



GÖTEBORGS UNIVERSITET

# En modern kanons laddning och riktning

En undersökning av gymnasiets litterära kanon från 1970 och framåt

Rasmus Ekström

LAU690

Handledare: Hanne Andersson

Examinator: Anna Nordenstam

Rapportnummer: HT11-1150-06

## Abstrakt

Titel: En modern kanons laddning och riktning

Författare Rasmus Ekström

Termin och år: Hösten 2011

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Hanne Andersson

Examinator: Anna Nordenstam

Rapportnummer: HT11-1150-06

Nyckelord: Kanon, urval, kultur, litteratur, svenska, svenskundervisning, August Strindberg, Carl Jonas Love Almquist, Selma Lagerlöf, Esaias Tegnér, Verner von Heidenstam, nationalism, nationalfostran.

## Sammanfattning

Uppsatsen undersöker den litterära kanon i gymnasiets läroböcker från 1970. Metoden är kvantitativ och utgår från sju läroböcker som tillsammans utgör ett representativt urval då böckerna har haft en stor spridning och många av deras författare under en längre tid har kunnat ge uttryck för sin syn på vilken litteratur som bör ingå i gymnasiets litteraturundervisning.

De kvantitativa undersökningarna kompletteras dels av jämförelser med det urval som tidsperiodens styrdokument föreskriver och dels med historiska jämförelser av hur gymnasieskolans urval och kanon har sett ut före 1970.

Uppsatsen utgår från ett performativt kanon- och historiebegrepp. Litteraturhistorien blir ofta en representant för samhällets förhärskande ideologi och värdeomdömen. Uppsatsen betonar att även om litteraturen och samhället påverkar varandra, står de inte i ett symbiotiskt förhållande till varandra.

De undersökta läroböckernas kanon består av mellan 30 och 40 procent svenska författarskap, till omkring hälften av europeiska icke-svenska och till omkring 95 procent av västerländska författarskap. Tonvikten ligger på perioden 1880 till 1950 och hälften av läroböckernas sidor behandlar tiden före 1880 och hälften tiden efter. Kanons centrala namn är Strindberg, Almquist, Bellman, Fröding, Shakespeare, Bibeln och Homeros, vilkas historiska roll i kanon uppsatsen går igenom.

Fram träder bilden av en stabil kanon som inte låter sig påverkas nämnvärt av förändringar av

periodens styrdokument. Istället påverkas kanon av samhällets större ideologiska förändringar. Den moderna gymnasieskolans litteraturkanon utmärks av sin demokratisträvan och präglas av erfarenheterna av andra världskriget i sitt avståndstagande mot nationalism och totalitära regimer. Dock upprätthålls tankar om nationens särart i betoningen av hur samhället är knutet till vissa värden och hur dessa värden är knutna till samhällets litteratur. Uppsatsen bedömer inte att *Lgy2011* kommer innebära några förändringar av gymnasiets litterära kanon.

## Innehåll

Sammanfattning.....	2
Inledning.....	6
Syfte och metod.....	7
Kanonbegreppet.....	10
Ett kluvet begrepp.....	10
Magnus Persson begreppet kultur.....	10
Ett metaforiskt begrepp.....	11
Användningen av ett kluvet kanonbegrepp.....	11
Ove Korsgaard och användningen av ett värdeknutet kanonbegrepp.....	12
Min användning av ordet kanon.....	13
Författarskap och verk i kanon.....	13
Kanonns kategorier.....	14
Skillnaden mellan kanon och urval.....	14
Styrdokumentens urval.....	16
Skolans organisation 1945-1970.....	16
1970-talet.....	16
1980—1994.....	17
1994-2012.....	18
Analys av läroböckernas kanon.....	20
Den språkliga och geografiska omfattningen av läroböckernas urval.....	20
Metod.....	20
Genomgång av gränsfall.....	20
Svenska författarskap.....	22
Europeiska författarskap.....	23
Västerländska författarskap.....	23
Kanonns representation.....	24
Urvalets epokomfattning.....	24
Före 1945.....	24
Metod.....	24
Epokenas representation.....	25

Vilka författarskap som ägnas störst utrymme.....	26
Metod .....	26
Sju obestridliga författarskap.....	27
Författarskapens positioneringar.....	27
Kanons galjonsfigurer nu och då.....	30
Strindberg.....	30
Nationalfostran och kanon före 1970.....	31
Almquist.....	33
Bellman.....	33
Lagerlöf och Fröding.....	34
Shakespeare, Homeros och Goethe.....	35
Slutsatser.....	37
Hur ser kanon ut?.....	37
Hur påverkas kanon?.....	37
Referenser.....	39
Appendix – Tabeller och uträkningar.....	41

## Inledning

LYSSNA TILL DEN GRANENS SUSNING  
VID VARS ROT DITT BO ÄR FÄSTAT  
(Grimberg 1931)

Orden står över en ståtlig grön gran som håller sina stora gröna grenar över en liten grön stuga. Under några gröna blommor står texten *Läsebok för folkskolan* på grön kartong. Boken står i min mammas och pappas bokhylla och trycktes 1933. Jag hade *Pojken och Tigern* som läsebok. 1933 läste barnen ”Svea”, ”Vikingabalk” och ”Det eviga”.

I bokhyllan finns också Vilhelm Mobergs *Min svenska historia* i två små blå band. Den ena har underrubriken *Från Oden till Engelbrekt* och den andra *Från Engelbrekt till Dacke*. De är från 1970 och 1971. Moberg tog livet av sig 1973 och avslutade inte sin historieskrivning. I det första bandet finns ett förord där Moberg förklarar varför han skriver sin historia:

[...] min egen generations skolbarn skulle i historieskrivningen fostras till lojala svenska undersåtar, undergivna Gud, konungen och den maktägande överheten. Vår undervisning i kristendom hade samma syfte. Luthers katekes, som skulle läras utantill, inpräntade i oss ”att hvar och en vare öfverheten som väldet hafver, underdånig, ty ingen öfverhet är utan af Gud, och den öfverhet som är, hon är skickad af Gud”. Sålunda fick jag som aningslöst skolbarn en vrågbild av mitt fosterlands historia, icke genom läroböckernas fakta, utan av utelämnande av fakta, av det som *icke* stod i dem. (Moberg 1970)

Moberg tyckte sig alltså inte ha fått höra den granens susning vid vars rot hans bo var fäst. En susning överröstas ju så lätt av skrammel från vapen och tomma rustningar. Den här uppsatsen handlar om hur litteraturens historia i skolundervisningen mycket länge har framställts som just den där granens susning. Litteraturen förväntas uppbära kärnan av vår nations och civilisations värden. Vår kultur. Idag förkunnas inte att makten är given av gud. Istället för nationalfostran syftar dagens svenska läroplan till demokratisk fostran.

Skolans litteraturundervisning har förändrats när skolans syften och värderingar har förändrats. Litteraturhistorieskrivningen har förändrats. Den förste har blivit sist och den siste har blivit först. Litteraturundervisningens urval visar vad som hållits för intressant och viktigt, vilka kulturfärer som varit och är mest inflytelserika, och vilka egenskaper och värden som hålls högt. En kanon upprätthåller och markerar gränser för nationer, maktsfärer och hegemonier. Den här uppsatsen undersöker vilken riktning en modern svensk kanon har haft och vad den har laddats med.

## Syfte och metod

Uppsatsens syfte är att beskriva texturval och kanon i läroböcker i litteraturhistoria för den sammanhållna gymnasieskolan. Med den sammanhållna gymnasieskolan menar jag gymnasiet efter 1970 då läroplanen Lgy70 implementerades och fackskolan och yrkesskolan uppgick i gymnasieskolan. Uppsatsens metod kommer i huvudsak vara kvantitativ och utgå från sju läroböcker. Genom undersökningarna kommer vissa tydliga mönster visa sig i läroböckernas urval. De mönster som är tydligt genomgående och gemensamma för läroböckerna kan utgöra deras kanon. Begreppen urval och kanon är alltså åtskilda.

De kvantitativa beskrivningarna av läroböckernas kanon kommer att kompletteras dels med jämförelser med det urval som tidsperiodens styrdokument föreskriver och dels med historiska jämförelser av hur gymnasieskolans urval och kanon har sett ut före 1970. I första hand är alltså syftet med uppsatsen att beskriva läroböckernas kanon och i andra hand att förklara hur den har fått sin utformning.

Urvalet av läroböcker utgörs av sju litteraturhistorieböcker. Ofta ingår dessa böcker i läromedelspaket med tillhörande antologier, vilka jag inte kommer att undersöka, dels eftersom det inte finns plats till det här och dels eftersom omfånget av litteraturhistorieböckernas texter om författare, strömningar och epoker torde ge en bättre bild av det kanoniska urvalet än omfånget av antologiernas texter. I antologierna är texter och texttyper olika långa utan att detta behöver säga någonting om hur viktigt ett visst författarskap anses vara. För läroböckerna utgår jag från att det utrymme någonting ges är ett direkt uttryck för hur viktigt det anses vara.

Urvalet av läroböcker är representativt eftersom böckerna har varit eller fortfarande är väl använda och tillsammans representerar hela tidsperioden. Många av deras författare har stått bakom ett flertal av periodens mest spridda läroböcker i litteraturhistoria utöver dem som undersöks i den här uppsatsen. Följande läroböcker ingår i undersökningarna:

*Svenska för gymnasieskolan* av Bengt Brodow från 1971-1973, i uppsatsen kallad Brodow. Författaren hade redan på 1960-talet släppt en föregångare som det här läromedelspaketet är en omarbetning av och han är fortfarande aktiv författare av både läromedel för gymnasieskolan och didaktisk litteratur för lärarutbildningen. *Svenska för gymnasieskolan* består av fyra olika läroböcker, *År ett*, *År två*, *År tre och fyra* och *Drama & teater*. Brodow blev ett dominerande läromedel för den nya gymnasieskolan (Ullström s. 389-390).

*Litteraturorientering* av Hugo Rydén med flera från 1977, i uppsatsen kallad Rydén. Boken ingår i

läromedelsserien *Dialog* som fortfarande på 1990-talet kom ut i reviderad upplaga. Författaren gav ut en annan välanvänd litteraturhistoriebok 1989, *Litteraturhistoria för gymnasieskolan*, som inte undersöks i den här uppsatsen. På 1980-talet kom nämligen ett större antal läroböcker ut än på 1970-talet. Undersökningarnas representativitet hade skadats om samme författare skulle ha representerats av fler än en lärobok. Även Bengt Brodow och Svante Skoglund har släppt flera välanvända läromedel under perioden. Även om deras urval borde skilja sig något åt vore det överraskande om författarnas syn på urval och kanon för gymnasiet litteraturhistoria skulle förändras alltför mycket. Speciellt med tanke på hur lika de undersökta läromedlens urval har visat sig vara när de alla har olika författare.

*Litteraturen – epoker och diktare* av Ulf Jansson och Martin Levander från 1989, i uppsatsen kallad Jansson. Läromedlet kom ut i reviderad upplaga både på 1990- och 2000-talet.

*Litteraturhistoria* av Inga Söderblom och Sven-Gustaf Edqvist från 1985, i uppsatsen kallad Söderblom. Jag har använt mig av den reviderade upplagan från 1992, främst av tillgänglighetsskäl. I förordet anger författarna att den reviderade upplagan är mer omfattningsrik än den ursprungliga och att fler kvinnliga och sentida författare har tagit med i dess urval (Söderblom s. 7). Dessa förändringar ger dock inga tydliga utslag i de kvantitativa undersökningarna.

*Källan: Svenska för gymnasieskolan, kurs A och B - Litteraturhistoria* från 1998 av Anita Kretz, i uppsatsen kallad Kretz. Boken är omfattningsrik och gavs ut av Bonnier utbildning, men har inte fått några efterföljare eller nya upplagor.

*Svenska timmar – Litteraturen* från 2000 av Svante Skoglund, i uppsatsen kallad Skoglund. Boken är den tunnaste och mest illustrerade av de undersökta läroböckerna. Jag återkommer med en mer ingående beskrivning av boken längre fram. Jag har utgått från en reviderad upplaga. Läroboksserien *Svenska timmar* har förekommit sedan 1991 och författaren har parallellt med denna även givit ut *Texter & tankar*. Den förra är troligtvis riktad mot yrkesinriktade program och den senare mot högskoleförberedande program. Författarens uppfattning om vad gymnasiet litteraturundervisning bör innehålla har alltså haft en stor påverkan på vilket förhållningssätt till litteraturen som blivit tongivande i skolorna.

*Ekengrens svenska – litteraturbok 1-2* från 2002 av Hans-Eric Ekengren och Brita Lorentzson-Ekengren, i uppsatsen kallad Ekengren. Paret Ekengrens läromedel har utkommit 2011 i reviderad upplaga, men av tillgänglighetsskäl har jag utgått från ursprungsversionen. Författarna är verksamma inom projektet ”Alla tiders klassiker” vid förlaget Natur och Kultur. Projektet säljer klassikerupplagor till grund- och gymnasieskolan och är stött av statens kulturråd. Deras perspektiv har alltså varit betydande för urval och kanon i gymnasieskolans litteraturundervisning.



Läroböckernas litteraturkanon kommer beskrivas genom tre kvantitativa undersökningar vars metoder jag kommer redogöra för i detalj längre fram. Först undersöks den språkliga och geografiska spridningen av böckernas samtliga representerade författare för att visa vilka geografiska och språkliga litteratursfärer som främst ingår i böckernas urval och kanon. Sedan undersöks hur många sidor som ägnas åt olika epoker. Slutligen undersöks vilka tjugo författare som ägnas flest textrader i respektive bok.

Förebilder för den kvantitativa metoden är dels Lars Brinks bok *Gymnasiets litterära kanon – urval och värderingar i läromedel 1910-1945* från 1992, som jag också haft väldigt stor användning av för att få kunskap om hur gymnasiets kanon och urval såg ut före 1970-talet, och Anna Williams *Stjärnor utan stjärnbilder – Kvinnor och kanon i litteraturhistoriska översiktsverk under 1900-talet* från 1997. I de kvantitativa undersökningarna räknar Lars Brink huvudsakligen sidor medan Anna Williams till större delen räknar omnämmanden och rader.

Innan jag presenterar undersökningarna är det nödvändigt att för det första redogöra för hur uppsatsens mest centrala begrepp – kanon – används och hur jag använder begreppet. Därefter följer en beskrivning av vilket litteratururval gymnasieskolans styrdokument sedan 1970-talet har föreskrivit.

# Kanonbegreppet

## *Ett kluvet begrepp*

Ordet kanon syftar vanligtvis både på den litteratur och de värden kanon omfattar. Denna sammanblandning är inte utan problem, i grund och botten eftersom litteratur och värdeomdömen inte är samma sak. För att ge en rättvisande bild av hur denna dubbla mening kommer till uttryck i användningen av ordet kanon vill jag först skriva några rader om ordet kultur, som också är bemängt med bibetydelser.

## *Magnus Persson begreppet kultur*

I sin bok *Varför läsa litteratur?* beskriver Magnus Persson hur kanon under 1800-talet och fram till mitten av 1940-talet motiverades med en doktrin av typen ”[...] ett folk, ett språk, en litteratur [...] (Persson s. 7)”. Litteraturläsningen i skolan skulle forma ett lydigt, fosterlandsälskande och gudfruktigt folk. Persson menar att ett liknande svar på varför man ska läsa litteratur i skolan idag lever kvar och grundas på ett utökat bruk av ordet kultur. Persson är kritisk till två aspekter av hur ordet kultur har kommit att användas. För det första att kulturen alltid är god och för det andra att allt kan kallas för kultur (Persson s. 34). Kultur och litteratur är inte alltid gott. Litteratur kan förbättra språkförmågan, motverka rasism och göra människor till goda medborgare med en god kritisk förmåga, men den behöver inte göra det. Ordet kultur är problematiskt eftersom det kan användas för att beskriva verksamheter och fenomen av vitt skilda slag. Litteratur, konst och musik är kultur, men likaså odlingskultur, social kultur, nationell kultur, kulturepoker, flodkulturer och högkulturer. Även etik och värdeomdömen ingår i vad man kallar kultur. Definierar man kultur som någonting som alltid är gott samtidigt som man definierar värdeomdömen som kultur hamnar man i slutsatsen att alla värdeomdömen alltid är goda, vilket de inte är. Problemet är också att även om litteratur mycket väl kan vara ett uttryck för sin tid och sitt samhälles värderingar behöver den inte vara det. Ordet kultur är på det sättet förrädiskt. Litteratur och värdeomdömen har ingen nödvändig koppling trots att de båda enligt allmänt språkbruk är kultur. Persson pekar på en kulturell vändning som inneburit att användningen av ordet kultur har vidgats och att fler och fler fenomen idag benämns som kulturella (Persson s. 29-31). Poängen i hans resonemang är att det som förut talades om i termer av nation och ras idag går under benämningen kultur och används i stort sett av samma anledning som förr.

Han menar att litteraturläsningen i skolan före 1945 legitimerades av att den skulle assimilera

eleven till ett visst språkbruk och en viss nationalkultur. Ämnet gick då under benämningen modersmål vilket tydligt pekade ut vilken språklig och kulturell bakgrund eleverna förväntades komma från och skulle förankras i. Dagens svenskämne har ett namn som inte tar elevernas kulturella bakgrund för givet, men Persson menar att ämnets legitimering i mycket är detsamma. Fortfarande motiveras litteraturläsningen i skolan med dess språkutvecklande funktioner och fortfarande ligger nationalfostran kvar i läroplanen och kursplanerna. Eleverna ska genom litteraturen förmedlas vissa för samhället kanoniska värden som är knutna till samhällets kulturarv. Persson menar att litteraturläsningen bör finna andra legitimeringar än de den hittills har utgått från. Att litteraturläsningen har en plats i skolan är ingenting han motsätter sig: ”I litteraturen kolliderar en mångfald olika språk, värderingar och ideologier. I litteraturen möter vi både det mest varierande och det mest avancerade språket.” Han menar att litteraturen utmanar vårt verklighetssinne samtidigt som den tränar vårt möjlighetssinne. Det är, menar Persson, med detta litteraturen borde fungera som ett kreativt och kritiskt brus, snarare än att ses som ett nav för civilisationen (Persson s. 278-279). Den litteratur som direkt har kopplats ihop med nationens och kulturens historia och värdeomdömen har enligt Persson egentligen en marginaliserad ställning. Det är ofta inte en litteratur var medborgare läser var dag. Persson menar att denna position både bör erkännas och bejakas som en utgångspunkt i skolans litteraturläsning (Persson s. 222).

### *Ett metaforiskt begrepp*

Samma sammanblandning av litteratur och värde som präglar kulturbegreppet finner man också i användningen av ordet kanon. I boken *Kanon och tradition* påpekar Lars Brink att ordet ”kanon” etymologiskt är ett inlån från grekiskan och betyder ”måttstock”, ”regel” och ”norm”. Ordet har använts ett fåtal gånger under 1700- och 1800-talet för att beskriva ett urval av skönlitterära verk men vanligt har det blivit i den betydelsen först under den senare delen av 1900-talet. Ordet har varit vanligare inom kristendomen och bibelexegesen. Att fastställa kanon handlade alltså ursprungligen om att fastställa vilka texter som skulle finnas med i *Bibeln* och när ordet används i tal om skönlitteratur används det i metaforisk bemärkelse. Kanon för skönlitteratur blir någonting som liknar vad kanon är för bibelexegesen. Detta öppnar upp för att ordet används på olika sätt och att det får en kluven betydelse (Brink 2006 s. 13-14).

### *Användningen av ett kluvet kanonbegrepp*

En kanons urval och de värden den ger uttryck för står i relation till varandra. Men ett samhälles litteratur är inte enbart ett uttryck för dess förhärskande ideologi och de värden som upphöjs i ett

samhälle är inte endast en produkt av dess litteratur. I *Gymnasiets litterära kanon* definierar Lars Brink kanon som "[...] en begränsad grupp av allmänt erkända verk och författarskap, som utvalts med stöd av allmänt delade värderingar [...]" (Brink 1992 s. 16). Det är en pragmatisk definition om man som Brink undersöker en litteraturkanon som hade en tydlig agenda av uttalad nationalfostran. Men den är inte allmänt användbar eftersom den betonar sambandet mellan ett samhälles litteratur och dess värderingar. Jag menar att kanon inte heller ensidigt kan ses som ett avtryck av vad Brink väljer att kalla "allmänt delade värderingar". Kanon har tendens och ger själv avtryck i samhällets mer allmänna värderingar.

I *Litteraturhistoriens grundbegrepp* skriver Staffan Bergsten och Lars Elleström att "[en] norm som kommer till uttryck i en kanon återspeglar alltid en kollektiv åsikt med giltighet under en längre tid." Och de fortsätter: "Den litteraturhistoriska kanon består av de diktverk vilka oberoende av enskilda läsares och forskares personliga tycke och smak anses utgöra det omistliga arv som varje ny generation av bildningssökande har att tillägna sig och föra vidare." (Bergsten & Elleström s. 31) Jag menar att om man inte ser ett patriarkalt, imperialistiskt och starkt hierarkiskt samhälle som någonting man bör sträva mot, och om man ser litteratur som ett avtryck av ett samhälles värderingar borde man förespråka ett kritiskt förhållningssätt till kulturarvet snarare än ett konserverande och bejakande. Därför är det problematiskt att talet om kanon ofta, som hos Bergsten och Elleström, sammanbinder litteratur, värdeomdömen och nödvändigheten av att föra kulturarvet vidare.

#### *Ove Korsgaard och användningen av ett värdeknutet kanonbegrepp*

Den danske utbildningsfilosofen Ove Korsgaard använder sig av ett helt värdeknutet kanonbegrepp i sin artikel "Kanon eller skyttegrav. Om att klargöra samhällets grundläggande värderingar". Ordet kanon härstammar som sagt etymologiskt från ord som "måttstock", "regel" och "norm". Medan diskussion och debatt om kanon brukar utgå från kanon som främst en norm rörande vilken litteratur som är central för ett samhälle, utgår Korsgaard från kanon som en norm endast rörande vilka värden som är centrala för ett samhälle. Han utgår från kanon som någonting konkret nedskrivet. Den första danska kanon är enligt Korsgaard Luthers katekes. Under 1700-talet kom denna att kompletteras med beskrivningar av vilka dygder goda danskar, norrmän och holsteinare skulle enas kring och mot mitten av 1800-talet kom beskrivningar av och undervisning i dansk litteraturhistoria att utgöra kanon. Litteraturen fick överta religionens roll i kanons tjänst när nationalismen tog över som samhällets enande ideologi istället för protestantismen. Korsgaard beskriver sedan hur denna kanon efter andra världskriget kom att ersättas av en demokratiskt kanon.

(Korsgaard s. 116-126) En svensk motsvarighet till denna demokratiska kanon är läroplanerna som efter andra världskriget kom att betona demokratiska värden och skolans roll för en medborgerlig fostran.

### *Min användning av ordet kanon*

Kanon är i min användning av ordet performativt och är någonting som *görs* snarare än någonting som *är*. Till skillnad från Korsgaard utgår jag från att kanon inte kan skrivas ner. En litteraturlista, ett pensum eller ett litteratururval kan på sin höjd påverka kanon och beskriva den, men kan inte slå fast och entydigt definiera den.

Kanon blir till i hur en grupp människor förhåller sig till litteraturen. Den är ett uttryck för förhärskande värden som den syftar till att föra vidare. Dessa värden bottnar inte i någon symbiotisk relation mellan samhälle och litteratur och de behöver inte vara eftersträvansvärda för alla dem som lever i samhället.

### *Författarskap och verk i kanon*

Litteraturhistorieböcker låter till övervägande delen litteraturens historia utgå från författare och verk. Roland Barthes skriver i sin klassiska essä "The Death of the Author":

The author is a modern figure, a product of our society insofar as, emerging from the Middle Ages with English empiricism, French rationalism and the personal faith of the Reformation, it discovered the prestige of the individual, of, as it is more nobly put, the 'human person'. It is thus logical that in literature it should be this positivism, the epitome and culmination of capitalist ideology, which has attached the greatest importance to the 'person' of the author. [...] The image to be found in ordinary literature is tyrannically centred on the author, his person, his life, his tastes, his passions, while criticism still consists for the most part in saying that Baudelaire's work is the failure of Baudelaire the man, Van Gogh's his madness. (Barthes s. 42-43)

Enligt Barthes är det alltså inte nödvändigt för studiet av litteratur att vara centrerat kring författarens person. Ett sådant fokus skymmer rentav texten, blandar in sådant som inte finns där och blockerar goda läsningar som tar fasta på andra aspekter.

Michael Foucault påpekar i "Vad är en författare?" att författarnamnet är någonting annat än ett utpekande av författaren som person. Istället är författarnamnet knutet till författarens verk. Utgår man från begreppet verk är det oundvikligt att ge författaren en central roll i litteraturhistorieskrivningen (Foucault s. 331-334).

De undersökta böckerna innehåller ofta historiska och idéhistoriska utvecklingar, men de är dominerade av författarporträtten. Författarna och deras liv tar stor plats och själva texterna och tolkningar av dem tar liten plats.

### *Kanons kategorier*

Kanon omfattar alltså främst författarskap och verk men också kategorier som genrer, epoker, strömningar och geografiska och språkliga omfattningar. Med genre menar jag här ett övergripande genrebegrepp där den litterära kanon har kommit att fokusera på fiktionsprosa, poesi och dramatik och ställt till exempel facklitteratur, brev, essäer och film utanför kanon.

Enheterna författarskap och verk kompletterar varandra då författaren är okänd eller av dunkelt ursprung, som *Bibeln*, *Eddan* eller Homeros eller då texter får sin framskjutna position av att vara skrivna av en viss författare. Strömningar kompletterar författare och verk och framhäver deras betydelse genom att visa hur de varit del av en större strömning som till exempel den svenska arbetarromanen, 90-talisten eller modernismens olika -ismer. Strömningar är också ett komplement till epokerna.

Epokindelning syftar till att definiera strömningar som ibland sträcker sig över sekler. Epokerna är också kopplade till geografiska och språkliga omfattningar. De geografiska och språkliga sfärer som inte har en central position i kanons epokbeskrivning kan inte finnas med i kanon. Alltså utesluts all icke-västerländsk litteratur ur vår kanon. Även litteratur som ingår i kanons språkliga och geografiska sfärer men som det är svårt att passa in i epokindelningen ställs vid sidan av kanon, till exempel hela genrer som biografier, reseskildringar, kriminallitteratur och science fiction. Vanligtvis brukar kanon definieras som en grupp verk och författarskap, men kanon innefattar också dessa ramar för urvalet av verk och författarskap. De verk och författarskap som inte ingår i både kanons geografiska och språkliga omfattning och dess epoker eller strömningar ställs vid sidan av kanon.

### *Skillnaden mellan kanon och urval*

Jag har tidigare i samband med syfte och metod anmärkt att kanon och urval inte bör blandas ihop. När Gunnar Hansson i *Den möjliga litteraturhistorien* säger apropå skolans läroböcker i litteraturhistoria att "[...] man inte kan vänta sig att författarna till dessa böcker skall göra mer än föra vidare en del av huvudsynpunkterna i de större handböckerna för universitetsbruk." (Hansson s. 79) utgår han från att skolan och universitetet delar samma motiv för sin litteraturundervisning. Svenskämnets texturval görs dock på många andra grunder än att texterna ingår i kanon. Till exempel kan läsning motiveras med att det kan förbättra elevernas språk, uppöva deras språkförmåga och slipa deras analytiska och kritiska förmåga. Andra motiv till att läsa i skolan kan vara att eleverna ska få läslust och komma att uppskatta litteratur, att få mer medkänsla och

förståelse för andra individer och kulturer, att motverka rasism, bli förmedlad ett kulturarv och goda värderingar och att odla fosterlandskärlek. Olika motiv till läsningen kan komma i konflikt med varandra. Motivet att läsa för att tillgodogöra sig kanon kan krocka med motiven att uppöva språkförmågan och få läslust. Motivet att vidareförmedla och bevara kulturarv och värderingar kan krocka med motiven att gynna elevernas kritiska tänkande och att förbereda dem för ett samhälle och en arbetsmarknad i stor förändring.

Genom att skilja mellan kanon och urval på andra grunder kan man förklara hur August Strindberg och Jonas Gardell kan få plats i samma lärobok. Frågan om Strindberg ingår i kanon och om Strindberg bör läsas i skolan behöver inte få samma svar, precis som frågan om Gardell ingår i kanon och om han bör läsas i skolan inte behöver få samma svar. Strindberg ingår i kanon. Gardell gör det inte. Gardell borde kanske läsas i skolan. Strindberg borde det kanske inte.

## Styrdokumentens urval

### *Skolans organisation 1945-1970*

Den moderna svenska gymnasieskolan fick sin grundläggande struktur under de tjugofem åren mellan andra världskrigets slut och läroplanen *Lgy70*. Andra världskriget innebar en ideologisk kursändring för gymnasieskolan från nationalfostran till demokratisk fostran. Detta kan ses som en reaktion mot den nationalistiska och totalitära ideologi bland annat Nazityskland och Sovjet stod för. Dessutom präglas dessa 25 år av en kraftig ekonomisk expansion som behövde mötas av massutbildningsreformer (Lundström s. 30-31). I *Lgy65* fick det tekniska gymnasiet och handelsgymnasiet uppgå i de allmänna läroverken och studentexamen avskaffades. En viktig ideologisk nyriktning var kristendomskunskapens och morgonbönens avskaffande. Därmed sekulariserades gymnasiet. (Richardsson s. 123-126)

### *1970-talet*

Gymnasiet fick i stort sett sin nuvarande utformning med *Lgy70* då fack- och yrkesskolan slogs ihop med gymnasieskolan. Antalet elever ökade dramatiskt under de kommande åren. Gymnasiet var två- eller tre-årigt. Teknisk linje var från början fyraårig. (Richardsson s. 187-190)

I sin bok *Textens väg* beskriver Stefan Lundström *Lgy70* som en progressiv snarare än en essentialistisk läroplan. Alltså att istället för att förmedla ett givet kunskapsinnehåll skulle undervisningen alltså vara aktiv, processinriktad och utgå från elevernas erfarenheter och behov. Läroplanen är också huvudsakligen framtidsorienterad och lägger inte tonvikten vid kulturarvsförmedling. Den ger uttryck för individcentrering, men vurmar samtidigt för användningen av läromedelspaket och så kallade självinstruerade läromedel där, enligt Lundström, samma stoff lärs ut till alla, men i den takt som passar den enskilda individen bäst. (Lundström s. 87-96)

Till *Lgy70:s* svenskundervisning var supplement knutna. Dessa var bara rådgivande men beskrev i detalj lämpligt undervisningsinnehåll ner till lektionsnivå. Supplementen som kom under det tidiga 1970-talet är den mest konkreta styrningen av litteraturundervisningens urval som förekommit i gymnasieskolan. De förordade att hälften av texturvalet borde vara utomnordiskt med inslag av utomeuropeisk litteratur. Eleverna skulle orientera sig om litterära epoker och strömningar men enligt ämnesplanerna fick inte kronologisk litteraturundervisning förekomma på de tvååriga linjerna. Detta motsägs av supplementen där studier av upplysningen och romantiken explicit



rekommenderas. Författarskap som rekommenderas för just dessa båda epoker är Bellman, Kellgren, Voltaire, Rousseau, Goethe, Tegnér, Atterbom, Runeberg, Almquist och Stagnelius. För Almquist rekommenderades också läsning av *Det går an*. Moderna klassiker som rekommenderades var Kafka, Steinbeck och Golding. Av äldre utländsk litteratur rekommenderades Shakespeare, Homeros, barocklyrik och isländska sagor. Från 1900-talet påbjöds att man tog upp Söderberg, Bergman och Wägner som representanter för sekelskiftet, Kafka och Lagerkvist som expressionister, Fridegård, Lidman och Lo-Johansson som socialrealister, Sundman, Delblanc och Jersild som representanter för 1960-talets svenska romankonst och Brecht, Becket och återigen Lagerkvist som 1900-talsdramatiker. Lundström poängterar att när det kom till Strindberg var frågan inte *om* han skulle läsas utan *vad* eleverna borde läsa av honom. Supplementens detaljstyrning och normativa uppställning av vad eleverna bör läsa är snarare just essentialistisk än progressiv i sin kunskapssyn, i motsats till läro- och ämnesplanen. (Lundström s. 97-114)

1975 kom *Supplement 22*, som det var frivilligt att ersätta de tidigare supplementen med. Där hade alla konkreta författarnamn strukits och en betydligt mer progressiv kunskapssyn betonades. Framförallt förordade supplementet större inslag av utomnordisk och utomeuropeisk litteratur (Lundström s. 122-123).

#### 1980—1994

1982 kom *Supplement 80* som till skillnad från *Supplement 22* var en obligatorisk ämnesplan. Detta innebar i allmänhet mindre preciserade styrdokument och gav alltså formellt sett lärarna större möjlighet att påverka undervisningen, men öppnade också upp för att ge tradition och läroboksurval större inflytande över undervisningen. Medan 1970-talets styrdokument för svenska hade gjort vissa skillnader i ämnesinnehåll för olika gymnasielinjer, framförallt hade kommunikativ färdighetsträning betonats vid de yrkesinriktade utbildningarna, gav *Supplement 80* hela gymnasieskolan ett gemensamt ämnesinnehåll för svenska. Inga konkreta namn eller epoker rekommenderades, men supplementet lyfte fram fyra olika texttyper som svenskämnet skulle ta upp: Texter som kan öka elevernas läsintresse, texter som handlar om nutidsmänniskors villkor och problem, texter som speglar nordisk och västerländsk kulturutveckling och texter från mer avlägsna kulturer. Västerländsk och utomeuropeisk litteratur skulle alltså få lika stort utrymme och epokinriktad undervisning betonades tillsammans med användandet av texter för att explicit belysa idéströmningar som varit centrala för olika tider (Lundström s. 126-129).

1994-2012

1994 ersattes *Lgy70* och *Supplement 80* med den nya läroplanen *Lpf94*. Gymnasielinjerna ersattes med program och ämnesbetygen ersattes med kursbetyg. För svenskans del blev de vanligaste kurserna Svenska A, B och C – muntligt och skriftlig kommunikation och kursen Litteratur och litteraturvetenskap. Stefan Lundström beskriver hur utbildningen vid de olika programmen skulle vara likvärdig men inte lika. Programmålen var överordnade kursmålen så att de olika programmens karaktär skulle märkas i varje ämne. Eftersom *Lpf94* i motsats till *Lgy70* betonar att undervisningen måste bygga på ett demokratiskt arbetssätt menar Lundström att läroplanen är mer progressiv än sin föregångare. *Kursplanerna* innehåller väldigt få anvisningar och rekommendationer gällande litteraturundervisningens metoder och urval. I kursmålen för Svenska B, som är den obligatoriska svenskkurs som till störst del handlar om litteratur, anges att eleven ska ha tillägnat sig kunskap om centrala svenska, nordiska och internationella verk. Kursplanen gör alltså ingen skillnad mellan europeisk och utomeuropeisk litteratur utan talar bara om internationella verk. Trots att den inte anger *vilka* verk som är centrala uttrycker kursplanen att vissa opreciserade verk *är* centrala. Eleven ska även stifta bekantskap med författarskap från olika tider och epoker. Var litteraturundervisningens tyngdpunkt ska ligga anges inte alls men Lundström påpekar att kursplanen, precis som *Supplement 80* tonar ner den kronologiska läsningen. År 2000 reviderades kursplanerna i svenska. En förändring blev enligt Lundström att kopplingen mellan den personliga och den kulturella identiteten blev mer betonad (Lundström s. 131-144).

Magnus Persson är kritisk mot *Lpf94* eftersom han anser den vara nationaliserande i sitt tal om ett gemensamt kulturarv som ställs upp som någonting i sina värderingar annorlunda än andra kulturer. Tillägnandet av litteratur och kulturarvet framställs som kungsvägen till den svenska kulturen och dess värden (Persson s. 101-105). Samtidigt ska detta tillägnande öka förståelsen för andra människor och kulturer och därigenom motverka rasism. Persson menar att *Lpf94* och dess kursplaner knyter samman stärkandet av det gemensamma kulturarvet med stärkandet av den personliga identiteten och den personliga tryggheten (Persson s. 34-37).

2011 ersattes *Lpf94* av *Lgy2011*. Inga av de läroböcker som behandlas i den här uppsatsen har som sagt givits ut efter att *Lgy2011* har trätt i kraft även om Ekengren under hösten 2011 kom ut i reviderad upplaga. Den tydligaste förändringen mot *Lpf94* är att programmen delas upp i yrkes- och högskoleförberedande. Kursen Svenska 1 är obligatorisk för samtliga program och ska behandla ”Skönlitteratur, författad av såväl kvinnor som män, från olika tider och kulturer (*Lgy2011* s. 162).” Ämnesplanen lämnar här en stor frihet för uppläggningsen av undervisningen. Jag antar att denna frihet framförallt kommer komma till uttryck genom att läroböckernas urval och kanon överlag inte

kommer förändras.

För Svenska 2, som är obligatorisk för de högskoleförberedande programmen, ska litteraturundervisningen behandla ”Svenska och internationella författarskap, såväl kvinnliga som manliga, och skönlitterära verk [...] från olika tider och epoker. Dansk och norsk skönlitteratur, delvis på originalspråk. Relationen mellan skönlitteratur och samhällsutveckling, dvs. hur skönlitteraturen har formats av förhållanden och idéströmningar i samhället och hur den har påverkat samhällsutvecklingen (*Lgy2011* s. 169).” Som i kursplanerna för *Lpf94* görs ingen distinktion mellan europeiska eller västerländska författarskap och andra. Den nordiska litteraturen betonas. En förskjutning har gjorts från verket till författarskapet och vikten av att studera kopplingen mellan litteratur och samhällets centrala idéströmningar och värden betonas. Den enligt Magnus Persson förhärskande tanken om varför litteratur bör läsas i skolan stärks alltså.

# Analys av läroböckernas kanon

## Den språkliga och geografiska omfattningen av läroböckernas urval

### *Metod*

Genom att göra en kvantitativ analys av den språkliga och geografiska omfattningen av läroböckernas urval kommer vi få konkreta värden på hur välrepresenterade till exempel svenskspråkiga författare är. Vi kommer även tydligt se om läroböckerna förhåller sig till en internationell, europeisk eller västerländsk kanon, samt hur välrepresenterade olika stora västerländska språkområden är.

Metoden tar inte hänsyn till hur mycket utrymme som ägnas åt enskilda författare utan går ut på att jag räknar hur många författarskap som förekommer i varje lärobok fördelade på grupperna svenska, brittiska, tyska, franska, italienska, ryska, övriga europeiska, nordamerikanska, latinamerikanska, afrikanska, asiatiska och oceaniska författarskap. Denna genomräkning ger en grov skiss över hur intressanta och relevanta dessa litterära områden är för de undersökta läroböckernas urval. Genom att först tydliggöra urvalet kan jag sedan dra slutsatser om hur kanon kommer till uttryck i läroböckerna, vilka geografiska och språkliga områden som tillerkänns eller fränkänns makt och vilken identitet den svenska kanon ges.

### *Genomgång av gränsfall*

Lands- och språkgränser stämmer inte alltid överens och i en rad fall har jag fått välja vilken grupp jag tyckt enskilda författare tillhör. Den brittiska kategorin omfattar förutom författarskap från de brittiska öarna även Rudyard Kipling från Indien, Derek Walcott från Santa Lucia och Joseph Conrad från Polen. Alla tre är engelskspråkiga författarskap starkt knutna till den brittiska litteratur-, bildnings- och maktsfären.

Till den franska kategorin räknar jag belgarna Maurice Maeterlinck och Georges Simenon, rumänen Tristan Tzara, algeriern Albert Camus, schweizaren Jean-Jaques Rousseau och de medeltida occitanska diktarna.

Till den tyska kategorin räknar jag schweizaren Karl Barth, Franz Kafka från nuvarande Tjeckien och Nelly Sachs som under många år av sitt liv bodde i Sverige. Augustinus, som föddes i Nordafrika, räknar jag som italienare eftersom han var mest verksam i nuvarande Italien.

Mellanamerika och Sydamerika är vad jag med ett gemensamt ord kallar för Latinamerika. USA och Kanada utgör tillsammans Nordamerika. Som nordamerikaner räknar jag svenskfödde Joe Hill, Vitryskfödde Issac Asimov och T S Eliot, som mest var verksam i Storbritannien.

Turken Yasar Kemal räknas som asiat tillsammans med urkunderna Bibeln, Koranen och Bhagavad Gita. Bibeln räknas som bara en bok. Nyzeeländska Kathrine Mansfield var verksam i Storbritannien men uppvuxen och präglad av Nya Zeeland och utgör därför sammanställningens enda oceaniska författarskap.

Till svenska författarskap räknas grekfödde Theodor Kalifatides och finlandssvenskar som Edith Södergran, Elmer Diktonius och Johan Ludvig Runeberg.

För att möjliggöra en överblick över de europeiska författarskapens ställning samlas övriga europeiska författarskap i en egen kategori som blir en ”slasktratt” där Platon, Homeros och Caesar samsas med Snorre Sturlasson, Cervantes och Sandemose. Isländska sagor räknas som ett författarskap.

Tabell 1.2 nedan visar hur författarskapen representerade i de undersökta läroböckerna är fördelade procentuellt mellan de språkliga och geografiska kategorierna. Eftersom det totala antalet representerade författarskap är olika för de olika läroböckerna är det mer överskådligt att studera procentandelar än absoluta tal.

**Tabell 1.2** Urvalets språkliga och geografiska omfattning. Procentandelen författare.

	Brod.	Ryd.	Jan.	Söd.	Kret.	Skog.	Eken.
Svenska:	40,3	35	31,9	32,8	36,1	33,3	42,9
Brittiska:	11	10,9	14	12,5	14,3	22,5	10,1
Tyska:	6,2	10,2	8,8	11,4	12,9	4,3	5,3
Franska:	10,6	12,2	12,1	11,1	10,5	5,8	9,5
Italienska:	2,1	2	3,9	2,2	2	2,2	2,6
Ryska:	2,5	2,7	2,3	3,5	2,7	0,7	2,1
Övriga Europeiska:	17,5	10,2	15,6	15,2	13,1	8	15,9
Nordamerikanska:	5,4	7,5	9,8	5,4	5,3	18,1	7,4
Latinamerikanska:	0,4	1,7	0,7	1,1	1,2	2,2	3,2
Afrikanska:	0,4	2,4	0,7	1,4	0,8	0,7	-
Asiatiska:	3,5	5,1	0,3	3,5	1,8	2,2	1,1
Oceaniska:	0,2	-	-	-	-	-	-
Engelskspråkiga:	16,4	18,4	23,8	17,9	19,5	40,6	17,5
Europeiska utom svenska:	49,9	57	56,7	55,8	55,5	43,5	45,5
Västerländska utom svenska:	55,3	55,8	66,4	61,2	60,7	61,6	52,9
Totalt västerländska:	95,6	90,1	98,4	94	96,9	94,9	95,8
Totalt antal:	519	294	307	369	512	138	189

### *Svenska författarskap*

Fram till 1945 dominerade svenska författarskap gymnasiets läromedel i litteratur och litteraturhistoria. Utländska författarskap ägnades litet utrymme i läroböckerna även om det var vanligt att till exempel Goethe, Homeros och Shakespeare lästes som fristående verk. (Brink 1992 s. 230)

Tabellen visar att svenska författarskap i de undersökta läroböckerna är representerade på en jämn nivå. Deras andel av det totala antalet författarskap ligger på 30-40 procent i samtliga läroböcker. Svenska författarskap utgör alltså inte en majoritet av författarskapen representerade i läroböckerna, även om deras kategori är den genomgående största i undersökningen. En förändring av läroböckernas urval tycks alltså ha skett sedan perioden 1910-1945. Lars Brink beskriver urvalet i den periodens läroböcker som mycket jämnt vilket också urvalet i de nu undersökta läroböckerna är. Synen på vad som bör ingå i litteratururvalet tycks ha förändrats mellan perioderna, men är stabilt

inom dem.

### *Europeiska författarskap*

Också andelen europeiska icke-svenska författarskap håller en stabil nivå genom de undersökta läroböckerna och utgör genomgående omkring hälften av författarskapen. Andelen engelskspråkiga författarskap, alltså brittiska och nordamerikanska tillsammans, håller en stabil nivå i fem av läroböckerna med mellan 16 och 19 procent. Undantagen är en något högre andel hos Levander och en markant högre andel hos Skoglund. Medan andelen brittiska och nordamerikanska författarskap var för sig inte har några anmärkningsvärt höga andelar hos Levander syns en tydlig skillnad i Skoglunds urval jämfört med de andra läroböckerna. Skoglund skiljer också ut sig med sitt jämförelsevis låga totala antal representerade författarskap och längre fram kommer jag också visa hur Skoglund skiljer ut sig vid en undersökning av vilka författarskap som ägnas mest utrymme. Boken innehåller många bilder, har ett väldigt lätt språk och jag tycker att den överlag har ett för tunt innehåll. Troligtvis är den som sagt skriven för att användas på mer praktiskt inriktade program, men förordet säger ingenting om detta. Jag tycker att den ställer upp för låga förväntningar både gällande elevernas studieresultat och deras motivation. Boken innehåller, som jag återkommer till, en hög andel texter om litteratur skriven under senare decennier. Gissningsvis är ett syfte med dessa texter att locka eleverna till fortsatt läsning och urvalet kommer då att få en övervikt av litteratur ursprungligen skriven på engelska, eftersom denna har en stark position på den sentida bokmarknaden. Andelen engelskspråkiga författarskap hos Skoglund är den enda kategorin i undersökningen som hos någon av läroböckerna överskrider andelen svenskspråkiga författarskap.

### *Västerländska författarskap*

Andelen sammanlagda västerländska författarskap är väldigt hög: 91,1 - 98,4 procent. I *Litteraturhistoriens grundbegrepp* talar Bergsten och Elleström om att det finns olika kanon, som till exempel kvinnolitteraturhistorisk kanon, 1900-talets kanon eller modernismens kanon. Istället för att tala om en enhetlig kanon menar jag att man får en mer rättvisande bild av till exempel läroböckernas urval om man utgår från att de ger uttryck för flera kanon samtidigt. De två kanon som det ägnas mest utrymme åt i läroböckerna är den svenska och den västerländska kanon. Den västerländska kanon är i sin tur sammansatt av olika nationella kanon som får olika stort utrymme. I de undersökta läroböckerna utgör engelskspråkiga, franska och tyska författarskap den största andelen bland de västerländska författarskapen, även om de tyskspråkigas andel inte ligger på någon stabil nivå.

I flertalet av de läroböcker jag undersökt utgör icke-västerländsk litteratur under 5 procent av de representerade författarskapen och i de fall andelen är högre är det främst tack vare att läroboken ifråga väljer att presentera ett större antal japanska poeter.

### *Kanons representation*

De undersökta läroböckerna pekar sammanfattningsvis mot en svensk lärobokskanon som består av till 30-40 procent svenska författarskap, till omkring hälften av europeiska icke-svenska författarskap och till omkring totalt 95 procent av västerländska författarskap med tyngdpunkt på franska, tyska och framförallt engelskspråkiga författarskap. Från att före 1945 ha varit legitimerat av idéer kring nationalfostran, som kom till uttryck genom att i huvudsak svenska författarskap lästes, har läroböckernas urval bytt inriktning. Den svenska kanon har fortfarande en framträdande roll och framställs parallellt med den västerländska kanon. Annan litteratur ägnas mycket litet intresse.

## **Urvalets epokomfattning**

### *Före 1945*

Lars Brink skriver att tiden före 1700- och efter 1900-talet gavs marginellt utrymme i modersmålsundervisningen fram till 1945 (Brink 1992 s. 278-280). Tiden före 1700-talet representerades av väldigt få författarskap. Utländsk litteratur ägnades mycket litet utrymme. Shakespeare lästes som fristående verk och detsamma gällde Homeros, fast i förkortad version (Brink 1992 s. 177-178). I läroböckerna togs i huvudsak Stiernhielm upp och mindre utrymme ägnades åt Heliga Birgitta och Olaus Petri. Brink menar att litteraturkursen i egentlig mening började med 1700-talet och hade sin absoluta tyngdpunkt på romantiken och 1800-talslitteraturen. 1880-talet ägnades mindre utrymme, förutom Strindberg, medan 1890-talets mer romantiska författarskap gavs desto större utrymme. Tiden från 1900 och framåt fanns representerad i väldigt liten omfattning ända fram till 1945.

### *Metod*

Genom att kvantitativt undersöka hur stort utrymme läroböckerna ägnar olika epoker kommer vi tydligt se vilken litteratur de håller för mest relevant både i sig själv, för svenskundervisningen och för historiebeskrivningen. Metoden går ut på att jag räknar antalet sidor varje lärobok ägnar åt olika



epoker och sedan visar hur stor procentandel respektive lärobok ägnar åt olika epoker räknat på det totala sidantalet som ägnas åt epokbeskrivning. Läroböckerna skiljer sig i vissa fall åt i sin epokindelning och jag har valt att undersöka dem utifrån epokerna före 500 e kr, medeltiden renässans fram till 1700, 1700 till 1800, 1800 till 1880, 1880 till 1950 och 1950 och framåt.

**Tabell 2.3** Urvalets epokindelning i procent.

	Brod.	Ryd.	Jan.	Söd.	Kret.	Skog.	Eken.
Fram till 500 e kr:	5,6	9,9	14,6	6,5	13,1	6,6	18,1
Medeltid:	4,8	8,4	8,8	8,5	7,2	12,7	11,6
Renässans till 1700:	5,9	8,4	6,3	8,5	8,4	5,7	8,3
1700 till 1800:	8,9	8,9	9	10	10,6	10,1	7,8
1800 till 1880:	10,3	18,1	17,4	15,6	18,7	12,3	11,3
1880 till 1950:	39,6	40,5	36,2	37,8	34,3	28,5	30,9
1950 och framåt:	25	5,8	7,7	13	7,6	24,1	11,7
Totalt antal sidor:	609	415	478	539	498	228	656
Före 1880:	35,5	53,7	56,1	49,2	58	47,4	57,3
Efter 1880:	64,5	46,3	43,9	50,8	42	52,6	42,7

### *Epokernas representation*

Perioden 1880 till 1950 tar upp omkring 30 - 40 procent av varje lärobok och är den genomgående största perioden. Hos alla utom Brodow, Skoglund och Ekengren är perioden 1800 till 1880 den näst största. Den period som framhölls i modersmålsundervisningen fram till 1945 har alltså fortfarande en förhållandevis stark ställning, men medan den då dominerades av svenska romantiska diktare bedömer jag att dess position idag omfattar både en stor del av romantiken och har utökats genom att ta upp romanens genombrott både i Sverige och i övriga västvärlden men namn som Austen, Brontë, Dickens, Dumas, Hugo, Balzac, Flaubert, Zola och Dostojevskij.

Hos Ekengren ägnas en anmärkningsvärt stor andel sidor åt tiden före år 500 e kr. Sidantalet övergår där det sammanlagda antalet sidor för perioden 1700-1880. Hos Brodow och Skoglund kommer perioden från 1950 och framåt på andraplats. Till skillnad från urvalet före 1945 finns samtidslitteraturen med i alla de undersökta läroböckerna, om än på en ojämn nivå, men någon tydlig ökning i takt med att tidsavståndet till 1950 ökar syns inte.

Ett tydligt mönster urskiljer sig om man jämför hur tiden före respektive efter 1880 är

representerad i böckerna. Alla läroböckerna utom en behandlar i stort sett till hälften tiden före och till hälften tiden efter. Levander, Kretz och Ekengren ägnar ett något större utrymme åt tiden före. Det tydliga undantaget är Brodow, där en tredjedjedel behandlar tiden före och två tredjedelar behandlar tiden efter 1880.

## **Vilka författarskap som ägnas störst utrymme**

### *Metod*

Vi har nu analyserat hur de undersökta läroböckernas urval ser ut gällande språklig och geografisk omfattning och representation av olika epoker. Följande undersökning har som syfte att tydliggöra vilka enskilda författarskap som ägnas störst utrymme i läroböckerna. Precis som i de två föregående kvantitativa undersökningarna grundar även den här sig på antagandet att mängden text läroböckerna ägnar åt en företeelse är ett tydligt uttryck för hur viktig och relevant företeelsen föreskrivs vara och bedöms vara. Vilka skilda författarskap som lyfts fram i ett urval ger också uttryck för hur läroplanen, både den officiella och den inofficiella, kommer till uttryck och har förändrats. Ett tydligt mål med undersökningen är att jag vill visa vilka namn som eventuellt tillhör kanons kärna av författarskap. En kärna som i så fall går igenom och får stort utrymme i alla de undersökta läroböckerna.

Metoden går ut på att jag har räknat hur många rader olika författarskap har ägnats i de olika läroböckerna. Antalet rader är inte jämförbart mellan läroböckerna, dels för att de har olika bokstavsstorlek och sidformat och dels för att de har olika omfattning och stil. Brodow och Söderblom har ett mer distanserat och akademiskt språk medan Kretz och Skoglund har en enklare och mer personlig ton. För Brodow har det varit nödvändigt att kunna räkna samman antalet rader från läroboken för årskurs ett med läroboken om dramatik och med läroböckerna för årskurs två och tre till fyra. Läroböckerna för årskurs ett och om dramatik har större bokstavsstorlek och enkelrader medan läroböckerna för årskurs två och tre till fyra har mindre bokstavsstorlek och två textkolumner på varje sida. Jag har därför räknat om radantalen i läroböckerna för årskurs ett och om dramatik till de värden de skulle haft om de hade tryckts i samma format som läroböckerna för årskurs två och tre till fyra.

Medianen för antal ord per mening i läroboken för årskurs ett är på sidan 235 i avsnittet om Stiernhielm 10, på sidan 247 om Lagerlöf 8,5 och på sidan 250 i avsnittet om Fröding 9,5. Det totala medianantalet för läroboken baserat på dessa sidor är 9 ord per mening att jämföra med medelantalet på 8,79.

Medianen för antal ord per mening i läroboken om dramatik är på sidan 69 i avsnittet om Ibsen 11 och på sidan 119 med avsnittet ”Att läsa dramatik” 11,5 ord per mening. Det totala medianantalet för läroboken baserat på dessa sidor är 11 ord per mening att jämföra med medelantalet på 10,5.

Medianen för antal ord per mening i läroböckerna för årskurs två och tre till fyra är på sidan 252 i avsnittet om Gorkij 6 och på sidan 266 om Schiller och Goethe 5,5. Det totala medianantalet för läroböckerna baserat på dessa sidor är 5,5 ord per mening att jämföra med medelantalet på 5,62.

De radantal jag räknat fram i läroboken för år ett har jag alltså sedan multiplicerat med 1,636 och det radantal jag räknat fram i läroboken om dramatik har jag sedan multiplicerat med 2 för att få fram fullständiga värden för Brodow.

I tabellerna 3.4-3.10 i appendix redogörs för antalet rader hos de tjugo författarskap som i respektive lärobok ägnas flest rader. I sammanräkningarna har rubriker, fotnoter och citat i stor stil uteslutits medan referat, dikter och bildtexter har räknats med eftersom ett uteslutande av dem skulle ge en missvisande bild av hur stort utrymme som ägnas olika författarskap. Ekengren är en kombinerad lärobok och antologi och de antologilika avsnitten har där uteslutits ur beräkningarna medan mindre citat som hade platsat i en ren lärobok har tagits med.

Beräkningarna ger tydligast utslag för vilka författarskap som är fem respektive tio i topp i de olika läroböckerna. På placeringarna tio till tjugo ligger författarskapens radantal närmare varandra och bildtexter och citerade dikter kan lätt påverka de inbördes placeringarna även om det i allmänhet är en stor skillnad mellan det utrymme författarskap får som placerar sig på till exempel elfte och tjugonde plats.

### *Sju obestridliga författarskap*

Skillnaden mellan urval och kanon gör att jag måste vara försiktig när jag tar steget från att beskriva läroböckernas urval till att beskriva den kanon de ger uttryck för. Av de genomräkningar jag gjort av de författarskap som finns representerade i de sju läroböckerna drar jag slutsatsen att sju författarskap obestridligt utgör kärnan av deras kanon: Strindberg, Almquist, Bellman, Fröding, Shakespeare, Homeros och Bibeln. Dessa författarskap ges genomgående störst utrymme och framställs därigenom som de viktigaste i gymnasieskolans litteraturhistorieundervisning.

### *Författarskapens positioneringar*

Det som här följer är en genomgång av hur författarskapen i de undersökta läroböckerna positionerar sig. Genom att gå igenom och jämföra vilka författarskap som placerar sig i de olika läroböckernas topp fem, tio och tjugo kommer jag kunna visa på vilka som är starkt respektive

svagt representerade i urvalet.

**Tabell 3.1** Antal läroböcker där författarskap finns med i topp tjugo.

7	Almquist, Bellman, Fröding, Strindberg
6	Homeros, Shakespeare
5	Bibeln, Goethe, Lagerkvist, Lagerlöf, Zola
4	H Bergman, Dostojevskij,
3	Cervantes, Dickens, Karlfeldt, Tegnér, Rydberg, Voltaire
2	Brecht, Dante, Defoe, Ibsen, Joyce, Gorkij, Hemingway, Lenngren, M Martinsson, Moberg, Molière, Norén, Rousseau, Stagnelius, Swift, Södergran
1	Ahlin, Balzac, Benedictsson, Boccaccio, Boye, Delblanc, B Dylan, Ekelöf, T S Eliot, M Fredriksson, Gardell, Heidenstam, Hugo, Isländska sagor, E Johnsson, Kafka, Kellgren, Lindegren, A Lindgren, T Lindgren, Linna, Lo-Johansson, Majakovskij, H Martinsson, Paz, Rimbaud, Runeberg, Söderberg, Taube, Trumbo, Tunström

Tabell 3.1 visar alla de 66 namn som förekommer bland de sju läroböckernas respektive topp tjugo listor. Här syns ett större antal författarskap som förekommer på listorna bara en eller två gånger. Här finns både författarskap som inte kan sägas ingå i kanon, som Jonas Gardell, Lars Ahlin och Donald Trumbo men också sådana som mycket väl kan tyckas kunna ingå i kanon, som Victoria Benedictsson, Johan Ludvig Runeberg och Molière.

I det absoluta toppskiktet ligger Almquist, Bellman, Fröding och Strindberg och är i topp tjugo i samtliga av läroböckerna. Fröding får sin plats bland kanons obestriddiga författarskap i huvudsak för att han är bland de tjugo bäst representerade i samtliga läroböcker. Som vi ska se längre fram är hans placeringar ibland inte särskilt höga. Shakespeare hamnar inte på topp tjugo hos Brodow, och har fått överraskande litet utrymme i läroboken om dramatik, men hans bild pryder bokens framsida och i läromedelpaketet finns *Romeo och Julia* med i sin helhet.

**Tabell 3.2** Antal läroböcker där författarskap finns med i topp tio.

7	Strindberg
6	Almquist, Bellman, Shakespeare
5	Bibeln, Lagerkvist
4	Homeros
3	H Bergman, Fröding, Lagerlöf
2	Goethe, Hemingway, Stagnelius
1	Ahlin, Brecht, Delblanc, Defoe, Dickens, Dostojevskij, Isländska sagor, Joyce, Heidenstam, Gardell, Gorkij, Karlfeldt, A Lindgren, Lo-Johansson, H Martinsson, Moberg, Molière, Paz, Rousseau, Zola

I tabell 3.2, som visar de namn som förekommer i läroböckernas topp tio, har antalet namn krympt till 33 stycken. Kvar i den absoluta toppen finns nu bara Strindberg medan Almquist, Bellman och Shakespeare ligger lika starka med sex topp tio-placeringar. Fröding placerar sig en bit under de övriga sex av kanons obestridliga författarskap. Lagerkvists höga placering visar att han har en stark ställning i läroböckernas urval. I tabellens nedersta kategori finns fortfarande Jonas Gardell och Octavio Paz som varken kan sägas tillhöra en svensk eller en västerländsk kanon.

**Tabell 3.3** Antal läroböcker där författarskap finns med i topp fem.

7	Strindberg
6	Shakespeare
4	Bellman, Bibeln, Homeros
3	Almquist
2	Fröding, Lagerkvist
1	H Bergman, Goethe, A Lindgren, Lo-Johansson

12 namn är kvar i tabell 3.3 som visar vilka författarskap som förekommer i läroböckernas topp fem. Här intar Fröding och Lagerkvist samma placering. Lagerkvist, som tillerkändes en framskjuten position i *Lgy70*:s tidiga supplement, har ingen obestridlig position i läroböckernas kanon eftersom han inte finns med i samtliga av läroböckernas topp tjugo. Det gör däremot Fröding som placerar sig nog högt i topp fem och tio för att kunna sägas vara just obestridlig med sin starka position i topp tjugo-listorna.

En förvånande stark position har också Hjalmar Bergman som placerar sig på fyra topp tjugo, tre topp tio och en topp fem-lista. Ivar Lo-Johansson hamnar på tredje plats hos Skoglund och Astrid Lindgren på femte plats hos Ekengren vilket är deras enda placeringar i någon av läroböckernas topp tjugo. Kanske är dessa höga placeringar uttryck för att läroboksförfattarna ha velat uppvärdera

dessa författarskap. Lo-Johansson var rekommenderad läsning i *Lgy70*:s tidiga supplement men det vore märkligt om just detta gav utslag i Skoglunds lärobok 30 år senare.

### **Kanons galjonsfigurer nu och då**

De föregående i huvudsak kvantitativa beskrivningarna av de centrala och perifera författarskapen i litteraturundervisningens urval och kanon ska nu kompletteras med en i huvudsak kvalitativ jämförelse av hur olika profilerade författarskap har representerats över tid. Syftet med detta är att undersöka hur och varför litteraturundervisningens urval och kanon har förändrats.

#### *Strindberg*

August Strindberg är författaren med den i särklass starkaste ställningen i läroböckernas urval och kanon. Han är den ende som placerar sig i topp fem tio i samtliga av läroböckerna. Han är till och med topp tre i samtliga och har förstaplaceringen i alla utom två. Hos Söderblom kommer han tvåa efter Bellman och hos Ekengren kommer han trea efter Bibeln och Homeros. Den mest utmärkande utbredningen har han hos Kretz där han ägnas tre gånger fler textrader än tvåan Almquist.

Sven-Olof Ullström beskriver i boken *Likt och olik – Strindbergsbildens förvandlingar i gymnasiet* hur bilden av Strindberg alltid varit heterogen och präglad av en skiftande uppsättning epitet såsom ”titanen”, ”nationalförfattaren”, ”världsdramatikern”, ”förnyaren”, ”den sinnessjuka” eller ”kvinnohataren”. Under många decennier var bilderna av Strindberg präglade av uppståndelsen kring *Giftas* då han ställdes inför rätta för hädelse men friades, flydde landet och sedan triumfatoriskt återvände. Bilden av Strindberg som genial, våldsam och revolutionär etsade sig fast och han sågs i konservativa läger som ett tecken på samhällets och moralens upplösning. Denna bild kom att stå i vägen för förståelsen av hans nya estetiska inriktning efter infernokrisen eftersom han på hemmaplan länge sågs som en framförallt samhällskritisk författare. (Ullström s. 40-41)

Strindberg ingick tidigt i läroböckernas urval, men det dröjde länge innan han otvetydigt kom in i kanon. Under sin livstid ägnades han oftast bara någon sida i läroböckerna och hans författarskap beskrevs som ojämnt, tendentiöst och att det fjärmade sig från de ädla konsterna och idéerna. Även hans personlighet beskrevs som motsägelsefull, våldsam och till och med vulgär. (Brink 1992 s. 80-110)

I Hjalmar Alvings lärobok *Svensk litteraturhistoria I-III* från 1929-32 och 1935 kan man utläsa en förändring av hur Strindberg behandlas. Han framhålls som en intellektuell reformator och framförallt framhålls hans prosa medan dramatiken och litteraturen efter infernokrisen fortfarande

behandlas återhållsamt (Ullström s. 131).

Enligt Lars Brink fick Strindberg sin ställning som landets störste författare först på 1960-talet och att han fram tills dess hade en ostadig textkanon och stundtals fick ett anmärkningsvärt begränsat utrymme i läroböckerna (Brink 1992 s. 258).

Ullström menar att Strindberg fick ett ökat utrymme efter sin död 1912 och kom att behandlas allt utförligare i biografier. På 1960-talet ses han som en förebild framförallt i sin roll som radikal och samhällstillvänd, 1979 påbörjades utgivningen av hans samlade verk i 72 band och sin starkaste ställning som nationalförfattare uppnår han i början av 1980-talet (Ullström s. 42-55).

De undersökta läroböckerna sträcker sig alltså över den period då Strindberg stått som starkast i svenskundervisningens urval och kanon. Från 1970-talet och framåt har hans position varit jämn och stark. Man kan fråga sig om hans ibland helt dominerande position är helt motiverad. Min mening är att Strindbergs ställning i kanon kommer sig av både hans författarskaps litterära värden och av de samhälleliga och moraliska värderingar han har kommit att associeras med. Litterärt har Strindberg en stark position både som språklig förnyare, förnyare av svensk prosa och romankonst, som tongivande inom dramatiken och som en av modernismens föregångare i sin symbolism. Värderingsmässigt placeras han som en motsats till ett konservativt, hierarkiskt, underdånigt, nationalistiskt och religiöst präglat samhälle och sätts som galjonsfigur för ett samhälle som är kritiskt, radikalt, jämlikt och demokratiskt.

### *Nationalfostran och kanon före 1970*

Fostran till fosterlandskärlek eller mildare uttryckt nationalfostran eller skapande av delaktighet i en kultur kan legitimera både läroböckernas urval och kanon. I det senare fallet talar man då om en nationell kanon som bygger på ett nationalspråk och som bekräftar en nationell identitet och enhet. Detta motiv till kanon är ingenting nytt. Redan Torah utgjordes av ett urval av verk som tillsammans var ett uttryck för det judiska folkets litteratur, historia, religion och värderingar (Brink 1992 s. 232). Mario J Valdés hävdar i *Rethinking literary history* att historikern inte återger historien utan gör den genom sina urval, sin framställning och sina värderingar. Idén om den nationella litteraturhistorien har samma ursprung som föreställningen om etnisk nationalism. Tankar om att nationallitteraturens och folkets historia är densamma var grundläggande både i det amerikanska och det tyska nationsbygget (Valdés s. 63-72).

Lars Brink beskriver hur gymnasieskolans litteraturkanon ifrågasattes mycket lite fram till andra världskrigets slut. Därefter förändrades litteraturundervisningen och dess kanon markant (Brink 1992 s. 16). Som Korsgaard framhåller i "Kanon eller skyttegrav" kom kanon att värdemässigt gå

från nationalfostran mot demokratiska värden. Under den period Brink undersöker ingick inte *Bibeln* i kanon eftersom den behandlades i kristendomsundervisningen. Att den har en obestridlig position i de undersökta läroböckernas kanon visar att den tillerkänns en litterärt och värdemässigt stark position men visar också att dess ställning har omvärderats från att ha ingått i kristendomsundervisningen där dess innehåll förmedlades okritiskt till att ingå i religionskunskapen och svenskämnet där den inte längre behandlas som en i sitt väsen helig skrift utan som en mytbildning och litterär text bland andra.

Esaias Tegnér var fram till efterkrigstiden den obestridlige nationalskalden som tog upp mest plats i läroböckerna. Brink förklarar detta med Tegnérns förmåga att kombinera det antika med det kristna och med retorik. Geijer hade också en upphöjd position tack vare sitt sätt att kombinera folklighet med lärdom, liberalism och nationalism. En annan diktare med en central position var Runeberg vars *Fänrik Ståls sägner* i allmänhet läste i sin helhet. (Brink 1992 s. 250-280)

Som jag tidigare skrivit togs 1890-talets tongivande författare snabbt upp i läroböckernas urval. De passade bättre än 1880-talets samhällskritiska författarskap in i ett nationalfostrande kanon med sitt upphöjande av hembygden, exotiserande inslag och framförallt hos Verner von Heidenstam dess nationalistiska anslag. Lars Brink lyfter fram hur Josua Mjöberg i *Svensk litteraturhistoria för den högre undervisningen* från 1927 och 1929 jämför Heidenstam och Strindberg. Medan Strindberg kallas för ”plebej” har Heidenstam en ”förmäm natur”. Strindberg som en representant för radikal liberal samhällskritik ställs mot Heidenstams orientalistiska exotiserande av österlandets ideal av, enligt Mjöberg citerad av Brink, ”[...] ro och skönhet, som icke vet av några problem, varken arbetare- eller kvinnofråga.” Mjöberg argumenterar för Heidenstams relevans och litterära storhet genom att hänvisa till dennes upphöjande av stormaktstiden under Karl XII, svenskarnas framskjutna position som folk och dygden att vilja dö för sin kung och sitt fosterland. (Brink 1992 s. 113-114)

I de undersökta läroböckernas urval har den nationalromantiska diktningen en svag position. Heidenstam hamnar i topp tio och tjugo bara en gång, hos Brodow i början av 1970-talet. Tegnér och Runeberg, som båda fanns representerade i *Lgy70*:s tidiga supplement, finns med i topp tjugo tre respektive en gång. Geijer finns inte alls med till skillnad mot betydligt mindre nationalistiska diktare som Stagnelius och Rydberg.

Förändringen av kanons värdemässiga riktning fick alltså tydliga konsekvenser för vilka konkreta författarskap det kom att omfatta. Övergången från en i huvudsak nationalistisk till en mer demokratiskt inriktad kanon fick giganten Tegnér och aspiranten Heidenstam att bli perifera figurer i läroböckernas urval medan Strindberg kom att bli kanons nya huvudgestalt.



## *Almquist*

Carl Jonas Love Almquist har en överraskande stark position i läroböckernas urval och kanon. Han är med i alla topp tjugo, alla utom en topp tio och i tre topp fem-listor. I Brodow är han den författare som har den längsta sammanhängande texten. Strindberg får mer utrymme totalt sett men fördelat på olika texter i tre av läromedelspaketets böcker.

Almquist blev tidigt representerad i läroverkens antologier men försvann helt ur deras urval i början av 1850-talet. Sedan tidigare hade han ett tvivelaktigt moraliskt rykte om sig eftersom han var präst och hade skrivit om kärlek utan giftermål och kritiserat kvinnans svaga rättigheter i *Det går an*. Han tycks ha blivit alltför moraliskt problematisk för att ha med i litteraturundervisningen efter att han i början av 1850-talet flydde till USA anklagad för ett mordförsök genom arsenikförgiftning. I USA gifte han sig för andra gången och blev därmed bigamist. På 1890-talet, 30 år efter hans död, återupptogs han i antologierna där han fick ett mycket stort utrymme, i samma storleksordning som Tegnér. Men till skillnad från denne blev Almquist skildrad mer kritiskt och med större distans. Han hade i likhet med Strindberg en svag textkanon fram till efterkrigstiden. Fram tills dess lades tonvikten vid hans romantiska snarare än hans realistiska texter även om *Det går an* var vanligt förekommande som fristående läsning under perioden 1910-1945. (Brink 1992 s. 245-55)

Almquists författarskap har alltså haft en stark position under betydligt längre tid än Strindberg. Jag antar att en del av förklaringen till denna starka position ligger i att han både är romantiker och realist. Författarskapets textkropp blir därmed, precis som hos Strindberg, större genom att den omfattar fler typer av litterära texter. Författarskapet kan också stå sig under en längre tid genom att tonvikten vid olika tidpunkter kan läggas vid olika aspekter. Före 1945 betonades hans romantiska texter, även om också hans betydelse för svensk prosa och romankonst poängterades. Under efterkrigstiden tyngdes inte författarskapet av ett nationalromantiskt ok, som hos Tegnér, tyngdpunkten kunde förskjutas till de realistiska texterna och de idéer om kärlek och äktenskap som framkommer i *Det går an* blev nära nog fullt accepterade och fick större klangbotten i tiden.

## *Bellman*

Under sin livstid var Carl Michael Bellman populär men sågs knappast som del av den högre litteraturen förrän den uppburne Johan Henrik Kellgren hyllade honom i förordet till *Fredmans epistlar* som kom ut 1790, fem år före hans död. De erotiska och burleska anspelningarna i Bellmans texter, de hedniska inslagen och driften med religion höll länge nere hans anseende, men redan före sin död hade han alltså en stark litterär position. (Bergsten s. 33)

I *Den svenska litteraturen* beskriver Lars Lönnroth hur människor i olika tider och med olika estetiska ideal har funnit olika vägar att legitimera Bellmans framskjutna position. Medan 1800-talets romantiker framhöll Bellman som en "[...] naiv visionär och gudabenådad improvisatör [...]" var han för det senare 1800-talets realister istället en realistisk skildrare av Stockholm. Först i modern tid har Bellman lästs textkritiskt med betoning på medvetna verkningssmedel. (Lönnroth s. 365)

Både Bellman, Kellgren och Anna Maria Lenngren har funnits med i litteraturundervisningen genom både 1800- och 1900-talet och Lars Brink hävdar att Bellmans ställning i efterkrigstiden stärktes något. (Brink 1992 s. 247) Jämte Tegnér och nittiotalisterna tillhörde Bellman de bäst representerade under den första halvan av 1900-talet. Ända fram till 1960-talet var det dock mer regel än undantag att man censurerade eller helt och hållet uteslöt epistlar med sexuella anspelningar (Brink 1992 s. 274-277). Vilka aspekter av författarskapet man har framhållit som värdefulla har alltså skiftat med tiden. Idag skulle man snarast framhålla kontrasterna och de satiriska parafraserna som en viktig del av Bellmans verkningssmedel.

I de undersökta läroböckerna har Bellman en mycket stark ställning. Han är med i samtliga topp tjugo, i alla utom en topp tio och i fyra topp fem-listor. Hos Söderblom petar han ner Strindberg och placerar sig på första plats. Författarskapet har visat en oavbrutet stark kanontillhörighet över en mycket lång tid och genom skiftande legitimeringar av kanon.

### *Lagerlöf och Fröding*

Gustaf Fröding är alltså den av nittiotalisterna med starkast ställning i de undersökta läroböckerna. Han är den ende av dem som platsar i någon topp fem-lista och finns i likhet med Selma Lagerlöf med i tre topp tio. Han finns med i alla topp tjugo, medan Lagerlöf finns med i fem, Karlfeldt i tre och Heidenstam som sagt bara i en. Nittiotalisterna kom snabbt med i modersmålsundervisningen för många åldrar. Olika dikter av Fröding lästes i folkskola, realskola och på gymnasiet (Brink 1992 s. 263). Lagerlöf skrev på uppdrag 1906-07 *Nils Holgerssons underbara resa genom Sverige I-II* för folkskolan.

Frödings dikter har förmodligen länge varit enklare för barn och ungdomar att ta till sig än mycket annan poesi. Vid sidan av de litterära kvalitéerna kan detta vara en förklaring till den starka position han har fått i läroböckernas urval och kanon. Det egentliga genombrottet i läroböckerna för nittiotalisterna kom först i Josua Mjöbergers antologi *Svensk litteratur från Bellman till våra dagar i urval för den högre undervisningen*, utgiven 1917-19. (Brink 1992 s. 260) Varken Fröding eller Lagerlöf hade dock länge någon stadig textkanon. Urvalet av Frödings dikter hade länge

tyngdpunkten vid folkliga och realistiska dikter medan dikter om kärlek och relationen till kvinnor undveks. Det kom alltså att dröja till efterkrigstiden innan dikter som ”En kärleksvisa” eller ”En morgondröm” (som han blev åtalad för) kom med i antologier och läroböcker. I likhet med Bellman censurerades också Frödings dikter. (Brink 1992 s. 278-80)

Lagerlöfs författarskap har aldrig varit bland de mest profilerade i gymnasiets läroböcker men före 1945 förekom hon ofta som fristående läsning. (Brink 1992 s. 157) I de undersökta läroböckerna anser jag att hon har en förvånansvärt svag ställning. Något svagare än Pär Lagerkvist och jämförbar med Hjalmar Bergman. Dessa är de tre svenska författarskap som ligger närmast dem i den obestridliga toppen. För att finna ett heltäckande svar för varför Lagerlöfs position inte är starkare hade jag behövt göra en större och mer kvalitativt inriktad undersökning vilket jag inte har plats till här, men en del av svaret torde stå att finna i Anna Williams *Stjärnor utan stjärnbilder*. Hon skriver att svensk litteraturhistorieskrivning har getts ett manligt kön där det manliga författarskapet är norm och de kvinnliga marginaliseras. Man håller manliga och kvinnliga litterära traditioner åtskilda och de litterära nydaningar kvinnor står för beskrivs i regel som avvikelser istället för framsteg. (Williams s. 183-185) Williams jämför hur den mycket omfattande *Den svenska litteraturen* från 1987-89 beskriver Lagerlöf och Strindberg. Medan Strindberg beskrivs som intellektuell och skarp hänvisas Lagerlöfs förtjänster till att hon besitter en ”episk urkraft” och att hon formats av en berättande tradition. Strindbergs texter är alltså medvetet skapade medan Lagerlöfs är en produkt av den känsla hon besitter och den miljö texterna har skapats i. Båda beskrivs som ojämna i sin produktion och brister i deras romaner pekas ut. Men medan man uppmanas ha överseende med dessa brister hos Strindberg och det heter att var tid gör honom till sin egen menar Sven Delblanc, som skrivit avsnittet om Lagerlöf, att ”Att göra henne medveten och modern vore att förneka hennes unika originalitet.” Lagerlöfs förtjänster blir alltså någonting avvikande och hon hör inte alla tider till. (Williams s. 88) Könsmaktsstrukturer kan alltså vara en förklaring till varför Lagerlöf inte får en starkare position i läroböckernas urval även om detta inte behöver vara den enda förklaringen.

### *Shakespeare, Homeros och Goethe*

Som jag skrev under avdelningen om kanons epokomfattning var icke-svenska författarskap marginaliserade i gymnasiets läroböcker fram till 1945. Goethe, Homeros, Shakespeare och i viss mån grekiska dramatiker lästes som fristående verk medan en mängd författare som i den här uppsatsens undersökta läroböcker är ständigt återkommande varken ägnades en rad i läroböckerna eller förekom som fristående läsning före 1945, såsom Dickens, Defoe, Dostojevskij, Cervantes,

Dante, Voltaire, Rousseau, Balzac, Flaubert och Zola.

Det ställdes alltså höga krav för att ett utländskt författarskap skulle komma att inlämnas i litteraturundervisningen. Det är också dessa tre författarnamn som i de undersökta läroböckerna skiljer ut sig som de i särklass mest välrepresenterade även om Goethe inte har en lika stark position som de båda andra.

Harold Bloom beskriver i sin bok *The Western Canon* Homeros roll i den västerländska kanon som framförallt mytisk. Homeros, i likhet med Shakespeare, har kommit att personifiera diktaren som en varelse som spänner över tiden och trotsar döden. Homeros får symbolisera en litterär urkraft och blir någon sorts mytisk blind siare från tidernas begynnelse. (Bloom s. 473) Det är en tänkvärd liknelse eftersom de homeriska verken i sig är märkliga texter som stilmässigt skiljer sig väldigt mycket från övriga texter i litteraturundervisningen och speciellt under efterkrigstiden då längre episk diktning marginaliserats. Kunskap om termer som ”stående epitet” och ”hexameter” är i stort sett bara användbara vid läsning av just Homeros. Ofta sprider läroböckerna också myter om att företeelser som den trojanska hästen, erisäpplet och Akilles död efter att ha blivit sårad i hälen förekommer i *Illiaden* eller *Odyssén*. Homeros uppnår alltså sin position i kanon främst som en symbol för litteraturens och västerlandets ursprung och mindre för de faktiska texternas skull.

Shakespeare upphöjs av Bloom som den västerländska kanons nav. Han förklarar och försvarar författarskapets upphöjda position enbart genom att hänvisa till dess litterära kvalitéer:

”He *percieved* more than any other writer, *thought* more profoundly and originally than any other, and had an almost effortless mastery of language, far surpassing everyone, including Dante.” (Bloom 56)

Utan att behöva kritisera Shakespeare själv kan vetenskapligheten Blooms påstående ifrågasättas. Han stödjer sina åsikter om Shakespeare på bara ännu fler åsikter. Visst kan man säga att Shakespeare är en sällsamt god språkkonstnär med ett originell förmåga att gestalta allmänmänskliga teman, men det är inte seriöst att utan noggranna belegg påstå att Shakespeare uppfattade mer, var mer originell och hade lättare att skriva bra än någon annan författare någonsin.

Bergsten och Elleström poängterar att Shakespeare fick sin starka ställning i den europeiska litteraturen först under romantiken (Bergsten & Elleström s. 33). Shakespeares storhet bör, vid sidan av hans litterära kvalitéer, även ses i ljuset av Storbritanniens position som stormakt och av att teatersällskapet hade kungahuset som beskyddare.

## Slutsatser

### *Hur ser kanon ut?*

Uppsatsens kvantitativa undersökningar har kunnat visa tydliga mönster i de sju undersökta läroböckernas litteratururval. Dessa mönster ger en tydlig kvantitativ bild av läroböckernas förhållningssätt till litteraturen, alltså deras kanon. Många av böckerna har lästs och använts av stora delar av de svenska gymnasieskolorna och många av deras upphovsmän har fått uttrycka sin syn på vilken litteratur som är relevant för gymnasiet litteraturundervisning i många olika läromedel och ofta under flera decennier.

De undersökta läroböckernas kanon består till mellan 30 och 40 procent av svenska författarskap, till omkring hälften av europeiska icke-svenska författarskap och till omkring 95 procent av västerländska författarskap där de största icke-svenska språkgrupperna består av franska, tyska och brittiska författarskap. 30 till 40 procent av kanon behandlar perioden mellan 1880 och 1950 vilket är den främsta tidsperioden, oftast följd av perioden 1800-1880. Omkring hälften av kanon behandlar tiden före 1880 och hälften behandlar tiden efter. De sju författarskap som utgör kärnan av gymnasiet litteraturhistorieskrivning är Strindberg, Bellman, Fröding, Almquist, Bibeln, Shakespeare och Homeros.

### *Hur påverkas kanon?*

Vilka verk och författarskap som läses och undervisas om kan alltså skifta markant över tiden. Bland de sju obestridliga namnen jag pekat ut som de undersökta läroböckernas kanon är Bibeln och Bellman de enda som har haft en tydligt framskjuten position i mer än hundra år. Sättet de har legitimerats på har dock skiftat och det är först under efterkrigstiden som Bibeln har behandlats som en litterär text bland andra. Strindberg, som övertagit Tegnér's position som symbol för den svenska litteraturen, är det av de sju författarskapen som kortast tid har haft en stark position. Både Fröding men framförallt Almquist har för mig en överraskande stark ställning samtidigt som Lagerlöfs representation är anmärkningsvärt svag.

Delar av styrdokumentens ideologi har sin motsvarighet i hur läroböckernas kanon faktiskt ser ut, medan andra delar inte alls tycks ha slagit rot. Vissa författarskap som rekommenderades av de tidiga supplementen till *Lgy70* har en stark representation i läroböckernas urval, som Strindberg, Almquist, Lagerkvist och Hjalmar Bergman. En del andra har vissa genomslag långt senare, som Delblac hos Söderblom och Lo-Johansson hos Skoglund. Men överlag får supplementen sägas ha

haft en mycket liten effekt på vilka enskilda författarskap som kommit att tas upp i läroböckerna. Många författarskap supplementen tog upp är marginellt representerade och många författarskap som har en stark representation i läroböckerna förekom inte i supplementen.

Både *Supplement 80* och *Lpf94* tonade ner den kronologiska litteraturundervisningen, utan större effekt. *Supplement 80* prioriterade icke-västerländska texter lika mycket som nordiska och västerländska, men detta fick ingen effekt på kanon. Både Styrdokument och kanon lägger tonvikt vid studiet av författare och verk och betonar ett symbiotiskt förhållande mellan litteraturen och samhällets värdeomdömen.

Mellan åren 1945 och 1970, då det svenska skolsystemet undergick både en stor organisatorisk men också ideologisk förändring, verkar kanon ha gått från en stabil utformning till en annan. Få konstanter kan ses som överlevde kanonskiftet. Det skulle i så fall vara Bellman och Almquist, men då kan man argumentera för att de kom att ingå i kanon av andra skäl än förut. Mellan 1945 och 1970 gick kanon från att vara nationalfostrande till att vara demokratifostrande, från Tegnér till Strindberg, från att i huvudsak ha utgjorts av svenska författarskap till att inte ens göra det till hälften, från att ha behandlat litteraturhistorien fram till 1900-talet till att till hälften behandla tiden efter 1880. Därefter tycks inte politiken ha lyckats påverka läroböckernas kanon nämnvärt och den nya läroplanen *Lgy2011* kommer med största sannolikhet inte innebära några större förändringar. Ju mindre preciserade styrdokument är vad gäller litteraturundervisningens urval, desto större inflytande får tradition och vanor för urvalet. Mindre preciserade styrdokument ger teoretiskt lärarna större möjligheter att bestämma urvalet, men detta tycks inte vara fallet i praktiken. Som jag ser det kommer därför litteratur även i fortsättningen att läsas i skolan primärt för att den berättar historien om hur den svenska och västerländska civilisationen och dess värden har kommit till. För att förändra kanon krävs en anledning att förändra målet för historieskrivningen.

## Referenser

- Barthes, Roland: "The Death of the Author" i *Image, music, text*, red.: Stephen Heath (New York, 1977)
- Bergsten, Staffan & Elleström, Lars: *Litteraturhistoriens grundbegrepp* (Lund, 1990)
- Bloom, Harold: *The Western Canon* (London, 1995)
- Brink, Lars: *Gymnasiets litterära kanon – Urval och värderingar 1910-45* (Uppsala, 1992)
- Brink, Lars: "Kanon, karaktärsfostran, kulturarv – Om litteraturundervisningens textkärna" i *Kanon och tradition. Ämnesdidaktiska studier om fysik-, historie- och litteraturundervisning*, red.: Lars Brink och Roy Nilsson (Gävle, 2006)
- Brodow, Bengt: *Svenska för gymnasieskolan: År 1* (Stockholm, 1971)
- Brodow, Bengt: *Svenska för gymnasieskolan: År 2* (Stockholm, 1972)
- Brodow, Bengt: *Svenska för gymnasieskolan: År 3 och 4* (Stockholm, 1973)
- Brodow, Bengt: *Svenska för gymnasieskolan: Drama & teater* (Stockholm, 1973)
- Ekengren, Hans-Eric & Lorentzson-Ekengren, Brita Hans-Eric Ekengren: *Ekengrens Svenska: Litteraturbok 1 & 2* (Stockholm, 2002)
- Foucault, Michel: "Vad är en författare?" i *Modern litteraturteori 2: Från rysk formalism till dekonstruktion*, red.: Claes Entzenberg & Cecilia Hansson (Lund, 1993)
- Jansson, Ulf & Levander, Martin: *Litteraturen – epoker och diktare* (Stockholm, 1989)
- Grimberg, Carl (red.): *Läsebok för folkskolan* (Stockholm, 1933)
- Hansson, Gunnar: *Den möjliga litteraturhistorien* (Stockholm, 1995)
- Korsgaard, Ove: "Kanon eller skyttegrav. Om att klargöra samhällets grundläggande värderingar" i *Ord & Bild*, nr 3-4, 2006, sid. 116-126.
- Kretz, Anita: *Källan: Svenska för gymnasieskolan, kurs A och B – Litteraturhistoria* (Stockholm, 1998)
- Lundtröm, Stefan: *Textens väg: Om förutsättningar för texturval i gymnasieskolans svenskundervisning* (Umeå, 2007)
- Lönnroth, Lars: "Den bacchanaliska musan – Bellman och hans efterföljare" i *Den svenska litteraturen – Från runor till romantik*, red.: Lars Lönnroth & Sven Delblanc (1999)
- Moberg, Vilhelm: *Min svenska historia* (Stockholm, 1970 & 1971)

- Persson, Magnus: *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen och den kulturella vändningen* (Malmö, 2007)
- Richardson, Gunnar: *Svensk utbildningshistoria : Skola och samhälle förr och nu* (Lund, 2010)
- Rydén, Hugo: *Litteraturorientering* (Stockholm, 1977)
- Skoglund, Svante: *Svenska timmar - Litteraturen* (Malmö, 2000, originalupplagan från 1991)
- Skolverket: *Läroplan för gymnasieskolan 2011, examensmål och gymnasie-gemensamma ämnen (Lgy2011)* (Stockholm, 2011)
- Söderblom, Inga & Edqvist, Sven-Gustaf: *Litteraturhistoria* (Stockholm 1992, originalupplaga från 1985)
- Ullström, Sten-Olof: *Likt och olikt : Strindbergsbildens förvandlingar i gymnasiet* (Eslöv, 2002)
- Valdés, Mario: ”Rethinking the History of Literary history” ur *Rethinking literary history*, red.: Linda Hutcheon & Mario J Valdés (Oxford 2002)
- Williams, Anna: *Stjärnor utan stjärnbilder. Kvinnor och kanon i litteraturhistoriska översiktsverk under 1900-talet* (Uppsala 1997)



## Appendix – Tabeller och uträkningar

**Tabell 1.1** Urvalets språkliga och geografiska omfattning. Antalet författare.

	Brod.	Ryd.	Jan.	Söd.	Kret	Skog.	Eken.
Svenska:	209	103	98	121	185	46	81
Brittiska:	57	32	43	46	73	31	19
Tyska:	32	30	27	42	66	6	10
Franska:	55	36	37	41	54	8	18
Italienska:	11	6	12	8	10	3	5
Ryska:	13	8	7	13	14	1	4
Övriga Europeiska:	91	30	48	56	67	11	30
Nordamerikanska:	28	22	30	20	27	25	14
Latinamerikanska:	2	5	2	4	6	3	6
Afrikanska:	2	7	2	5	4	1	-
Asiatiska:	18	15	1	13	6	3	2
Oceaniska:	1	-	-	-	-	-	-
Totalt antal:	519	294	307	369	512	138	189
Engelskspråkiga:	85	54	73	66	100	56	33
Europeiska utom svenska:	259	142	174	206	284	60	86
Västerländska utom svenska:	287	164	204	226	311	85	100
Totalt västerländska:	496	267	302	347	496	131	181

**Tabell 1.2** Urvalets språkliga och geografiska omfattning. Procentandelen författare.

	Brod.	Ryd.	Jan.	Söd.	Kret.	Skog.	Eken.
Svenska:	40,3	35	31,9	32,8	36,1	33,3	42,9
Brittiska:	11	10,9	14	12,5	14,3	22,5	10,1
Tyska:	6,2	10,2	8,8	11,4	12,9	4,3	5,3
Franska:	10,6	12,2	12,1	11,1	10,5	5,8	9,5
Italienska:	2,1	2	3,9	2,2	2	2,2	2,6
Ryska:	2,5	2,7	2,3	3,5	2,7	0,7	2,1
Övriga Europeiska:	17,5	10,2	15,6	15,2	13,1	8	15,9
Nordamerikanska:	5,4	7,5	9,8	5,4	5,3	18,1	7,4
Latinamerikanska:	0,4	1,7	0,7	1,1	1,2	2,2	3,2
Afrikanska:	0,4	2,4	0,7	1,4	0,8	0,7	-
Asiatiska:	3,5	5,1	0,3	3,5	1,8	2,2	1,1
Oceaniska:	0,2	-	-	-	-	-	-
Engelskspråkiga:	16,4	18,4	23,8	17,9	19,5	40,6	17,5
Europeiska utom svenska:	49,9	57	56,7	55,8	55,5	43,5	45,5
Västerländska utom svenska:	55,3	55,8	66,4	61,2	60,7	61,6	52,9
Totalt västerländska:	95,6	90,1	98,4	94	96,9	94,9	95,8
<b>Totalt antal:</b>	<b>519</b>	<b>294</b>	<b>307</b>	<b>369</b>	<b>512</b>	<b>138</b>	<b>189</b>

**Tabell 2.1** Urvalets epokindelning. Vilka sidor.

	Brod. År 1	Brod. År 2	Brod. År 3-4	Brod. Drama & teater	
Fram till 500 e kr	177-199	-	-	10-22	
Medeltid	199-224	-	-	23-27	
Renässans till 1700	224-239	-	-	28-49	
1700 till 1800	-	243-288	-	50-59	
1800 till 1880	-	-	149-156, 163-214	60-65	
1880 till 1950	239-292	294-336	157-162, 215-315	66-107	
1950 och framåt	292-315	-	315-333	107-118	
	Eken. Bok 1	Eken. Bok 2			
Fram till 500 e kr	6-125	-			
Medeltid	126-202	-			
Renässans till 1700	203-259	-			
1700 till 1800	260-311	-			
1800 till 1880	312-337	8-57			
1880 till 1950	-	58-242, 302-321			
1950 och framåt	-	243-297, 322-345			
	Ryd.	Jan.	Söd	Kret.	Skog.
Fram till 500 e kr	6-47	1-71	8-43	14-65, 436-450	8-23
Medeltid	48-83	72-115	45-91	66-99, 451-454	24-53
Renässans till 1700	84-119	117-147	93-139	100-123, 455-474	54-67
1700 till 1800	120-157	149-192	141-195	124-171, 475-481	68-91
1800 till 1880	158-233	192-275	197-281	172-261, 482-486	92-120
1880 till 1950	234-402	275-448	281-485	262-400, 486-519	120-185
1950 och framåt	403-427	448-485	485-555	400-430, 520-528	186-241

**Tabell 2.2** Urvalets epokindelning i antal sidor.

	Brod.	Ryd.	Jan.	Söd.	Kret.	Skog.	Eken.
Fram till 500 e kr	34	41	70	35	65	15	119
Medeltid	29	35	42	46	36	29	76
Renässans till 1700	36	35	30	46	42	13	56
1700 till 1800	54	37	43	54	53	23	51
1800 till 1880	63	75	83	84	93	28	74
1880 till 1950	241	168	173	204	171	65	203
1950 och framåt	152	24	37	70	38	55	77
<b>Totalt:</b>	<b>609</b>	<b>415</b>	<b>478</b>	<b>539</b>	<b>498</b>	<b>228</b>	<b>656</b>
<b>Totalt före 1880:</b>	<b>216</b>	<b>223</b>	<b>268</b>	<b>265</b>	<b>289</b>	<b>108</b>	<b>376</b>
<b>Totalt efter 1880:</b>	<b>393</b>	<b>192</b>	<b>210</b>	<b>274</b>	<b>209</b>	<b>120</b>	<b>280</b>

**Tabell 2.3** Urvalets epokindelning i procent.

	Brod.	Ryd.	Jan.	Söd.	Kret.	Skog.	Eken.
Fram till 500 e kr	5,6	9,9	14,6	6,5	13,1	6,6	18,1
Medeltid	4,8	8,4	8,8	8,5	7,2	12,7	11,6
Renässans till 1700	5,9	8,4	6,3	8,5	8,4	5,7	8,3
1700 till 1800	8,9	8,9	9	10	10,6	10,1	7,8
1800 till 1880	10,3	18,1	17,4	15,6	18,7	12,3	11,3
1880 till 1950	39,6	40,5	36,2	37,8	34,3	28,5	30,9
1950 och framåt	25	5,8	7,7	13	7,6	24,1	11,7
<b>Totalt:</b>	<b>609</b>	<b>415</b>	<b>478</b>	<b>539</b>	<b>498</b>	<b>228</b>	<b>656</b>
<b>Före 1880:</b>	<b>35,5</b>	<b>53,7</b>	<b>56,1</b>	<b>49,2</b>	<b>58</b>	<b>47,4</b>	<b>57,3</b>
<b>Efter 1880:</b>	<b>64,5</b>	<b>46,3</b>	<b>43,9</b>	<b>50,8</b>	<b>42</b>	<b>52,6</b>	<b>42,7</b>

**Tabell 3.1** Antal läroböcker där författarskap finns med i topp tjugo.

7	Almquist, Bellman, Fröding, Strindberg
6	Homeros, Shakespeare
5	Bibeln, Goethe, Lagerkvist, Lagerlöf, Zola
4	H Bergman, Dostojevskij,
3	Cervantes, Dickens, Karlfeldt, Tegnér, Rydberg, Voltaire
2	Brecht, Dante, Defoe, Ibsen, Joyce, Gorkij, Hemingway, Lenngren, M Martinsson, Moberg, Molière, Norén, Rousseau, Runeberg, Stagnelius, Swift, Södergran
1	Ahlin, Balzac, Benedictsson, Boccaccio, Boye, Delblanc, B Dylan, Ekelöf, T S Eliot, M Fredriksson, Gardell, Heidenstam, Hugo, Isländska sagor, E Johnsson, Kafka, Kellgren, Lindegren, A Lindgren, T Lindgren, Linna, Lo-Johansson, Majakovskij, H Martinsson, Paz, Rimbaud, Söderberg, Taube, Trumbo, Tunström

66 namn

**Tabell 3.2** Antal läroböcker där författarskap finns med i topp tio.

7	Strindberg
6	Almquist, Bellman, Shakespeare
5	Bibeln, Lagerkvist
4	Homeros
3	H Bergman, Fröding, Lagerlöf
2	Goethe, Hemingway, Stagnelius
1	Ahlin, Brecht, Delblanc, Defoe, Dickens, Dostojevskij, Isländska sagor, Joyce, Heidenstam, Gardell, Gorkij, Karlfeldt, A Lindgren, Lo-Johansson, H Martinsson, Moberg, Molière, Paz, Rousseau, Zola,

33 namn

**Tabell 3.3** Antal läroböcker där författarskap finns med i topp fem.

7	Strindberg
6	Shakespeare
4	Bellman, Bibeln, Homeros
3	Almquist
2	Fröding, Lagerkvist
1	H Bergman, Goethe, A Lindgren, Lo-Johansson

12 namn

**Tabell 3.4.1**

Brodow, Bengt: *Svenska för gymnasieskolan: År 1, År 2 År 3-4 och Drama & teater* (Stockholm, 1971)  
 Antal rader som ägnas författarskap med sidanvisningar.

			<i>Brod. År1</i>	<i>Brod. År 2</i>	<i>Brod. År 3-4</i>	<i>Drama &amp; teater</i>
1	Strindberg	891	243-246	-	223-228	74-77
2	Almquist	839	-	177-188	-	-
3	Fröding	601	250-251	-	238-243	-
4	Bellman	485	-	274-280	-	-
5	Bibeln / Lagerkvist	460	B: 177-186	-	L: 283-288	-
6	Gorkij	409	-	-	249-255	-
7	Karlfeldt	388	-	-	243-248	-
8	H Martinsson	356	265-270	-	299-301	-
9	H Bergman	335	-	-	279-282	-
10	Heidenstam	322	-	-	232-235	-
11	Dostojevskij	316	-	-	211-214	-
12	Rydberg	300	-	-	192-195	-
13	Tegnér	294	-	-	170-173	-
14	Södergran	292	-	-	288-291	-
15	Goethe	287	-	266-269	-	57-58
16	Benedictsson	281	-	-	228-232	-
17	Zola	280	-	-	208-211	-
18	E Johnsson	279	-	315-317	-	-
19	Lenngren	263	-	285-288	-	-
20	Runeberg	255	-	188-191	-	-
Oplac..	Homeros	201	188-193	-	-	-
	Skakespeare	184	-	-	-	36-40

**Tabell 3.4.2** Sammanräknade radantal för *Svenska för gymnasieskolan: År 1, År 2 År 3-4 och Drama & teater*.

Egentligt radantal är angivet inom parentes. Radantal från *Svenska för gymnasieskolan: År 1* är multiplicerade med 1,636 och radantal från *Drama & teater* är multiplicerade med 2.

	<i>Totalt</i>	<i>Brod. År1</i>	<i>Brod. År 2</i>	<i>Brod. År 3-4</i>	<i>Drama &amp; teater</i>
Strindberg	891,4	245,4 (150)	-	460	186 (93)
Fröding	600,7	122,7 (75)	-	478	-
Bibeln	460	459,7 (281)	-	-	-
H Martinsson	356,4	209,4 (128)	-	147	-
Goethe	287	-	231	-	56 (28)
Homeros	201,2	201,2 (123)	-	-	-
Shakespeare	184	-	-	-	184 (92)

**Tabell 3.5** Rydén, Hugo: *Litteraturorientering* (Stockholm, 1977)  
Antal rader som ägnas författarskap med sidanvisningar.

1	Strindberg	385	234-244
2	Bibeln	313	8-19
3	Homeros	241	24-31
4	Shakespeare	203	94-100
5	H Bergman	201	362-366
6	Zola	164	194-197
7	Joyce	162	276-281
8	Lagerkvist	157	282-286
9	Bellman	155	146-149
10	Almquist	152	180-184
11	Brecht	139	326-330
12	M Martinsson	134	380-381
13	Cervantes	129	87-91
14	Tegnér	127	174-177
15	Fröding	122	250-253
16	T S Eliot	120	311-314
17	Voltaire	119	129-131
19	Gorkij	117	260-263
20	Swift	112	125-128

**Tabell 3.6** Jansson, Ulf & Levander, Martin: *Litteraturen – epoker och diktare* (Stockholm, 1989)  
Antal rader som ägnas författarskap med sidanvisningar.

1	Strindberg	555	280-293
2	Bibeln	307	58-67
3	Shakespeare	293	126-135
4	Homeros	245	9-15
5	Bellman	236	168-173
6	Dostojevskij	235	262-267
7	Goethe	204	184-188
8	Lagerkvist	185	378-382
9	Hemingway	178	370-374
10	Rousseau	177	178-182
11	Almquist	176	236-240
12	Dickens	163	217-221
13	Majakovskij	159	342-346
14	Fröding	158	298-302
15	Zola	153	257-261
16	Lagerlöf	152	303-306
17	Hugo & Balzac	147	H: 226-229, B: 232-236
18	H Bergman	146	321-324
19	Cervantes	143	122-125
20	Dante	139	89-93



**Tabell 3.7** Söderblom, Inga & Edqvist, Sven-Gustaf: *Litteraturhistoria* (Stockholm 1992, originalupplaga från 1985)

Antal rader som ägnas författarskap med sidanvisningar.

1	Bellman	303	183-192
2	Strindberg	283	283-291
3	Almquist	239	234-240
4	Lagerkvist	202	395-399
5	Shakespeare / Fröding	199	S: 101-107, F: 309-314
6	Delblanc	192	506-510
7	Ahlin	182	449-453
8	Bibeln	180	15-19
9	H Bergman	175	390-395
10	Paz	174	549-553
11	Molière	169	124-127
12	Lagerlöf	166	305-309
13	Goethe	164	169-174
14	Rousseau	162	164-167
15	Tunström	161	513-518
16	Runeberg /Rydberg	159	Run: 240-243. Ryd: 275-279
17	Lindgren	156	440-444
18	Norén	153	572-525
19	Boye / T Lindgren	147	B: 407-410, L: 519-522
20	Homeros / Karlfeldt	142	H: 25-27, K: 314-318

**Tabell 3.8** Kretz, Anita: *Källan: Svenska för gymnasieskolan, kurs A och B – Litteraturhistoria* (Stockholm, 1998)  
Antal rader som ägnas författarskap med sidanvisningar.

1	Strindberg	610	277-289, 495-503
2	Almquist	223	233-239, 481
3	Shakespeare	204	460-466
4	Goethe	175	166-170
5	Homeros	158	39-43
6	Brecht	148	509-513
7	Lagerlöf	147	297-301
8	Bellman	145	140-145
9	Stagnelius	142	195-199
10	Lagerkvist	141	369-372, 505-506
11	Ibsen	133	491-495
12	Kellgren	129	145-148
13	Tegnér	126	190-192
14	Dostojevskij	117	219-223
15	Lenngren	110	148-151
16	Södergran	108	352-355
17	Dante	106	80-83
18	Ekelöf	100	381-383
19	Fröding	91	294-296
20	Zola/Rydberg	87	Z: 251-253, R: 243-245

**Tabell 3.9** Skoglund, Svante: *Svenska timmar - Litteraturen* (Malmö, 2000, originalupplagan från 1991)

Antal rader som ägnas författarskap med sidanvisningar.

1	Strindberg	176	120-126
2	Shakespeare	128	59-63
3	Lo-Johansson	119	155-158
4	Bellman	112	86-89
5	Moberg	107	160-163
6	Defoe	96	71-73
7	Gardell	85	213-217
8	Lagerlöf	82	128-130
9	Dickens/Stagnelius	80	D: 105-107, S: 116-117
10	Almquist	78	118-120
11	Zola	74	109-110
12	Voltaire	73	76-78
13	Homeros/Goethe	70	H: 11-13, G: 96-98
14	Taube	65	184-185
15	M Fredriksson	64	207-209
16	M Martinsson	61	158-159
17	Swift	60	73-76
18	D Trumbo	58	172-174
19	Fröding	55	126-127
20	Kafka	54	139-141

**Tabell 3.10** Ekengren, Hans-Eric & Lorentzson-Ekengren, Brita: *Ekengrens Svenska: Litteraturbok 1 & 2* (Stockholm, 2002)

Antal rader som ägnas författarskap med sidanvisningar.

			Eken. Bok 1	Eken. Bok 2
1	Bibeln	254	30-34, 38, 44-48	-
2	Homeros	179	58-60, 64, 69-70	-
3	Strindberg	169	-	73-74, 79-81, 87, 91
4	Shakespeare	158	216-218, 221-222, 228-229	
5	Lindgren	152	-	252-255
6	Isländska Sagor	138	137-142	-
7	Lagerlöf	124	-	102-105
8	Molière	112	241-244, 257	-
9	Almquist / Fröding	102	-	A: 16-18, 20, F: 118-122
10	Hemingway	99	-	146-148
11	Bellman / Söderberg / Norén	90	B: 295-297	S: 127-129, N: 270-272
12	Dostojevskij	88	-	29-31
13	Rimbaud	85	-	305-307
14	Karlfeldt / Boccaccio	83	B: 188-190	K: 113-115
15	Ibsen	78	-	62-65
16	Dylan / Moberg / Linna	77	-	D: 322-324, M: 234-236, L: 138-139
17	Dickens	76	-	10-11
18	Joyce	75	-	163-164
19	Cervantes / Defoe	73	C: 206-208, D: 264-266	-
20	Voltaire	69	284-286	-