



HÖGSKOLAN FÖR LÄRANDE  
OCH KOMMUNIKATION  
HÖGSKOLAN I JÖNKÖPING

# Icke-västerländska författarskap i läroböcker

**En studie av läroböcker i svenska för gymnasieskolan**

**Amanda Fransson**

Examensarbete 15 hp  
Inom Svenska Språket och Litteraturen 61-90 hp

Läraryrket  
Vårterminen 2015

Handledare  
Ylva Lindberg

Examinator  
Helena Wistrand

## **SAMMANFATTNING**

---

Amanda Fransson

### **Icke-västerländska författarskap i läroböcker**

En studie av läroböcker i svenska för gymnasieskolan

Antal sidor: 32

---

Syftet med denna uppsats är att undersöka förekomsten av icke-västerländska författarskap i läroböcker för svenska på gymnasiet. Undersökningens grund är en pedagogisk textanalys, vilket är en form av innehållsanalys. Fyra läroböcker avsedda för svenskämnet på gymnasiet har analyserats genom en pedagogisk textanalys med såväl kvantitativa som kvalitativa inslag. Uppsatsens teoretiska utgångspunkt har främst varit Edward Saids postkoloniala teori och Mekkonsen Tesfahuney's tankar om ett eurocentriskt utbildningssystem. Vikten av ett etnografiskt förhållningssätt i skolan är också en del av teorin. Resultatet visar att icke-västerländska författarskap ges skiftande utrymme i de olika läroböckerna. I den lärobok med störst andel icke-västerländska författare utgör dessa 22 procent av den totala andelen författarskap, medan motsvarande andel för läroboken med minst representation är 2,5 procent. De didaktiska utgångspunkterna för hur de icke-västerländska författarskapen enligt läroböckerna ska behandlas i undervisningen skiljer sig också åt. Eftersom det finns stora skillnader både vad gäller innehåll och didaktiska utgångspunkter i olika läroböcker riskerar undervisningen i skolan att inte bli likvärdig, beroende på i hur hög utsträckning lärarna använder sig av läroböckerna i undervisningen.

---

Sökord: lärobok, läroboksstudie, postkolonial teori, svenskundervisning, västerländsk kanon

---

**Postadress**

Högskolan för lärande  
och kommunikation (HLK)  
Box 1026  
551 11 JÖNKÖPING

**Gatuadress**

Gjuterigatan 5

**Telefon**

036-101000

**Fax**

036162585

## **Abstract**

The purpose of this paper is to examine the prevalence of non-Western authorships in textbooks for Swedish at upper secondary school. The study is an educational text analysis, which is a form of content analysis. Four textbooks intended for the Swedish subject in upper secondary school have been analyzed by an educational text analysis of both quantitative and qualitative elements. Thesis theoretical base has been primarily Edward Said's postcolonial theory and Mekkonen Tesfahuney's thoughts about a Eurocentric education system. The importance of an ethnographic approach in schools is also part of the theory. The result shows that non-Western authorships are given diverse space in the different textbooks. In the textbook with the highest proportion of non-Western writers, these are 22 percent of the total proportion authorship, while the corresponding proportion of the textbook with the least representation is 2,5 percent. The didactic starting points for how non-Western writers should be treated in teaching according to the textbooks also differ. Because of the big differences in terms of both content and didactic starting points in the various textbooks, the education in schools risk to not be equal, depending on the extent to which teachers using the textbooks in teaching.

## **Innehållsförteckning**

<b>1 Inledning</b>	<b>1</b>
1.1 Syfte och frågeställningar	2
<b>2 Teoretiska utgångspunkter</b>	<b>2</b>
<b>3 Bakgrund</b>	<b>4</b>
3.1 Begreppsdefinitioner	4
3.1.1 Icke-västerländska författarskap	5
3.1.2 Pedagogisk text	5
3.1.3 Lärobok	5
3.2 Skönlitteraturen i ämnesplanen	5
3.3 Lärobokens innehåll och struktur	6
3.4 Läroboken i undervisningen	8
<b>4. Tidigare forskning</b>	<b>9</b>
4.1 Västerländsk kanon	9
4.2 Gymnasieskolans litterära kanon	11
4.2.1 Gymnasieskolans litterära kanon i läroböcker 1910 – 1945	11
4.2.2 Gymnasieskolans litterära kanon i läroböcker 1945 – 1975	12
4.2.3 Litterär kanon i den moderna gymnasieskolan	13
<b>5 Metod</b>	<b>14</b>
5.1 Pedagogisk textanalys	14
5.2 Avgränsningar och urval	15
5.3 Tillvägagångssätt	17
5.3.1 Utformningen av frågeformulär	17
5.3.2 Tillvägagångssätt vid analys	18
5.4 Källkritisk kommentar	18
<b>6 Resultatredovisning</b>	<b>18</b>
6.1 Icke-västerländska författarskap i läroböckerna	19
6.2 Beskrivningar av de icke-västerländska författarskapen	23
6.3 Skilda didaktiska utgångspunkter i läroböckerna	25
6.4 Sammanfattning av resultatredovisning	26
<b>7 Diskussion</b>	<b>28</b>
7.1 Resultatdiskussion	28

7.2 Metoddiskussion	31
7.3 Förslag på vidare forskning	31

## **Källor och litteratur**

### **Bilaga 1: Frågeformulär**

### **Bilaga 2: Icke-västerländska författarskap i läroböckerna**

## 1 Inledning

Vi lever idag i en värld som globaliseras alltmer, vilket också märks i skolan. I Skolverkets publikation *Greppa språket – ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet* (2012) framgår att skolans klassrum nu är mer mångkulturella än någonsin, då cirka tjugo procent av eleverna har ett annat modersmål än svenska. Eleverna i den svenska skolan talar sammanlagt omkring 150 olika modersmål (Skolverket, 2012, s. 7). Undervisningen i skolan måste således anpassas för att möta den kulturella mångfald som återfinns i klassrummen. Samtidigt poängteras vikten av att anpassa undervisningen efter elevernas olika förutsättningar, erfarenheter, tänkande och kunskapsnivå (Skolverket, 2011, s. 10).

Också i *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011* konstateras att skolan till följd av internationalisering och ökad rörlighet över nationsgränserna är en social och kulturell mötesplats. Därför ska skolan arbeta för att främja elevernas förmåga att leva med och inse de värden som återfinns i en kulturell mångfald. Vidare ska elevernas förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse främjas. Dessutom understryks att ”en trygg identitet och medvetenhet om det egna och delaktighet i det gemensamma kulturarvet stärker förmågan att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingsgrunder” (Skolverket, 2011, s. 5). Inte bara det svenska kulturarvet betonas, utan också det nordiska, det europeiska och det globala. Därför ska också internationella kontakter med andra länder främjas (Skolverket, 2011, s. 5).

Ett sätt att få kännedom om andra kulturer och kulturarv är genom skönlitteratur, som är en viktig del i svenskämnet på gymnasiet. Skönlitteratur möjliggör för eleverna att lära känna såväl sin omvärld som sina medmänniskor och sig själv (Skolverket, 2011, s. 160). Eftersom den kulturella variationen i klassrummen är stor och undervisningen ska anpassas efter elevernas erfarenheter krävs variation gällande den skönlitteratur som presenteras i undervisningen. Då ämnesplanen för Svenska inte närmre presenterar vilka författare och vilken skönlitteratur som ska ingå i undervisningen står det läraren tämligen fritt att avgöra vad som ska tas upp i litteraturundervisningen. De olika läroböcker som står till förfogande kan dock ge läraren en indikation om vad som anses vara viktiga författarskap och skönlitterära verk, och därmed bidra till det urval som görs av läraren. Till följd av detta blev jag intresserad av att undersöka vilken kulturell mångfald av författarskap som finns representerad i läroböcker avsedda för svenskämnet på gymnasiet. För att belysa den kulturella mångfalden, eller avsaknaden av den, kommer undersökningen att behandla icke-västerländska författarskap.

## 1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med uppsatsen blir således att undersöka förekomsten av icke-västerländska författarskap i läroböcker för svenska på gymnasiet, utifrån följande frågeställningar:

- I vilken utsträckning finns icke-västerländska författarskap representerade i läroböckerna?
- På vilket sätt framställs de icke-västerländska författarskapen i läroböckerna?
- På vilket sätt är de icke-västerländska författarskapen tänkta att bearbetas didaktiskt enligt läroböckerna?

## 2 Teoretiska utgångspunkter

Uppsatsen har sin teoretiska utgångspunkt i postkolonialismen, vilken enligt Nationalencyklopedin handlar om den västerländska kunskapstraditionen och dess framväxt genom kolonisering och underordning av samhällen utanför det västerländska. Postkolonialismen syftar bland annat till att synliggöra de historiska kopplingarna mellan kolonialism och nutida former av rasism och etnisk diskriminering (De los Reyes, u.å.). Vidare görs gällande att ”det nutida samhället fortfarande präglas av det koloniala arvet och en kunskapssyn som legitimerar över- och underordningsrelationer som skapades under koloniseringen och som idag återskapas globalt och lokalt” (De los Reyes, u.å.).

En av förgrundsgestalterna för det postkoloniala forskningsfältet är Edward Said. I sitt verk *Orientalism* (1978) gör han gällande att det finns en åtskillnad mellan ”Västerlandet” och ”Orienten” som på olika sätt har skapats och bibehållits av ”Västerlandet”. Till ”Västerlandet” hör Europa och USA, medan Asien, Mellanöstern, Afrika och Latinamerika tillhör den marginaliserade ”Tredje Världen”, eller ”Orienten” (Said, 1978, s. 48). Bilden av ”Orienten” som annorlunda och mindre utvecklat än väst har grundlagts under flera århundranden, bland annat genom iakttagelser vid upptäcktsresor, handelsresor, krig och genom litteratur. Kategorier som orientalisk och västerländsk har också använts som utgångspunkt i både analys, forskning och offentlig politik, och en särskild akademisk disciplin kring orientalism har växt fram. Även genom kolonisationen fördes kunskap och föreställningar om ”Orienten” vidare, och kolonisationens utbredning och orientalismen blev företeelser som rättfärdigade varandra. Orientalerna ansågs vara underordnade västerlänningarna och föreställningar om att de

exempelvis var lättlurade och lögnaktiga spreds på det sättet vidare. Vidare hävdades det att de saknade förmågan att inse vad som var bra för dem, vilket gav västerlänningarna mandat att kolonisera "Orienten" för att föra sina seder vidare. Mellan 1815 och 1914 utökades Europas direkta koloniala kontroll från att omfatta cirka 35 procent av jordens yta till att omfatta 85 procent, och kolonisationen hade då nått sin höjdpunkt. Dessa faktorer ledde till en ökad polarisering och världen delades upp i "vi" och "dem", något som gjorde att mötena mellan olika kulturer, traditioner och samhällen minskade (Said, 1978, s. 38ff). På så sätt stärktes föreställningarna om att "Västerlandet" och "Orienten" var varandras motpoler. Medan "Västerlandet" ansågs vara rationellt, utvecklat, humant och överlägset beskrevs "Orienten" som avvikande, outvecklad, underlägsen och oförmögen att förändras och utvecklas (Said, 1978, s. 300).

Föreställningarna om den västerländska överlägsenheten är något som under lång tid också präglade de västerländska utbildningssystemen sedan de växte fram under upplysningstiden. Mekkonen Tesfahuney (1999) uttrycker att det västerländska utbildningsväsendet i stor utsträckning är eurocentriskt och exkluderande, där "vit, manlig, medelklass" utgör normen. Tankarna om hur ett utbildningssystem ska byggas upp härstammar från början från stora europeiska filosofiska verk där Europa framställdes som världens centrum för kunskap och kreativitet, medan Afrika och Asien beskrevs som platser där kunnande och abstrakt tänkande inte fanns närvarande. Ett av de mest grundläggande dragen i upplysningen var att den ordnade både kunskap och världen i olika delar som ställdes mot varandra: Europa/resten av världen, jaget/den Andre, civiliserade/vilda, överordnad/underordnad och framåtskridande/bakåtskrivande. Europa framställdes som det enda civiliserade samhället medan övriga världen beskrevs som ociviliserad. Genom skapandet av ett utbildningssystem kunde staten inte bara stärka medborgarnas nationalistiska känslor av samhörighet, utan också förorda vilka kunskaper som skulle läras ut och på vilket sätt, vilket gjorde att sådana föreställningar kunde leva vidare. Med hjälp av enhetliga läromedel, reglering av utbildningarna genom läroplaner samt standardiserade system för betyg och bedömning skapades en gemensam föreställningsvärld för dem som ingick i utbildningssystemet. (Tsfahuney, 1999, s. 65ff).

Såväl de västerländska utbildningssystemen, som deras pedagogik, innehållet i läroplaner och läromedlens utformning bidrar till att skapa åtskillnad mellan den egna kulturen och "Den Andre". Det finns undersökningar som visar att innehållet i svenska läromedel från 1990-talet innehåller hierarkiska rangordningar av nationer, nationaliteter och grupper. Kritik riktas också



mot att läroböckernas historieskrivning är bristfällig och eurocentrisk. På så sätt kan rasistiska och nationalistiska strömningar fortplantas i samhället, samtidigt som globala maktstrukturer som hierarkiskt rangordnar såväl länder som folk kan leva vidare. (Teshuney, 1999, s. 65ff).

Jenny Berglund skriver i *Etnografiska glasögon på religion i vardagen* (2011) om vikten av att anta ett etnografiskt perspektiv i religionsundervisningen, något som också kan och bör tillämpas i andra ämnen i skolan. Etnografi betyder folkbeskrivning, och är en forskningsmetod som kan användas för att analysera både sociala och kulturella strukturer. Den etnografiska metoden syftar till att skapa en fördjupad förståelse av andra människor för att på så sätt undvika främmandegöranden som kan bidra till rasism och diskriminering. Genom att som lärare besitta ett etnografiskt perspektiv kan man undvika att bidra till att stereotyper av människor och kulturer vidhålls. Annars finns det risk för att alla människor som tillhör en viss kultur eller en viss religion främmandegörs och exotiseras. Det är något som de läroböcker som används i undervisningen medverkar till, eftersom de ofta skildrar människor och kulturer ur enbart ett perspektiv (Berglund, 2011, s. 125ff).

### **3 Bakgrund**

Uppsatsens bakgrundsdel inleds med ett avsnitt där begrepp som är relevanta för uppsatsen förklaras. För att motivera varför skönlitteratur ska läsas i skolan ges sedan en översikt över skönlitteraturens roll i ämnesplanen för svenska. Med avsikt att ge förståelse kring hur en lärobok är uppbyggd följer därefter en genomgång av lärobokens innehåll och struktur. Avslutningsvis berörs lärobokens roll i undervisningen, vilket görs för att visa på att läroböcker används i undervisningen och på så sätt motivera undersökningens inriktning på läroböcker.

#### **3.1 Begreppsdefinitioner**

För att få förståelse för innehållet i uppsatsens olika delar presenteras nedan ett antal begrepp som kan behöva klargöras.

##### **3.1.1 Icke-västerländska författarskap**

För att definiera icke-västerländska författarskap tas utgångspunkt i motsatsen, det vill säga att identifiera vad som hör till västerlandet. Enligt Nationalencyklopedin tillhör Europa och västra halvklotet västerlandet (Jönsson, u.å.). Icke-västerländska författarskap syftar i uppsatsen

därmed på författare som inte är födda i Europa, Nordamerika eller Australien. Ryska författare ses här som européer och kommer således också att utelämnas från undersökningen.

### **3.1.2 Pedagogisk text**

Pedagogisk text är ett samlingsnamn för texter avsedda att användas i undervisningssammanhang. Den pedagogiska texten särskiljer från andra typer av texter på så sätt att den är producerad för att användas i en specifik miljö, skolan. Den syftar också till att reproducera sedan tidigare befintlig kunskap, inte att skapa ny kunskap. Såväl läroboken, antologin och övningsboken, som internetbaserade undervisningsprogram utgör exempel på pedagogiska texter (Selander, 1988, s. 17). I denna uppsats används begreppet pedagogisk text i enlighet med ovanstående definition.

### **3.1.3 Lärobok**

En lärobok är en typ av pedagogisk text, avsedd att användas i olika undervisningssituationer. (Selander, 1988, s. 17). I uppsatsen används begreppet lärobok med avseende på både den klassiska läroboken och textantologier, eftersom det är dessa som står i fokus för undersökningen.

## **3.2 Skönlitteraturen i ämnesplanen**

*I Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011 framhålls att språk och litteratur tillsammans utgör kärnan för svenskämnet. Skönlitteraturen beskrivs vidare som ett medel för att människor ska kunna lära känna sin omvärld och sina medmänniskor såväl som sig själv (Skolverket, 2011, s. 160).*

I syftet för ämnet svenska framgår bland annat att eleverna ska utveckla sin förmåga att använda skönlitteratur som ”källa till självinsikt och förståelse av andra människors erfarenheter, livsvillkor, tankar och föreställningsvärldar” (Skolverket, 2011, s. 160). Läsningen av skönlitteratur ska bidra till att eleverna utmanas att anta nya tankesätt och perspektiv. Undervisningen i ämnet svenska ska dessutom ge eleverna möjlighet att utveckla:

Kunskaper om centrala svenska och internationella skönlitterära verk och författarskap samt förmåga att sätta in dessa i ett sammanhang.

Kunskaper om genrer samt berättartekniska och stilistiska drag, dels i skönlitteratur från olika tider, dels i film och andra medier.

Förmåga att läsa, arbeta med och reflektera över skönlitteratur från olika tider och kulturer författade av såväl kvinnor som män samt producera egna texter med utgångspunkt i det lästa (Skolverket, 2011, s. 161).

Innehållet i ovanstående citat och referat är gemensamma bestämmelser för samtliga sex kurser i svenska som finns att tillgå inom ramen för gymnasieskolan. Förutom de gymnasiegemensamma kurserna Svenska 1, Svenska 2 och Svenska 3 finns också de tre valbara kurserna Litteratur, Retorik och Skrivande (Skolverket, 2011, s. 161).

I det centrala innehållet för de gymnasiegemensamma kurserna Svenska 1, Svenska 2 och Svenska 3 återfinns såväl likheter som skillnader vad gäller skönlitteraturens roll i undervisningen. Gemensamt för de olika kurserna är att eleverna ska stifta bekantskap med skönlitteratur författad av såväl kvinnor som män, från olika tider och kulturer. I Svenska 1 ska undervisningen dessutom handla om centrala motiv, berättarteknik och vanliga stildrag i fiktivt berättande. I Svenska 2 läggs extra vikt vid de skönlitterära epokerna, samt på relationen mellan skönlitteratur och samhällsutveckling och deras ömsesidiga påverkan av varandra. Därutöver ska undervisningen behandla dansk och norsk skönlitteratur som delvis ska läsas på originalspråk. Vad gäller Svenska 3 läggs fokus på skönlitterära texter inom genrererna prosa, lyrik och dramatik. Dessutom ska litteraturvetenskapliga begrepp och verktyg användas för att genomföra litteraturvetenskapligt inriktade analyser av stilmedel och berättartekniska grepp i skönlitterära texter (Skolverket, 2011, s. 161-181). Det är således tydligt att elevernas arbete med och analys av skönlitteratur ska utvecklas mot en alltmer litteraturvetenskaplig ansats.

### **3.3 Lärobokens innehåll och struktur**

Den pedagogiska texten innefattar såväl läroboken, antologin och övningsboken, som internetbaserade undervisningsprogram. Pedagogiska texter särskiljs från andra typer av texter på så sätt att de är producerade för att användas i en specifik miljö, det vill säga skolan. De syftar också till att reproducera sedan tidigare befintlig kunskap, inte att skapa ny kunskap. Följaktligen är det stoff som återfinns i läroboken ett resultat av ett urval av information, vilket speglar vad som av samhället anses vara betydelsefull och viktig kunskap (Selander, 1988, s. 17; Selander, 1994, s. 46). Vilket kunskapsinnehåll som väljs ut till läroböckerna påverkas också av den rådande läroplanen och tidigare läroböcker. Läroplanen ger uttryck för vilka kunskaper skolan ska förmedla till eleverna, medan tidigare läroböcker verkar normerande för lärobokens innehåll och struktur. Den rådande strukturen för läroböcker kommer således att

kvarstå under en längre tid, även om nytt stoff tillkommer efterhand (Selander, 1988, s. 16ff; Larsson, 1991, s. 65).

Den kunskap som ska introduceras i läroböckerna måste struktureras och förenklas för att tjäna sitt pedagogiska syfte. Den pedagogiska texten har följaktligen till uppgift att presentera teoretiska modeller och faktakunskaper med utgångspunkt i elevernas utvecklingsnivå, språkliga och logiska förmåga samt förkunskaper (Selander, 1994, s. 47). Mångfalden av kunskapsområden och infallsvinklar måste struktureras och överföras till relativt enkla begrepp, fakta och förklaringar, en process som kallas texttraduktion. Den pedagogiska texttraduktionen är inte bara beroende av samhällets rådande kunskapssyn och skolans läroplaner, utan också av läroboksförfattaren, som i slutändan är den som avgör vilket stoff som ska finnas med i läroboken (Selander, 1988, s. 16ff; Larsson, 1991, s. 65).

Läroboken har särskilda särdrag som skiljer den från andra typer av texter, eftersom den är en pedagogisk text. De pedagogiska texterna är anpassade efter elevernas förkunskaper och syftar till att därifrån föra eleverna vidare i deras kunskapsutveckling. I läroboken presenteras begrepp relevanta för ämnesområdet, så kallade kognem, vilka kan definieras som den minsta, meningsfullt kunskapsbärande enheten. För att de ämnesområden som behandlas i läroboken ska bli förståeliga krävs inte bara kognem, utan också förklaringar av de befintliga kognemen så att de kan sättas i ett större sammanhang (Selander, 1988, s. 27ff). De närvarande förklaringarna är något som är särskilt kännetecknande för läroboken, vars primära syfte är att presentera såväl kognem som förklaringar. För att göra ämnesinnehållet begripligt är kunskapsstoffet strukturerat i teman efter ämnesområde, vilka dock presenteras på ett likartat sätt. Lärobokens innehåll är också anpassat efter den åldersgrupp den ska användas i, både vad gäller innehåll och språklig stil. Dessutom återfinns någon form av instruktion till hur lärobokstexten är avsedd att användas i undervisningen, i form av exempelvis instuderingsfrågor och lärarhandledning (Selander, 1988, s. 30ff).

### **3.4 Läroboken i undervisningen**

Den pedagogiska texten rymmer det som anses vara viktigt inom ett ämne, och förutsätter vanligtvis inte någon ytterligare kompletterande text. Genom den pedagogiska texten formas

ett förhållningssätt till vad som i skolkontexten anses vara relevant lärande, och eftersom texten som återfinns i läroboken är bearbetad och strukturerad ses läroboken som en garant för att kunskapsmålen som återfinns i läroplanen uppnås. Läroboken och dess utformning bidrar därmed i hög utsträckning till att skapa struktur i undervisningen genom att utgöra utgångspunkten för vilket ämnesstoff som ska behandlas och hur det ska bearbetas. Den pedagogiska texten utgör i många fall ramen för det arbete som bedrivs i klassrummet, genom att vägleda läsaren i vilka begrepp och vilka fakta som anses särskilt relevanta. De prov och förhör som förekommer i undervisningen tenderar också att bygga på lärobokens innehåll, eftersom de ska spegla det ämnesinnehåll som presenteras för eleverna (Selander, 1988, s. 21ff; Selander, 2010, s. 81ff). Således är det inte läroplanerna som styr elevernas lärande, utan snarare lärobokens texter och de arbetssätt som används i klassrummet. Vilken lärobok som ska användas i undervisningen bestäms av läraren, som också avgör vilka texter som används, i vilken ordning och på vilket sätt. Faktorer som vilka läroböcker som finns tillgängliga på skolan eller är möjliga att köpa in påverkar dock lärarens val av lärobok. Den pedagogiska texten utgör endast en av lärarens möjligheter att förmedla ett kunskapsområde, men för eleverna blir läroboken ofta liktydigt med ämnesområdet eftersom den kan vara den enda kunskapskälla de kommer i kontakt med i undervisningen (Selander, 2010, s. 81ff).

Det går inte att med säkerhet avgöra i vilken utsträckning läroboken styr undervisningen, men däremot kan sägas att förekomsten av läroböcker i någon grad har inverkan på undervisningen. Läroboken kan fungera såväl planerande som strukturerande och disciplinerande i undervisningen. Tanken med läroboken är att den ska innehålla allt material eleverna behöver samtidigt som den utgör en gemensam grund för deras kunskapsinhämtning, vilket innebär en trygghet för läraren (Juhlin Svensson, 2000, s. 42ff). Läraren kan använda läroboken på olika sätt: den kan utgöra grunden i undervisningen eller vara ett av flera läromedel som används. Då läroboken utgör grunden i undervisningen kan den kompletteras med andra läromedel som då ses som just komplement till läroboken. Då läroboken är ett av flera läromedel söker läraren information i olika kunskapskällor och använder de läromedel som bäst svarar mot undervisningens mål, vilket gör att lärobokens inflytande över undervisningen minskar (Juhlin Svensson, 2000, s. 60). Till syvende och sist är det alltså lärarens undervisningsstil som avgör i vilken utsträckning läroboken påverkar undervisningen, då hen kan välja att endast låta läroboken vara en grundval för planering, att använda sig av vissa delar av läroboken eller att följa den från första till sista sidan. Det kan dock konstateras att oavsett på vilket sätt läroboken

används i undervisningen påverkar användandet lärarens urval av vilket kunskapsstoff som anses väsentligt att presentera i ett ämnesområde (Juhlin Svensson, 2000, s. 42ff).

Vid såväl valet av aktuellt kunskapsstoff som vid planering av undervisningen är de didaktiska frågorna *Vad?*, *Hur?* och *Varför?* centrala för läraren. Frågorna belyser vad som ska behandlas i undervisningen, på vilket sätt materialet ska presenteras och förmedlas samt varför det utvalda ämnesstoffet ska behandlas. Det förekommer dock att läraren inte ställer sig dessa frågor utan i stället förlitar sig på lärobokens förmåga att besvara dem, vilket kan bli problematiskt då läroboken inte nödvändigtvis står helt i samklang med läroplan och kursplaner (Molloy, 2007, s. 40f). Trots det ser många lärare läroboken som en garant för att undervisningen stämmer överens med skolans styrdokument, och läroboken har således en legitimerande funktion i lärarnas arbete. Genom att följa läroboken upplever lärarna att de kan försäkra sig om att deras undervisning ligger i linje med de i skolan rådande läroplanerna, vilket har bidragit till att läroboken bibehållit sin starka ställning som påverkansfaktor på undervisningen (Skolverket, 2006, s. 11ff).

## **4 Tidigare forskning**

I avsnitten kring tidigare forskning redogörs för den västerländska kanon och kanon i den svenska gymnasieskolan under olika tider. Urvalet har gjorts då det inte hittats någon forskning som specifikt behandlar icke-västerländska författares förekomst i läroböcker, men den redovisade forskningen ger ändå en bild över vilka författare och vilken litteratur eleverna kan ha kommit i kontakt med i samband med litteraturundervisningen. De studier som presenteras under *4.2.1 Gymnasieskolans litterära kanon i läroböcker 1910-1945* och *4.2.2 Gymnasieskolans litterära kanon i läroböcker 1945-1975* har tagits med av två anledningar: dels för att de är läroboksstudier, vilket knyter an till den för uppsatsen valda metoden, och dels för att de visar att den litterära kanon är relativt trögföränderlig.

### **4.1 Västerländsk kanon**

Enligt Nationalencyklopedin utgörs kanon av en samling texter och dokument som på något sätt anses vara normerande. Redan under den sena antiken upprättades listor över författare som ansågs vara förbilder vid skapandet av litteratur. Numera syftar begreppet kanon till det urval av litterära verk som vid en viss tid läses i skolor och är föremål för forskning. Urvalet av vilka texter som anses vara kanoniska ”beror av tidens värderingar och antas präglade nya generationers

normer och litterära uppfattning” (Dalén & Reimers, u.å.). Av den anledningen är kanonbildningen ständigt föremål för debatt och forskning, inte minst inom utbildningsväsendet (Dalén & Reimers, u.å.).

Utformningen av litterär kanon är beroende av både sociala och kulturella intressen och är följaktligen ett resultat av samhällets rådande värderingar. Vilken litteratur som anses vara kanon kan därmed variera, men det finns betydande tröghet vad gäller de mer påtagliga förändringarna i urvalet av vilka litterära verk som anses tillhöra kanon. Istället sker det ofta förändringar med avseende på vilket sätt texterna läses och används, exempelvis i skolans undervisning. Den litterära kanon utmärks inte bara av vilka verk som anses ingå i den, utan också av vad som utelämnas. Böcker skrivna av människor i de lägre samhällsklasserna och kvinnor är sådant som ofta befinner sig utanför kanons avgränsningar och har svårt att bli kanoniska, liksom populärlitteratur (Thavenius, 1999, s. 133ff). I stället domineras kanon i stor utsträckning av män från högre samhällsklasser (Leppänen & Lundahl, 2009, s. 7f).

Det förekommer en ständig debatt kring kanons vara eller icke vara, där såväl forskare som litteraturvetare och andra argumenterar både för och emot kanons existens. Under 2006 utbröt en omfattande debatt kring kanons existens i Sverige, och då främst inom den svenska skolan. Upprinnelsen till debatten var att en ledande politiker hävdade att en svensk kulturkanon borde finnas. Den skulle bestå av en obligatorisk läslista innehållande ett antal högkvalitativa författarskap som skulle läsas i skolan. Syftet med att införa en för skolan gällande kanon skulle vara att ge eleverna en gemensam litterär bas och samtidigt understryka vikten av traditionell bildning. På så sätt skulle skolan få tydligare riktlinjer att förhålla sig till, och svenskämnets status skulle stärkas. Kritikerna hävdade dock att en svensk kanon skulle bidra till att ge litterära verk från främmande kulturer lägre status. Samtidigt skulle de inneboende maktstrukturerna i samhället reproduceras, och exempelvis kvinnor, icke-européer och homosexuella skulle genom en svensk litterär kanon marginaliseras och osynliggöras. Argument liknande dessa används också i debatten kring västerländsk kanon i andra länder (Karlsohn, 2009, s. 232ff).

En av förespråkarna för den västerländska kanons existens är litteraturforskaren Harold Bloom. Han har i sitt verk *Den västerländska kanon* (2000) listat 26 författare som han hävdar utgör stommen i den västerländska kanon: Shakespeare, Dante, Chaucer, Cervantes, Montaigne, Molière, Milton, Samuel Johnson, Goethe, Wordsworth, Austen, Whitman, Dickinson, Dickens, George Eliot, Tolstoj, Ibsen, Freud, Proust, Joyce, Woolf, Kafka, Borges, Neruda,

Pessoa och Beckett. Blooms argument för urvalet av författare i den litterära kanon har bland annat att göra med viljan att värna ett kulturarv, kvalitet och tradition (Bloom, 2000, passim).

## **4.2 Gymnasieskolans litterära kanon**

Under 1800-talet fick litteraturen en förhöjd status som bildningsmedel, och den svenska litteraturen gjorde sitt intåg i skolan. Genom litteraturläsning skulle eleverna fostras till ansvarstagande och fungerande samhällsmedborgare, men vilken litteratur som lästes varierade, bland annat beroende på skoltyp. På flickskolorna lästes en del ny europeisk litteratur inom ramen för de främmande språken engelska, tyska och franska. Schiller, Goethe, Molière och Voltaire var författare som lästes. Läroverket, däremot, skulle ge eleverna en bred litterär bildning, vars mål var att verka såväl stilbildande som förståndsodlande, idealbildande och kultiverande för eleverna. Skolan skulle sålunda förmedla både smak och bildning till eleverna (Thavenius, 1999, s. 119f).

### **4.2.1 Gymnasieskolans litterära kanon i läroböcker 1910–1945**

Första hälften av 1900-talet brukar kallas litteraturundervisningens ”storhetstid”, en period som startar i samband med reformen av läroverket 1905. Ämnet svenska fick då förhöjd status och ansågs vara det centrala bildningsämnet, vilket gjorde att också litteraturläsningens status ökade. Svensk och övrig nordisk litteratur utgjorde de viktigaste inslagen i undervisningen, men också annan utländsk litteratur lästes i översättning (Thavenius, 1999, s. 123). Lars Brink har i sin avhandling *Gymnasiets litterära kanon: Urval och värderingar i läromedel 1910 – 1945* (1992) studerat vilka författarskap och litterära texter som finns närvarande i ett urval av läroböcker avsedda för svenska på gymnasiet under 1900-talets första hälft. Undersökningen omfattar såväl litteraturhistoriska läroböcker som antologier och fristående verk som användes i undervisningen vid den aktuella tidsperioden (Brink, 1992, s. 297).

Resultatet av Brinks undersökning indikerar att läroböckerna gav uttryck för en förhållandevis gemensam värdering angående vilka författare, verk och litteraturhistoriska epoker som ansågs vara betydelsefulla. En litterär kanon vad gäller svensk och europeisk litteratur fanns således närvarande. Tegnér, Geijer, Runeberg, Rydberg, Kellgren och Bellman var svenska författare som lyftes i samtliga analyserade böcker. Författare som Thorild, Almqvist och Strindberg som utmanade det svenska samhällets rådande normer och strukturer belystes också, dock i förhållandevis negativa ordalag. Holberg, Bjørnson och Ibsen var några av de författare från övriga Norden som ingick i den kanon som var rådande, liksom européerna Homeros, Sofokles,



Shakespeare och Goethe. De kvinnliga författarskapen ägnades generellt ett begränsat utrymme, vilket också gällde samhällsengagerad litteratur och arbetarlitteratur. Litteraturen som utkom under 1880-talet, den period då de kvinnliga författarna var ovanligt produktiva, värderades generellt lågt i läroböckerna. Det kan vara en anledning till att de kvinnliga författarna inte gavs något större utrymme i läroböckerna. Vad gäller litteraturhistoriska epoker var romantiken den epok som det lades störst vikt vid, medan en tveksamhet inför 1900-talets nydanande litteratur kunde skönjas (Brink, 1992, s. 68-141). Synen på vilken litteratur som ansågs viktig var påfallande enhetlig, en följd av att det var de högre samhällsklassernas smak och värderingar som var normgivande. Den etablerade kanon som existerade var följaktligen något som inte ifrågasattes i någon större utsträckning. (Brink, 1992, s. 284). Den etablerade kanon kunde på så vis fortleva under en längre tid, och istället var det sätten att läsa och använda litteraturen i svenskundervisningen som förändrades (Thavenius, 1999, s. 125).

#### **4.2.2 Gymnasieskolans litterära kanon i läroböcker 1945–1975**

Annica Danielsson har i avhandlingen *Tre antologier – tre verkligheter: En undersökning av gymnasiets litteraturförmedling 1945–1975* (1988) undersökt vilken kanon som är representerad i tre antologier avsedda för svenskämnet i gymnasieskolan under perioden 1945–1975. Analysen gjordes ur såväl ett litterärt som tematiskt perspektiv. Den tematiska analysen av antologierna gör gällande att ett flertal olika teman kan urskiljas i antologierna. Texter med religiös och nationell anknytning återfanns i stor utsträckning i samtliga antologier, men sättet på vilket de framställdes varierade. I två antologier betonades enbart den kristna lutherska läran, medan en av antologierna lyfte texter med syfte att ge ett kritiskt perspektiv på kristendomen och samtidigt belysa andra religioner. Läroböckerna betonar också bandet mellan författaren och författarens hemland, för att förmedla både kulturarv och fosterlandskärlek (Danielsson, 1988, s. 257ff).

Den litterära analysen visar att Tegnér, Rydberg, Kellgren, Lenngren, Geijer, Almqvist, Strindberg och Rydberg utgjorde kärnan av svenska författare i de olika antologierna. En av antologierna särskilde sig från övriga på så sätt att en stor del av de texter som återfanns däri var hämtade från världslitteraturen och inkluderade både filosofiska och religiösa texter, liksom politiska och vetenskapliga texter. Texter från antiken till modern tid presenterades i kronologisk ordning, med den utländska litteraturen representerad genom nordiska, västeuropeiska, ryska och nordamerikanska författare. Också i de andra antologierna fanns utländsk litteratur med, om än inte i lika stor utsträckning (Danielsson, 1988, s. 257ff).

Homeros, Dante, Shakespeare, Zola, Dostojevskij, Dickens, Balzac och Molieré är exempel på utländska författare som fanns representerade i antologierna (Danielsson, 1988, s. 71ff). Liksom tidigare gavs de kvinnliga författarna och deras verk bristande utrymme i de olika antologierna, samtidigt som större utrymme tillägnades 1900-talsförfattarna i jämförelse med tidigare läromedel (Danielsson, 1988, s. 249ff).

#### **4.2.3 Litterär kanon i den moderna gymnasieskolan**

Mirela Karagic och Adela Mimic har i sin kandidatuppsats *Västerländsk kanon i litteraturundervisning: En kvalitativ undersökning på gymnasiet* genom intervjuer undersökt vilken litteratur som används i svenskundervisningen på gymnasiet och huruvida det är den etablerade litterära kanon som styr urvalet eller inte (Karagic & Mimic, 2012, s. 2). De båda lärarna som medverkar i undersökningen har olika ståndpunkter om huruvida en kanon för gymnasieskolan bör existera eller inte; den ena hävdar att det inte bör existera någon särskild kanon medan den andra uttrycker motsatsen. Trots lärarnas motstridiga åsikter om kanon använder de i stor utsträckning liknande verk som dessutom återfinns i Blooms lista över vilka verk som är centrala i den västerländska litterära kanon. Dante, Chaucer, Cervantes, Goethe, Austen och Dickens är författare som förekommer i lärarnas undervisning, liksom Shakespeare, Homeros och Kafka. Exempel på svenska författarskap som nämns som ingående i undervisningen är Lagerlöf, Strindberg, Moa Martinson och Almqvist, liksom Rydberg och Söderberg. Motiveringar till att de nämnda författarskapen används i undervisningen är bland annat att de anses skildra sin tids samhälle på ett sätt som gör att de kan fungera som komplement till historieundervisningen. Lärarna anser dessutom att författarnas verk kan bidra till elevernas allmänbildning, samt till samhällsdiskussioner och diskussioner om såväl yttrandefrihet som moraliska värderingar. Också de fyra gymnasieelever som intervjuats inom ramen för undersökningen ger uttryck för att de i olika grad kommit i kontakt med flera kanoniska verk i svenskundervisningen. I vilken grad varierar dock, bland annat beroende på vilket program eleverna tillhör. Vissa elever har läst verk ur den litterära kanon, medan andra har läst delar av verk eller sett filmatiseringen av något verk. Slutsatsen kan således dras att en typ av litteraturkanon förmedlas till eleverna i svenskundervisningen (Karagic & Mimic, 2012, s. 20ff).

Också Anna Andersson och Carl Johan Odehammar (2010) har i sin kandidatuppsats undersökt vilken litteratur gymnasielärare i svenska använder i sin undervisning och vilka faktorer som ligger bakom urvalet. Till grund för undersökningen ligger en enkät som besvarats av fjorton

svensklärare verksamma på gymnasiet (Andersson & Odehammar, 2010, s. 2). De verk som flest lärare anser vara betydelsefulla för sin undervisning är exempelvis *Odysséen*, *Brott och straff*, *Candide*, *Den gudomliga komedin*, *Romeo och Julia*, *Oliver Twist* och *Robin Crusoe*, vilka alla är skrivna av författare som återfinns i Harold Blooms lista över västerländsk kanon. Svenska författarskap som Strindberg och Moberg nämns också. Utomeuropeiska verk och författare nämns däremot inte i så stor utsträckning av lärarna, och av de sju som nämns är de flesta nordamerikanska. Mario Vargas Llosa är den enda utomeuropeiska författaren som nämns som inte kommer ifrån Nordamerika, medan *Bibeln* och *Flyga Drake* är de enda icke-västerländska verk som nämns av lärarna. De slutsatser som dras visar således att den kritik som riktas mot kanon som spegel av ett manligt, vitt, västerländskt ideal också kan riktas mot lärares urval av litteratur. Den största anledningen till att de omnämnda verken och författarskapen anses vara betydande för undervisningen är enligt lärarna bland annat att de bidrar till att förmedla både kulturarv och allmänbildning. Andra viktiga aspekter för urvalet är huruvida verket är epoktypiskt, vilka skönlitterära kvaliteter verket har samt dess samhällsskildring (Andersson & Odehammar, 2010, s. 20ff).

## 5 Metod

I avsnittet *5 Metod* presenteras den för uppsatsen valda metoden, samt vilka faktorer som legat till grund för aktuella avgränsningar och urval. Därefter redogörs för tillvägagångssättet vid utformningen av frågeformulär och analys, och avslutningsvis återfinns ett stycke angående källkritik.

### 5.1 Pedagogisk textanalys

Uppsatsens syfte är att undersöka förekomsten av icke-västerländska författarskap i läroböcker. Den metod som är bäst lämpad för denna undersökning är den pedagogiska textanalysen som är en typ av innehållsanalys. En innehållsanalys syftar till att på ett systematiskt sätt beskriva ett textinnehåll, och kan vara såväl kvantitativ som kvalitativ. Den kvantitativa innehållsanalysen innebär att vissa företeelser i texten, exempelvis utvalda ord och uttryck räknas utifrån en specifik frågeställning. I den kvalitativa innehållsanalysen förekommer däremot inga beräkningar eller mätningar, i stället ligger fokus på att göra djupare och mer komplexa tolkningar av textens innebörd. Gemensamt för alla typer av innehållsanalys är att de syftar till att söka efter texternas manifesta inslag, det vill säga sådant som uttrycks explicit i texten (Boréus & Bergström, 2012, s. 50f).

Den pedagogiska textanalysen är en typ av innehållsanalys som tillämpas för att analysera och studera pedagogiska texter, och den lämpar sig därför för användning vid studiet av läroböcker. I centrum för den pedagogiska textanalysen står lärobokens innehåll och dess gestaltning genom *urval, stil, kognem* och *förklaringar* (Selander, 1988, s. 44; Selander, 1994, s. 50f). De olika kategorierna syftar till att belysa vilket ämnesstoff som behandlas i läroboken, på vilket sätt det utvalda stoffet behandlas, vilka begrepp som betonas i lärobokstexten samt hur de skeenden som behandlas förklaras (Selander, 1988, s. 67ff).

Förutom ovan nämnda utgångspunkter i textanalysen bör också *den pedagogiska frågan, den pedagogiska funktionen* och slutligen *den pedagogiska inramningen* beröras för att ge en så heltäckande analys som möjligt. *Den pedagogiska frågan* handlar om vad läsaren av texten förväntas ta emot och bearbeta av det ämnesstoff som presenteras, medan *den pedagogiska funktionen* avser hur den pedagogiska texten är tänkt att användas i undervisningen (Selander, 1994, s. 50f). Det är något som bland annat kan undersökas genom att studera de arbetsuppgifter och frågor som hör samman med ämnesstoffet (Selander, 1988, s. 89). Studiet av *den pedagogiska inramningen* avser de villkor som gäller för sammanhanget där den pedagogiska texten används, exempelvis de för skolan rådande läro-, kurs- och timplanerna (Selander, 1994, s. 50f; Selander, Romare, Trotzig & Ullman, 1990, s. 9).

## **5.2 Avgränsningar och urval**

Vad gäller urvalet av läroböcker till undersökningen grundades det i första hand på att läroböckerna skulle vara avsedda för både *Svenska 1, 2* och *3* i gymnasieskolan. Den avgränsningen gjordes med tanke på att skönlitteratur är något som återkommer i samtliga tre kurser. Att enbart undersöka läroböcker för en av kurserna hade således inte gett en rättvisande bild av de icke-västerländska författarskap eleverna har möjlighet att komma i kontakt med under hela gymnasietiden. Däremot valdes kurserna *Litteratur, Retorik* och *Skrivande* bort, eftersom de kurserna endast är valbara kurser. Då avgränsningen gjorts skickades mail till lärare som undervisar i svenska på gymnasiet i Jönköpings kommun och i Sävsjö kommun, för att ta reda på vilka läroböcker som används i svenskundervisningen på deras skolor. Av de svar som inkom framgick att både läroböcker för hela kurser och för enskilda kurser används. De fyra läroböcker som valdes ut till undersökningen är sådana som är avsedda för samtliga kurser i svenska för gymnasieskolan, och de används på en eller flera gymnasieskolor i nämnda kommuner. I vilken utsträckning de för uppsatsen aktuella läroböckerna är representerade i

landets övriga gymnasieskolor är dock inget jag har någon kunskap om. De är dock utgivna av stora förlag, varför det går att spekulera i att de förmodligen förekommer på gymnasieskolor i relativt stor utsträckning. De aktuella läroböckerna för undersökningen är följande:

*Människans texter: Antologin* är utgiven av Studentlitteratur och innehåller både kända och mindre kända texter inom prosa, lyrik och dramatik. De utvalda texterna är tänkta att ge inblick, fördjupning och konkretion av litteraturhistoriens viktigaste författarskap, men också erbjuda nya och oväntade läsupplevelser. Boken är tänkt att ge exempel på kända kanoniska stycken men också mindre vanligt förekommande texter, skrivna av såväl kvinnor som män från olika delar av världen. Vidare förekommer ingen ytterligare motivering till urvalet av författarskap. Det finns även en interaktiv version av läroboken.(Jeppsson, Lindqvist, Lindqvist & Sjöstedt, 2012). *Människans texter: Litteraturen* är också utgiven av Studentlitteratur, och enligt författarna avser boken att på ett heltäckande sätt presentera litteraturens historia från forntiden till nutiden. I boken inkluderas varje epoks viktigaste författarskap och en grundläggande genomgång av varje epoks kulturhistoria och litteratursyn samt uppbyggnaden av samhället i olika delar av världen. Ingen vidare motivering till urvalet av författarskap förkommer. En webbaserad fördjupningsdel med syfte att komplettera läroboken finns också. Tillsammans med *Människans Texter: Språket* syftar *Människans texter: Antologin* och *Människans texter: Litteraturen* att vara ett heltäckande läromedel för gymnasieskolans kurser *Svenska 1, 2 och 3* (Lindqvist & Lindqvist, 2012).

*Svenska Timmar: Antologin* är utgiven av Gleerups Utbildning och innehåller enligt läromedelsförfattarna ett välbalanserat och intressant urval av världslitteraturens levande klassiker från Homeros och framåt, samt alla tiders svenska mästerverk. Boken tar avstamp i antiken och avslutas med den svenska arbetarlitteraturen. Ingen ytterligare motivering till urvalet av författarskap återfinns. (Skoglund & Waje, 2012). Också *Svenska Timmar: Litteraturen* är utgiven av Gleerups Utbildning och syftar enligt författaren till att ge en perspektivrik och underhållande genomgång av den västerländska litteraturhistorien, samt att presentera de mest centrala texterna och författarna bakom verken. Någon ytterligare motivering till urvalet av författarskap återfinns inte. Tillsammans med *Svenska Timmar: Språket* avser *Svenska Timmar: Antologin* och *Svenska Timmar: Litteraturen* att vara ett heltäckande läromedel för gymnasiekurserna *Svenska 1, 2 och 3* (Skoglund, 2012).

### **5.3 Tillvägagångssätt**

Följande avsnitt beskriver tillvägagångssättet vid utformandet av frågeformuläret för den pedagogiska textanalysen av läroböckerna, samt hur materialet till undersökningen samlades in och analyserades.

### **5.3.1 Utformningen av frågeformulär**

De frågor som ligger till grund för analysen av läroböckerna har utarbetats utifrån den pedagogiska textanalysen. Frågeformuläret består av frågor för att söka kvalitativ data gällande vilka icke-västerländska författare som tas upp och hur dessa behandlas. Det föreligger också kvantitativa inslag, då det finns en fråga som avser hur stor andel av läroböckernas totala antal författarskap som är icke-västerländska. De aktuella frågorna gör det möjligt att belysa läroböckernas *urval*, *kogmem* och *förklaringar*. I denna uppsats har dock *stil* utelämnats, eftersom fokus för analysen inte är att utröna huruvida texten kring de aktuella författarna är informerande, argumenterande, förmanande eller liknande. I frågeformuläret finns också frågor för att analysera läroböckernas *pedagogiska fråga* och *pedagogiska funktion*, det vill säga vad som presenteras och hur det är tänkt att lärare och elever ska arbeta med det presenterade stoffet. Den *pedagogiska inramningen* finns däremot inte representerad i det för uppsatsen utarbetade frågeformuläret. Anledningen till det är att syftet med undersökningen endast varit att undersöka det som uttrycks explicit i de aktuella läroböckerna, och inte i vilka sammanhang läroböckerna används, då en sådan undersökning hade blivit alltför tidskrävande. För närmre översyn av det aktuella frågeformuläret, se *Bilaga 1*.

### **5.3.2 Tillvägagångssätt vid analys**

Materialet till undersökningen samlades in genom att läroböckerna analyserades var och en för sig. Läroböckerna granskades fråga för fråga samtidigt som frågeformuläret fylldes i. Det första steget i analysarbetet utgjordes sedan av att de olika läroböckerna jämfördes fråga för fråga, för att hitta eventuella likheter och skillnader kring förekomsten av icke-västerländska författarskap. Därefter sammanställdes resultatet av analysen i kategorier i enlighet med uppsatsens frågeställningar. På så vis kunde läroböckerna presenteras och jämföras med varandra frågeställning för frågeställning. Vid jämförelsen avseende i vilken utsträckning icke-västerländska författarskap förekommer i läroböckerna användes både antal och andel, av den anledningen att läroböckerna är av olika omfattning och innehåller varierande mängd författarskap. Att jämföra läroböckernas andelar icke-västerländska författarskap ger därmed en mer rättvis bild av förhållandet emellan dem än att enbart fokusera på antalet icke-västerländska författarskap.

## 5.4 Källkritisk kommentar

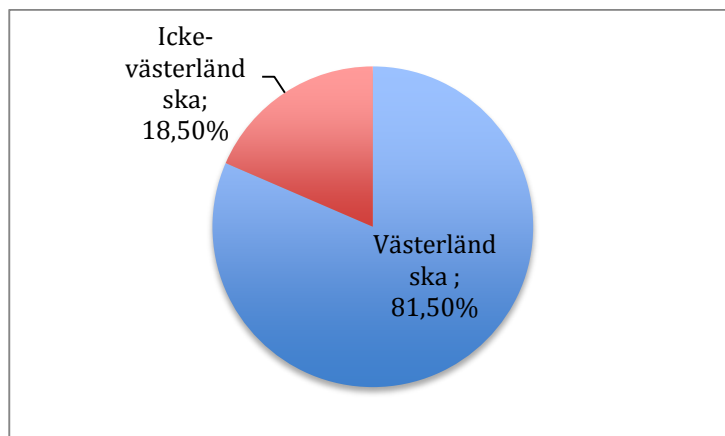
Kritik kan riktas mot att de båda kandidatuppsatserna *Västerländsk kanon i litteraturundervisning: En kvalitativ undersökning på gymnasiet* (Karagic & Mimic, 2012) och *Kanonlärare: En undersökning av svensklärares litteratururval* (Andersson & Odehammar, 2010) utgör de enda källorna i stycket 4.2.3 *Litterär kanon i den moderna gymnasieskolan*. Valet att ta med uppsatserna grundades i att det inte gick att finna forskning på högre nivå som ger flera konkreta exempel på vilken skönlitteratur som används i svenskundervisningen i gymnasieskolan. Det bör därför poängteras att de båda uppsatserna inte är tillräckligt omfattande för att kunna ge en heltäckande bild av den litteratur som används i gymnasieskolan, men de ger ändå exempel och indikationer på vilken litteratur som eleverna i den moderna gymnasieskolan kommer i kontakt med.

## 6 Resultatredovisning

I nedanstående avsnitt presenteras resultatet av uppsatsens undersökning, indelat efter de aktuella frågeställningarna: 6.1 *Icke-västerländska författarskap i läroböckerna*, 6.2 *Beskrivningar av de icke-västerländska författarskapen* och 6.3 *Skilda didaktiska utgångspunkter i läroböckerna*. I avsnitt 6.1 *Icke-västerländska författarskap i läroböckerna* ges endast exempel på icke-västerländska författarskap som förekommer i läroböckerna medan en fullständig förteckning över de aktuella författarskapen ges i *Bilaga 2*. Där framkommer också författarnas kön och nationalitet, samt i vilket avsnitt författarskapet presenteras och huruvida de aktuella läroböckerna nämner om författarna mottagit något litteraturpris. Eftersom endast fyra läroböcker ligger till grund för undersökningen kan resultatet inte generaliseras till att omfatta alla läroböcker, utan det ger endast en indikation på hur icke-västerländska författarskap behandlas i läroböcker för svenskämnet.

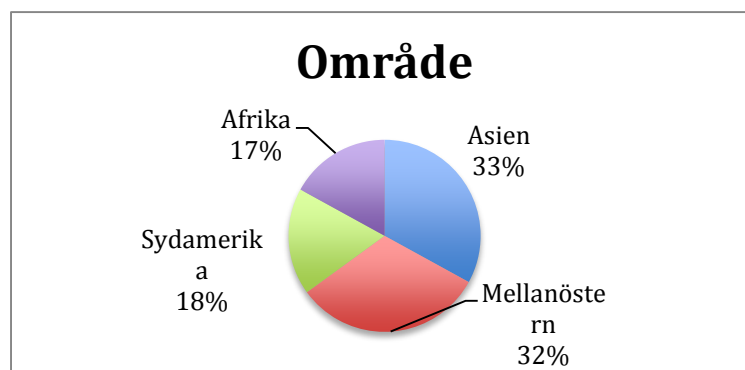
### 6.1 Icke-västerländska författarskap i läroböckerna

I de undersökta läroböckerna introduceras totalt 1006 författarskap av vilka 186 är icke-västerländska. Det innebär att de icke-västerländska författarskapen utgör 18,5 procent av det totala antalet presenterade författarskap, vilket framgår av *Diagram 1*. Av de 186 introducerade icke-västerländska författarskapen är 52 procent män och 32 procent kvinnor. Andelen texter eller författarskap där författarens kön inte framkommer uppgår till 16 procent.



**Diagram 1.** Fördelningen av det totala antalet författarskap i läroböckerna.

Icke-västerländska författarskap från olika delar av världen finns representerade i läroböckerna. Majoriteten av de icke-västerländska författarskapen som presenteras härrör från Asien och Mellanöstern. Sydamerika och Afrika är företrädda i mindre utsträckning och representeras tillsammans av ungefär lika många författarskap som de föregående områdena vart och ett för sig, vilket framgår av *Diagram 2*.



**Diagram 2.** De områden som de icke-västerländska författarna i läroböckerna kommer ifrån.

I vilken grad icke-västerländska författarskap finns närvarande varierar i stor utsträckning mellan de olika läroböckerna, vilket illustreras av *Tabell 1*. *Svenska Timmar: Antologin* är den lärobok med lägst representation av icke-västerländska författarskap både vad gäller deras antal och andel. *Människans texter: Litteraturen* är den lärobok som innehåller flest icke-västerländska författarskap, 140 stycken, medan *Människans texter: Antologin* innehåller störst andel icke-västerländska författarskap, 22 procent. Övriga två läroböcker placerar sig däremellan.



Lärobok	Totalt antal författare	Antal icke-västerländska författarskap	Andel icke-västerländska författarskap
<i>Svenska Timmar: Antologin</i>	84	2	2,5 %
<i>Svenska Timmar: Litteraturen</i>	156	7	4 %
<i>Människans texter: Antologin</i>	168	37	22 %
<i>Människans texter: Litteraturen</i>	753	140	18,5 %

**Tabell 1.** Sammanställning av andelen icke-västerländska författarskap i de olika läroböckerna.

I *Tabell 2* nedan redogörs för könsfördelningen mellan de icke-västerländska författarna som förekommer i de olika läroböckerna. Männerna dominerar i samtliga läroböcker och deras andel utgör mellan 43 procent och 52 procent. *Svenska Timmar: Litteraturen* är den lärobok med lägst andel män medan *Människans texter: Litteraturen* är den lärobok med högst andel män. De kvinnliga författarskapen utgör en lägre andel i samtliga läroböcker. I *Svenska Timmar: Antologin* är inget av de presenterade författarskapen kvinnor, medan drygt en tredjedel av författarskapen i *Människans texter: Antologin* och *Människans texter: Litteraturen* utgörs av kvinnor. Det finns också texter och författarskap där inget kön framgår av texten, och dessa utgör mellan 16 procent och 50 procent av författarskapen i läroböckerna.

Lärobok	Andel män	Andel kvinnor	Andel där kön ej nämns
<i>Svenska Timmar: Antologin</i>	50 %	0 %	50 %
<i>Svenska Timmar: Litteraturen</i>	43 %	28,5 %	28,5 %
<i>Människans texter: Antologin</i>	49 %	32 %	19 %
<i>Människans texter: Litteraturen</i>	52 %	32 %	16 %

**Tabell 2.** Fördelningen av de icke-västerländska författarnas kön i de olika läroböckerna.

Det råder också variation i vilka icke-västerländska författarskap som presenteras i läroböckerna, och vilka delar av världen de aktuella författarskapen representerar. *Tabell 3* ger information om hur stor andel av de icke-västerländska författarna som företräder olika områden i världen. I *Svenska Timmar: Antologin* tas endast två författarskap upp: berättelsesamlingen *Tusen och en natt* samt den persiske poeten Hafiz. Dessa författarskap är också närvarande i övriga läroböcker. *Svenska Timmar: Litteraturen* fokuserar främst på författare från Mellanöstern, men de japanska författarna Sei Shonagon och Murasaki Shikibu finns med som representanter för Asien. Sei Shonagon finns med också i *Människans texter: Litteraturen*, där Asien är det område som är mest representerat bland de icke-västerländska författarskapen. Salman Rushdie, Anita Nair, Zhou Weihu och Haruki Murakami är exempel

på andra författare som företräder Asien. Mellanöstern företräds bland annat av Khaled Hosseini, Mahmud Darwish, Amos Oz och Nawal El Saadawi, medan exempelvis Chimamanda Ngozi Adichie, Gabeba Baderoon, Calixthe Beyala och Agostinho Neto är företrädare för Afrika. Sydamerika finns representerat genom exempelvis Andrés Bello, Jorge Luis Borges, Isabel Allende och Luisa Josefina Hernández.

Lärobok	Afrika	Asien	Mellanöstern	Sydamerika
<i>Svenska Timmar: Antologin</i>	0 %	0 %	100 %	0 %
<i>Svenska Timmar: Litteraturen</i>	0 %	28,5 %	71,5 %	0 %
<i>Människans texter: Antologin</i>	14 %	21,5 %	43 %	21,5 %
<i>Människans texter: Litteraturen</i>	18,5 %	37 %	26 %	18,5 %

**Tabell 3.** Vilka delar av världen de icke-västerländska författarskapen representerar.

I *Människans texter: Antologin* är Mellanöstern det område som är mest representerat bland de icke-västerländska författarskapen, då andelen författare som härrör därifrån uppgår till något under 50 procent. Aziz Nesin, Forough Farrokhzad, Suheir Hammad, Navar El Saadawi och Orhan Pamuk är exempel på författarskap från Mellanöstern i läroboken. Vad gäller författarskap som företräder Asien kan Yu Gu, Amartya Sen, Lao Zi och Salman Rushdie nämnas. Veronica Stigger, Alejandra Pizarnik och Pablo Neruda är exempel på författare från Sydamerika, medan Afrika bland annat finns representerat genom Patricia Schonstein, Agostinho Neto och Chimamanda Ngozi. För en fullständig förteckning över de icke-västerländska författarskapen i de olika läroböckerna, se *Bilaga 2*.

Till övervägande del överensstämmer innehållet vad gäller vilka icke-västerländska författare som presenteras i de två antologierna och de två läroböckerna som fokuserar på litteraturhistoria. De två icke-västerländska författarskap som finns med i *Svenska Timmar: Antologin* återfinns också i *Svenska Timmar: Litteraturen*. Skillnaden är att det i *Svenska Timmar: Litteraturen* introduceras fler icke-västerländska författare än i antologin. På samma sätt överensstämmer innehållet till viss del också i *Människans texter: Antologin* och *Människans texter: Litteraturen*. *Människans texter: Antologin* innehåller 37 icke-västerländska författarskap av vilka hälften också finns med i *Människans texter: Litteraturen*. *Människans texter: Litteraturen* innehåller 140 icke-västerländska författarskap av vilka 18 finns företrädda i *Människans texter: Antologin*, medan övriga inte finns med där.

De icke-västerländska författarskapen återfinns i olika avsnitt i läroböckerna. Som synes i *Tabell 4* varierar det mellan de olika läroböckerna i vilket avsnitt störst andel av de icke-västerländska författarna förekommer. *Människans texter: Litteraturen* är den enda lärobok där icke-västerländska författare finns närvarande i avsnitten kring samtliga litterära epoker. Den lägsta andelen icke-västerländska författare återfinns i avsnitten om *Upplysningen* och *Romantiken*, där 1,5 procent av de icke-västerländska författarskapen återfinns i vart och ett av avsnitten. Störst fokus i den nämnda läroboken vad gäller icke-västerländska författare återfinns i avsnittet *Efterkrigstiden och samtiden*, där 64 procent av de icke-västerländska författarskapen finns med. I vart och ett av de övriga avsnitten återfinns under 11 procent av de icke-västerländska författarskapen. Också i *Människans texter: Antologin* finns den största andelen av de icke-västerländska författarskapen i avsnittet *Efterkrigstiden och samtiden*, där över två tredjedelar återfinns. I avsnitten som behandlar *Fortiden*, *Antiken*, *Medeltiden* och *Modernismen* återfinns en betydligt lägre andel av icke-västerländska författarskap, medan de helt utelämnats ur övriga avsnitt.

Avsnitt	<i>Svenska Timmar: Antologin</i>	<i>Svenska Timmar: Litteraturen</i>	<i>Människans texter: Antologin</i>	<i>Människans texter: Litteraturen</i>
<b>Fortiden</b>	0 %	0 %	13,5 %	3,5 %
<b>Antiken</b>	0 %	0 %	5,5 %	3 %
<b>Medeltiden</b>	100 %	100 %	8 %	6,5 %
<b>Renässansen</b>	0 %	0 %	0 %	2 %
<b>Barocken och klassicismen</b>	0 %	0 %	0 %	2 %
<b>Upplysningen</b>	0 %	0 %	0 %	1,5 %
<b>Romantiken</b>	0 %	0 %	0 %	1,5 %
<b>Realismen och naturalismen</b>	0 %	0 %	0 %	5 %
<b>Modernismen</b>	0 %	0 %	5,5 %	11 %
<b>Efterkrigstiden och samtiden</b>	0 %	0 %	67,5 %	64 %

**Tabell 4.** Fördelningen av icke-västerländska författares närvaro i olika avsnitt i läroböckerna.

*Svenska Timmar: Antologin* och *Svenska Timmar: Litteraturen* skiljer sig från de tidigare nämnda läroböckerna på så sätt att de endast presenterar icke-västerländska författarskap i avsnittet om *Medeltiden*, och inte i övriga avsnitt.

## 6.2 Beskrivningar av de icke-västerländska författarskapen

I vilken utsträckning beskrivningar av de icke-västerländska författarskapen finns med varierar mellan de olika läroböckerna. De båda antologierna *Människans texter: Antologin* och *Svenska Timmar: Antologin* är de läroböcker som ger minst beskrivningar av de icke-västerländska författarskapen. I *Människans texter: Antologin* ges inte någon vidare beskrivning av de texter och författarskap som behandlas. Det som framgår är vilken författare som skrivit de aktuella

texterna, när författaren levde samt vilket land författaren är ifrån. Det återfinns också information om vilket verk textutdraget är en del av. I *Svenska Timmar: Antologin* finns två texter skrivna av icke-västerländska författarskap med. I samband med utdraget ur *Tusen och en natt* ges en beskrivning av berättelsesamlingens ramberättelse, medan Hafiz inte presenteras på något sätt utan endast finns representerad genom textutdraget.

I de två övriga läroböckerna ägnas fler beskrivningar åt de icke-västerländska författarskapen. I *Svenska Timmar: Litteraturen* beskrivs exempelvis *Koranen* som islams heliga skrift som också bidrog till att sprida det klassiska arabiska språket. I samband med *Tusen och en natt* beskrivs inledningsvis berättelsesamlingens ramberättelse, och berättartekniken beskrivs som avancerad. Vidare ges exempel på vad den persiska poesin kan handla om, och kort information om de persiska författarnas liv ges. Det förekommer också små korta utdrag ur persiska poetiska verk. Vad gäller de japanska författarskapen beskrivs särskilt kvinnorna vid hovet och deras skrivande, då de var ledande i Japan under sin tid. Det berättas också kort om innehållet i deras verk.

*Människans texter: Litteraturen* är den lärobok som innehåller utförligast beskrivningar av icke-västerländska författarskap. Författarna presenteras nästan uteslutande med namn, nationalitet, kön och levnadsår. Oftast nämns också något eller några av författarens mest framstående verk. I avsnittet om litteratur under *Efterkrigstiden* finns det ofta med en kort beskrivning av författarens liv och innehållet i något av hans verk. Ibland återfinns också ett kort utdrag ur något av den aktuella författarens verk. Det förekommer också i tidigare avsnitt, men i betydligt mindre omfattning. Vidare nämns vilka av de icke-västerländska författarna som erhållit Nobelpriset i litteratur och vilket år det inträffade.

Många av de icke-västerländska författarna som finns närvarande i *Människans texter: Litteraturen* beskrivs som samhällskritiska frihetskämpar som genom sitt författarskap strävat efter att ge alla människor lika rättigheter. Genom sin litteratur lyfter de kritik mot samhället och blir ofta en röst för samhällets svaga och utsatta. Flertalet av de kvinnliga icke-västerländska författarna beskrivs särskilt ha kämpat för kvinnors rättigheter, vilket också beskrivs vara ett tydligt tema i deras litteratur. Efterkrigstidens kvinnliga författare från Kina lyfts särskilt fram som exempel på samhällskritiska frihetskämpar. Andra teman som enligt *Människans texter: Litteraturen* är vanliga hos icke-västerländska författare är skildringar av kolonialismen, dess brutalitet och konsekvenser. Förtrycket mot lokalbefolkningen under

kolonialismen skildras. Krig och konflikter beskrivs också vara vanliga teman i icke-västerländska författares litterära verk, och det skrivs om hur konflikter kan leda till flykt och ett liv i exil med de konsekvenser det kan innebära. Det berättas också att en del icke-västerländska författare ansågs kontroversiella därför att de skrev om kärlek, sex och samlevnad. De icke-västerländska författarna beskrivs vidare i stor utsträckning som skapare av poesi, teater och dramer (framförallt före *Efterkrigstiden*), men också av noveller och romaner (framförallt under och efter *Efterkrigstiden*). Flera japanska författare beskrivs exempelvis som grundare av nya versmått och som förgrundsgestalter för nya sätt att dikta poesi på.

I *Människans texter: Litteraturen* ges också i samband med varje epok en översikt av hur samhället såg ut under den aktuella tiden. En återkommande rubrik är då *Utanför Europa*, som bland annat behandlar hur samhället såg ut i Asien, Mellanöstern och Sydamerika under de olika litterära epokerna.

### **6.3 Skilda didaktiska utgångspunkter i läroböckerna**

Läroböckerna har skilda utgångspunkter avseende hur de icke-västerländska författarskapen är tänkta att behandlas i undervisningen. Gemensamt för samtliga undersökta läroböcker är dock att det på olika sätt återfinns förklaringar till svårare ord och begrepp som förekommer i brödtexten kring de icke-västerländska författarskapen. Det gäller både i samband med att de icke-västerländska författarskapen presenteras och vid textutdrag ur deras verk. I *Svenska Timmar: Antologin* finns begreppsförklaringarna med efter respektive textutdrag, medan de i övriga läroböcker kontinuerligt finns med i marginalen i anslutning till brödtexten.

Vad gäller olika typer av fördjupningsuppgifter, instuderingsfrågor och diskussionsfrågor återfinns dessa i olika grad i läroböckerna. I *Människans texter: Antologin* finns inga fördjupningsuppgifter, instuderingsfrågor eller diskussionsfrågor närvarande i samband med att de icke-västerländska författarskapen presenteras, och således ges ingen information om hur författarskapen är tänkta att bearbetas i undervisningen.

I övriga läroböcker finns olika typer av fördjupningsuppgifter, instuderingsfrågor och diskussionsfrågor med i anslutning till de icke-västerländska författarskapen. I *Svenska timmar: Litteraturen* återfinns i slutet av varje epok frågor under rubrikerna *Frågor, Funderingar* och *Samtala och skriva*. Frågorna i avsnittet *Frågor* är uteslutande av kunskapskontrollerande

karaktär, och frågorna kring icke-västerländska författarskap är främst av den typen. De frågor som återfinns i avsnittet *Funderingar* uppmuntrar till diskussion och reflektion. I *Samtala och skriva* uppmanas eleverna till diskussion och reflektion, samt skriva dikter och brev till författare från olika tider. Eleverna ges också möjlighet att skriva en japansk haiku. Också i *Svenska timmar: Antologin* återfinns frågor av både kunskapskontrollerande och mer resonerande karaktär i anslutning till de två icke-västerländska författarskapen som presenteras där. Eleverna får bland annat fundera på vad Hafiz vill förmedla genom sin dikt.

*Människans texter: Litteraturen* är den lärobok som presenterar flest frågor i samband med de icke-västerländska författarskapen, och de återfinns kontinuerligt i samband med brödtexten. Frågorna är av varierande karaktär; det finns både frågor som är av mer kunskapskontrollerande karaktär och frågor som uppmuntrar eleverna till reflektion, diskussion och argumentation. Den senare typen av frågor är i klar majoritet. Flera av uppgifterna uppmanar eleverna att läsa olika texter och jämföra dessa, och att på egen hand söka efter och sammanställa information. En av uppgifterna är exempelvis att eleverna ska läsa en roman eller delar av en roman av två sydamerikanska kvinnliga författare och sedan jämföra hur författarna skildrar kvinnors liv. Därefter ska eleverna jämföra det med några kvinnskildringar från Europa genom att diskutera skillnader och likheter samt fundera på vad det kan bero på. En annan uppgift är att eleverna ska ta reda på mer om en afrikansk författare och sedan fundera på och diskutera hur författaren har påverkats av det samhälle som hen lever i, eller kanske tvingats lämna. Ytterligare en uppgift går ut på att eleverna ska läsa något av israeliska och palestinska författare och analysera hur de olika författarna skildrar konflikten mellan Israel och Palestina, samt fundera på vilka likheter och skillnader som finns mellan berättelserna. I marginalen i samband med att de icke-västerländska författarskapen beskrivs hänvisas också ofta till den webbaserade delen av läromedlet, där eleverna kan fördjupa sig och läsa mer om exempelvis afrikanska författare.

#### **6.4 Sammanfattning av resultatredovisning**

Det kan konstateras att de undersökta läroböckerna i första hand fokuserar västerländska författarskap, medan de icke-västerländska hamnar i skymundan. Av det totala antalet författarskap som finns närvarande i de olika läroböckerna är 18,5 procent icke-västerländska. Andelen icke-västerländska författarskap varierar dock kraftigt mellan läroböckerna. I den lärobok med lägst representation utgör de icke-västerländska författarskapen endast 2,5 procent av det totala antalet författarskap, medan motsvarande andel för den lärobok med högst representation avseende icke-västerländska författarskap är 22 procent. Övriga två läroböcker

befinner sig däremellan. Störst representation av de icke-västerländska författarskapen får generellt författare från Mellanöstern och Asien, medan författarskap från Afrika ägnas minst utrymme. Den persiska berättelsesamlingen *Tusen och en natt* och poeten Hafiz är de författarskap som förekommer i samtliga undersökta läroböcker, medan det i övrigt varierar vilka författarskap som återfinns i läroböckerna. Till viss del överensstämmer dock innehållet mellan de två antologierna och de två läroböckerna som är inriktade på litteraturhistoria. De litteraturhistoriska läroböckerna presenterar dock fler icke-västerländska författarskap än vad de tillhörande antologierna gör. Läroböckerna skiljer sig också åt vad gäller vid vilka litterära epoker de icke-västerländska författarskapen finns närvarande. Två av läroböckerna presenterar endast icke-västerländska författarskap från *Medeltiden*, medan det i en lärobok återfinns icke-västerländska författarskap i samband med samtliga epoker, även om tyngdpunkten finns på *Efterkrigstiden och samtiden*. Det gäller också den fjärde läroboken, som dock inte presenterar icke-västerländska författarskap i samband med alla epoker.

Det varierar också i vilken utsträckning de icke-västerländska författarskapen beskrivs i läroböckerna. De båda antologierna är de läroböcker som ger minst information om författarskapen, istället ligger tyngdpunkten på textutdragen från författarnas verk. En av antologierna presenterar dock författarnas nationalitet och levnadsår. I de två läroböckerna som är mer inriktade på litteraturhistoria ägnas fler beskrivningar åt de icke-västerländska författarskapen. Där återfinns bland annat beskrivningar av teman i författarnas verk, korta beskrivningar av författarnas liv samt ett omnämnande om aktuell författare har mottagit Nobelpriset i litteratur och vilket år det skedde. *Människans texter: Litteraturen* är den lärobok som innehåller utförligast beskrivningar av de icke-västerländska författarskapen, och många av författarna beskrivs där också som samhällskritiska frihetskämpar. Hur samhället i Asien, Mellanöstern och Sydamerika såg ut under de olika litterära epokerna beskrivs också.

Också i fråga om didaktiska utgångspunkter skiljer sig läroböckerna åt. Gemensamt för samtliga läroböcker är dock att det på olika sätt återfinns förklaringar till svårare ord och begrepp som förekommer i brödtexten kring de icke-västerländska författarskapen. Förekomsten av fördjupningsuppgifter, instuderingsfrågor och diskussionsfrågor varierar däremot, liksom typen av uppgifter och frågor. En av läroböckerna innehåller inte några uppgifter till texterna, medan övriga tre innehåller frågor och uppgifter av varierande slag. Två av läroböckerna innehåller uppgifter av både kunskapskontrollerande och mer analyserande och resonerande uppgifter, men med övervikt för de kunskapskontrollerande frågorna. Den fjärde

läroboken innehåller också uppgifter av både kunskapskontrollerande och mer analyserande och resonerande karaktär, med klar majoritet av den senare typen. Uppgifterna handlar ofta om att eleverna ska analysera och jämföra olika texter, hitta likheter och skillnader, argumentera samt söka efter och sammanställa information.

## **7 Diskussion**

Diskussionen består av tre avsnitt. I *7.1 Resultatdiskussion* diskuteras uppsatsens resultat i förhållande till teoretisk utgångspunkt, aktuell forskning och bakgrund. Därefter följer avsnitt *7.2 Metoddiskussion* som behandlar uppsatsens metod utifrån ett kritiskt perspektiv, och slutligen *7.3 Förslag på vidare forskning* som presenterar möjligheter till framtida forskning inom ämnesområdet för uppsatsens undersökning.

### **7.1 Resultatdiskussion**

Litteratur och läsning har en framträdande roll i ämnesplanen för svenska på gymnasieskolan. Inte minst betonas att eleverna inom ramen för kursen ska få kunskaper om centrala internationella författarskap samt få möjlighet att läsa och reflektera över skönlitteratur från olika kulturer. Till detta bör tilläggas att cirka 20 procent av eleverna i den svenska skolan har ett annat modersmål än svenska. För att möjliggöra att det centrala innehållet i ämnesplanen bearbetas och ge eleverna möjlighet att nå kunskapskraven för de olika betygsstegen borde icke-västerländska författarskap således vara ett viktigt inslag i litteraturundervisningen. Att läsa icke-västerländsk litteratur är också ett sätt att anpassa undervisningen efter eleverna om dessa har annat modersmål än svenska, och det gör att eleverna kan upptäcka litteratur både från sina hemländer och andra delar av världen.

Resultatet av undersökningen indikerar dock att förekomsten av icke-västerländska författarskap varierar kraftigt mellan olika läroböcker. I den lärobok med störst andel icke-västerländska författarskap är 22 procent av det totala antalet författarskap icke-västerländska, medan motsvarande andel i läroboken med lägst representation av icke-västerländska författarskap är 2,5 procent. De undersökta läromedlen domineras därmed av västerländska författare, något som stämmer överens med Saida postkoloniala teori. Också Tesfahuney's tankar om att det västerländska utbildningssystemet är monokulturellt och eurocentriskt bekräftas till viss del genom resultatet av uppsatsens undersökning. Det faktum att de icke-västerländska författarskapen tillägnas betydligt mindre utrymme än de västerländska skulle



kunna ses som ett tecken på att länder och kulturer utanför västvärlden framställs som underlägsna. Eftersom läroböckerna är en del av utbildningssystemet bidrar de således till att sprida bilden av västvärlden som överordnad resten av världen. Emellertid har inte beskrivningarna av de icke-västerländska författarskapen i detalj granskats och jämförts med de västerländska författarskapen, vilket gör det svårt att avgöra huruvida de icke-västerländska författarskapen skildras som underordnade. Jag nöjer mig därför med att enbart konstatera att de icke-västerländska författarskapen tilldelats betydligt mindre utrymme i läroböckerna än de västerländska författarskapen, och konstaterar att det är ett intressant faktum att diskutera.

I de fyra undersökta läroböckerna är det som tidigare nämnts de västerländska författarskapen som står i centrum, även om varierande utrymme också tilldelats icke-västerländska författarskap. Det är förmodligen en följd av att en västerländsk kanon existerar, där icke-västerländska författarskap inte anses tillhöra kanon. Litteraturforskaren Harold Bloom har utformat en lista över vilka författare som han hävdar utgör stommen i den västerländska kanon. Den består av författare som exempelvis Shakespeare, Dante, Proust, Joyce, Woolf, Austen och Kafka. Två av författarna på Blooms lista är dock från Sydamerika: Jorge Luis Borges och Pablo Neruda, och de finns med i de läroböcker som varit föremål för denna undersökning. Synen på kanon och vad som anses vara viktig litteratur är något som också präglar läroböckerna. De undersökta läroböckerna fokuserar främst på författare som anses tillhöra den västerländska kanon, medan de icke-västerländska författarskapen tilldelas betydligt mindre utrymme. Det gäller framförallt de båda läroböckerna *Svenska Timmar: Antologin* och *Svenska Timmar: Litteraturen*, där de icke-västerländska författarskapen utgör mindre än fem procent av det totala antalet författarskap. I den tidigare forskning som återfinns i uppsatsen presenteras också två studier där läroböcker för svenskämnet på gymnasiet har undersökts. Studierna visar att det i tidigare läroböcker fanns en litterär kanon i gymnasieskolan, och att författare som Shakespeare, Goethe, Dante, Dostojevskij, Dickens och Molière var sådana som ansågs ingå där. Likaså redogörs för två studier avseende svensklärares urval av litteratur i undervisningen. Studierna visar att lärare ofta använder verk som tillhör den västerländska kanon i undervisningen, medan icke-västerländska författarskap förekommer i ytterst liten utsträckning. Efter genomförandet av den för denna uppsatsen aktuella läroböcksstudien kan konstateras att det fortfarande är författare som tillhör den västerländska kanon som utgör kärnan i läroböckerna. Således indikeras både genom tidigare forskning och genom den här uppsatsen att det existerar en litterär kanon inom ramen för gymnasieskolan, där det finns begränsat utrymme för icke-västerländska författare. Eftersom de olika undersökningarna är

gjorda med läroböcker från olika tider indikeras också att den existerande litterära kanon är relativt trögföränderlig.

Angående på vilket sätt de icke-västerländska författarskapen skildras sker det inte på ett sådant sätt att de icke-västerländska författarna beskrivs som underlägsna de västerländska. Istället ligger fokus på att beskriva författarna, deras liv och innehållet i deras verk. Det är dock möjligt att en skillnad i hur författarskapen skildras hade upptäckts om en sådan jämförelse hade gjorts. Men då uppsatsens syfte och frågeställningar inte varit avsedda att jämföra skildringen av icke-västerländska och västerländska författarskap har en sådan analys utelämnats.

Det är inte bara angående vilka icke-västerländska författarskap som finns representerade som läroböckerna skiljer sig åt, utan också vad gäller hur innehållet kring icke-västerländska författare didaktiskt förväntas bearbetas. *Människans texter: Antologin* ger inga didaktiska riktlinjer, medan *Svenska Timmar: Litteraturen* och *Svenska Timmar: Antologin* domineras av kunskapskontrollerande frågor även om frågor av mer analyserande karaktär förekommer. *Människans texter: Litteraturen* domineras av frågor där eleverna uppmuntras till diskussion och reflektion, även om det finns vissa frågor av mer kunskapskontrollerande karaktär. Därmed ger läroböckerna eleverna olika möjligheter att utveckla sitt kritiska tänkande, vilket är något som understryks som viktigt i såväl läroplan som ämnesplan.

Sammanfattningsvis kan det således konstateras att läroböckerna genom sin uppbyggnad möjliggör olika grad av måluppfyllelse, både vad gäller innehåll och didaktiska utgångspunkter. Används en lärobok där de icke-västerländska författarna har stort eller litet utrymme? Används en lärobok där fördjupningsuppgifterna huvudsakligen är kunskapskontrollerande eller analyserande? Beroende på vilken lärobok som används ges eleverna olika möjligheter att nå kunskapskraven för de olika betygsstegen. Som framgår i bakgrunden går det dock inte att säkert säga i vilken utsträckning läroboken används i undervisningen. Det finns förmodligen lärare som enbart baserar sin undervisning på läroboken, liksom det finns lärare som inte alls använder läroboken och lärare som använder läroboken som komplement till övriga läromedel. Problem uppstår dock i de fall då läraren ser läroboken som en garant för att undervisningen efterföljer skolans styrdokument, något som Skolverket kommer fram till i en av sina rapporter. Eftersom det finns stora skillnader både vad gäller innehåll och didaktiska utgångspunkter i olika läroböcker riskerar undervisningen i den svenska skolan då att inte bli likvärdig, och istället blir elevernas möjligheter att nå kunskapskraven en följd av vilka läromedel som finns

tillgängliga. Det är dock viktigt att påpeka att eftersom endast fyra läroböcker har legat till grund för undersökningen kan resultatet inte generaliseras till att omfatta alla läroböcker, utan det ger endast en indikation på hur icke-västerländska författarskap behandlas i läroböcker för svenskämnet på gymnasiet. Därmed skulle de icke-västerländska författarskapens förekomst kunna vara annorlunda i andra läroböcker som finns att tillgå på marknaden.

Avslutningsvis skulle jag vilja belysa vikten av att som lärare anta ett etnografiskt perspektiv i undervisningen, vilket är något som presenterats i uppsatsens teoriavsnitt. Jenny Berglund beskriver att ett etnografiskt perspektiv syftar till att skapa en fördjupad förståelse av andra människor, vilket är något som kan bidra till att minska graden av främmandegörande och rasism i samhället. I rollen som lärare är det viktigt att vara medveten om att allt främmande, både människor, kulturer och fenomen, kan skildras på stereotypa sätt i såväl läroböcker som andra informationskanaler. Likaså är det av stor betydelse att som lärare utvärdera och analysera sin egen undervisning kring hur man själv framställer olika kulturer och människor. Det är först när eventuella brister och problem i undervisningen är tydliggjorda som de kan åtgärdas. På så sätt kan inte minst icke-västerländska författarskap ges en större och mer perspektivrik plats i undervisningen.

## **7.2 Metoddiskussion**

Med tanke på uppsatsens syfte: att undersöka förekomsten av icke-västerländska författarskap i läroböcker för svenska på gymnasiet var den pedagogiska textanalysen en väl fungerande metod. Undersökningen innehåller både kvantitativa och mer kvalitativa delar. Kvantifieringen har inneburit att de icke-västerländska författarskapen har räknats och sammanställts, medan den kvalitativa delen inneburit att beskrivningar av författarskapen och läroböckernas didaktiska utgångspunkter granskats. Det är möjligt att en mer kvalitativt inriktad innehållsanalys av textens budskap hade givit ett annat resultat än vad som blev fallet i den aktuella undersökningen. Kanske hade en mer djupgående kvalitativ analys och jämförelse av hur icke-västerländska författarskap skildras i förhållande till de västerländska författarskapen gett en mer rättvis bild av de icke-västerländska författarskapens plats i läroböckerna. Uppsatsens syfte var dock snarare att bidra till en överblick av läroböckers innehåll avseende icke-västerländska författare än att genomföra en djupgående kvalitativ analys av deras innehåll, något som valdes med tanke på uppsatsens begränsade omfattning.

Urvalet av läroböcker till undersökningen kan också diskuteras, och det går inte att utesluta att ett annat urval hade gett ett annorlunda resultat. Inte minst hade en analys av fler läroböcker kunnat bidra till att ge en större och mer generaliserbar bild av förekomsten av icke-västerländska författarskap. En undersökning av ett större antal läroböcker hade också möjliggjort att läroböcker utgivna av flera förlag och skrivna av flertalet olika författare kunde analyseras, vilket hade kunnat ge resultatet ett annat utfall. Även här spelade dock tidsramarna in och en analys av fler läroböcker hade blivit alltför tidskrävande.

### **7.3 Förslag på vidare forskning**

Förslag till framtida forskning inom det för uppsatsen aktuella ämnesområdet skulle kunna vara att göra en studie liknande den som presenteras i denna uppsats, men av större omfattning för att kunna få en mer övergripande bild av icke-västerländska författares roll i läromedel för svenskämnet. Därtill skulle en mer kvalitativ innehållsanalys vara intressant för att jämföra hur icke-västerländska författarskap skildras och beskrivs i förhållande till västerländska författare.

Ytterligare en ingång till vidare forskning skulle kunna vara att undersöka hur lärare tänker och undervisar kring icke-västerländska författarskap. Kanske skulle observationer av svensklärares undervisning kunna göras för att få en bild av hur undervisningen faktiskt går till, och inte bara göra lärarnas ord om hur de undervisar synliga. Ett annat alternativ skulle kunna vara att ta elevernas upplevelser som utgångspunkt och undersöka deras syn på litteraturundervisningen, och då främst vad gäller undervisningen kring icke-västerländska författarskap. Särskilt intressant hade det varit att undersöka hur elever med annat modersmål än svenska uppfattar litteraturundervisningen. I vilken utsträckning erbjuds de möjlighet att få kännedom om författarskap och litteratur från sina delar av världen?

## Källor och litteratur

### Källor

Lindqvist, A., & Lindqvist, K. (2012). *Människans texter: Litteraturen*. Lund: Studentlitteratur.

Jeppsson, T., Lindqvist, A., Lindqvist, K., & Sjöstedt, B. (2012). *Människans texter: Antologin*. Lund: Studentlitteratur.

Skoglund, S. (2012). *Svenska Timmar: Litteraturen* (3 uppl.). Malmö: Gleerups Utbildning.

Skoglund, S., & Waje, L. (2012). *Svenska timmar: Antologin* (3 uppl.). Malmö: Gleerups Utbildning.

### Litteratur

Andersson, A., & Odehammar, C.J. (2010). *Kanonlärare: En undersökning av svensklärares litteratururval*. Kandidatuppsats. Högskolan i Jönköping.

Berglund, J. (2011). Etnografiska glasögon på religion i vardagen. I: Löfstedt, M. (red.), *Religionsdidaktik – mångfald, livsfrågor och etik i skolan* (s. 125-139). Lund: Studentlitteratur.

Bloom, H. (2000). *Den västerländska kanon. Böcker och skola för eviga tider*. Eslöv: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.

Boréus, K., & Bergström, G. (2012). Innehållsanalys. I: Bergström, G., & Boréus, K. (red.), *Textens mening och makt: Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys* (s. 49-90). Lund: Studentlitteratur.

Brink, L. (1992). *Gymnasiets litterära kanon: Urval och värderingar i läromedel 1910-1945*. (Doktorsavhandling, Uppsala universitet, Avdelningen för litteratursociologi vid Litteraturvetenskapliga institutionen).

Dalén, U., & Reimers, P. (u.å.). Kanon. I *Nationalencyklopedin*. Hämtad 8 april, 2015 från <http://www.ne.se>

Danielsson, A. (1988). *Tre antologier – tre verkligheter: En undersökning av gymnasiets litteraturförmedling 1945-1975*. Lund: Studentlitteratur.

De los Reyes, P. (u.å.). Postkolonialism. I *Nationalencyklopedin*. Hämtad 9 april, 2015 från <http://www.ne.se>

Juhlin Svensson, A-C. (2000). *Nya redskap för lärande – Studier av lärarens val och användning av läromedel i gymnasieskolan*. Stockholm: HLS Förlag.

Jönsson, A. (u.å.). Västerlandet. I *Nationalencyklopedin*. Hämtad 9 april, 2015 från <http://www.ne.se>

Karagic, M., & Mimic, C. (2012). *Västerländsk kanon i litteraturundervisning: En kvalitativ undersökning på gymnasiet*. Kandidatuppsats. Högskolan i Jönköping.

Larsson, B. (1991). Sätt att se på läroboken. I: *Lärobok om läroböcker* (s. 65-112). Uppsala: Läromedelsförfattarnas förening.

Karlsohn, T. (2009). Kanon och kritik: En debatt och några eftertankar. I: Leppänen, K., & Lundahl, M. (red.). *Kanon ifrågasatt: Kanoniseringsprocesser och makten över vetandet* (s. 232-270). Möklinta: Gidlunds Förlag.

Leppänen, K. & Lundahl, M. (red.). (2009). *Kanon ifrågasatt: Kanoniseringsprocesser och makten över vetandet*. Möklinta: Gidlunds Förlag.

Molloy, G. (2007). *Skolämnet svenska – en kritisk ämnesdidaktik*. Lund: Studentlitteratur.

Said, E. (1978). *Orientalism*. Stockholm: Ordfronts förlag.

Selander, S. (1988). *Lärobokskunskap*. Lund: Studentlitteratur.

Selander, S. (1994). Pedagogiska texter och retorik. I: Selander, S., & Englund, B. (red.). *Konsten att informera och övertyga – En antologi om pedagogik, text och retorik* (s. 41-54). (2 uppl.). Stockholm: HLS Förlag.

Selander, S. (2010). Pedagogiska texter – ett sätt att designa lärprocesser. I: Rostvall, A-L., & Selander, S. (red.). *Design för lärande* (s. 81-95). Stockholm: Norstedts.

Selander, S., Romare, E., Trotzig, E., & Ullman, A. (1990). *Rasism och främlingsfientlighet i svenska läroböcker? SPOV 9 – Studier av den pedagogiska väven*. Härnösand: Institutet för pedagogisk textforskning, Högskolan i Sundsvall/Härnösand.

Skolverket. (2006). *Läromedlens roll i undervisningen: Grundskollärares val, användning och bedömning av läromedel i bild, engelska och samhällskunskap*. Rapport 284:2006. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2012). *Greppa språket – ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet*. Stockholm: Skolverket.

Thavenius, J. (1999). Gymnasiets litterära kanon. I: Thavenius, J. (red.). *Svenskämnets historia*. (s. 119-136). Lund: Studentlitteratur.

Tesfahuney, M. (1999). Monokulturell utbildning. *Utbildning och demokrati*, Vol. 8:3, s. 65-84.

## **Bilaga 1**

### **Frågeformulär**

- Vilka icke-västerländska författarskap förekommer i läroboken?
- Hur ser representationen bland de aktuella författarna ut vad gäller nationalitet och kön?
- Nämnas det om aktuella författare har mottagit något litteraturpris?
- I samband med vilka avsnitt förekommer de aktuella författarskapen?
- Hur stor andel av bokens författare är icke-västerländska (enligt registret)?
- Hur beskrivs de aktuella författarskapen?
- Motiveras urvalet av aktuella författarskap? I så fall, hur?
- Hur är de aktuella författarskapen tänkta att didaktiskt bearbetas (förekomst av fördjupningsuppgifter, instuderingsfrågor, diskussionsfrågor)?



## Bilaga 2

### Icke-västerländska författarskap i läroböckerna

#### *Svenska Timmar antologin*

<b>Författare/text:</b>	<b>Nationalitet:</b>	<b>Kön:</b>	<b>Litteraturpris:</b>	<b>Avsnitt:</b>
Tusen och en natt	Persien			Medeltiden
Hafiz/Rosen och näktergalen	Persien	Man		Medeltiden

#### *Svenska Timmar litteraturen*

<b>Författare/text:</b>	<b>Nationalitet:</b>	<b>Kön:</b>	<b>Litteraturpris:</b>	<b>Avsnitt:</b>
Koranen	Arabiska halvön			Medeltiden
Tusen och en natt	Persien			Medeltiden
Omar Khayyam	Persien	Man		Medeltiden
Rumi	Persien	Man		Medeltiden
Hafez	Persien	Man		Medeltiden
Sei Shonagon	Japan	Kvinna		Medeltiden
Murasaki Shikibu	Japan	Kvinna		Medeltiden

## Människans texter: Antologin

Författare/text:	Nationalitet:	Kön:	Litteraturpris:	Avsnitt:
Gilgamesheposet (text)	Mesopotamien			Forntiden
Enuma elish (text)	Mesopotamien			Forntiden
Echnaton/Hymn till solen	Egypten	Man		Forntiden
Bibeln: Gamla testamentet (text)	Palestina			Forntiden
Indianska sagor (text)	Palestina			Forntiden
Bibeln: Nya testamentet (text)	Palestina			Antiken
Lao Zi/Dao De Jing	Kina	Man		Antiken
Ahmad ibn Fadlan/En reserapport från Volgaområdet	Bagdad	Man		Medeltiden
Koranen (text)	Arabiska halvön			Medeltiden
Tusen och en natt (text)	Persien			Medeltiden
Jorge Luis Borges/Gåvornas natt	Argentina	Man		Modernismen
Aziz Nesin/Åsnan som förlänades en orden	Turkiet	Man		Modernismen
Chinua Achebe/Morbror Bens val	Nigeria	Man		Efterkrigstiden och samtiden
Chimamanda Ngozi Adichie/En halv gul sol	Nigeria	Kvinna		Efterkrigstiden och samtiden
Ambai, Pseudonym för C.S. Lakshmi/Gul fisk	Indien	Kvinna		Efterkrigstiden och samtiden
Anamika/Kvinnor	Indien	Kvinna		Efterkrigstiden och samtiden
Julio Cortázar/Vampyrens son	Argentina	Man		Efterkrigstiden och samtiden
Forough Farrokhzad/Långsamt uppbyggd	Iran	Kvinna		Efterkrigstiden och samtiden
Suheir Hammad/Kvinna sargad	Palestina	Kvinna		Efterkrigstiden och samtiden
Ibrahim al-Koni/Stenblödning	Libyen	Man		Efterkrigstiden och samtiden
Gabriel García Márquez/Mamá Grandes begravning och andra berättelser	Colombia	Man		Efterkrigstiden och samtiden

Augusto Monterroso/Det svarta fåret och andra fabler	Guatemala	Man		Efterkrigstiden och samtiden
Pablo Neruda/Canto General	Chile	Man		Efterkrigstiden och samtiden
Agostinho Neto/Västerländsk civilisation	Angola	Man		Efterkrigstiden och samtiden
Ngo Tu Lap/Sömngång	Vietnam	Man		Efterkrigstiden och samtiden
Orhan Pamuk/Snö	Turkiet	Man		Efterkrigstiden och samtiden
Okot P'Bitek/Lawinos sång	Uganda	Man		Efterkrigstiden och samtiden
Alejandra Pizarnik/De stora orden	Argentina	Kvinna		Efterkrigstiden och samtiden
Nizar Qabbani/Om poesi	Syrien och Libanon	Man		Efterkrigstiden och samtiden
Salman Rushdie/Midnattsbarnen	Indien	Man		Efterkrigstiden och samtiden
Nawal el Saadawi/Törst	Egypten	Kvinna		Efterkrigstiden och samtiden
Patricia Schonstein/Fotografi: Utmattade av skräck	Sydafrika	Kvinna		Efterkrigstiden och samtiden
Amartya Sen/Identitet och våld	Indien	Man		Efterkrigstiden och samtiden
Veronica Stigger/I rulltrappan	Brasilien	Kvinna		Efterkrigstiden och samtiden
Ana Luisa Valdés/Albatrossernas krig	Uruguay/Sverige	Kvinna		Efterkrigstiden och samtiden
Yin Lichuan/Livet borde vara så på allvar	Kina	Kvinna		Efterkrigstiden och samtiden
Yu Gu/Bara ett skämt	Kina	Kvinna		Efterkrigstiden och samtiden

## Människans texter: Litteraturen

<b>Författare/text:</b>	<b>Nationalitet:</b>	<b>Kön:</b>	<b>Litteraturpris:</b>	<b>Avsnitt:</b>
Enuma Elish (text)	Mesopotamien			Forntiden
Gilgamesheposet	Mesopotamien			Forntiden
Farao Amenhotep/Hymn till solen	Egypten			Forntiden
Rigveda (text)	Indien			Forntiden
Gamla Testamentet	Palestina/Israel			Forntiden
Lao Zi/Dao De Jing	Kina	Man		Antiken
Ifa (text)	Afrika			Antiken
Shijing (text)	Kina			Antiken
Vedaskrifterna (text)	Indien			Antiken
Koranen (text)	Arabiska halvön			Medeltiden
Tusen och en natt (text)	Persien			Medeltiden
Murasaki Shikibu	Japan	Kvinna		Medeltiden
Firadusi/Shah-name	Persien	Man		Medeltiden
Du Fu	Kina	Man		Medeltiden
Li Bo	Kina	Man		Medeltiden
Izumi Shikibu	Japan	Kvinna		Medeltiden
Al-Khansa	Arabiska halvön	Kvinna		Medeltiden
Hafez	Persien			Medeltiden
Wu Chengén	Kina	Man		Renässansen
Juan Latino	Afrika	Man		Renässansen
Aquiáhtzin från Ayapanco	Latinamerika	Kvinna		Renässansen
Pu Songling	Kina	Man		Barocken och klassicismen
Matsuo Basho	Japan	Man		Barocken och klassicismen
Sor Juana Inés de la Cruz	Mexiko	Kvinna		Barocken och klassicismen
Santo Kyoden	Japan	Man		Upplýsningen och förromantiken
Ryutei Tanehiko	Japan	Man		Upplýsningen och förromantiken
Andrés Bello	Venezuela	Man		Romantiken
Bartolomé Hidalgo	Uruguay	Man		Romantiken
Hilario Ascasubi	Argentina	Man		Realismen och naturalismen
José Hernandez	Argentina	Man		Realismen och naturalismen

Antônio Goncalves Dias	Brasilien	Man		Realismen och naturalismen
Gertrudis Gómez de Avellaneda	Kuba	Kvinna		Realismen och naturalismen
Shoyo Tsubouchi	Japan	Man		Realismen och naturalismen
Eduardo Gutiérrez	Argentina	Man		Realismen och naturalismen
Florencio Sánchez	Uruguay	Man		Realismen och naturalismen
Jorge Luis Borges	Argentina	Man		Modernismen
Gabriela Mistral	Chile	Kvinna	Nobelpriset i litteratur 1945	Modernismen
Rabindranath Tagore	Indien	Man	Nobelpriset i litteratur 1913	Modernismen
Amin al-Rihani	Libanon	Man		Modernismen
Iliya Abu Madu	Libanon	Man		Modernismen
Khalil Mutran	Libanon	Man		Modernismen
Aimé Césaire	Senegal	Man		Modernismen
Léopold Sédar Senghor	Senegal	Man		Modernismen
Agostinho Neto	Angola	Man		Modernismen
Taufiq al-Hakim	Egypten	Man		Modernismen
Osanaï Kaoru	Japan	Man		Modernismen
Akita Ujaku	Japan	Man		Modernismen
Yamamoto Yuzu	Japan	Man		Modernismen
Song Zhidi	Kina			Modernismen
Cao Yu	Kina			Modernismen
Fateme Behros	Iran/Sverige	Kvinna		Efterkrigstiden
Victor Rojas	Colombia/Sverige	Man		Efterkrigstiden
Miguel Angel Asturias	Guatemala	Man		Efterkrigstiden
Julio Cortázar	Argentina	Man		Efterkrigstiden
Gabriel García Márquez	Colombia	Man		Efterkrigstiden
Mario Vargas Llosa	Peru	Man	Nobelpriset i litteratur 2010	Efterkrigstiden
Isabel Allende	Chile	Kvinna		Efterkrigstiden
Vidiadhar Surajprasad Naipauls	Trinidad	Man		Efterkrigstiden
Najib Mahfouz	Egypten	Man	Nobelpriset i litteratur 1988	Efterkrigstiden
Nawal El Saadawi	Egypten	Kvinna		Efterkrigstiden
Assia Djebar	Algeriet	Kvinna		Efterkrigstiden
Chinua Achebe	Nigeria	Man		Efterkrigstiden
Wole Soyinka	Nigeria	Man	Nobelpriset i litteratur 1986	Efterkrigstiden
Buchi Emecheta	Nigeria	Kvinna		Efterkrigstiden

Ngugi wa Thiongó	Kenya	Man		Efterkrigstiden
Ama Ata Aidoo	Ghana	Kvinna		Efterkrigstiden
Camara Laye	Guinea	Kvinna		Efterkrigstiden
Ferdinand Oyono	Kamerun	Man		Efterkrigstiden
Mariama Bâ	Senegal	Kvinna		Efterkrigstiden
Yvonne Vera	Zimbabwe	Kvinna		Efterkrigstiden
Peter Abrahams	Sydafrika	Man		Efterkrigstiden
Nadine Gordimer	Sydafrika	Kvinna	Nobelpriset i litteratur 1991	Efterkrigstiden
Isaac Bashevis Singers	Israel	Man		Efterkrigstiden
Amos Oz	Israel	Man		Efterkrigstiden
Emile Habibi	Palestina	Man		Efterkrigstiden
Suad Amiry	Palestina	Kvinna		Efterkrigstiden
Yasar Kemal	Turkiet	Man		Efterkrigstiden
Orjan Pamuk	Turkiet	Man	Nobelpriset i litteratur 2006	Efterkrigstiden
Asli Erdogan	Turkiet	Man		Efterkrigstiden
Sharnush Parsipur	Iran	Kvinna		Efterkrigstiden
U R Ananthamurthy	Indien	Man		Efterkrigstiden
Anita Desais	Indien	Kvinna		Efterkrigstiden
Salman Rushdie	Indien	Man		Efterkrigstiden
Arundhati Roys	Indien	Kvinna		Efterkrigstiden
Ma Fong	Kina	Kvinna		Efterkrigstiden
Xi Rong	Kina			Efterkrigstiden
Ding Ling	Kina	Kvinna		Efterkrigstiden
Shen Rong	Kina	Kvinna		Efterkrigstiden
Zhang Jie	Kina	Kvinna		Efterkrigstiden
Li Rui	Kina	Man		Efterkrigstiden
Gao Xinjian	Kina	Man	Nobelpriset i litteratur 2000	Efterkrigstiden
Yasunari Kawabata	Japan	Man	Nobelpriset i litteratur 1968	Efterkrigstiden
Yukio Mishima	Japan	Man		Efterkrigstiden
Fumiko Enchi	Japan	Kvinna		Efterkrigstiden
Kenzaburo Oe	Japan	Man	Nobelpriset i litteratur 1994	Efterkrigstiden
Pramoedya Ananta Toer	Indonesien	Man		Efterkrigstiden
Pablo Neruda	Chile	Man	Nobelpriset i litteratur 1971	Efterkrigstiden
Octavio Paz	Mexiko	Man	Nobelpriset i litteratur 1990	Efterkrigstiden
Alda Simon	Uruguay	Kvinna		Efterkrigstiden
Noemia de Sousa	Mocambique	Kvinna		Efterkrigstiden
Véronique Tadjo	Elfenbenskusten	Kvinna		Efterkrigstiden
Mabel Segun	Nigeria	Kvinna		Efterkrigstiden
Nazik al-Malaika	Irak	Kvinna		Efterkrigstiden

Badr Shakir as-Sayyab	Irak	Kvinna		Efterkrigstiden
Ali Ahmad Said	Syrien	Man		Efterkrigstiden
Ahmad Shamlu	Iran	Man		Efterkrigstiden
Simin Behbani	Iran	Kvinna		Efterkrigstiden
Forough Farrokhzad	Iran	Kvinna		Efterkrigstiden
Mahmud Darwish	Palestina	Man		Efterkrigstiden
Khalil Hawi	Libanon	Man		Efterkrigstiden
Trilochan	Indien	Man		Efterkrigstiden
Jyotsna Milan	Indien	Kvinna		Efterkrigstiden
Gagan Gill	Indien	Kvinna		Efterkrigstiden
Bei Dao	Kina	Man		Efterkrigstiden
Hiromi Ito	Japan			Efterkrigstiden
Kiwao Nomura	Japan			Efterkrigstiden
Ôoka Makoto	Japan			Efterkrigstiden
Bernardo Roca	Peru	Man		Efterkrigstiden
Luisa Josefina Hernández	Mexiko	Kvinna		Efterkrigstiden
Osvaldo Dragún	Argentina	Man		Efterkrigstiden
Tchicaya U Tamúsi	Kongo	Man		Efterkrigstiden
Seydou Badian	Mali	Man		Efterkrigstiden
Efua Sutherland	Ghana	Kvinna		Efterkrigstiden
Vijay Tendulkars	Indien			Efterkrigstiden
Yukio Ninagawa	Japan			Efterkrigstiden
Kobo Abe	Japan			Efterkrigstiden
Junji Kinoshita	Japan	Kvinna		Efterkrigstiden
Dilsa Demirbag-Sten	Turkiet/Sverige	Kvinna		Samtiden
Alejandro Leiva Wenger	Chile/Sverige	Man		Samtiden
Marjaneh Bakhtiari	Iran/Sverige	Kvinna		Samtiden
Roberto Bolano	Chile	Man		Samtiden
Calixthe Beyala	Kamerun	Kvinna		Samtiden
Gabeba Baderoon	Sydafrika	Kvinna		Samtiden
Chimamanda Ngozi Adichie	Nigeria	Kvinna		Samtiden
Khaled Hosseini	Afghanistan	Man		Samtiden
Anita Nair	Indien	Kvinna		Samtiden
Anjum Hasan	Indien	Kvinna		Samtiden
Zhou Weihu	Kina	Kvinna		Samtiden
Haruki Murakami	Japan	Man		Samtiden
Nam Le	Vietnam	Man		Samtiden

