



LUND UNIVERSITY

"Gracerna talte som du"

om Esaias Tegnér och bildningens betydelse för undervisningen

Blomqvist, Karin

2016

Document Version:
Förlagets slutgiltiga version

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Blomqvist, K. (Red.) (2016). "Gracerna talte som du": om Esaias Tegnér och bildningens betydelse för undervisningen. (Studia Paedagogica Graeca et Latina Lundensia; Nr 4). Lund University.

Total number of authors:

1

General rights

Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Read more about Creative commons licenses: <https://creativecommons.org/licenses/>

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

LUND UNIVERSITY

PO Box 117
221 00 Lund
+46 46-222 00 00

STUDIA PAEDAGOGICA GRAECA ET LATINA LUNDENSIA 4
EDENDA CURAVERUNT KARIN BLOMQVIST & CAJSA SJÖBERG

”Gracerna talte som du”
Om Esaias Tegnér och bildningens
betydelse för undervisningen

Fem föreläsningar

KARIN BLOMQVIST (RED.)

Tryckningen av denna volym möjliggjordes genom anslag från Kungl. Vitterhets
Historie och Antikvitets Akademien

Boken kan beställas via Lunds universitet: www.ht.lu.se/skriftserier
e-post: skriftserier@ht.lu.se

© Karin Blomqvist (redaktör) samt artikelförfattarna 2016

ISBN 978-91-87833-88-5

Tryck: Media-Tryck, Lunds universitet, Lund 2016



Innehåll

Förord	5
Jerker Blomqvist <i>Esaias Tegnér, grekiskan och andra språk</i>	7
Karin Blomqvist <i>Bildning och utbildning: paideia i det antika Athen</i>	23
Johanna Akujärvi <i>Hyenden under håglösa lärjungars lätja. Om lurkar till latinska och grekiska skoltexter fram till 1900</i>	37
Alfred Sjödin <i>Är litteraturvetenskapen ett bildningsämne? Några reflektioner kring historia, specialisering och bredd</i>	65
Inger Enkvist <i>Vem hade trott att läsning och speciellt litteraturläsning måste försvaras i utbildningsvärlden?</i>	77
Författarpresentationer	89

Förord

Tegnérssamfundet i Lund grundades 1946 i syfte att "främja studiet av och kännedom om Esaias Tegnér samt hans tidevarv." Som ett led i denna strävan anordnade samfundet den 5 juni 2013, i samarbete med Språk- och litteraturcentrum vid Lunds universitet, en temadag för att fira 200-årsjubileet av den professur i grekiska som inrättades för Esaias Tegnér. Samfundet har dock genom åren inte begränsat sin verksamhet till att belysa Tegnér och hans samtid. Som framgår bl.a. av samfundets årsskrifter och andra publikationer har intresset riktats även mot senare tider. Bevarandet av traditionen från Tegnér såväl som av ståndstaganden från denna tradition och kontrasten mellan nutidens estetiska, politiska och intellektuella ideal och de tegnérska hör till ämnena. Denna mångfald avspeglas även i denna volym, som innehåller tre av föredragen från temadagen samt två andra bidrag med liknande tematik.

Temadagen fick rubriken "*Gracerna talte som du.*" *Esaias Tegnér och bildningens betydelse för undervisningen.* Frågan är då vad bildning egentligen är, och vad den har för funktion. Hur skiljer sig bildning från utbildning? Om bildning inte omedelbart leder till en anställningsbar examen, har den överhuvudtaget något existensberättigande? De olika bidragen till denna volym vill belysa ämnet från olika aspekter. Avsikten är inte hos någon av författarna att till varje pris bevara sakernas tillstånd eller återvända till något tänkt idealtillstånd "som det var förr". På många sätt kan man hävda, att det har varit motiverat att frånta de klassiska studierna den dominerande ställning som de hade vid universiteten fram till förra århundradets början. Tidigare hade nog den humanistiska bildningen i allmänhet och de klassiska studierna i synnerhet stundtals betonats litet väl mycket på bekostnad av mer praktiskt användbara ämnen. Tegnér var en av dem som gick i bräsch för en förändring av detta sakernas tillstånd, även om han inte tillhörde de mest radikala reformatörerna.

Men nu är det nog. I sig utgör skolning i humanistiska ämnen ingen garanti för mänsklig mognad och respekt för allas lika värde; det finns förfärande vittnesmål om motsatsen från 1900-talets Europa. Däremot är bildning en nödvändig förutsättning för att utveckla våra intellektuella förmågor till att kunna betrakta oss själva i ett vidare perspektiv. Ytterligare nedskärningar skulle leda till

en katastrofal förlust inte bara av vårt kulturarv utan också vår förmåga att ta till oss texter och ny information och därmed öka vår förståelse av vad som finns utanför vår egen trånga krets.

Athen fick ett lysande eftermäle. Man anser med rätta att hela Västerlandets bildning, kultur och högre utbildningsväsende står i stor tacksamhetsskuld till denna lilla stadsstats bildningstradition. Frågan är vilket eftermäle dagens lärosäten kommer att få om vi tillåter att detta arv tynar bort av påstådd brist på resurser.

Till anordnandet av temadagen samt till tryckningen av denna volym beviljade Kungl. Vitterhets Historie och Antikvitets Akademien generösa anslag. På Tegnérsamfundets vägnar vill jag framföra mitt tack till Akademien för detta.

Lund i mars 2016

Karin Blomqvist

Tegnér, grekiskan och andra språk

JERKER BLOMQVIST

För 200 år sedan

Denna temadag är arrangerad med anledning av att det gått 200 år sedan Esaias Tegnér tillträdde sin professur i grekiska vid Lunds universitet. På annan plats i denna volym påpekas att det noga räknat snarare gått 201 år sedan professurens tillkomst, för Tegnérs utnämning är undertecknad av Karl XIII den 26 februari 1812, och han installerades i sitt ämbete den 15 oktober samma år.

Men av en slump vet vi vad Tegnér hade för sig just idag för 200 år sedan, den 5 juni 1813, i varje fall på förmiddagen, och det kan möjligen tjäna som anledning för firandet av ett 200-årsjubileum. Den 5 juni för 200 år sedan satt nämligen Tegnér och förberedde en predikan som han skulle hålla följande dag. Professorerna vid universitetet fick normalt sin huvudsakliga lön genom s.k. prebenden, dvs. en nyutnämnd professor prästvigdes nästan omgående efter installationen och blev kyrkoherde i en eller ett par församlingar i Lunds närhet. Han förutsattes sedan i huvudsak leva på avkastningen från prästgården med tillhörande jordbruk. Tegnér hade på sin lott fått församlingarna Stävie och Lackalänga nordväst om Lund, och pingstdagen 1813, den 6 juni, skulle han hålla sin inträdespredikan i prebendeförsamlingarna. Förarbetet hade gått trögt, verkar det, och för att få ihop en anständig predikan hade han ansett sig behöva hjälp. Han hade vänt sig till sin vän Anders Gullander, hovpredikant och andre stadskomminister i Lund, och på pingstaftons morgon till honom skickat en versifierad biljett med bön om bistånd. Den löd:¹

¹ Tegnérs dikter citeras efter *Esaias Tegnérs samlade dikter*. Utgivna av Tegnérsmfundet. I–VII, Lund 1964–1996. För textkonstitutionen och de utförliga kommentarerna rörande omständighet-

Jag vet, min Bror, att du är djup;
men min predikan är det icke.
Kom hit uppå en morgonsup,
hvarpå en flaska öl vi dricke.
Predikokonsten är mig svår,
ty min talang är ej Gullanders;
kom hit och lär mig Fadervår,
ty annars går det rent till fanders.

Den var ordentligt daterad och undertecknad:

Hastel. d. 5 Junii T—r
på S. Bonifacii dag 1813. Pastor curam non gerens²

Och härtill fanns fogat ett P. S.:

Tag Handbok med och Liturgi, med mera:
Jag har, Gud nåd' mig, ingendera.

Av den lättsamma eller lättsinniga tonen i det här versbrevet skulle man kunna få uppfattningen att Tegnér var en person som inte ägnade tillräckligt med allvar åt sina ämbetsuppgifter. Det är i så fall en helt felaktig slutsats. Tegnérns rykte och berömmelse bygger naturligtvis huvudsakligen på att han var en lysande skald, men han visade också sin duglighet både som akademisk lärare, som predikant och i administrativa sammanhang som ordförande för kyrkoråden i prebendeförsamlingarna, senare som biskop i Växjö, i riksdagen, i den "snillekommitté" som utredde den framtida skolundervisningen i Sverige, och så vidare – så länge hans krafter räckte till. Hans inträdespredikan, hur den nu än må ha tillkommit, blev ett lysande stycke kyrklig talekonst.³

erna kring dikternas tillkomst svarar i de olika delarna Fredrik Böök och Åke K.G. Lundquist (band I–IV) samt Christina Svensson (V–VII).

² Frasen *pastor curam gerens* 'pastor (tillfälligt) skötande ämbetet' var termen för en tillförordnad, ställföreträdande eller vikarierande kyrkoherde. Med det ironiska tillägget av negationen *non* betecknar Tegnér sig själv som en misskötsam ämbetsinnehavare.

³ Tegnérnsamfundets utgåva av Tegnérns predikningar och andra kyrkliga tal förväntas utkomma snart. Den ombesörjs av Barbro Wallgren Hemlin, som lagom till vårt 200-årsjubileum gett ut ett provtryck med just inträdespredikan: Esaias Tegnér, *Inträdespredikan i Ståvie och Lackalänga den 6 juni 1813*. Redigerad och med inledning av Barbro Wallgren Hemlin, Göteborg 2013.

Bildningsgång

Tegnér gjorde också en snabb karriär inom universitetet. Han blev inskriven 1799, den 4 oktober, när han var inte fullt sjutton år. För att få tillträde till universitetet skulle man gå igenom ett inträdesprov, dvs. avlägga studentexamen. Det provet verkar ha varit av det mera humana slaget, i varje fall vid Lunds universitet; det var inte mera utslagsgivande än dagens högskoleprov, utan alla som genomgick det blev antagna till sina universitetsstudier.

Men de studenter som skrevs in förutsattes dock ha vissa förkunskaper. De som kom från besuttna familjer hade i allmänhet haft privatlärare, ofta universitetsstudenter som kom från fattigare förhållanden och behövde ta sådana uppdrag tillfälligt för att klara försörjningen och kunna fortsätta sina studier. De som inte haft råd med privatlärare hade normalt gått igenom ett gymnasium vid någon av katedralskolorna runt om i landet. Tegnér hörde definitivt till de fattigare studenterna; han var faderlös och beroende av understöd från välvilliga mecenater. Det märkliga med honom är att han överhuvudtaget aldrig hade gått i någon skola.⁴ De kunskaper han hade när han kom till Lund – och de var betydande – hade han skaffat sig genom studier på egen hand med viss ledning från sina två äldre bröder och välvilliga arbetsgivare.

Om hur han först kom i kontakt med grekiskan som skulle bli hans professorsämne har han berättat i sina *Sjelfbiografiska anteckningar* från 1839.⁵ Hans bror Elof hade introducerat honom till språket med hjälp av tidens normala nybörjartexter, Nya testamentet och särskilt evangelierna. De räckte bara till "en flygtig bekantskap", men 1798, året innan han skrevs in vid universitetet, hände något avgörande. Tegnér var då anställd som informator hos brukspatronen Christoffer Myhrman på Rämens herrgård i östra Värmland. På herrgården fanns ett välförsett bibliotek som bl.a. innehöll flera grekiska böcker. Bland dem hittade Tegnér en utgåva av de homeriska dikterna från 1561, med grekisk text och latinsk parallellöversättning.⁶ Med hjälp av parallellöversättningen, ett lexikon och en bristfällig grammatik satte Tegnér igång med att läsa Homeros. Det tog honom ungefär ett år att komma igenom boken, och intrycket av denna första bekantskap med den grekiska poesin blev bestående.

⁴ Påpekad bl.a. av Sten Hidal, "Esaias Tegnér och teologins sofisterier. Ett bidrag till 1800-talets idéhistoria", i Jerker Blomqvist (red.), *Esaias Tegnér. Texter och läsningar*, Ödåkra 2011, s. 56–58.

⁵ "Sjelfbiografiska anteckningar", i: Esaias Tegnér, *Samlade skrifter*. Ny kritisk upplaga ... af Ewert Wrangel & Fredrik Böök. Band 8, Stockholm 1923, 320–322.

⁶ *Homeri opera græcolatina, quæ quidem nunc extant, omnia. Hoc est: Ilias, Odyseea, Batrachomyomachia, et hymni: præterea Homeri uita ex Plutarcho, cum latina item interpretatione, locis communibus ubiq[ue] in margine notatis ... In hæc operam suam contulit Sebastianus Castalio ... Basileæ, per Nicolaum Brylingerum 1561.*

Att med sådana närmast groteskt otillräckliga läromedel förkovra sig på egen hand i de klassiska språken och andra ämnen var ingen lätt uppgift. Tegnér talar på ett ställe om 18 timmars studietid per dygn "i många år",⁷ och när han i ett senare brev påstår att "min fattningsgåfva, min arbetshåg, och i synnerhet mitt minne" överträffade andras,⁸ är åtminstone jag beredd att tro på vad han säger. Speciellt om Homerstudiets besvärligheter uttalar han sig i ett tidigt brev till studiekamraten Lars Lemchen på detta sätt: "[Homeros är] icke af de förekommande personer hvars connoissance är så lätt gjord. Hans erbara Portvakterska, Madame Gramatika, och hans nerdammade Kammartjenare Herr Lexikon, äro kinkiga personer som göra audiensen svår."⁹

Professuren

Det var alltså en studievan tonåring som skrevs in vid universitetet den 4 oktober 1799. Tolv och ett halvt år senare utnämndes han till "Linguae Græcæ Professor", "i anseende till hans grundliga insigter i Grekiska Litteraturen, samt i öfrigt utmärkta lärdom, skicklighet och alltid ådagalagde välförhållande", som det heter i den kungliga fullmakten.¹⁰ Det var en nyinrättad professur som Tegnér fick, skapad enkom för honom. Att ämnet för den skulle bli grekiska var inte självklart. Tegnér hade vid denna tid en adjunktur i estetik, dvs. i vad som nu kallas för litteraturvetenskap, och det hade lika gärna kunnat bli ämnet för hans professur också. Dessutom var universitetets huvudsakliga skäl för att professuren inrättades troligen inte omsorg om vare sig grekiskan eller estetikens. Det verkliga skälet var Tegnérs poetiska framgångar. I Lund fick Tegnér tidigt rykte om sig som diktare, och han hade blivit uppmärksammas också på nationell nivå. Han hade deltagit i de tävlingar som Svenska Akademien då anordnade, och 1811 vann han det stora priset med den patriotiska dikten "Svea". Nu såg alltså Lunds universitet möjligheten att knyta en berömd skald till sig som kunde tävla med de skalder som fanns i Uppsala, Atterbom, Franzén, Wallin och andra. Samtidigt löste universitetet Tegnérs privatekonomiska problem. Adjunkturen kunde inte trygga hans och hans familjs försörjning för framtiden. Om han inte fått professuren och inkomsterna från dess prebenden, hade han förmodligen varit tvungen att söka sig till en kyrkoherdetjänst i någon församling ute i landet och därigenom gått förlorad för Lund.

⁷ Brev till Carl Fredrik af Wingård 29 november 1838. Tegnérssamfundets utgåva av breven: *Esaias Tegnér's brev*. Utgivna av Tegnérssamfundet; redigerade av Nils Palmborg. I–XI, Malmö 1953–1976.

⁸ Brev till Carl Gustaf von Brinkman 20 mars 1838.

⁹ Brev till Lars Lemchen 15 januari 1804.

¹⁰ Jfr faksimil av professorsfullmakten vid s. 46 i Åke Eliæson & Bror Olsson, *Esaias Tegnér. En monografi i bild*, Malmö 1949.

För ämnet grekiska betydde Tegnér's professur en betydande uppryckning. Under större delen av 1700-talet, från 1727, hade inte grekiskan haft någon egen professur i Lund utan varit förenad med de orientaliska språken. Det fanns alltså en professor i orientaliska språk och grekiska. När Tegnér kom till Lund innehades den professuren av Matthias Norberg, som var väl kunnig i grekiska men dock hade de österländska språken som sitt huvudintresse.¹¹ Inrättandet av Tegnér's professur innebar att grekiskan bröts loss som ett fristående ämne, och detta kom att få stor betydelse för ämnets vidare utveckling.

Tegnér gav också en ny inriktning åt grekstudierna. De grekiska texter som traditionellt lästes vid de svenska universiteten var Nya Testamentet och någon skrift av Xenofon; han ansågs vara den lättaste av de klassiska prosaförfattarna. Av latinska författare hade långt fler lästs, och latin hade varit ett mera betydelsefullt ämne än grekiska. Under årtiondena kring 1800 växte sig intresset för grekiskan starkare på latinets bekostnad bland Europas intellektuella. Framförallt vaknade ett nytt intresse för de klassiska grekiska poeterna och tragedidiktarna samt för den antika grekiska kulturen i vidare bemärkelse.

Den utvecklingen avspeglas i Tegnér's val av ämnen för sina föreläsningar.¹² Hötterminen 1812 ägnades de offentliga föreläsningarna åt Homeros *Iliad*, den dikt som Tegnér lärt känna en gång genom Castalios urgamla edition. Under de följande åren behandlade han Pindaros, Thukydidés och Xenofon. Vid sina privata lektioner undervisade han om grekiska "antikviteter" (dvs. realfilologi), antik mytologi, grekisk kulturhistoria samt geografi. Han tog också upp sådana ämnen som Platons kritik av diktkonsten¹³ och "Om det Romantiska i Grekiska

¹¹ Om Matthias Norberg som akademiker se bl.a. Martin Weibull & Elof Tegnér, *Lunds universitets historia 1668–1868*. Andra delen, Lund 1868, 192–195; H.S. Nyberg, "Matthias Norberg", i: Harry Karlsson et alii, *Den långa vägen. En skånsk byggmästare berättar*, Lund 1973, 63–82; Sten Lindroth, *Svensk lärdomshistoria. Gustavianska tiden*. Utgiven av Gunnar Eriksson, Stockholm 1981, 217–218, 257–260; Christer Westerdahl, *Från Norrtjärn till Konstantinopel. Mathias Norberg (1747–1826), orientalist och humanist* (Örnsköldsviks museums småskriftserie 24/Svenska Forskningsinstitutet i Istanbul. Skrifter 3), Örnsköldsvik & Stockholm 1990; Gunnar Jarring, "Norberg, Matthias", i: *Svenskt biografiskt lexikon*. Under redaktion av Göran Nilzén. Band 27, Stockholm 1990–1991, 152–155; Jerker Blomqvist, "Matthias Norberg and the Modern Greek Language", i: Vassilios Sabatakakis & Peter Vejleskov (red.), *Filia. Studies in Honour of Bo-Lennart Eklund*, Lund 2005, 41–74.

¹² Om Tegnér som akademisk lärare se Ewert Wrangel, *Tegnér i Lund*, Stockholm 1932, band 2, s. 123–134; Bror Olsson, *Tegnér som akademiker*, Lund 1946 (Lunds universitets årsskrift. Första avdelningen: Teologi, juridik och humanistiska ämnen 42:5), 5–8; Albert Wifstrand, "Tegnér som universitetslärare", *Samtid och framtid* 3, 1946, 589–594.

¹³ Uppsatsen *De Platone, artem poëticam improbante* publicerades på latin i programmet för magisterpromotionen 1820. Tegnér's svenska version "Plato och poesien" finns utgiven i Wrangel & Böök, band 3, s. 287–299. Jfr om skriften Jan Stolpe, *Tegnér och Platon*, Lund 2015 (Tegnér'samfundets årsskrift 2015).

Poesien".¹⁴ Hans avskedstal till studenterna i Lund efter biskopsutnämningen formade sig till en magistral översikt över den antika grekiska kulturens yttningar och dess betydelse för eftervärlden.¹⁵

Tegnér's föreläsningar förmedlade således en annan bild av grekiskan, det grekiska och det antika Grekland än vad hans företrädare hade gjort. Fokuseringen på Nya testamentet och de lättaste prosatexterna ersattes av ett bredare texturval där poesin upptog stort utrymme. Estetiska, litteraturteoretiska och kulturhistoriska ämnen togs upp, och studenterna entusiasmerades. Föreläsningarna kunde visserligen sakna "fart och livlighet" i början, men när Tegnér väl kommit in på sitt ämne, lyste liksom "ett skimmer av den grekiska elden" kring hans ansikte, och hans insikter och inlevelseförmåga kom till sin rätt vid tolkningen av den antika texten.¹⁶ P.G. Ahnfelt, som följde Tegnér's föreläsningar från 1817, ger denna skildring av dem:¹⁷

Först verterade han ordagrannt med den finaste linguistiska analys och textkritik, derpå belyste han stället från historisk synpunkt och antiqvarisk samt återgaf det slutligen fritt. Då var honom ingen flygt för hög, ingen detalj för obetydlig, ingen anspelning för fin, ingen combination för djerf. Allt hvad originalet *ville* hafva sagdt, det *blef* då verkligen sagdt. Ofta rundade sig öfversättningen till meter, der var takt och numerus i hela rörelsen. Med lärdomens och snillet's förenade makt beherrskade han sitt ämne.

Kraven på interpretatorisk precision var samtidigt höga.¹⁸ Textgenomgångarna vid sina föreläsningar började Tegnér, som Ahnfelt antyder, med en grundlig grammatisk och lexikalisk analys. Hans intresse för en korrekt och pedagogisk effektiv framställning av den grekiska grammatiken, särskilt verbens morfologi, lyser fram både i den omsorgsfulla avrättningen av Lorenzo Hammarskölds försök på detta område,¹⁹ och framförallt i en kritisk översikt över de existerande

¹⁴ Wrangel & Böök, band 4, s. 162–172.

¹⁵ *Esaias Tegnér's tal utgivna av Tegnér'samfundet. 1. Akademiska tal, skoltal.* Redigerade av Ulla Törnqvist, Stockholm 1982, 111–121.

¹⁶ Omdömen om Tegnér från Henrik Reuter Dahl och Bror Emil Hildebrand, här anförda efter Bror Olsson, a.a., s. 6–8.

¹⁷ P.G. Ahnfelt, *Studentminnen. Anteckningar och tidsbilder från hemmet, skolan, universitetet och församlingen*, Helsingborg 1857 (tr. i Stockholm), band 1, s. 62–63.

¹⁸ Detta framgår av de bevarade förarbetena till föreläsningar över Homeros och Pindaros; se Wrangel & Böök, band 1, s. 237–290 resp. 341–356.

¹⁹ Uppsalaramantikern Lorenzo Hammarskölds grekiska grammatik (*Första grunderna af grekiska språkläran för begynnare*, Stockholm 1818) recenserades med förintande kritik av Tegnér i *StockholmsPosten* den 6 december 1819. Hammarsköld svarade och försvarade sig i *Svensk Litteraturtidning* i februari 1820, och Tegnér genmälde utförligt i *StockholmsPosten* 15 april–5 maj samma år.

grammatiska handböckerna i företalet till Jacob Faxes översättning av Buttmanns grammatik.²⁰ Under läsåret 1820/21 gav han privat undervisning i grekisk syntax, och i oktober föreläste han offentligt över "Verbum medium i grekiskan". En tid hade han planer på att själv skapa ett annat viktigt hjälpmedel för textanalysen, ett grekisk-svenskt lexikon:

Mig har det filologiska alltid roat. Jag mins att jag för 40 år sedan såsom nybakad Magister sysselsatte mig med samlingar till ett Grekiskt Lexikon

— bland mina verk det lyckats bäst
ty det blef aldrig skrifvet.²¹

Jag har ännu många af dessa Ordlistor quar, kuriösa nog.²²

Musernas språk

Filologisk precision förenades alltså med estetisk, litterär och filosofisk analys i Tegnér's föreläsningar. Om hur han själv uppfattade detta språk i jämförelse med andra språk får vi en antydning genom det epigram som redan har citerats här idag en gång och varifrån Tegnér'samfundet har hämtat rubriken till denna temaeftermiddag. Epigrammet om grekiskan ingår i en serie på tio två-, fyr- eller sexradningar som karakteriserar lika många språk. De publicerades 1817 i *StockholmsPosten* men skrevs troligen redan 1814. Grekiskan inleder serien, sedan följer latinet, och sist kommer Tegnér's eget modersmål.

De två första raderna i epigrammet om grekiskan placerar språket i den gudomliga sfären:

Tegnér's recension och genmäle är utgivna hos Wrangel & Böök, band 3, s. 244–286.

²⁰ *Grekisk schol-grammatik*. Af Ph. Buttmann. Öfversatt efter sjunde förbättrade upplagan af J. Faxe, Lund, 1825. Tryckt hos direct. och acad. rentmästaren C.F. Berling. Tegnér's företal även i Wrangel & Böök, band 5, s. 336–338.

²¹ Självvironisk adaptation av två rader ur den maliciösa dikten "Lorenzo Hammarspik" från 1814, där fjärde strofen lyder:

Ett Grekiskt Lexikon dernäst
så när du verlden gifvit.
Af dina verk det lyckats bäst,
ty det blef aldrig skrifvit.
Visst är på språkkunskap du rik,
men, om min varning gäller
Skrif aldrig Svenska, Hammarspik,
och andra språk ej heller.

²² Brev till Bernhard von Beskow 30 juni 1843.

Sångmön älskar dig högst, ty modersmålet är kärast.
All den olympiska ätt, Gracerna talte som du.

Grekiskan beskrivs alltså av Tegnér som "sångmöns", dvs. musernas, de grekiska sånggudinnornas, språk. Den är också den grekiska gudavärldens språk: "all den olympiska ätt" talade grekiska, och det gjorde också gracerna, chariterna, behagfullhetens gudinnor; grekiskan besitter, kan vi anta, samma skönhet som dessa elegant designade grekiska gudinnor själva äger.

De två avslutande raderna talar däremot inte om estetik utan om grekiskans effektivitet som kommunikationsmedel:

Troget, som klädningen fäst uppå den badande flickan,
låter du känslorna ses, röjer du tankarnas växt.

Grekiskan är således inte bara ett vackert utan också ett väl fungerande språk; det kan uttrycka både känslor och tankar med all önskvärd tydlighet. Inget av de andra språken lovordas på samma sätt; de flesta beskrivs tvärtom i mindre smickrande ordalag. Om latinet och svenskan säger Tegnér inte något direkt nedsättande, men det de prisas för är inte förmågan att uttrycka vare sig tankar eller känslor. Den förmågan är tydligen ett prerogativ för grekiskan enligt Tegnérns mening. Och det visar sig att det finns andra som har haft samma uppfattning om detta språk. När jag började läsa klassiska språk här i Lund 1959, fick vi på nästan varje föreläsning höra namnet Ulrich von Wilamowitz-Moellendorff nämnas. Han var en höglärd, oerhört mångsidig och spränglärd professor i klassisk filologi, först i Greifswald, sedan i Göttingen och slutligen, från 1897 och fram till sin död 1931, i Berlin. Uppbackad av all sin auktoritet hade han en gång slagit fast, att det under mänsklighetens historia bara hade utvecklats två språk av en sådan beskaffenhet att allting kunde uttryckas på dem, nämligen grekiska och engelska.

Kan detta vara en objektiv sanning? Kan man fastställa skillnader mellan olika språks uttrycksförmåga, så att något eller några av dem kan rangordnas före alla andra? Och skulle då grekiskan komma först, ensam eller i par med engelskan? Är det överhuvudtaget meningsfullt eller möjligt att jämföra språk på det sättet?

Många lingvister skulle nog kunna anföra skäl för att det inte är meningsfullt med sådana jämförelser. Det finns inga primitiva språk, menar man. Det finns en gemensam bas för alla språk som innebär att varje språk kan anpassas efter de uttrycksbehov som uppkommer i varje situation. Vad som helst kan uttryckas på vilket språk som helst, potentiellt.

Tillägget "potentiellt" är viktigt, för om vi ser, inte till det som är potentiellt möjligt, utan till faktiska förhållanden, då framträder skillnader i språks ut-

trycksmöjligheter. Ett förhållande som är välbekant för många av oss är svårigheten att översätta mellan språk på ett sådant sätt att ingenting av originaltextens innehåll och form går förlorat. Vi har säkerligen många gånger sökt efter det exakta ordet eller den exakta frasen i målspråket. Något som antikens människor upptäckte var att grekiska *filosofiska* texter är svåra att överföra till andra språk. När en text med sådant innehåll skall översättas till ett visst annat språk för första gången, måste man skapa en rad nya termer som saknas i målspråket. Den berömde romerske språkkonstnären Cicero försökte överföra grekisk filosofi till latin, och det medförde att latinets ordförråd måste uppdateras i betydande grad, antingen genom att redan existerande ord fick sitt betydelseinnehåll utvidgat eller genom att nya ord bildades – i den mån detta var möjligt i latinet, som inte har lika stora möjligheter för nybildningar som grekiskan eller t.ex. svenskan (här finns en annan relevant skillnad mellan olika språks uttrycksmöjligheter).

Ett karakteristikum för de antika grekerna var just att de sysslade med filosofi. Det är uppenbart att grekerna på ett tidigt stadium började diskutera vissa komplicerade frågor som andra folk kring östra Medelhavet verkar ha intresserat sig för i mindre grad. Det är de verkligt stora frågorna kring verklighetens innersta väsen och våra möjligheter att få kunskap om detta. Och man inte bara diskuterade det; man skrev också ner vad man tänkte. Det fick till följd att den vokabulär och fraseologi, som utvecklade sig under de filosofiska diskussionerna, bevarades genom skriften till kommande generationer av filosofer och deras elever. De kunde läsa vad tidigare filosofer skrivit – en del finns för övrigt fortfarande bevarat, så att vi kan läsa det idag också – och på det viset berikade de sitt språk. Den terminologi och den fraseologi de behövde fanns redan skapad i de traderade skrifterna; de behövde inte hitta på den en gång till. Svårigheter uppstod när det filosofiska innehållet skulle uttryckas på ett annat språk än grekiska. Då visade det sig att det hade uppstått en skillnad i uttrycksförmåga mellan grekiskan och det andra språket. Sett ur det perspektivet är det inte fel att Tegnér tillskriver grekiskan en så utomordentlig förmåga att uttrycka både känslor och tankar, och det är inte heller fel av professor Wilamowitz och andra att jämställa engelska och grekiska i detta avseende.

En idealvärld?

Det må vara osagt om de grekiska gudarna alltid talade grekiska; språket är i varje fall ett fascinerande språk. Men också den antika kultur som detta språk bär upp och är uttryck för har utövat sin fascination genom århundradena. Via de grekiska texter som finns bevarade från antiken kommer vi i direktkontakt med en värld som för många har framstått som en idealvärld, och via språket kan vi ta del av känslor och tankar hos de människor som befolkade denna värld. Denna möjlighet till direktkontakt med en av antikens högkulturer är den

grundläggande motiveringen för att antikens grekiska är ett undervisningsämne vid skolor och universitet världen över. De antika texterna har ett innehåll som angår oss idag, de är konstskickligt formulerade, de belyser och ger liv åt de materiella lämningar av den klassiska grekiska kulturen som finns bevarade, det grekiska språket är fascinerande genom sin rikedom och genom sin långa historia. Den möda det kostar att lära sig grekiska är värd priset. Det är av betydelse att språkkunskaperna vidmakthålls i så stor utsträckning att även kommande generationer kan upprätthålla direktkontakten med den antika grekiska kulturen. Huvudargumentet för detta är att denna kultur utgör ursprunget för så många av de värderingar, idéer och tankemönster som är gemensamma för det Europa som vi lever i nu och som präglas av en alltmer långtgående integration. Detta grekiska arvegods påverkar oss idag, direkt eller indirekt, antingen vi vill det eller ej.

Olyckligtvis har fascinationen för det grekiska alltför ofta gått till överdrift.²³ Många har under årens lopp utan kritisk prövning accepterat påståenden om den grekiska kulturens mirakulösa utveckling mot oöverträffade höjder och om dess överlägsenhet i jämförelse med vad som har följt därefter. Det är en bild av det antika Grekland som förr i tiden ofta predikades från gymnasiernas katedrar och i universitetens föreläsningssalar och som fortfarande dessvärre ges spridning. Från sådan reservationslös panegyrik tog Tegnér avstånd. Han var själv en lysande skald och väl bekant med den grekiska skaparkraften i dess skiftande manifestationer, och han delade sin nyhumanistiska samtids höga uppskattning av det grekiska och av grekernas prestationer inom konst, litteratur, filosofi och andra områden. Men reservationslös i sin uppskattning var han inte. Det framgick tydligt i den avskedsföreläsning som han höll vid universitetet vid vårterminens slut 1824,²⁴ när han skulle lämna professuren för biskopsstolen i Växjö. Där understryker han att det grekiska visserligen är förebildligt men inte utan inskränkningar, inte för alltid och inte för alla folk. Han yttrar sig så här:

Det vore lätt, mine Herrar, att sluta mina föreläsningar med det hvarmed många börja sina, med ett loftal över deras ämne. Jag skulle kunna säga Er att ej blott ingen academisk lärdom, men i allmänhet ingen högre bildning är möjlig utan kännedom af Grekiskan. Jag skulle för ett sådant påstående kunna anföra vitsord af berömda män och lägga dertill vigten af flera århundradens övertygelse. Jag skulle i anledning härav kunna upphöja detta studium på bekostnad af alla eller åtminstone de flesta andra. Men detta vore tvifvelsutän en ensidighet.

²³ Om överdriven antikdyrkan och dess övervinnande se Albert Wifstrand, *Bakgrunder*, Lund 1961, kapitlen "Drömmarna om Hellas" och "Den verkliga antiken och vi".

²⁴ *Esaias Tegnér's tal*, vol. 1, s. 112.

En ny skolordning

Den varning för ensidighet som Tegnér här uttalar hörsammade han själv, både som skald, som undervisare och i utbildningspolitiska sammanhang. Det poetiska ideal som han flera gånger gjorde sig till talesman för innebar en förening av det grekiska med det inhemskt nordiska. Ett poetiskt uttryck fick detta bl.a. i hans svar på Per Daniel Amadeus Atterboms inträdestal i Svenska akademien 1840, där en av dennes dikter lovprisas med dessa rader:

I hennes röst och drag tillhopaställas
 hvad Södern ljufvast, Norden djupast lär,
 till formens skönhet hon ett barn av Hellas,
 till tankens djup ett Nordens barn hon är.²⁵

Samma strävan efter en balans mellan kulturarvet och det samtida samhällets krav visar sig också i mera praktiska sammanhang. Tegnér var medlem av en kunglig kommitté som tillsattes 1825 "till öfverseende af Rikets Allmänna Undervisningsverk", den som blev kallad "snillekommittén" på grund av de framstående personligheter som ingick i den (förutom Tegnér bl.a. Agardh, Berzelius, Geijer och Wallin). Dess betänkande, som kom 1828, föreslog en grundlig modernisering av skolor och gymnasier.²⁶ Diskussionerna fortsatte under de följande åren, då radikala "reformatorer" stod mot konservativa. Tegnér motsatte sig de mest långtgående reformförslagen men stödde införandet av t.ex. naturvetenskapliga ämnen. Särskilt ömmade han för de moderna språken. Visserligen ville han behålla latin och grekiska som obligatoriska ämnen i gymnasiet. "Prester utan Latin och Grekiska!" utropar han i ett brev till en av sina förtrogna 1838. "Ett sådant Barbari finnes dock ännu ingenstädes i Europa."²⁷ Men i samma brev pläderar han för utökad och förbättrad språkundervisning, vilket de mera radikala också förordade, samt för bättre villkor för lärarna i moderna språk:

I en enda sak ha dessa Reformatorer rätt: lefvande språken böra läras bättre och vidsträcktare än som hittills skett. Engelskan t. ex. som dock är ett Vniversalspråk, läses alls icke här,²⁸ och det är visserligen ett fel. Men huru lätt läras de icke efter de klassiska. Jag skulle tro att det fjerde

²⁵ *Samlade dikter*, band VI, s. 143.

²⁶ Tegnérns anföranden i denna kommitté finns utgivna i Wrangel & Böök, band 6, s. 132–202.

²⁷ Brev till Christoffer Isaac Heurlin (då biskop i Visby stift och statssekreterare i ecklesiastikexpeditionen, sedan ecklesiastikminister och kyrkoherde i Karlshamn, slutligen 1847 Tegnérns efterträdare som biskop i Växjö) 24 november 1838 (liknande formuleringar i ungefär samtidiga brev till Vilhelm Faxé och Carl Fredrik af Wingård).

²⁸ "här", dvs. vid gymnasiet i Växjö, där franska och tyska redan stod på programmet.

Gymnasiåret som ännu här och der är brukligt borde anbefallas genom lag och väsendtligen användas på moderna språken ... Språklärarne borde också aflönas bättre.

Sådana idéer omsattes i praktiken när den nya skolordningen genomfördes under 1840-talet. Även vid universiteten förstärktes i viss mån de moderna språkens ställning. Lunds universitet fick 1813 en professur i moderna europeiska språk genom en donation av Tegnér's tidigare lärare Matthias Norberg, och denne hade också lagt vikt vid de samtida orientaliska språken inom sin egen professurs ämnesområde. Genom statsmedel inrättades också så småningom andra professurer.

Överhuvudtaget lade den svenska skolpolitiken under det senare 1800-talet och en god bit in på 1900-talet stor vikt vid att språkundervisningens bredd och kvalitet skulle upprätthållas. Det svenska språkområdet är begränsat, och svenskan är ett av Europas småspråk. För den som ger sig utanför landets gränser är färdigheter i främmande språk en nödvändighet, och allteftersom rörligheten över gränserna ökade, blev också önskvärdheten av språkfärdigheter aktuell för allt fler. Utbildningspolitiken följde länge dessa krav, och Sverige hade i jämförelse med flera andra länder i Europa en god språkundervisning. När vi som gick ut gymnasiet på 1950-talet träffade jämnåriga från andra länder, blev det klart för oss att vår skola gjort oss bättre språkligt förberedda för internationella kontakter än studenter från t.ex. Tyskland, Frankrike, Storbritannien eller Italien. Vid de svenska universiteten förutsatte studieplanerna då att studenter skulle kunna tillgodogöra sig sådan facklitteratur på engelska, tyska och franska som saknades på vårt eget språk.

Nedmonterat språkprogram

Detta system är nu raserat, vilket med större detaljrikedom klagas på annan plats i den här volymen. Genom gymnasiet klarar man sig med ett enda obligatoriskt främmande språk, och universitetens kursplaner har med nödvändighet anpassats efter detta. Facklitteratur på andra språk än svenska kan inte föreskrivas som obligatorisk läsning: *Graeca sunt, non leguntur*. Möjligheterna att förbättra sina språkkunskaper genom eftergymnasiala studier har också väsentligen försämrats. De större universiteten erbjöd ännu för tjugo år sedan utbildning i ett betydande antal språk, både europeiska och utomeuropeiska. Detta utbud har successivt minskat, och idag är det bara Uppsala universitet, och i någon mån Stockholms, som har ett mera omfattande språkprogram; i Lund och Göteborg har det ena moderna språket efter det andra monterats bort.

Universitets- och fakultetsledningarna skyller nedläggningen av språkämnen på det medelstillsdelningssystem för grundutbildningen som infördes under 1990-talet. Ett ämne tilldelas en viss summa för varje helårsstudent, olika sum-

mor beroende på vilken fakultet det gäller. En studieplats vid humanistisk eller teologisk fakultet ger mindre utdelning än vid de andra fakulteterna (och uppseendeväckande mycket mindre än vad en gymnasieplats eller dagisplats kostar Lunds kommun). För att ekonomin för ett ämne ska gå ihop om systemet tillämpas strikt, måste ämnet ha minst 20–25 helårsstudenter, och många mindre ämnen, särskilt de s.k. småspråken,²⁹ når normalt inte upp till den siffran. När systemet infördes och dess effekter började märkas, vände vi oss (jag var då dekanus för språkvetenskapliga sektionen) till utbildningsdepartementet, påpekade de konsekvenser som det skulle få för småspråken och ställde frågan om regeringens avsikt med systemet var att småämnena och särskilt småspråken skulle slås ut från universiteten.

Svaret vi fick innebar att detta definitivt inte var avsikten; istället åvilade det de enskilda universiteten att ta ansvar för att småämnena kunde leva vidare genom att fördela medel inom universitetet; och, påpekades det med rätta, det var bara obetydliga summor som behövde flyttas mellan fakulteterna, för humanistisk utbildning är billig. Regeringens avsikt var alltså att medelstilldelningssystemet *inte* skulle tillämpas strikt, utan det enskilda universitetet har ansvar för vilka ämnen dess utbildningsutbud omfattar. Uppsala universitet har tagit detta ansvar, Lund och Göteborg har det inte. Tegnér's eget ämne, grekiskan, har kraftigt inskränkts, liksom latin, det andra klassiska språket, även om båda ämnena fortfarande finns kvar vid alla de fyra äldre universiteten.

I dagens utbildningspolitiska jargong är *anställningsbarhet* ett populärt slagord. Målet för universitetsstudierna föreskrivs vara att studenten efter examen ska vara attraktiv på arbetsmarknaden, gärna för anställning inom ett visst bestämt yrkesområde. Kursmoment som inte antas ha direkt anställningsbarhetsbefrämjande funktion hör enligt detta synsätt inte hemma på kursplanen, utan studenten ska främst förberedas för en anställning för vilken motsvarande specificerade kompetenskrav har uppställts av en tänkt framtida arbetsgivare. Någon mera allmän kompetens, som skulle öppna möjligheter inom vidare fält av arbetsmarknaden eller för en friare yrkesverksamhet, eftersträvas inte. Universitet och yrkesskola flyter samman.

Språkfärdigheter ställs inte upp som krav för anställning inom några större sektorer av den svenska arbetsmarknaden, och språkkunskaper är dessutom numera generellt sett lågt värderade inom Sverige. Följaktligen antas språkstudier

²⁹ Det som avses med "småspråk" i svenska universitetssammanhang är språkämnen som lockar få studenter, inte språk med, i ett globalt perspektiv, få brukare, som t.ex. svenska eller samiska. Småspråk blir med denna definition bl.a. thai, som enligt Nationalencyklopedin talas av drygt 56 miljoner människor, och indonesiska, som är officiellt språk för Indonesiens 248 miljoner invånare. Både thai och indonesiska är språk som under det senaste decenniet har försvunnit från Lunds universitets kursutbud.

bara i begränsad omfattning leda mot målet anställningsbarhet. Detta är i och för sig en diskutabel utgångspunkt, och dessutom siktar våra studenter numera i allt större utsträckning mot en internationell arbetsmarknad, och då får språkfärdigheterna en helt annan dignitet. Engelska kan alla, och vid konkurrensen om en anställning i ett internationellt företag eller en organisation kan kunskaper i andra språk bli utslagsgivande. I min närmaste omgivning har jag sett att kompetens i språk som hindi, holländska och japanska kan bli en värdefull tillgång.

Att få beslutfattarna att inse detta är inte lätt. "Jag klarar mig bra med engelska i hela världen", kan man få höra som motargument när man pläderar för mer språkutbildning, och förmodligen tror de på vad de säger, för den som bara kan ett enda främmande språk saknar möjlighet att föreställa sig hur mycket han eller hon missar i jämförelse med den språkkunnige och hur mycket bättre man skulle klara sig med vidare språkliga vyer. Det finns flera hav att korsa än Atlanten.

Bildning och anställningsbarhet

Esaias Tegnér's karriär tycks vittna om på att han besatt en hög grad av anställningsbarhet. Under sin tid i Lund som akademisk lärare var han först anställd som adjunkt i estetik – och samtidigt som amanuens vid universitetsbiblioteket – sedan som professor i ett annat ämne. Kyrkoherde blev han också, med uppgift att ha överinseende över församlingarnas angelägenheter och över prästgårdens skötsel. Som biskop fanns inte bara rent kyrkliga angelägenheter bland hans plikter. Som kunglig ämbetsman – den högste i länet vid sidan av landshövdingen – måste han också ta sig an praktiska problem, t.ex. samla in pengar och dra försorg om nödlidande när Växjö härjades av omfattande eldsvådor, vilket hände två gånger under hans biskopstid, eller när koleran drabbade landet. Särskilt intresserade han sig för skolorna i stiftet och undervisningens organisering. "Du vet att jag alltid ansett Eforatet såsom det viktigaste af BiskopsEmbetet, och således använt all möda och omtanka för Läroverket", skriver han till en biskopskollega 1843.³⁰ Som biskop var han självskriven ledamot av riksdagens prästestånd, och det gav honom möjlighet att verka också på ett nationellt plan, bl.a. för undervisningens modernisering i den nämnda snillekommittén.

³⁰ Brev till Frans Michael Franzén 22 oktober 1843. Om Tegnér's allmänna engagemang i skolfrågorna se Anders Jarlert, "Hördes ljuset? Den kyrkliga receptionen av Tegnér", i: Jerker Blomqvist (red.), *Esaias Tegnér. Texter och läsningar*, s. 72–74; om hans ställningstagande för skolan i en konflikt med församlingen i Agunnaryd: Barbro Wallgren Hemlin, "Sträng biskop visiterar – Tegnér talar i Agunnaryds kyrka 1830", i: Louise Vinge (red.), *Tegnér och retoriken*, Lund & Åstorp 2003, s. 175–206.

Vägen till denna karriär hade inte gått via en målinriktad yrkesutbildning; den hade istället varit minst sagt vindlande. Den kompetens som Tegnér förvärvat och som han demonstrerade i sina olika värv som vuxen var av ett mera generellt slag. Skolan och universiteten i början av 1800-talet syftade till att bibringra sina disciplinar ett visst mått av kunskaper och färdigheter som ansågs allmänt användbara; när man förvärvat dem vid den filosofiska fakulteten kunde man gå vidare till mera specialinriktade studier i teologi, juridik eller medicin. Man kunde också, som Tegnér, direkt ge sig ut i arbetslivet efter att ha förvärvat den filosofiska magistergraden, och för honom, liksom för många andra av hans samtida, visade sig denna kompetens tillräcklig för väsentliga insatser inom flera olika sektorer av samhället.

Istället för en bestämd yrkeskompetens syftade detta utbildningssystem till vad som kan sammanfattas med ordet *bildning*.³¹ Idén var att undervisning och fostran skulle forma en människas karaktär och intellektuella och praktiska förmåga i enlighet med ett uppställt moraliskt ideal och att det låg såväl i individens som samhällets intresse att medborgarna undergick en sådan formningsprocess. Det speciella med denna inställning, och det som skiljer den från de styrande tankarna bakom nutida svensk universitetsutbildning, är att man tar sikte, inte på olika institutioners behov, utan på den individuella människan. Det är i första hand individen som skall formas och få möjlighet att utveckla sin förmåga i enlighet med ett allmänt omfattat människoideal. Samhället har visserligen en fördel av att ha tillgång till en kår av på detta sätt formade medborgare, men samhället och dess institutioner är inte det primära; det är den enskilda människan och hennes moraliska och intellektuella utveckling.

Anställningsbar blir hon på köpet, vilket exemplet Tegnér visar.

³¹ Om ordets innebörd under olika tider se Albert Wifstrand, *Fem ord*, Lund 1965, kapitlet "Bildning. Ett begrepps historia". En av ordets semantiska rötter finns i den grekiska termen *paideia*, vars innebörd och tillämpning under antiken och senare utreds i Werner Jaeger, *Paideia. Die Formung des griechischen Menschen*. I-II, Berlin 1934–1947. Se vidare Karin Blomqvists bidrag till denna volym.

Bildning och utbildning: *paideia* i det antika Athen

KARIN BLOMQVIST

200-årsjubileum

När Tegnérssamfundet inbjöd till denna temaeftermiddag, var det i den uttalade avsikten att fira 200-årsjubileet av den professur i grekiska som inrättades för Esaias Tegnér. Om man ska vara petig, har det idag, i juni 2013, gått något mer än 200 år sedan professuren tillkom. I juni 1813 befann sig Tegnér i slutet av sitt första professorsår, eftersom han tillträtt under höstterminen 1812. Det som vi firar är därför snarare fullbordandet av detta hans första år än hans inträde i ämbetet. Vid den här tiden på året bör han och hans kolleger och universitetets studenter, liksom vi gör idag, ha sett fram emot läsårets avslutande och den kommande sommarens ledighet.

När Tegnér tillträdde som professor vid Lunds universitet var universitetet förstås på många vis avsevärt annorlunda än idag. Mycket har ändrats, men bland det som bevarats genom de 200 åren finns det universitetsämne som Tegnér företrädde. Klassisk grekiska ingår i universitetets utbildningsutbud idag också, om än i förändrad form. Ämnet har hotats av nedläggning flera gånger, men vid dessa tillfällen har insikten om den roll som grekiskan och det grekiska spelar i Europas kulturhistoria vägt tyngre. Grekiska behövs för att vi ska kunna förstå både vårt förflutna och vår identitet. Ett europeiskt universitet utan grekiska i sitt kursutbud och sin forskning saknar något väsentligt.

Tegnérs bild av Grekland

Vilka värden finns då i det antika Greklands kultur som fascinerade Tegnér och hans samtida och som förklarar den speciella ställning som grekiskan fick som läroämne i gymnasier och universitet? För att besvara den frågan, kan vi börja

med att ta reda på hur Tegnér själv såg på grekisk bildning och på det språk som bar upp den antika grekiska kulturen. En ledtråd får vi i strofen om grekiskan i den serie epigram med den gemensamma rubriken *Språken* som han publicerade 1817 (och som också citeras på annat ställe i den här volymen). Den lyder:

Grekiskan

Sångmön älskar dig högst, ty modersmålet är kärast.

All den olympiska ätt, Gracerna talte som du.

Troget, som klädningen fäst uppå den badande flickan,
låter du känslorna ses, röjer du tankarnas växt.

Serien av epigram avslutas med ett som gäller svenskan, som enligt Tegnér vinner tävlan över alla andra språk. Den är, för att citera hans välkända karaktäristik, "ärans och hjeltarnas språk". Sarkastiskt brukar man påpeka, att i den versraden är det bara ordet *och* som är genuint svenskt; de övriga är tyska lånord. Detta är naturligtvis förargligt, men det störde inte Tegnér och hans samtida, som inte hade någon mera omfattande kunskap om språkhistorien och om det svenska ordförrådets ursprung. Grekiskan, dess historia och dess konkreta manifestationer i de bevarade texterna var nämligen i vissa avseenden bättre kända för Tegnér än det egna modersmålet. De citerade raderna visar att han hade anammat den på hans tid vanliga uppfattningen att grekiskan står för en ojämförlig skönhet, klarhet och tankereda. Och det är uppenbart att han inte begränsar "grekiskan" till att uteslutande gälla språket i sig, hur fascinerande och märkligt det ändå kan vara med ett språk med bortåt 800 oregelbundna verb.¹ "Grekiska" står här för den av Tegnér och hans nyhumanistiska samtid högt beundrade grekiska litteraturen i dess helhet, för den tankefrihet, intellektuella nyfikenhet och skönhetslängtan man förknippade framför allt med det antika Athen.

Till den bild av Athen som man gjorde sig i de nyhumanistiska kretsarna hörde också stadens funktion som ett bildningscentrum. Det som erbjöds där i form av fostran, bildning och utbildning summeras i det grekiska ordet *paideia*. Den svenska standardöversättningen av detta ord är 'uppfostran', men i den grekiska termen ligger mycket mer än så. Eftersom ordets minsta betydelsebärande element är *paid-* (jfr grekiskans *pais* 'barn'), kunde man tro att det bara avser barnens skolning, men även det är för inskränkt. Det vetenskapliga standardverket

¹ Den vid universitetets kurser använda grekiska grammatiken (Jerker Blomqvist & Poul Ole Jastrup, *Grekisk*Græsk grammatik*. 3. udg., København 2006) listar temaformer för 747 oregelbundna verb, och listan är inte fullständig. Tegnér verkar ha haft ett speciellt intresse för just verbens morfologi.

om *paideia*² omskriver ordets betydelse som "formandet av den grekiska människan" utan några åldersspecifikationer. Det vida begrepps innehållet hos ordet framgår också av att Cicero valde att på latin återge det med *humanitas* 'människlighet',³ 'det som gör en människa till en människa', och det är en god beskrivning av innebörden av *paideia*.

Bildningsgången

Denna väg till bildning gick via flera nivåer, och alla athenare kan inte förutsättas ha genomgått alla momenten. Elementär läs- och skrivkunighet samt enkel matematik ingick i den tidigaste undervisningen, som meddelades av privatlärare avlönade av barnets föräldrar. Lägre skolutbildning, i alla fall för pojkar, som innefattade läsning, skrivning och enklare matematik, ingick i det demokratiska sättet att leva – i en demokrati skall man nämligen själv kunna läsa de lagar som gäller och inte bara förlita sig på att domaren på tinget kommer ihåg rätt när han citerar ur minnet.

Eventuell upplärning i ett praktiskt yrke var familjens privata angelägenhet; vissa yrken som skomakare eller stenhuggare gick gärna i arv, liksom skötseln av jordegendomar. Så länge Athen höll sig med egna militära styrkor, var de athenska unga männen skyldiga att delta i militär träning i statens regi under tonåren. Under 300-talet f.Kr. integrerades militärutbildningen i flera grekiska stater, bl.a. Athen, med viss mera avancerad skolundervisning inom en statlig institution som kallades *gymnasion* 'gymnasiet', och denna blev ett kännemärke för den grekiska kulturen när den under de följande århundradena spreds över den antika världen.

Högre utbildning, jämförbar med universitetsnivå, erbjöds främst i filosofi och retorik från och med 300-talet f.Kr. i Athen inom privata skolor, senare även på andra håll. Dessa fria akademier fick från 200-talet konkurrens från de forsknings- och undervisningsinstitutioner som grundades av de hellenistiska kungarna. Mest känd bland dessa senare är Mouseion i Alexandria, som var i verksamhet från ca 290 f.Kr. När romarna blev den dominerande makten i Medelhavsområdet, började kejsarna understödja vissa institutioner, och då tillkom de

² Standardverket om *paideia* är Werner Jaeger, *Paideia. Die Formung des griechischen Menschen*. I–III, Berlin 1934–1947 (engelsk översättning: *Paideia. The Ideals of Greek Culture*, Oxford 1944–1946). Jfr också Albert Wifstrand, *Fem ord*, Lund 1965, kapitlet "Bildning. Ett begrepps historia", samt bidragen i Øivind Andersen (red.), *Dannelse – Humanitas – Paideia*, Oslo 1999.

³ Cicero, *De oratore* 2.17.72. Jfr intressant resonemang om *humanitas* i Gellius' *Noctes Atticae* 13.17. Aulus Gellius var en romare som studerade filosofi i Athen under något år på 120-talet e.Kr. Om sina erfarenheter från studieåret och sitt övriga liv berättade han senare i en skrift som han kallade *Noctes Atticae* 'Attiska nätter'.

första professurerna, i betydelsen av lärarbefattningar på högsta nivå avlönade med allmänna medel.

Man framhåller gärna att det athenska *paideia*-begreppet främst rörde individen och inte kollektivet, men jag kan inte se någon motsättning här. I en fri och demokratisk stat skall individens *paideia* naturligtvis vara till gagn för staten, men inte så att den därigenom är till hinder för medborgarens lycka och intellektuella tillfredsställelse. En idealbild av medborgaren i det fria Athen målas upp på ett ofta citerat – och ibland missförstått – ställe hos historieskrivaren Thukydides. Han påstår där att han återger vad Athens ledande politiker Perikles yttrade i ett hyllningstal som han höll vid statsbegravningen av de athenare som hade stupat i strid under ett av de första åren av det peloponnesiska kriget. Citatet är rimligen inte ordagrant, men det uttrycker sannolikt något av vad de samtida athenarna tänkte om sitt samhälle. Där utsågs klart att den ideale medborgaren förväntades dela sin omsorger mellan det privata och det allmänna och samtidigt uppskatta immateriella ting som visdom och skönhet:

Vi älskar det sköna och det enkla, vi älskar visdomen utan veklighet. Rikedom är för oss ett medel till handling, ej ett ämne för skryt; att erkänna sin fattigdom är ingen skam men väl att ej genom arbete söka undfly den. En och densamme kan ägna sig åt både egna och statens angelägenheter, men ej heller de andra som främst är upptagna av sitt saknar insikt i statens affärer. Vi är de enda som menar att den som står helt utanför dessa ej är tillbakadragen utan oduglig.⁴

Inte bara skolan och föräldrarnas insatser ansågs höra till grunden för *paideia*. Minst lika viktiga var de diskussioner man förde, man och man emellan och inom ramen för offentliga debatter. Särskilt vill jag framhålla teaterns betydelse. Att vara med om de stora festspelen till Dionysos' ära, då de ledande tragedieförfattarnas verk uruppfördes och utifrån inbjudna dithyrambdiktare visade upp sin konst, ansågs vara en så väsentlig del av medborgarnas bildning att man vidtog extraordinära åtgärder för att säkerställa deltagandet. De dagar i mars då tragedierna uppfördes bestämde man att skuldsatta skulle slippa påtryckningar från sina gäldenärer, fångar släpptes ut från fängelset, och landsförvisade hade rätt att återvända hem. Jämför dagens situation när röstberättigade tillåts återvända till Grekland för att rösta under den kritiska perioden.

De athenska filosof- och retorskolorna som började verka under 300-talet lockade elever från alla delar av det grekiskspråkiga området, och Athen blev något av ett allgrekiskt utbildningscentrum. Andra besökare lockades dit av teaterföreställningarna, körfestivalerna och de religiösa festerna med praktfulla

⁴ Thukydides 2.40 (i Sture Linnérs översättning).

processioner och offerhandlingar och av de storslagna byggnadsverken. Den klassiska perioden i Greklands historia, dvs. 400- och 300-talen f.Kr., var en glansfull tid för Athen, och staden överglänste tidvis alla andra grekiska städer i berömmelse.

Athen i det romerska imperiet

För senare tider är det också ofta den klassiska tidens Athen som har kommit att framstå som sinnebild för grekisk och överhuvudtaget antik bildning. Det finns dock en annan epok i stadens historia som bidragit lika mycket till skapandet av denna bild som den klassiska tiden. Det är 100-talet e.Kr. Athen var då, liksom det övriga Grekland, inlemmat i det romerska imperiet, som behärskade hela Medelhavsområdet samt stora delar av Mellanöstern och Västeuropa. Athen hade kvar sin ställning som centrum för bildning och utbildning, och till staden kom studenter i stort antal från hela imperiet. Detta blev en andra storhetstid för Athen. Trots konkurrens från andra utbildningscentra, som Alexandria, Antiochia, Rom och senare Konstantinopel, blev Athen en kulturmetropol för det romerska imperiet och behöll denna position ännu fram emot slutet av 300-talet.

Ibland, och särskilt i äldre framställningar, sammanfattas den undervisningsverksamhet som förekom i Athen under romersk kejsartid med beteckningen "University of Athens". Den termen är missvisande. Den inrättning som nu kallas universitet är en nykomling historiskt sett, eftersom de äldsta universiteten i vår mening av ordet stammar från medeltiden. Universitet i sin moderna betydelse avser undervisnings- och forskningsanstalter med fler än en fakultet, var och en med sitt verksamhetsområde. En så diversifierad och specialiserad verksamhet var det inte frågan om i det antika Athen, även om inte alla skolor ägnade sig åt samma ämnesområde (något förenklat fanns det två huvudinriktningar, retorik och filosofi). Vidare har ett universitet en central administration med rektor och/eller styrelse, som mer eller mindre detaljerat försöker styra undervisningen och forskningen. Att universitet är en relativt ny företeelse visas av den nygrekiska terminologin. De flesta nutida grekiska termerna för student, professor, undervisning och studier är nedärvda från antik grekiska; *kathigitís*, som nu betyder 'professor', är t.ex. belagt redan hos Plutarchos.⁵ Däremot är själva termen för universitet, *panepistímio*, ett översättningslån av latinets *universitas*, och orden för organisatoriska enheter som fakulteter och institutioner är inte heller nedärvda från antiken. Detta är helt naturligt eftersom konceptet är modernt i sammanhanget.

I kejsartidens Athen var det snarare frågan om en rik variation av institutioner av olika storlek, inriktning och prestige. Vid ena änden av skalan befann

⁵ *Moralia* 70E.

sig väletablerade skolor med flera lärare, en skolledare som i vissa fall avlönades av staden eller av kejsaren själv och undervisning på flera nivåer. Vid den andra änden finner vi frilansande lärare som var beroende av att själva värva elever för sin försörjning.⁶

För en nutida akademiker med ständiga krav på sig att oavbrutet förnya och modernisera formerna för undervisningen, är det intressant att notera att de antika undervisningsmetoderna i sig knappast hade ändrats sedan de första skolorna grundades på 300-talet f.Kr. Innehållet däremot förnyades kontinuerligt. Ett illustrativt exempel på det senare är Akademin, den av Platon grundade filosofskolan. Akademikerna själva hävdade århundrade efter århundrade att de troget bevarade och uttolkade vad Platon verkligen menat. Om man ser på den faktiska utvecklingen, visar det sig däremot att Akademin under hellenistisk tid genomgick en period av radikal skepticism, då man hävdade att ingen säker kunskap överhuvudtaget var möjlig. Den avlöstes av den s.k. mellanplatonismen i början av kejsartiden som bl.a. karakteriserades av ett intresse för naturvetenskap, omvittnat t.ex. av Aulus Gellius som var en av studenterna. Med nyplatonismen, som så småningom introducerades i Athen, riktades intresset uteslutande mot det transcendentala, och Plotinos' tredelade verklighet och mysticistiska strävan mot ett uppgående i den högsta nivån kunde locka även kristna tänkare.

På de grundläggande nivåerna gick studierna i stort sett till så att studenten bevisade föreläsningar. Det är inte omöjligt att läraren utom det orala föreläsandet för att illustrera sina tankegångar även tog till ett *leúkoma*, 'vit tavla' eller 'whiteboard', som är det ordagranna översättningen. Aristoteles hade använt detta hjälpmedel för att visa diagram och tabeller,⁷ och vi kan förutsätta att samma hjälpmedel kommit till bruk i senare tid också.

De studenter som sedan kunde gå vidare i sin utbildning uppnådde efter hand vissa privilegier, som fritt tillträde till biblioteken för att idka självstudier. Men den verkligt avancerade utbildningen kom senare och var av förklarliga skäl öppen endast för ett litet fåtal studenter i en utvald skara. Dessas utbildning bestod snarast i vad man i brist på bättre skulle kunna kalla för seminarier, i form av en diskussion mellan läraren och gruppen av studenter, eller oftare en av dem. Ofta fanns det en student som tog anteckningar; det är därför som det finns reportage kvar.⁸ Som bl.a. Plutarchos och Gellius skildrar det, verkar det ha rört sig om mycket angenäma samtal, även om de för en modern läsare kan tyckas ha rört sig på något varierande intellektuella nivåer.⁹

⁶ Gellius 7.10.5.

⁷ Aristoteles, *De interpretatione* 22a22–31, *Nikomachiska etiken* 1107a33, *Eudemiska etiken* 1220b36–1221a12.

⁸ Exempel finns hos Dion Chrysostomos, talen 5, 60 och 61.

⁹ Plutarchos, *Moralia* 645D ff., 673C ff., 720C ff., Gellius 1.26, 2.2, 7.13, 18.10, Filostratos, *Vitae so-*

Det finns naturligtvis många belysande anekdoter bevarade, men dessa kan inte redovisas här. Jag förbigår därför i tysthet de intressanta (och ibland kanske mindre intressanta) diskussionerna, dryckesorgierna, slagsmålen, fusket och rent ut kriminella handlingar som omvittnats av dem som var närvarande.¹⁰

Det är otvetydigt att inte bara studenternas extra-kurrikulära verksamhet, utan även undervisningen och inläringen tycks ha pågått tämligen likartat under århundradena. Å ena sidan kan man med rätta påstå att detta medförde en viss konservatism, men å andra sidan innebar det en kontinuitet som garanterade den arbetsro för såväl lärare som studenter som är så nödvändig; det är en myt att armod och osäkra förhållanden skulle vara nödvändigt för kreativt arbete.¹¹ Och vad som är än mer anmärkningsvärt: den akademiska verksamheten tycks ha bedrivits under ett stort mått av intellektuell frihet, givetvis med förbehåll för de inskränkningar som det romerska enväldet medförde. Det är inte omöjligt att klåfingriga makthavare hade velat lägga sig i och styra forskning och undervisning ännu mer än vad de gjorde, men de var för kloka för att i alltför hög grad inskränka på den akademiska autonomin. Oberoendet skall naturligtvis inte överdrivas; självklart var det romerska imperiet på många sätt ett ofritt samhälle. En *professor* var per definition tillsatt av kejsaren, och det finns belägg för att särskilt filosofiskt intresserade medlemmar av kejsarfamiljerna med stor entusiasm lade sig i den inre verksamheten.¹² Det var för övrigt kejsar Justinianus som 529 lät stänga Akademin.

Kejsarna gav stöd

Detta leder till den ofrånkomliga frågan: Varför var dessa inrättningar inte bara tolererade utan till och med gynnade av de romerska kejsarna och avundade av rivalerna i andra städer? Varför var det just här som så många valde att studera? Vilken var Athens strålgång, och varför bestod den så länge? Varför blev just Athen symbolen för hellensk kultur genom århundradena, fram till vår egen tid?

För att besvara dessa frågor behöver vi se vad det var för föreställningar om Athen som florerade och vilken verklighet det var som studenterna konfronterades med. Det är alltså två interfererande frågor som skall besvaras (och delvis

phistarum 585–586.

¹⁰ Gellius (18.2 och 13) redogör för de romerska studenternas "glada men städade" firande av saturnaliefesten i Athen (*hilare prorsum ac modeste*). För mindre städat uppförande se Libanios, tal 1, *passim*.

¹¹ Som Virginia Woolf så skarpsynt har observerat i sin essä "A Room of One's Own" (*Ett eget rum och andra essayer*. Översatt av J. Lundblad, Stockholm s.a.).

¹² Ett exempel är Pompeia Plotina, maka till Trajanus och adoptivmor till Hadrianus (se Karin Blomqvist, "From Olympias to Aretaphila. Women in Politics in Plutarch", i: *Plutarch and his Intellectual World. Essays on Plutarch*. Ed. by Judith Mossman, London 1997, 73–97).

redan har besvarats): (i) Exakt vad innebar denna föreställning om Athen? (ii) Varför bestod den så länge?

Föreställningen om Athens överlägsenhet formades mycket tidigt och finns belagd redan på 400-talet f.Kr. Troligen har den funnits redan tidigare, men det är 472 som vi får det första belägget, i Aischylos' tragedi *Perserna*, som beskriver den grekiska segern över de invaderande perserna i sjöslaget vid Salamis 480. Där tillskrivs Athen en ledande roll. I dramat skapas effektivt en antites mellan athenarna och 'les autres', dvs. de barbariska perserna. Athenarna framställs som begåvade med kvintessensen av allt hellenskt, och som helt överlägsna sina motståndare trots sin numerära underlägsenhet. De är modiga, intelligenta och rådsnara. De är fromma utan vidskepelse och självsäkra utan övermod. De är omhuldade av gudarna, ja, till och med av elementen jord, luft och vatten. Utan att besitta några överdrivna rikedomar använder de sina befintliga resurser på bästa tänkbara sätt.

Framför allt är de fria, politiskt och intellektuellt. Trots att (eller snarare på grund av att) de inte styrs av någon enväldshärskare, lyckas de slå den numerärt överlägsna fiendeflottan. De är vidare disciplinerade, måttliga och klokt planerande. De är ett folk av ljus och skönhet, de representerar *kósmos*.

Allt detta står naturligtvis i bjärt kontrast till de kuschade, vidskepliga och oordnade barbarskarorna och deras arroganta ledare, som i sitt övermod satte sin lit till sina rikedomar, sin enorma krigshär och flotta och, framför allt, till sin obegränsade makt. För Xerxes var det otänkbart att inte såväl undersåtar som fiender måste darra inför hans namn.

Denna alltigenom smickrande bild som athenarna målade upp av sig själva utgjorde en kontrast inte bara mot deras uppfattning om utlänningar. Athens demokrati, yttrandefrihet och tankefrihet och inte minst stadens föregivet privilegierade förhållande till gudomliga makter gjorde dess invånare överlägsna även alla andra greker; det fanns nämligen inga andra som levde upp till denna nivå.

Denna uppfattning upprepades ofta, med vissa variationer, långt efter det att Aischylos hade framfört sitt drama. Det får räcka med att anföra ett exempel som redan nämnts här, nämligen Perikles' gravtal, som Thukydides återger på fri hand i sitt historieverk.¹³ Athenarna skildras här inte främst som överlägsna över de österifrån kommande barbarerna, utan mot bakgrund av det peloponnesiska kriget är det i första hand andra greker och framför allt spartaner som de kontrasteras mot.¹⁴ Detta är föga förvånande med tanke på att Athen under andra halvan av det femte århundradet stod på höjden av sin makt. Tragedierna och

¹³ Thukydides 2.35–46.

¹⁴ Att 'de andra' som Perikles ofta hänvisar till, i huvudsak avser spartanerna, illustreras tydligt i Aristoteles' explicita kritik av Spartas statsskick (*Politiken* 2.9 1269a29–1271b19).

gravtalen var athenarnas viktigaste kanaler för marknadsföring av sin självbild.¹⁵ De bärande tankarna upprepades ständigt. Nyskrivna tragedier uppfördes varje år vid de påkostade Dionysosfesterna, och gravtalen, som hölls i samband med statsbegravningarna av de athenare som under året stupat i krig, återkom också med närmast skrämmande regelmässighet. För mera sporadiska insatser kunde en framstående dithyrambdiktare som Pindaros inhyras utifrån.

Athenska särdrag

Men nu kommer vi till det som är mest intressant. Långt efter det att Athen hade förlorat sitt politiska och militära inflytande lyckades dess invånare ändå behålla sin självuppfattning och, vad mera är, dessutom få sina grannar och så småningom även resten av romarriket att hysa samma uppfattning. Naturligtvis genomgick bilden vissa förändringar. Så till exempel blev budskapet om stadens militära och politiska överlägsenhet mindre intressant att framhålla (även om mytiska och historiska militära framgångar spelar stor roll fortfarande hos Ailios Aristeidés i det panatheneiska festtal som han engagerades för att hålla ca 150 e.Kr.). Detta av förklarliga skäl; redan det peloponnesiska kriget hade dämpat athenarnas ambitioner, och nederlagen mot Filip av Makedonien och Alexander samt dennes efterträdare (för att inte tala om den senare romerska ockupationen) gjorde slut på Athen som militärmakt. I stället kom fokus att riktas på stadens intellektuella och kulturella tillgångar. Successivt etablerades bilden av Athen med följande karakteristika, av vilka några hade nedärvt och andra var nya eller i alla fall modifierade:

(i) *frihet, eleuthería*: Detta begrepp, som inte nog kan betonas, innefattade frihet inom alla fält, politiskt, kulturellt och intellektuellt. I Athen hade man friheten att tänka — och säga — vad man ville. Denna frihet grundades på den förnämliga athenska exportprodukten

(ii) *demokrati och jämlikhet*:¹⁶ Personliga kvaliteter, *areté*, utgjorde grunden för prestige och inflytande, inte nedärvd förmögenhet eller anor. Folket sågs som ett kollektiv, autonomt och med jämlika medlemmar. Fattigdom ansågs inte som något hinder för medborgerlig duglighet. I själva verket fanns det under tidig romersk kejsartid filosofer som gick så långt att de

¹⁵ Jfr Maarit Kaimio, "Tragedins Athen som tillflykt för förföljda", och Øivind Andersen, "Klassiske gravtalar: Athenernes bilde av Athen", i: Jerker Blomqvist (red.), *Bilden av Athen genom tiderna*, Lund 2003, 20–31 resp. 48–71.

¹⁶ Demokrati skall naturligtvis inte tolkas i sin moderna betydelse, utan lika väl som jämlikhet bör det ses i relation till förhållandena i de samtida grekiska staterna.

till och med betonade att det var de fattiga (*pénetes*) som hade de största förutsättningarna för ett liv i enlighet med dygden.¹⁷

(iii) *autoktoni*: Athenarna hade enligt vad de själva menade sprungit fram ur den attiska jorden och var till skillnad från de flesta andra greker inga immigranter; detta belades i myterna om de grekiska stammarnas vandringar. Därför var de också gynnade av naturen och elementen själva, som försåg dem med tillräckliga resurser, om än inget överflöd, och därför hade de också en särskild roll att spela. Anspråken på att vara den ledande grekiska staten grundades bl.a. på att vissa andra stater, t.ex. i Jonien, i myterna angavs vara athenska kolonier. Så sent som i andra århundradet e.Kr. förekom det anspelningar på sådana myter i utsmyckningen av det av Hadrianus färdigställda Zeus-templet.¹⁸

(iv) *intelligens*: Häri inkluderades redighet och klarhet, kvickhet och nyfikenhet. Frasen *tí kainón*; 'Vad nytt?' hördes ofta på Athens gator och torg. "Athenarna liksom de främlingar som bodde i staden ägnade nämligen all sin tid åt att tala om och lyssna på det som var nytt för dagen", sägs det i berättelsen om aposteln Paulus besök.¹⁹

(v) *ljus*: Klarhet karakteriserade både himlen över staden och människornas sinnen. Ingenstans var luften så klar som i Attika, och ingenstans var det så lätt att andas. Himlens ljus reflekterades i invånarnas karaktärer; de var ett folk av *kósmos*, klarhet, reda och skönhet. Detta var själva essensen av deras *paideia* och förstånd (här betydande såväl intelligens som sunt förnuft och självbehärskning).

(vi) *dialogen*: Det institutionaliserade samtalet var själva förutsättningen för dialektik och logik och grunden för all högre utbildning, så som man definierade den. Det var ju på detta sätt som den högre undervisningen bedrevs och studenten leddes till klarare insikt.

Att dessa företeelser med stor entusiasm omhulldes av athenarna själva är kanske inte så förvånande. Men detsamma gällde besökare såväl från andra gre-

¹⁷ Det var dock stor skillnad mellan att vara fattig och *áporos*, utarmad eller resurslös; se t.ex. Dion Chrysostomos 7.82 ff. och jfr Karin Blomqvist, *Myth and Moral Message in Dio Chrysostom*, Lund 1989, 47–89. Och något berömvärt ansågs inte ligga i självvalt elände eller i askes av religiösa eller ideologiska skäl.

¹⁸ Pausanias 1.18.6.

¹⁹ Apostlagärningarna 17.21.

kiska stater som från utlandet, från hellenistisk tid och framåt. Athenarna ansågs utmärkas av öppenhet och nyfikenhet som gjorde dem beredda att söka kunskap för dess egen skull. Utbildning för specifika yrken, som är idealet idag, var inte alltid aktuell för dem som sökte sig till de athenska skolorna, även om retorskolorna ofta producerade ämbets- och tjänstemän. Målet var snarare bildning, och detta tycks ha varit särskilt attraktivt för presumtiva studenter. Att det stämde bevisas av att staden i annat fall hade reducerats till en skugga långt före romersk tid. För med undantag av korta perioder efter Sullas plundring av staden och athenarnas katastrofala ställningstaganden i romarnas interna maktkamper, för Pompeius mot Caesar och för Marcus Antonius mot Octavianus, var Athen egentligen aldrig överskuggat som kulturmetropol av någon av sina konkurrenter, vare sig Alexandria eller Pergamon, eller senare av Antiochia, Rom eller Konstantinopel. Fortfarande under det fjärde århundradet efter Kristus, kunde staden omtalas som "det gyllene Athen" eller med liknande epitet.²⁰ Med all respekt för stadens konkurrenter, kan vi konstatera att det var Athen som Tertullianus utnämnde till huvudopponent mot den kristna kulturen i sitt indignerade yttrande: "Vad har Jerusalem med Athen att göra?"²¹

Kritiska röster

Hur vet vi att denna uppfattning faktiskt överlevde utanför retoriken? Inte av panegyristernas pampiga formuleringar, diskreta som i Themistokles yttranden hos Herodotos och mindre diskreta hos Gorgias, Isokrates, Ailios Aristeides och officiella eller självutnämnda festtalare. Vi har istället andra källor som är värda att tillmätas större betydelse i det här sammanhanget:

För det första noteringar hos författare som normalt inte hör till dem som läses flitigast av antikforskarna och vars egen ambitionsnivå inte alltid är den allra högsta, till exempel reseskildraren Herakleides, Filostratos i hans biografier och Gellius i *Noctes Atticae*, liksom brev mellan Basileios och Gregorios, som var studenter i Athen och senare skulle upphöjas till rangen av kyrkofäder.

För det andra, och kanske än mer väsentligt i sammanhanget, har vi de kritiska röster som höjdes mot Athen av författare som hävdade att den positiva bilden behövde modifieras. Här kan av utrymmesskäl endast nämnas Plutarchos

²⁰ Gregorios av Nazianzos, *Gravtal över Basileios* 14.1.

²¹ Tertullianus, *De praescriptione haereticorum* 7.9. Jfr Gösta Hallonsten, "Athen och Jerusalem – motsättningen mellan 'grekiskt' och 'hebreiskt' i filosofihistorien", i: *Bilden av Athen* (not 15), 103–121, och om Tertullianus' i verkligheten rätt filosofivänliga attityd dens., "Tertullian and Platonism. Some remarks", i: Anders Piltz et alii (red.), *For Particular Reasons. Studies in Honour of Jerker Blomqvist*, Lund 2003, 113–127.

och Libanios, som av olika skäl angrep bilden av Athen som all kulturs moder.²² Plutarchos' anmärkning, när han försöker förminska stadens storhet, att de flesta athenska filosofskolornas grundare var invandrade från andra grekiska stater,²³ kan inte annat än understryka just det han vill motbevisa: För honom är detta ett bevis på att athenarna inte var mer märkvärdiga än några andra, men i själva verket visar det att Athen erbjöd en unik miljö för dem som ville verka i intellektuell frihet. För utan frihet, tolerans från den politiska maktens sida och intellektuell öppenhet hos åtminstone en del av dess invånare skulle dessa skolor aldrig ha bestått. Libanios gör i sitt självbiografiska tal gällande att han blev förfärligt besviken på verklighetens Athen. Bakom smädelserna skymtar dock besvikelsen över att han inte själv fick beträda den snabba karriärväg som han ansåg sig värdig. Athenarnas skryt måste alltså ha innehållit tillräckligt mycket sanning för att motivera denna reaktion.

För att summera vad som sagts bör det först framhållas att undervisningen i sig var präglad av hållbarhet och kontinuitet till formen om också inte nödvändigtvis till innehållet. Naturligtvis kunde detta innebära stillastående i vissa avseenden, men det medförde också stabilitet och arbetsro. Vad mera var, det fanns plats inte bara för retoriken, som kunde anses relevant och samhällstillvänd i så måtto att den danade blivande män i staten, utan även filosofiskolorna. I Athen hade man funnit ett system som fungerade, och det höll man fast vid, till bättnad för såväl lärare som elever.

En viktig förutsättning för detta var naturligtvis den relativa frihet som åtnjöts vid lärosätena. Trots vissa försök att styra forskningsinriktningen (och utnämmandet av professorer) rådde det förvånansvärt stor frihet inom de olika skolorna.

Dessa faktorer var inte bara naturliga orsaker till, utan snarare förutsättningar för, grundandet och formandet av de högre skolorna. Vidare, det faktum att denna form av undervisning blomstrade och utvecklades inom det romerska imperiet visar bara att konceptet inte hade några acceptabla alternativ, förrän det antika samhället hade undergått senantikens förändringar och därigenom enligt mångas uppfattning blivit något helt annat.

Sålunda gick föreställningen och verkligheten hand i hand. Utan denna stolta självbild hos athenarna, och deras energiska marknadsföring av den, skulle det aldrig ha funnits några skolor för högre utbildning i staden, eftersom deras grundare då skulle ha vänt sig någon annanstans.

²² Sarkasmer mot Athen finns hos Plutarchos i *Moralia* 232E, 236B–C, 324B, 345C–351B, 511E; om athenarnas omdömeslösa uppträdande mot Sulla 505B. Libanios' utfall mot Athen återfinns främst i tal 1. Hos Plutarchos finns också positiva uttalanden om Athen: *Moralia* 516C, 559B, 620D, 799C–F, 813D–F.

²³ *Moralia* 605A.

Vidare var studierna som bedrevs vid dessa skolor förhållandevis vitala, med lärare som hade egna tankar och inte bara osjälvständigt traderade mästarens läror. Det är en överdrift att skolorna inte utvecklades utan statistiskt försvarade grundarens teser; om de hade fortsatt på detta sätt, skulle de inte längre ha varit levande lärdomsinstitutioner.²⁴

Föreställningen om det strålande, frihetsälskande Athen, så älskat av högre makter och så beundrat av alla andra folk, hade alltså sin kärna av fakticitet. Professorerna i Rom betalades visserligen bättre, och längre fram skulle de komma närmare makten om de höll sig till Antiochia och Konstantinopel. Men, som Filostratos så tydligt visar i sina biografier, man måste ha gjort lycka i Athen för att överhuvudtaget kunna anse sig ha lyckats i sin karriär.²⁵

Idealet paideia

Slutligen kan det inte nog framhållas vikten av idealet *paideia*. Detta ideal bestod genom tiderna, och genomsyrade såväl det vanliga intellektuella livet som kyrkofädernas tänkande och kom därigenom att bli ett viktigt inslag även i kyrkan. Dess ideal låg bakom grundandet av de moderna universiteten under medeltiden, till vilka vi är de direkta arvtagarna. Högre utbildning, eller snarare bildning, som hade tyckts vara en god idé i antikens Athen, visade sig vara en lika god idé längre fram.

Sålunda kunde Athen fungera som ett kulturellt och intellektuellt centrum under närmare tusen år. Och när Justinianus år 529 stängde Akademin i Athen, var det troligen inte av ideologiska eller religiösa skäl. Som af Hällström har påvisat, var sannolikt skälen rent ekonomiska. I ett finansiellt kärvare läge ville kejsaren koncentrera resurserna till Konstantinopel och tvinga de främsta begåvningarna att förlägga sin verksamhet dit istället.²⁶ Men genom flytten bevarades arvet från Athen i tankar, metoder — och skrifter — till eftervärlden. Låt oss hoppas att vi inte är den sista generationen som får njuta frukterna av dessa insatser i det förgångna. "Onyttiga" humanistiska studier i klassiska språk och filosofi är i själva verket oundgängliga för förståelsen av våra villkor, och i praktiken för all intellektuell verksamhet värd namnet.

²⁴ Jfr J.P. Lynch, *Aristotle's School. A Study of a Greek Educational Institution*, Berkeley 1972.

²⁵ Filostratos, *Vitae sophistarum* 571–574.

²⁶ Se Gunnar af Hällström, "The closing of the Neoplatonic school in A. D. 529: an additional aspect", i: Paavo Castrén (ed.), *Post-Herulian Athens. Aspects of Life and Culture in Athens A.D. 267–529*, Helsingfors 1994 (Papers and Monographs of the Finnish Institute at Athens 1), 141–160.

Hyenden under håglösa lärjungars lätja

Om lurkar till latinska och grekiska skoltexter fram till 1900

JOHANNA AKUJÄRVI

I

Iuventutis in scholis institutio, praeter pietatem, et honestatem morum, duplicem ad huc sibi propositam metam habet, peritiam linguarum et cognitionem rerum. Ex his praecipue spectatur linguarum cognitio, ad quam aetas illa esse videtur accommodatior. Trium autem omnino habenda ratio est: vernaculae, latinae, graecae.

Ungdomens undervisning i skolorna har, förutom bibringandet och stärkandet av ett fromt och dygdigt sinnelag, ett dubbelt mål sig förelagdt, nämligen språkkunskap och sakkunskaper. Av dessa åsyftas förnämligast språkkunskapen, vartill åldern i fråga synes vara mest passande. Härvid äro tre språk i främsta rummet att beakta: modersmålet, latinet och grekiskan. (1649 års skolordning, kap. 6)

Detta ska handla om det slags översättningar som kunde kallas *drillar*, *mojor*, *lunsar* eller *lurkar*. Alla fyra har snarlika definitioner i *Svenska Akademiens Ordbok*: "(i vissa trakter, i skolspr.) (otillätet) hjälpmedel vid översättning till l. från främmande (i sht klassiska) språk".¹ Kärt barn har många namn. Det rör sig alltså om tryckta översättningar av latinska och grekiska texter som vände sig till studenter i latinskolan och, mer sällan, universitet. Både grekisk och latinsk prosa och poesi finns representerade bland dessa översättningar, men vissa texter av några

¹ SAOB, s.v. "moja, subst.¹", jfr även "drill, subst.³", "luns, subst.²" och "lurk", betydelse 3. Citatet i titeln kommer från Dahl 1871, s. v.

få latinska prosaister översattes särskilt ofta eller trycktes om många gånger. Det kan hävdas att dessa översättningar (i fortsättningen "lurkar") kommit till för att hjälpa studenterna klara sig igenom texterna.

Fram till 1807 var den svenska skolan främst inrättad efter kyrkans, statsadministrationens och utbildningsanstaltens behov av bildade män, men dominerade gjorde prästerskapets utbildningsbehov. I och med 1807 års skolordning upphörde skolorna att vara endast prästutbildningsanstalter. Ämnen som historia, geografi och matematik fick större utrymme och andra ämnen tillkom: moderna språk, naturalhistoria, statskunskap och gymnastik. Att kyrkans behov inte längre överskuggade allt annat märktes även i pensum av grekiska texter. För nybörjarundervisningen användes en elementarbok; alla gymnasieelever skulle läsa profana grekiska texter (antingen Xenofons *Kyros uppfostran*, dialoger av Lukianos eller någon biografi av Plutarchos, samt lättare stycken ur grekisk poesi). Nytestamentliga texter, som tidigare hade utgjort nästan hela det grekiska pensum, skulle läsas endast av dem som hade för avsikt att gå den lärda banan. Detsamma gällde för hebreiska. I denna skolordning bortföll även kravet att studenterna skulle tala latin. I 1905 års skolordning försvann slutligen kravet på översättning till latin i studentexamen. Trots allt större konkurrens med andra ämnen, även språkämnen, fortsatte de klassiska språkens, framförallt latinets, ställning att vara stark fram till 1800-talets senare hälft. Ovan citerade avsnitt ur 1649 års skolordning om undervisningens mål kan sägas gälla fortfarande på 1800-talet.²

Denna artikel är ett slags inventering av publicerade lurkar till de grekiska och latinska texter som lästes i skolan från 1600-talet till 1800-talets slut. Först presenteras de författare och texter som översattes, därefter ett urval åsikter för och emot lurkar. Dessa röster kommer huvudsakligen, men inte uteslutande, till tals i paratexter till lurkarna. Där passar översättare eller förläggare ofta på att uttala sig om lurkars missbruk respektive rätta bruk. De översättningar som inkluderas i studien är de som på titelblad eller i företal explicit sägs vara gjorda för undervisningens behov, de som, när paratexter saknas helt, kan antas vara lurkar på grund av att de är publicerade på förlag som har specialiserat sig på undervisningslitteratur, samt vissa översättningar som att döma av utförandet och den höga efterfrågan användes som hjälpmedel, till exempel om det rör sig om en mycket ordnära prosaöversättning av en poetisk text eller en flera gånger omtryckt översättning av en prosaförfattare som lästes i skolan. Undersökningen omfattar uteslutande sådana texter som lästes i skolan. Endast i enstaka fall har

² För den svenska skolans historia under den aktuella perioden, se Sjöstrand 1958–1965; för 1800-talets latindebatt, se Richardson 1963, Wennäs 1966, Nilehn 1975. Skolordningarna citeras enligt Hall 1921–1930.

lurkar tillkommit för universitetsstudenters behov. Veterligen har inte detta material studerats tidigare.³

II

Quod quidam omissis bonis et probatis auctoribus, ex quibus cum laude sententias et dicta citare possumus... nemo, credit quanto cum discentium dispendio id faciunt: nam primo non assuefaciunt se puerj à primis annis ad phrases et genus dictionis, quo Cicero & Terentius utuntur. Secundo, non possunt iam grandiores facti ex ijs, honestas sententias et sapienter dicta citare. Tertio, nec phrases et formulas loquendi ex illis probare. Quarto, ita ex manibus discentium boni auctores excutiuntur, quos deinde grandiores natu perlegere et addiscere pudet.

Några lärare åsidosätta goda och kända författare, vilkas tankar och yttranden kunna med berömmelse citeras... Men därmed tillskynda de lärjungarna en stor förlust. Ty 1) hindras dessa att redan från de första åren vänja sig vid de fraser och det uttryckssätt, som användas av Cicero och Terentius; 2) kunna de icke, då de blivit äldre, citera goda sentenser och visdomsord av dessa författare; 3) kunna de icke med bevis från dessa styrka riktigheten av uttryck och talesätt; 4) rycker man därigenom ur lärjungarnas händer goda författare, vilka de vid mera framskriden ålder blygas att börja genomläsa och lära sig. (1611 års skolordning, kap. IV.3)

Länge syftade latinstudiet till att studenten skulle kunna uttrycka sig på ett felfritt latin i tal och skrift; först 1905 ersattes översättningen till latin med en översättning från latin i studentexamen. Studenterna skulle dock inte lära sig vilket latin som helst, utan det latin som Cicero och Vergilius hade talat. Moderna läseböcker, kompendier och adaptationer fanns, men de skulle undvikas efter nybörjarfasen. Om studenterna inte får läsa de "goda och kända författare", förklarar 1611 års skolordning i citatet ovan, går de miste om det som läsningen av främmande språk skulle ge dem utöver själva språkkunskaperna. Att läsa latinska auktorer – vilket innebar att studenterna skulle läsa och tolka texterna, samt, efter lärarens anvisningar, excerpera sentenser och fraser ur dem och lära in dessa – skulle ge dem de yttre bildningsmarkörer, så som ett förråd av lämpliga sentenser, som senare i livet skulle fungera som tecken på personens bildning. Att behöva tillägna sig texterna i vuxen ålder kunde vara skamligt, och att inte behärska de yttre bildningsmarkörerna kunde senare i livet ge intryck av bristande

³ Denna undersökning har tillkommit inom ramen för projektet *Översatt till svenska. Den antika litteraturen och dess svenska översättare (1500- till 2000-talet)*, finansierat av Knut och Alice Wallenbergs stiftelse. Mycket preliminära versioner av denna undersökning har presenterats vid det högre seminariet i grekiska och vid översättningsseminariet, Lunds universitet.

bildning. Å andra sidan kunde ett lagom stort antal sentenser strödda i tal ge intryck av större bildning än vad som faktiskt var fallet.⁴

Antalet författare och texter till vilka lurkar finns är begränsat, till och med mer begränsat än skolans kanon av antika texter.⁵ Med mycket få undantag (*Disticha Catonis* samt aisopiska fabler) är det den latinska guldålderns författare som återfinns här: Caesar, Cicero, Horatius, Livius, Cornelius Nepos, Ovidius, Terentius och Vergilius. Även om Tacitus inte förekom i den svenska skolkanon, finns det en lurk till hans *Germania*, som trycktes i Helsingfors för skolan i Finland. I urvalet av hedniska grekiska texter är samma preferens för det klassiska märkbar: Homeros, Plutarchos, Platon och Xenofon. Antalet titlar är något större än antalet författarnamn. Av vissa författare översattes endast en titel en eller flera gånger, av andra översattes flera eller alla vid olika tidpunkter.⁶

Utöver de texter till vilka det fanns lurkar, föreskrev skolordningar under den undersökta perioden även, till exempel, ciceronska tal, Hesiodos *Verk och dagar*, Xenofons *Kyros uppfostran* och nytestamentliga texter, men det publicerades inte lurkar till dem. Texterna lästes i språkundervisningen för att eleverna skulle lära sig latin och grekiska.⁷ Latinet var, heter det i anvisningar och råd till 1820 års skolordning, tidigare huvudämnet i skolan, och bör fortsatt vara det i lärdoms-skolor, inte endast för de specifika latinkunskapernas skull, utan även och framförallt för den förnuftsövning dess grammatik ger:

Då det ordentligen läres, bibringar dess beständiga grammatik en grundläggning till sund logik, en öfning för fattningen och tankeförmågan, som af andra studier sällan eller aldrig fullt ersättes.⁸

Studiet av den latinska grammatiken ses dessutom som en grund för studiet av andra språk. Det antogs att studenterna skulle lära sig grekiska och moderna

⁴ Jfr Richardson 1963, s. 135 f.

⁵ Uppgifter om skolans kanon är hämtad från skolordningarna i Hall 1921–1930.

⁶ Caesar: *Galliska kriget* i flera översättningar; Cicero: valda brev, *Om ålderdom*, *Om vänskap*, *Om plikter*, *Samtal i Tusculum*, *Om talaren*, vissa i flera översättningar; Horatius: allt, vissa verk i flera översättningar; Livius: enskilda böcker, vissa i flera översättningar; Cornelius Nepos: flera översättningar; Ovidius: *Klagosånger*, *Metamorfoser*, den senare i flera översättningar; Terentius: allt; Vergilius: *Om jordbruk*, *Eneiden*, den senare i flera översättningar; Homeros: utdrag ur *Iliaden* och *Odysseen*; Platon: *Apologin*, *Kriton*, *Faidon*; Plutarchos: *Om barns uppfostran*; Xenofon: *Anabasis* i flera översättningar.

⁷ Anvisningar och råd till 1820 års skolordning lägger till att studenterna ska läsa auktorer, inte krestomatier för att den anda som "ingen modern skribent ännu uppnått" ska kunna uppfylla "gossens unga hjerta med lif och kraft" och i honom väcka en "känsla och håg för antikens Classiska Litteratur och ädla tänkesätt" (Hall 1927, s. 21).

⁸ Hall 1927, s. 17.

språk mycket lättare tack vare de grundläggande studierna i den latinska grammatiken.⁹

De flesta lurkarna är till latinska texter, vilket inte är underligt med tanke på att latinet dominerade över allt annat i den svenska skolan under hela den undersökta perioden om ock allt mer ifrågasatt under 1800-talets lopp å ena sidan,¹⁰ dock är det å andra sidan underligt att hjälpmedel behövdes när språket fick så stort utrymme på schemat. Studieresultaten var inte alltid de bästa. I anvisningar och råd heter det till exempel att man, trots alla år som studenterna lägger på latinet,

likwäl sällan finner någon yngling, som wid ankomsten till Universitetet werkligen kan Latin; att till och med mången, efter att äfwen der hafwa studerat Latin några år, wid afresan derifrån befinnes wara slät Latinare.¹¹

Orsaken antar man ligger i en felaktig undervisningsmetodik, vilket man vill åtgärda. Det är symptomatiskt att lurkarna blir fler när språket blir mer trängt, och att de flesta är till de texter som studenterna läser tidigt.

De äldsta lurkarna är till latinska texter: 1631 trycktes en översättning med latinsk parallelltext av aisopiska fabler översatta "nästan ord ifrån ord, at thet latinske språket ther aff lätteligare kan läras", som det står på titelbladet med tillägget att publikationen är avsedd "til Stockholms Scholes nytto";¹² 1693 trycktes den första svenska översättningen av *Disticha Catonis* även den med latinsk parallelltext.¹³ Även om uppgift om upplaga saknas, visar det faktum att bägge översättningarna trycktes om, att det fanns en efterfrågan på texterna. Till *Disticha Catonis* kom ytterligare en lurk i 1700-talets början.¹⁴

1730 trycktes den första lurken till Cornelius Nepos biografier.¹⁵ Detta är en av de oftast översatta texterna i denna undersökning, vilket hänger samman med att Nepos biografier var den latinska originaltext som ofta sattes först i skolgos-sarnas händer från 1600-talet till 1800-talets slut. Utöver omtryck av de två lurkarna till *Disticha Catonis* – dessa var de sista lurkarna till denna text (allt eftersom en text slutade läsas i skolan blev lurkar till dem inaktuella) – publicerades under 1730- och 40-talen åtskilliga nya lurkar. I dessa finns ofta en explicit

⁹ Hall 1927, s. 20, 24, 27. Där beklagar man sig också över det faktum att studenterna nu får explicera grekiska och hebreiska på svenska i stället för på latin, vilket kommer att leda till försämrad förmåga att använda latinet.

¹⁰ För detaljer, se Wennås 1966, Nilehn 1975 och Richardson 1963.

¹¹ Hall 1927, s. 17.

¹² Anonym 1631 (omtryck 1648, 1662).

¹³ Trautzel 1693 (tre omtryck, sista 1733).

¹⁴ Swedberg 1703 (omtryckt i skolutgåvan Anonym 1728).

¹⁵ Dal 1730.

hänvisning till att skolordningarna stadgar att den översatta texten skulle läsas i skolan: 1737 ett urval av Ciceros lättare brev,¹⁶ 1738 Plutarchos *Om barns uppföstran*,¹⁷ 1744 Cornelius Nepos, igen,¹⁸ samt Euklides *Elementa* (en text som faller utanför denna studie eftersom den inte lästes för språkstudier, utan för matematikstudier, men som nämns här som ett exempel på periodens översättningstrend),¹⁹ 1747 Vergilius *Eneiden* (första sex böckerna).²⁰ *Eneiden* lästes efter att studenterna kommit förbi nybörjarstadiet, detsamma gäller för de två andra lurkarna till romerska poeter som publicerades senare under århundradet: 1761 Ovidius *Klagosånger*²¹ och 1780 Vergilius *Om jordbruk*.²²

Utöver omtryck av och nyöversättningar till vissa av ovan nämnda författare och texter, publicerades under 1800-talet lurkar till följande: 1827 Caesars *Galliska kriget*,²³ 1829 Xenofons *Anabasis*,²⁴ 1840 Horatius,²⁵ 1863 Tacitus *Germania*,²⁶ 1868 Homeros *Iliaden*,²⁷ 1875 Platons *Kriton*,²⁸ 1885 Livius *Romersk historia*,²⁹ 1896 Terentius.³⁰

¹⁶ Odhelius 1737 (omtryck 1770). Andra lurkar till Cicero: Salander 1817 (omtryck 1830); Dahlstedt 1832; Lindfors 1865; Lundborg 1883; Kå-l 1885 (tre eller flera omtryck under annan signatur (Karl Erik) och på annat förlag, sista (?) 1914); Jacobsson 1890; R-n 1892; O.L.J.A. 1892.

¹⁷ Dal 1738. Denna text försvann tidigt ur skolkonon.

¹⁸ Anonym 1744. Andra lurkar till Nepos: Anonymer 1818 (tre omtryck, sista 1863); Scheutz (?) 1828b; Scherblom 1847; Dahlström 1865; Henschen 1869 (omtryck 1887, 1901); Dahl 1871 (omtryck 1881); Svensson 1896 (tre omtryck, sista 1935).

¹⁹ Strömer 1744 (14 eller fler omtryck, sista 1884). Eftersom Euklidesöversättningar faller utanför föremålet för denna studie, redovisas inte senare översättningar av *Elementa* här.

²⁰ Twist 1747.

²¹ Waernerberg 1761. Andra lurkar till Ovidius: Thalin 1844; Alstedt 1852–1859; Bursell 1870 (nio omtryck, sista 1950).

²² Lindberg 1780. Andra lurkar till Vergilius: Ljung 1856 (sju omtryck, sista 1921); 1866 (fem omtryck, sista 1925); Lindbom 1868, 1871, 1877; Lyth 1891 (omtryck 1919).

²³ Tullberg 1827 (tre omtryck av *Galliska kriget*, sista 1873; sex (?) omtryck av *Galliska kriget*, bokvis och utan kommentarer, sista (?) 1957). Andra lurkar till Caesar: Scheutz (?) 1828a; Anonym 1871 (omtryck 1873, 1890); Dahl 1873 (omtryck 1887, 1911).

²⁴ Westerberg 1829 (omtryck 1831). Andra lurkar till Xenofon: A. Hallström 1831 (tre omtryck, sista 1865; salufördes på Gleerups förlag fortfarande 1915); P.A. Hallström 1855 (omtryck 1862, 1877); Dahl 1876 (omtryck 1895).

²⁵ Thurgren 1840. Andra lurkar till Horatius: Anonym 1845 (omtryck 1851, 1870); Ek 1847, 1853; Kumlin 1851–1859 (omtryck 1865–1870, 1877); Dahlstein 1870 (elva omtryck, sista 1959); Frigell 1870, 1875; Borgström 1881; Dahl 1883, 1887; Anonym 1891; Lyth 1893 (fyra omtryck, sista 1939).

²⁶ Söderholm 1863. Denna text ingick inte i den svenska skolkonon.

²⁷ Holmberg 1868 (omtryck 1889). Andra lurkar till de homeriska eposen: Wallander 1870 (omtryck 1872, 1884); Lyth 1894 (omtryck 1904).

²⁸ Wigren 1875. Andra lurkar till Platon: Andersson 1878; Nilsson 1903.

²⁹ Hellner 1885 (fem omtryck, sista 1935). Andra lurkar till Livius: Groos 1887 (omtryck 1889); L. 1890 (tre omtryck, sista 1925); L. 1891a (tre omtryck, sista 1946); L. 1891b (sex omtryck, sista 1945); J. 1891a; J. 1891b; Groos 1906. Det är troligt att de första volymerna av

Lurkarna är dels sådana som översättaren riktar till enbart språkstudenter (dessa är i allmänhet av ett mycket enkelt slag), dels sådana som sägs kunna vara av intresse både för språkstudenten och för den som inte kan latin eller grekiska men vill läsa texten för innehållets skull. Den förra typen är den allra vanligaste. Lurkarna översätter både texter som lästes av nybörjare, och sådana som lästes av mer avancerade studenter, till och med universitetsstudenter. Den förra typen är igen den vanligaste. Översättare av poetiska texter kan välja att översätta antingen till prosa eller poesi. Den förra lösningen är den vanligaste. Lurkar till latinsk prosa är vanligare än sådana till latinsk poesi och grekiska texter eftersom det läses mer latinsk prosa än andra texttyper i skolan. I studiet av grekiska låg fokus på nya testamentet fram till 1807. Profana grekiska texter förekommer i skolordningarna även dessförinnan, men det publicerades endast en lurk till en grekisk text före 1800. Huruvida det är talande för den faktiska plats de profana texterna hade i skolan får vara osagt. Som tidigare nämnts, efter 1807 lästes nytestamentliga texter endast av dem som ämnade sig till den lärda banan; profana grekiska texter lästes av alla. Så småningom började man göra lurkar till dem.

III

Auctorum libri... latinorum ut Ciceronis, Livij etc., ex quibus in schola ordinarie, linguae latinae cognitio acquirenda est, contineant solum textum latinum, absque interpretatione vernacula. Idemque de auctoribus graecis sentiendum est, ut absque ulla in libro adiuncta translatione alterius linguae legantur et explicantur.

Upplagorna av de latinska auktorerna..., Cicero, Livius m. fl., ur vilka i allmänhet i skolorna kännedomen hämtas om det latinska språket, skola endast innehålla den latinska texten, utan någon förklaring på modersmålet. Sak samma bör märkas i fråga om de grekiska författarna, nämligen att de läsas och tolkas utan någon i boken intagen översättning på annat tungomål. (1649 års skolordning, kap. 7)

I den mån som översättningar omtalas i skolordningarna fram till 1800-talets slut, nämns de för att förkastas, som i skolordningarna från år 1649 (citat ovan) och 1820 (se citat som inleder nästa avsnitt). I de anvisningar och råd som var

Liviusöversättningen gjord av Olof Kolmodin, professor skytteanus, användes av studenter; Kolmodin 1831–1832 (innehållande bok 1–10) trycktes om åtskilliga gånger, framförallt första volymen (sju omtryck, sista 1895), medan de postuma Kolmodin 1843–1844 (innehållande bok 21–27) trycktes endast en gång.

³⁰ Wimmercranz 1896. Denna översättning skiljer sig från lurkarna i det att Terentius inte funnits i skolkon sedan 1700-talet, men översättningen är avsedd "till hjälpreda och handledning" för dem som vill läsa Terentius på latin, förklarar översättaren i förordet.

bifogade till 1820 års studieplan, förtydligades det att det inte rådde något generellt förbud mot hjälpmedel i skolrummet. Översättningar var dock förbjudna eftersom dessa lätt kunde missbrukas till innantilläsning, men inte kommentarer om de förklarade historiska och mytologiska förhållanden samt grammatik och syntax, utan att ge ordagranna översättningar till svåra fraser och meningar.³¹

Lärarkåren var inte enig i frågan om översättningars och lurkars vara och icke vara. Vissa lärare översatte lurkar, medan andra brännmärkte dem i recensioner och drev igenom förkastelsesdomar över dem i skolordningar och på lärar- och rektorsmöten. Även själva lurkarna låter en sentida läsare förstå att dessa översättningar, vilka avsåg att hjälpa studenterna ta sig igenom den textmassa som de måste läsa och effektivisera inläringen av latinet och grekiskan, uppfattades som problematiska i samtiden. Lurkarna är tämligen ofta försedda med förord. Dessa kan vara riktade till studenten med råd och anvisningar om hur en översättning ska användas på rätt sätt, eller till lärare eller målsmän med en apologetisk redogörelse för behovet av och nyttan med lurkar.

När översättarna inte är anonyma och okända, vet vi att de var ämbetsmän och präster (framförallt fram till 1800-talets början) samt före detta studenter och lärare (framförallt under 1800-talet).

Alla översättare är naturligtvis på ett sätt före detta studenter i den bemärkelsen att latin- och grekiskkunig blir man genom att studera språken (i skola/universitet eller för privat informator), men översättare räknas till gruppen före detta studenter om lurken explicit framställs som sprungen ur studenttida anteckningar i skola eller vid universitet. Detta slags översättning kan nästan ses som en tröst och hjälp från en studentkull till nästa; publikationen visar vad översättaren behövde för att klara av den texten för examen. Så påstås exempelvis en prosaöversättning av Horatius *Oden* och *Epoeder* vara baserad på anteckningar från Elias Lidfors föreläsningar; denna översättning publicerades tjugo år efter att den lundensiske professorn i (romersk) vältalighet och poesi hade avlidit och dess äkthet har betvivlats.³² En annan är de strödda översättningar till Ovidius *Klagosånger* som sägs ha tillkommit "först såsom minnes-anteckningar af lärjungar efter hvarje lektion till en blifvande examen".³³

Ytterligare en är den prosaöversättning av *Iliadens* fyra första böcker, som enligt översättarens förord är "en frukt af anteckningar från författarens egen skoltid" vid Uppsala katedralskola.³⁴ Enligt bibliotekskataloger döljer sig Ernst Holmberg bakom titelbladets initialer E. H. Översättningen hade översättaren själv och hans skolvänner använt som hjälp vid repetitionerna av *Iliaden*, utan

³¹ Hall 1927, s. 23.

³² Anonym 1845; se Weibull & Tegnér 1868, s. 261.

³³ Thalin 1844. Kå-1 1885 säger sig också ha använt anteckningar från skoltiden.

³⁴ Holmberg 1868.

någon tanke på att publicera den. Men, fortsätter översättaren i förordet, han omarbetade texten för publicering, då "några sakkunnige personer" uppmärksammat honom på att många andra skulle kunna ha nytta av översättningen för sina studier. I *Pedagogisk tidskrift* publicerades en mycket kritisk recension under tecknad av tidskriftens grundare och redaktör L. A. A. Aulin, lektor i grekiska samt utgivare av grekiska läroböcker, bland annat editioner av *Iliadens* och *Odysseéns* första böcker.³⁵ Aulin börjar med att förklara att han inte vill spilla många ord på publikationen men att han anser det vara en plikt att "brännmärka underhaltiga och onyttiga produkter, som beteckna afvägar inom undervisningslitteraturen", vilket ifrågavarande lurk är. Aulin förklarar att just det faktum att de män, som Holmberg kallar för sakkunniga, hade rekommenderat att han skulle publicera översättningen, bevisar att de ingalunda är sakkunniga. För skolans språkundervisning finns det bättre hjälpmedel än färdiga översättningar. Med hänvisning till förkastelsesdomar uttalade av representanter för Sveriges lärarkår, förklarar Aulin att han anser det vara sorgligt att sådana bestämda uttalanden från lärarnas sida inte kan sätta stopp för detta slags översättningar. Även om lurkar görs i all välmening, "lända de dock alltid till ungdomens otjenst och skada". Aulin menar också att eftersom studenterna läser *Iliaden* när de är så gott som färdiga att gå vidare till universitetet, har de inte längre något att hämta från "ett osmält, obearbetat aftryck af en osvensk öfversättning... [som] företer... ej sällan en förvriden bild af originalet". Aulin kritiserar översättaren för att han inte återger "vanliga grekiska vändningar" noggrant och smakfullt, för att han inte "senterat den konst, som ligger i ords och satsers gruppering" och för att han inte studerat och återgett hur konjunktioner och partiklar markerar och nyanser sammanhang. I viss mån är kritiken berättigad, men till största delen dömer Aulin inte lurken för vad den är, utan för att den inte når upp till något som den inte ens försöker vara.

Trots de invändningar som Aulin riktade mot Holmbergs lurk i hela lärarkårens namn, tycks studenterna ha uppskattat den och liknande hjälp till den poesi som lästes i skolan. Det trycktes en andra upplaga av Holmbergs översättning till *Iliaden*, och en översättning till *Odysseéns* första böcker av en viss A. R. W[allander]. trycktes i tre upplagor.³⁶ För grekiskans del var skolans poetiska pensum under 1800-talet begränsat till en ständigt krympande dos av de homeriska eposen. Trots att det sedan åtminstone 1865 fanns möjlighet att, med eforens bifall, byta ut de texter som nämns i skolordningarna mot andra som till omfång och beskaffenhet motsvarar de utbytta, tycks få lärare ha gripit den möjligheten.³⁷ En orsak till konservatismen kan ha varit att det saknades lämpliga

³⁵ Aulin 1869.

³⁶ Wallander 1870. Se även Lyths 1894 översättning.

³⁷ 1878 års skolordning medgav ett sådant utbyte med efori bifall; i inledande texter citerar

svenska skolupplagor av andra texter än just de som ständigt lästes i skolan, det tror i alla fall Johan Bergman i förorden till editioner av två texter, Tacitus *Germania* och Euripides *Kyklopen*, som inte föreskrevs i skolordningen.³⁸ Han säger sig ha läst dem med sina klasser med stor framgång och rekommenderar dem därför för sina kollegor.

Då latinet hade ett större utrymme i undervisningen, hanns en större mängd latinsk poesi med. På 1800-talet lästes urval ur Vergilius *Eneiden* och Ovidius *Metamorfoser*; det publicerades lurkar till urval och utdrag ur bägge texterna.³⁹ Till *Eneidens* första böcker publicerades dels prosaöversättningar som fick en stor efterfrågan,⁴⁰ dels en metrisk översättning som syftade till att visa hur översättaren, Carl Johan Lindbom, lärare vid Nyköpings läroverk, menade att en hjälpredda till en poetisk text borde vara. Den skulle introducera studenterna till Vergilius på ett sätt som väckte deras lust att läsa texten, utan att avskräcka dem på grund av textens svårighetsgrad och den tid det tar att ta sig igenom den.⁴¹ Enligt Lindbom var inte en kommentar nog; studenten behövde också en översättning "som förmår återgifva skaldens tankar i deras minsta skiftningar". Dock fanns inte den översättning som uppfyllde så högt ställda krav, men, fortsätter Lindbom, även om en översättare borde sträva efter det målet, borde samtidigt inte den översättning av en poetisk text som är avsedd för skolungdomens hjälp vara så ordagrann "att det Svenska uttrycket får ett främmande utseende". En sådan översättning är nämligen till större skada än nytta. Översättningen bör återge den metriska formen, eftersom studentens skönhetsinne och slumrande smak utvecklas, menar Lindbom, när han möter poetens ord och tankar återgivna i vårdad form. Men trots att översättningen är metrisk, ska den inte vara för fri, utan ta sig an textuella svårigheter och inte lämna något oklart.

Det fanns redan kompletta, metriska översättningar av både *Eneiden*, *Metamorfoserna* och de homeriska eposen; av de senare fanns till och med två kompletta och flera partiella översättningar.⁴² Det kan noteras att det i en recension framhölls som en särskild förtjänst, att den andra Homerosöversättningen kunde fungera som "en god ledsagare för den ungdom, hvilken med fader Homer vill begynna sina Grekiska studier".⁴³ Lurkar verkar ha täckt ett annat behov än översättningar som kunde tilltala även den intresserade allmänheten med eller utan kunskap i latin eller grekiska. De var billigare och i allmänhet mindre då de

Bergman 1894 och 1903 ett kungligt cirkulär av 12 maj 1865 som ger den rätten.

³⁸ Bergman 1894 och 1903.

³⁹ Till Ovidius: Thalin 1844, Alstedt 1852–1859, Bursell 1870.

⁴⁰ Ljung 1856 och 1866; något annorlunda är Lyth 1893.

⁴¹ Lindbom 1868, s. 21 f.

⁴² Adlerbeth 1804, 1820; Wallenberg 1814–1815, 1819–1821; Johansson 1844–1845, 1846. Om 1800-talets Homerosöversättningar, se Akujärvi 2014.

⁴³ C.F.B. 1845.

inte innehöll mycket mer av en text än vad som behövdes för examen, och de var lättare tillgängliga än kompletta översättningar som hade tryckts för något eller några decennier sedan.

Under 1800-talets senare hälft publicerades många lurkar med helt eller nästan anonyma översättare; dessa var av ett mycket enkelt utförande och saknade i allmänhet paratexter. Dessa publicerades på några få förlag (bland andra Zacharias Hæggströms, Adolf Johnsons, C. W. K. Gleerups), som ofta gjorde reklam för sin övriga utgivning av skollitteratur på baksidorna till lurkarna. Lurkarna var jämförelsevis billiga. Zacharias Hæggströms förlag hade Holmbergs Homeros och P.A. Hallströms bearbetning av de första kapitlen av Xenofons *Anabasis* till salu för 75 öre samt Adam Ljungs översättning av *Eneidens* tre första böcker för en riksdaler; från samma förlag kunde man köpa en *Hebreisk grammatik* av W. Gesenius för 2,75.⁴⁴ På Adolf Johnsons förlag fanns exempelvis häften av enstaka böcker av Caesars *Galliska kriget* i J. W. Tullbergs översättning för 35–50 öre stycket,⁴⁵ lektor Per Gustaf Lyths översättningar ur *Odysséen*, Vergilius *Eneiden* och Horatius *Oden* för 75 öre stycket; samtidigt kostade *Franska skriföfningar* av J. O. Högstadius 1,75.⁴⁶ På C. W. K. Gleerups förlag fanns de enklaste lurkarna utan vare sig kommentar eller inledning för mellan 65 öre och en krona,⁴⁷ medan mer omfattande översättningar, som i vissa fall vände sig till universitetsstudenter, kostade två kronor eller mer;⁴⁸ samtidigt kostade exempelvis *Latinsk språklära* av C. M. Zander 2,50.⁴⁹

Trots att det redan fanns en väl ansedd översättning av både *Faidon* och andra Platondialoger, översatte Martin P:n Nilsson, den blivande professorn i klassisk fornkunskap och antikens historia, en lurk till just Platons *Faidon*.⁵⁰ Nilsson förklarar i förordet att han inte avser att konkurrera med sin lärare Magnus Dalsjö, lektor i grekiska i Kristianstad, vars *Faidon* publicerades i den första volymen av den med tiden (nästan) kompletta svenska Platon.⁵¹ Men Nilssons lurk fyllde ett behov som universitetsstudenten hade av en lättillgänglig översättning av just

⁴⁴ Uppgifterna är hämtade från baksidan till Holmberg 1868.

⁴⁵ Översättningen är reviderad och saknar de tidiga utgåvornas kommentarer.

⁴⁶ Uppgifterna är hämtade från baksidor till lurkar utgivna på Adolf Johnsons förlag under 1890-talet, t.ex. Lyth 1891 och Svensson 1896.

⁴⁷ Livius av Hellner 1885, L. 1890, 1891a och 1891b; Cicero av Lindfors 1865 och O.L.J.A. 1892; Horatius av Anonym 1891.

⁴⁸ Horatius av Ek 1847; Xenofons *Anabasis* av A. Hallström 1831 samt Xenofons *Hågkomster* av Ljungdahl 1888.

⁴⁹ Priserna hämtade från baksidan av Hellner 1885, tredje omtrycket 1904. Gleerups höll ungefär samma priser under 1910-talet.

⁵⁰ Nilsson 1903.

⁵¹ Dalsjö 1870–1906.

den Platondialogen för endast en krona.⁵² Just tillgänglighet är det skäl som Axel Jacobsson, fil. lic. och blivande lektor, anför för sin översättning av Ciceros *Om talaren*, första boken, en text som ingick obligatoriskt i flera universitetsexamina.⁵³ Som Nilsson med Platon, vänder sig Jacobsson med sin översättning till universitetsstudenter, som, förklarar han i förordet, kan ha problem med texten då de sällan har läst Cicero före universitetet och då de inte alltid kan förvänta sig ha hjälp av offentliga föreläsningar över just den texten. Det fanns visserligen en äldre publicerad översättning,⁵⁴ och det cirkulerade handskrivna översättningar – ”naturligtvis riktiga vältalighetsprof, såvida de äro noggrant upptecknade efter de offentliga föreläsningarna”, skjuter Jacobsson in för att markera att han inte vill nedsätta deras värde. Men eftersom bägge var svårtillgängliga och otillräckliga för studenternas behov, menade Jacobsson att hans översättning inte var överflödig.

Den studerande ungdomens behov av hjälpredda i språkstudierna nämns på ett eller annat sätt i paratexter till alla 1700-talsöversättningar till texter som föreskrevs i skolordningarna. Så förklarar översättaren till den första svenska *Eneiden* att han valt att göra en så ordagrann prosaöversättning som han kunnat i avsikt att vara studenterna behjälplig;⁵⁵ översättaren till Ovidius *Klagosånger* klargör att han tänker att översättningen ska hjälpa skolgossen nå det stadiet att han kan ta till sig skrifers innehåll snabbare, än vad han själv hade gjort.⁵⁶ Under 1700-talet är återkommande argument till försvar för översättningar till skolungdomens hjälp just det att översättningar är värdefulla medel till att påskynda och effektivisera latinstudiet i skolan. I synnerhet förord till tidiga översättningar av Cornelius Nepos biografier utvecklas till försvar för latinets värde i en tid då det var ifrågasatt.⁵⁷ Översättning presenterades som en möjlig lösning på skolans problem med latinundervisningen. Utgivaren av 1730 års Nepos förklarar att latin är nyckeln till lärdom, att latin är kommunikationsspråk i den lärda världen, att latinet gör det lättare att lära andra språk, men att språket är svårt för nybörjare.⁵⁸ Därför erbjuds denna översättning av en text som skolordningen föreskriver för skolan för att ”lätta Lärjungarnas besvärlighet, vnder thetta språkets idkesamma inhämtande”. Med hjälp av översättningen är det tänkt att alla studenter, såväl rika som fattiga som inte har råd med informatorer, ska kunna läsa Nepos under både lov och skolterminer ”vtan *Præceptorers* synnerliga besvär”. Som

⁵² När denna översättning var utgången ersattes den med en nyöversättning av Gunnar Rudberg 1918, blivande professor i klassisk filologi i Oslo och senare i grekiska i Uppsala.

⁵³ Jacobsson 1890.

⁵⁴ Dahlstedt 1832.

⁵⁵ Twist 1747, s. 3v.

⁵⁶ Waenerberg 1761, ”Till Sweriges Rikes Högloflige Ständer”.

⁵⁷ Om frihetstidens latindebatt, se Lindberg 1984, 30–45.

⁵⁸ Dal 1730, ”Företal”.

svar på den förväntade invändningen att studenter skulle sorglöst försumma sina läxor tack vare översättningen – detta är en invändning som nästan alla översättare av texter som lästes i skolan tycks ha väntat sig – förklarar utgivaren att översättaren strävar efter att återge "Auctorens egenteliga Mening, vtan at binda sig så strängt wid *Latinska stylum*", så att resultatet skulle kunna tilltala även historieintresserade utan latinkunskaper. Översättningen låter därför inte studenterna försumma sina läxor. Utgivaren föreställer sig att studenterna ska använda den till att "vtan mödo finna hwad *Auctoren* menar" varefter de får större lust att slå upp de ord de inte kan, för att själva "igenom theras ordning och sammanbindelse, måga ock så en dylika Mening". Det vill säga, översättningen ska stödja, men inte ersätta, den självständiga grammatiska analysen.

Samme utgivare publicerade en nyöversättning av Nepos 1744.⁵⁹ Nu var strategin en annan. Denna gång riktar han publikationen till enbart skolungdomen. Översättningen är anpassad efter deras förmodade behov, och parallellt med den svenska versionen har den latinska texten tryckts. Och inte nog med det. Den latinska texten är, som utgivaren säger, "förbytt ifrån thet läte, som the egentligen vtur Författarens ägen Penno flutit".⁶⁰ Han har med andra ord ändrat den latinska ordföljden och gjort den svensk, eller, som han uttrycker det, "satt orden vti theras enfaldigaste, men naturliga skick, sådant, som begreppens eller tingens inre sammanhang och inbördes afseende thet egenteligen kräfw".⁶¹ Detta tilltag kommer att kritiseras, tror han, för att det inte låter ungdomen vänja sig vid den latinska "wätklingande ordaställningen vti Skrift och Tal" eller vid att självständigt analysera latinsk syntax.⁶² Det må vara att studenterna härigenom går miste om den aspekten av latinet, svarar utgivaren, men att låta dem lära sig ett enklare latin först innan de går vidare till nästa svårighetsnivå är en anpassning efter studenters och lärares behov. Det stora problemet med skolans latinundervisning är att det första trappsteget är så högt att studenterna ofta ger upp:

thet finnes ju hwar dag, af them som äro wid *Scholae*-sysslan, huru mycket thenna ihop-tagningen hindrar vnga Begynnare, ja ofta så aldeles förwillar them som äro hugtröga vti meningens och sakens fattande... at the snart ledsna, misströsta, och ändteligen gifwa altsammans på båten, så snart the råda sjelfwe.⁶³

⁵⁹ Anonym 1744; om översättarskapet, se Akujärvi 2010, s. 57–60.

⁶⁰ Anonym 1744, s. 2r.

⁶¹ *Id.*, s. 2v.

⁶² *Id.*, s. 3r.

⁶³ *Ibid.*

Editionen tillsammans med översättningen, där svenskan följer latinet så nära som "thet kunnat ske vtan at aldeles förkräncka thess rena art och lynne",⁶⁴ erbjuder studenter, framförallt fattiga studenter, en privat informator till Nepos som kan hjälpa dem med syntax och glosor. Utgivarens syfte är att hjälpa studenterna och underlätta lärarnas arbete. Han menar att hans nya edition skulle kunna effektivisera latinundervisningen så att fler lär sig latinets grunder snabbare. Därigenom skulle mycket av den skoltid som nu bortslösas år efter år med språkinläring kunna frigöras till annat.

Mer än en latinlärare tycks ha misströstat över bristande eller ojämna framsteg i sin klass. En var Johan Gustaf Scherblom, läroverkskollega i Vadstena.

Troligtvis är det ingen Lärare i lägre klasser, som icke sett sin goda önskan, att i latinexplicerandet befordra på en gång både raska och säkra framsteg, oemotståndligen motverkad af de så olika fattningsgåfworna hos de späda nybörjare,⁶⁵

inleder han sitt förord till ytterligare en översättning till Nepos, och förklarar att han på grund av de otillfredsställande resultaten har gett upp försöken att låta en hel klass gå fram i samma takt. I stället har han utvecklat ett hjälpmedel "till befordrande af fria framsteg i explikation", som det heter på titelbladet till publikationen i vilken han ger ut det handskrivna hjälpmedel som han använt i avskrift i klassrummet. Det är en utgåva av Nepos med en översättning som inte är mellanradig eller tryckt parallellt med den latinska texten, utan insprängd efter ord och fraser i den latinska texten; latinet är tryckt med antikva, svenskan med fraktur. För att den svenska översättningen ska fungera något så när, har den latinska ordföljden gjorts mer lik den svenska, på samma sätt som Nepos latin försvenskades drygt hundra år tidigare. I förordet förklarar Scherblom också hur han har använt översättningen för att förbättra resultaten. Klassen delades in i grupper om fyra till fem ungefär jämgoda gossar. Dessa läste texten tillsammans. De turades om att läsa en mening i sänder ur översättningen medan de andra följde med i den latinska texten. Därefter turades de om att explicera den latinska texten medan en av dem kontrollerade mot översättningen så att det blev rätt. Läraren bistod ett läslag åt gången med grammatisk analys. På så sätt tog de sig igenom ett kapitel i sänder, tills de ansåg att de lärt sig det, varpå de inställde sig hos läraren för prövning. Om läraren fann att någon i läslaget brast "uti innanläsning eller öfwersättning", blev det bakläxa för alla. Denna publikation var inte i utgivarens ögon egentligen någon lurk, och det var inte heller hans avsikt att den skulle användas som ett otillåtet hjälpmedel i skolrummet: Scher-

⁶⁴ *Id.*, s. 2^v.

⁶⁵ Scherblom 1847, s. 3.

bloms förhoppning var att hans lärarkollegor skulle följa hans exempel och börja använda hans undervisningsmetod och hjälpmedel till Nepos.

Knappt tjuo år tidigare hade tre latinska skoltexter publicerats med "mellanradig och ordgrann" översättning, med den latinska texten i oförvanskad ordföljd, för undervisning "efter hamiltonska sättet", som det står på ett av titelbladen; Cornelius Nepos biografier var en av dem.⁶⁶ Den hamiltonska metoden för språkundervisning har namn efter den engelske köpmannen och pedagogen James Hamilton (1769–1831) som menade att man borde ersätta den traditionella metoden för språkundervisning, som bestod i att lära in paradigm, grammatiska regler och ordlistor utantill för att därefter läsa, analysera och översätta text, med en metod där man går från text och ordförråd till paradigm och syntax.⁶⁷ Den mellanradiga översättningen efter den hamiltonska metoden är så ordagrann, förklarar den svenske utgivaren, att ingen hänsyn tas till det översättande språkets korrekta bruk. Häri skiljer den sig från andra mellanradiga översättningar. I den hamiltonska översättningen är det överordnade intresset att varje översättande ord ska ställas omedelbart i anslutning till det översatta ordet. En hamiltonsk översättning liknar en beständig glosbok till den översatta texten, men skiljer sig från ett ordregister därigenom att den inte är alfabetiskt ordnad och därigenom att varken glosa eller översättning ger ordets lexikaliska grundform. I beskrivningen av hur den hamiltonska metoden ska tillämpas, rekommenderar utgivaren att studenten är van vid att läsa svenska och bekant med allmän grammatik, svensk grammatik samt latinets paradigm. Det senare är inget krav enligt en renlärig hamiltonsk språkundervisning, snarare en anpassning till traditionell språkundervisning. Studenten ska läsa den latinska texten först och sedan den svenska. När han läst igenom en mening, ska han konstruera om de svenska orden så att de bildar en mening. Om studenten under denna operation undrar över skillnader i de två språkens konstruktioner ska läraren upplysa om det, men egentlig grammatisk analys får vänta. Därefter ska studenten plugga in ordens betydelser. Först ska han täcka över de svenska raderna och försöka minnas vad de latinska orden betyder; sedan täcka över de latinska raderna och försöka översätta från svenska till latin. Detta ska upprepas tills han kan det stycket. Först därefter kan han gå vidare till nästa avsnitt. När ett större pensum har lärts in på detta sätt, ska det läsas om, nu med större hänsyn tagen till grammatik och syntax. Denna språkundervisningsmetods fördelar i jämförelse med den traditionella är, förklarar utgivaren avslutningsvis, att studenterna snabbare lär sig att översätta från latin till svenska och vice versa, de blir vana att tala latin snabbare

⁶⁶ Scheutz 1828b; Scheutz 1828a och 1829.

⁶⁷ Om Hamilton (och andra reformatorer av språkundervisningsmetoder under tidigt 1800-tal), se Howatt & Smith 2000.

och de får en säkrare känsla för latinets konstruktioner och egenheter även om de inte kan ange grammatiska regler.⁶⁸

Det saknas säker uppgift om vem översättaren var till de tre hamiltonska översättningar som publicerades i rask följd på 1820-talets slut. Samtliga gavs ut på Georg Scheutz förlag. Förorden är skrivna av en och densamme: det första är utförligast, det andra hänvisar till det första och det sista är en kortversion av de två föregående. Förmodligen är även översättningarna gjorda av samme man. Enligt bibliotekskataloger ska översättaren till Nepos ha varit en Gustaf Adolf Wulff, som översatte bland andra sir Walter Scott och James Justinian Morier för samma förlag. Enligt en annan uppgift är förläggaren Georg Scheutz också översättare.⁶⁹

På samma förlag publicerades även den första svenska översättningen av Xenofons *Anabasis*.⁷⁰ Översättningen var gjord av Ludvig Westerberg, som översatte historiska romaner och pedagogiskt material för både Georg Scheutz och andra förlag. Den erinran som föregår översättningen visar att förläggaren inte var nöjd med det manus som han hade köpt in från Westerberg. Han hade tänkt att översättningen skulle tilltala både historieintresserade som inte kunde grekiska och studenter som "vilja begagna en öfversättning vid originalets studerande", inleder Scheutz sin erinran. Dock fann han vid en granskning att översättaren inte "haft detta dubbla ändamål i ögonsigte". Därför har han omarbetat översättningen med översättarens medgivande, på villkor att det tillkännagavs. Till den andra utgåvan hade Scheutz fullbordat revisionen, vilken han inte hade hunnit färdigställa till den första utgåvan. Översättningen har därigenom blivit "i det mesta så ordgrann, som de begge språkens olikheter medgifvit", förklarar förläggaren i en inledande erinran och tillägger att han hoppas att läsaren inte ska uppfatta att troheten inkräktar på svenskans språkriktighet.⁷¹ Studentens behov av en översättning som följer källtexten nära synes således ha varit det överordnade intresset.

Paratexterna till lurkarna innehåller ibland mer utförliga beskrivningar av hur översättaren menar att översättningen kan vara skolungdomen till hjälp, och hur han menar att det inte är fusk att använda en översättning, utan att översättningar är försvarliga och till nytta för språkinläringen. Under 1800-talet är lurkarna med identifierbara översättare ofta gjorda av lärare. En inleder med att hävda att få skulle numera bestrida att översättningar kan vara till nytta även

⁶⁸ Andra hamiltonska läseböcker för svensksspråkiga från denna tid är exempelvis Ekelund 1830 och Avellan 1833.

⁶⁹ Burius 2000–2002 och Monié uå.

⁷⁰ Westerberg 1829.

⁷¹ Westerberg 1831.

”för ett lägre stadium”.⁷² Förutom det faktum att lärare är en stor översättargrupp, visar detta påstående att den kritik som så skarpt riktas mot lurkar i *Pedagogisk tidskrift* inte delas av hela lärarkåren. Översättaren, N[ils]. W[ilhelm]. D[ahlström]., verksam vid Kalmar gymnasium och upphovsman till ännu en lurk till Nepos biografier – den text som enligt den skolordning som gällde när översättningen publicerades, var den första att sättas i latinstudentens händer – fortsätter med att påminna alla forna latinstudenter om den möda de fått utstå med språket och texterna som skulle läsas:

Hvar och en, som studerat latinska språket, känner af egen erfarenhet från sin ungdom, huru, vid en författares studium, kännedomen om innehållet till större delen gick förloradt under det alltför stora besväret med formernas inlärande.⁷³

Med andra ord, de lästa texternas innehåll tenderade i allmänhet att gå förlorat i språkundervisningen i en tid då det kunde heta att den grammatiska analysen är den enda metod som ger goda resultat i studiet av antika texter.⁷⁴ Under 1800-talet, när moderna språk allt mer konkurrerade med latin som kommunikations-språk och det stora utrymme latinet hade i läroplanerna inte längre var lika försvarbart med hänvisning till dess betydelse som kommunikationsmedel över både tid och rum, utvecklade latinets försvarare argument om dess formella bildningsvärde. Ämnen som förmedlade ett specifikt kunskapsstoff och gav en praktiskt nyttig utbildning ansågs vara för ensidiga för läroverket där grunden skulle läggas för allas bildning. På läroverket, menade man, skulle tyngdpunkten snarare ligga på sådana ämnen som klassiska språk, särskilt latin, samt matematik, vilka gav studentens själsliga anlag och förmåga en andlig träning, ett slags gymnastik som övade hans sinnes muskler inför alla slags kommande uppgifter i livet.⁷⁵ Precis som ”språkstudierna var *medel* och målet var tankeskärpa, inte språkfärdighet”, som Richardson uttrycker det, så lästes texter inte som litteratur utan som exempelsamling till grammatikens paradigmer och regler.⁷⁶ Om språkstudiet ska vara ett bildningsmedel och inte endast utbilda studentens formsinne, menar Dahlström att textens innehåll inte får försummas för grammatikens skull. Med översättningen vill han således hjälpa studenten se bortom den grammatiska snårskogen och börja förstå textens innehåll, vilket ingen nybörjare kan förväntas kunna göra ens om han har tillgång till goda kommentarer och

⁷² Dahlström 1865.

⁷³ *Id.*, ”Översättarens förord”.

⁷⁴ Jfr Aulin 1861, s. I.

⁷⁵ Nilehn 1975, s. 31–81.

⁷⁶ Richardson 1963, s. 126

lexika. Genom den grammatiska analysen kan läraren lätt kontrollera att studenten inte använder översättningen till att göra det för lätt för sig.

Några år senare publicerades ännu en svensk Cornelius Nepos, denna gång i översättning av gymnasieläraren Sven Gudmund Dahl.⁷⁷ Översättningen ingår i serien "Grekiske och romerske författare i svensk öfversättning" som gavs ut på Lars Hiertas förlag, en serie som Hierta hade initierat redan 1831 under namnet "Grekiske och romerske prosaiker i svensk öfversättning". I serien publicerades översättningar av stora grekiska och romerska historikers verk (Herodotos, Thukydides, Polybios, Xenofon; Sallustius, Nepos, Caesar, Livius, Tacitus, Curtius), andra prosaiker (Platon, Plutarchos, Cicero, Seneca) samt (efter namnbyte 1844) prosaöversättningar av Horatius. Här gjordes ett betydande antal antika författare tillgängliga för en svensk läsekrets för första gången, eller åtkomliga igen då gamla översättningar för länge sedan var utgångna. Översättare var i allmänhet skol-, som Dahl, eller universitetsmän; översättarens ställning annonseras på titelbladet under hans namn.

Dahls Neposöversättning är hans första av många för samma serie; samtliga var aktuella i undervisningen. Förord är sällsynta i översättningar för denna serie, men ett sådant finns i Dahls Nepos; det kan läsas som en principförklaring för alla hans översättningar. Dahl inleder med att förklara att han är medveten om att många säkert ogillar en svensk Neposöversättning eftersom man menar att "hvarje öfversättning af forntidens klassiska författare hindrande inverkar på ett grundligt studium af dessas språk".⁷⁸ Det är ett problem om studenter använder översättning för att ta en genväg genom läxan, men översättningar är till stor nytta, om studenterna använder dem till att jämföra egna tolkningar mot dem, ett grepp som, säger Dahl, även "den i språkvetenskapen mera bevandrade sällan försummar att begagna". Dessutom påpekar Dahl att, med tanke på att Nepos läses av nybörjare i latin, föreligger det knappt någon risk att studenter kan missbruka översättningen utan att detta omedelbart uppdagas. Dahl lägger till att en översättning låter dem som saknar tillräckliga språkkunskaper för att läsa skriften på originalspråket ta del av antikens litteratur. Av dessa orsaker säger han att han inte tvekade att översätta Nepos när han blev tillfrågad av förlaget.

En anonym översättare av Caesars *Galliska kriget* blir nästan filosofisk i diskussionen om möjligt missbruk av översättningen.⁷⁹ Inledningsvis konstaterar han att hans översättning, liksom andra liknande översättningar, bör ses som hjälpredda i studiet av antikens författare. Han har inte för avsikt att rättfärdiga dem, förklarar han, men vill påpeka att det knappt finns något som inte kan både brukas rätt och missbrukas. Därför, även om översättningar/lurkar ofta

⁷⁷ Dahl 1871.

⁷⁸ *Id.*, s. III.

⁷⁹ Anonym 1871.

missbrukas, menar han att en absolut förkastelsedom över dem är ohållbar. Han förklarar att hans ambition har varit att göra en översättning som är så användbar eller oskadlig som möjligt. Med det menar han att han eftersträvat att återge "originalet på samma gång fullt troget och fullt svenskt" och att han har sett det som sin uppgift att bevara vad "den latinske författaren har velat säga eller uttrycka" utan att använda "föråldrade, hårda eller svårfattliga uttryck". När han har sett sig tvungen att använda en friare tolkning, ger han en mer exakt försvenskning i noten.

Horatius sattes i studenternas händer mot slutet av skoltiden eller på universitetet. Ovan har den prosaöversättning som sägs bygga på professor Elias Lidfors föreläsningar nämnts. En annan är den metriska översättning som Johan Gustaf Ek gjorde som professor i romersk vältalighet och poesi. I förordet framhåller Ek att han inte vänder sig till den bildade allmänheten, så som föregångaren Gudmund Jöran Adlerbeth hade gjort, och han förklarar att han egentligen endast önskar sig en sådan publik som läser översättningen med den latinska texten bredvid och granskar den kritiskt mot Horatius latin.⁸⁰ I den andra volymen klargör han att översättningen kan påstås ha ett pedagogiskt syfte endast i den bemärkelsen att översättningen, som bygger "på en genomförd kritik", som använt alla tillgängliga filologiska hjälpmedel och som strävar att åstadkomma "den möjligast trogna efterbildning äfven af originalets konstform", kan tänkas vara ett "icke ovälkommet hjälpmedel" för universitetsstudentens självstudium – studiet av Horatius hör hemma på universitetet och inte i skolan, menar Ek.⁸¹ Dock skulle han föredra att kalla detta ett *filologiskt* snarare än ett *pedagogiskt* ändamål. För övrigt menar han att det är skadligt att låta översättningar ersätta skolläraren.

Nästa översättare av Horatius var latinlektorn i Strängnäs, Lars Fredrik Kumlin. Han såge gärna att hans prosaöversättning med kommentar blev införlivad i "Schol-litteraturens hvardagliga alster", förklarar han i förordet.⁸² Det är de mindre övade och mindre försigkomna studenternas behov som Kumlin har haft i åtanke för de inledande sammanfattningarna som finns till varje dikt samt för kommentaren där han har sett till att belysa även sådana grammatiska frågor som sällan behandlas i de kortfattade elementargrammatikorna. Han har kort och gott, säger han, tagit upp allt sådant i kommentaren som en lärare bör behandla och som en student bör vänja sig att observera under "ett grundligare språkstudium".⁸³ I förordet till den tredje volymen, som innehåller fortsättningen

⁸⁰ Ek 1847, s. IV.

⁸¹ Ek 1853, s. VI–VII.

⁸² Kumlin 1851–1859, I, s. IV.

⁸³ *Id.*, s. IV–V.

på kommentaren, förklarar han att anmärkningarna måhända blivit väl omfattande, vilket beror på att han utarbetat dem i egenskap av både lärare och kommentator för både de mer och de mindre försigkomna läsarna. Han medger att han kanske låtit de lingvistiska anmärkningarna ta för stor plats, kanske har det blivit för mycket om lexikala och grammatiska frågor för vissa, men inte för dem som inte kommit så långt i latinstudiet. Dessutom strävar han efter största möjliga fullständighet. Ja, om det är något Kumlin vill berömma sig av, är det att han inte har överhalkat de allra svåraste ställena, vilka många andra kommentatorer förbigår med tystnad.

Kumlin inleder förordet med att beskriva hur han menar att översättningar används på rätt sätt i undervisningssituationen. Det gör han inte, säger han, för att vederlägga den kritik som "vissa Classicitetens vänner" riktat mot översättningar av antika författare för att de "undergräfvat den s. k. 'grundligheten', lägga hyende under den uppväxande generationens maklighet och för andra sakna allt intresse".⁸⁴ Det vore fåfängt att ens försöka. Han vill bara förklara vilken översättningars nytta kan vara om de används rätt, för att rättfärdiga detta sitt företag, som han tror "Classicitetens vänner" kommer att ogilla ändå. Om studenten använder dem för att kontrollera den egna tolkningens riktighet, bidrar de till att utveckla "ynglingens smak och skönhetssinne" och låter studenten tränga djupare in i språkets anda och uttryckssätt. Detta är i Kumlins åsikt viktigare vid språkstudiet än de eventuella lexikala bestämningar som studenten går miste om då han inte måste slå i lexikon för varje ord. Kumlin framhåller att översättningar till och med skulle kunna befördra grundligheten i studiet, då de gör de definitioner som studenterna har hämtat från lexikon mer begripliga och snabbt korrigerar deras oriktiga föreställningar om texten.

Kumlins översättning med kommentar trycktes i tre upplagor. Nästa lurk till Horatius lyrik är en av de mest omtryckta i denna studie – tolfte upplagan (1959) trycktes nästan nittio år efter den första (1870).⁸⁵ Översättare är Johan Dahlstein, kyrkoherde i Husaby. Publikationen presenterar både latinsk text och svensk översättning, men inte sida vid sida eller interlineärt, utan i löpande text omväxlande en fras latin (i kursiv) följt av den svenska översättningen (i rak stil). Förtydligande utfyllnader är tillagda inom parentes. Den latinska texten är inte den som återfinns i standardeditioner av Horatius *Oden*, utan den är upplöst i konstruktionsordning, som det heter på titelbladet. Översättaren har härmed möblerat om i den horatianska syntaxen och ställt orden och fraserna i den ordning i vilken de kommer i den svenska översättningen – "vti theras enfaldigaste, men naturliga skick", som utgivaren till den ovan omtalade 1744 års Neposöversättningen beskriver en liknande manöver. Härigenom går naturligtvis metern förlo-

⁸⁴ *Id.*, s. III.

⁸⁵ Dahlstein 1870.

rad, men varje poems versmått anges och sist i volymen finns en beskrivning av versschemata. I förordet förklarar Dahlstein att arbetet ursprungligen var avsett för en students behov (en sons, kanske), men att han låtit trycka materialet för att tillmötesgå den efterfrågan som uppenbarligen fanns efter ett hjälpmedel som minskade den tid som måste läggas på latinstudierna och besparade de fattigare kostnaden för den privatundervisning som ofta fortfarande behövdes när de studerade Horatius. Detta är också Dahlsteins svar till dem som vill hävda att en översättning "upphäver tvånget till nyttig verksamhet". För, säger han, om det nu är så att en student måste skaffa sig hjälp för att ta sig igenom Horatius, "så blir förhållandet alltid enahanda, hvarifrån och med hvad besvär och kostnad den än må hemtas", det vill säga om bruket av översättningar förkastas, bör detsamma gälla även för det allmänt accepterade bruket av privata informatorer.

En mycket kritisk recensent förklarar att Dahlsteins hjälpredda är mer skadliga än en vanlig översättning då den låter studenten slippa slå i lexikon och söka upp passande betydelse för varje ställe och dessutom berövar honom den "tankeöfning, som ligger deri att ordna orden så, att de må kunna tagas tillhoppa och bilda någon förnuftig mening".⁸⁶ Recensenten beklagar inledningsvis att ett verk som detta publicerats "trots allt hvad som af skolundervisningens målsmän blifvit taladt och skrifvet mot sådant sätt att underlätta eller snarare alldeles borttaga ungdomens arbete och sjelfverksamhet", och avslutningsvis reflekterar han över hur lite lärarkåren har att sätta emot lurkar och andra hjälpmedel som de ogillar:

Vi hafva ingen makt att konfiskera skadliga skolböcker; väcka tryckfrihetsåtal kunna vi icke; till någon jury är här icke att vädja.⁸⁷

Men de kan uppmärksamma varandra på de tryckalster som finns i omlopp, de kan försöka styra studenter bort från dem och vaka över att de inte används – åtminstone inte i klassrummet, bör väl tilläggas.

IV

Då Classiska Auctorer, i hvad språk som hülst, försedde med Swenska öfversättningar eller Swenska noter, icke kunna eller, utan urwal, böra förbjudas till bruk wid den enskilda öfwerläsningen, så bör Läraren likwäl tillse, att wid upläsningen på allmänna Lärorummet af det föresatta stycket, sådana ej få nyttjas, som lemna Discipulen tillfälle, att endast efter deras föranledning, utan eget begrepp, redowisa sin lex. (1820 års skolordning, Sekt. IV, kap. 1, § 5)

⁸⁶ Schlyter 1872, s. 238.

⁸⁷ *Id.*, s. 237 respektive 239, kursiv i originalet.

Lärarkårens kamp mot lurkarna var ojämn. Många av dem själva var översättare till lurkar. Översättningar till de texter som studenterna läste mest producerades i en stadig takt. Efterfrågan styr tillgång. Studenterna, lurkarnas primära målgrupp, får antas ha välkomnat den läshjälp som lurkarna gav dem, särskilt när studiet av de antika språken blev mer trängt. Även utan försäljningssiffror kan det konstateras att det fanns en marknad. Texterna, somliga mer än andra, översattes eller trycktes om och om igen. Vissa lurkar till Caesar, Horatius och Livius blev storsäljare med mer än 10 upplagor. Allra flitigast översattes Cornelius Nepos, eller "Korfvanisse" som han kunde kallas. Efterfrågan på hjälp till läsning av den text som ofta sattes allra först i latinstudenternas händer var särdeles jämn.

I 1800-talets början var Nepos biografier en text som alla som hade bildning hade läst. Därför kunde en fransk översättning av just Nepos göras om till en läsebok för nybörjare i franska. En stor del av den svenska ungdomen, resonerar den svenske utgivaren i det korta företalet, som behöver lära sig franska har läst Nepos på latin. Då de har lärt sig att tolka den latinske Nepos till svenska, måste det "blifwa både lättare och angenämare för en Lärning" att på detta sätt lära sig grunderna i franska och samtidigt få tillfälle att repetera en text som de läst förut.⁸⁸ Om textens innehåll gick förlorad för dess grammatik när "den ryslige Cornelius", som Strindberg kallar Nepos, lästes som studentens första originaltext på latin, är det eventuellt rimligt att tala om att det kan finnas intresse för att läsa omografierna även för innehållets skull i samband med studierna i franska.⁸⁹

Bibliografi

1. Översättningar⁹⁰

Adlerbeth, G.J., *Virgīlii Aeneis, öfversatt*. Stockholm, 1804.

—, *Ovidii Metamorphoser, öfversatte... Utgifne af J. Adlerbeth*. Stockholm, 1820.

Alstedt, O.G., *Metamorfoserne eller förvandlingarne, af Publius Ovidius Naso; i prosaisk öfversättning, från tyskan, jemförd med originalspråket*. Stockholm, 1852–1859.

Andersson, J.F., *Sokrates' försvarstal. Af Plato. Ordagrann öfversättning till den studerande ungdomens tjänst*. Stockholm, 1878.

Anonym, *Nonnullae fabulae ex latino in svecum sermonem translatae, fermè verbum de verbo, ut latina lingua inde facilius discatur. Någre fabuler aff latin på thet swenske*

⁸⁸ Bildstein 1803, s. 2.

⁸⁹ Strindberg 2009, s. 176.

⁹⁰ I de fall då namn på översättare som publicerat anonymt eller under signatur är kända, har namnet angivits utan särskild markering.

- tungomålet förwende, nästan ord ifrån ord, at thet latinske språket ther aff lätteligare kan läras. Til Stockholms scholes nytto.* Stockholm, 1631.
- Anonym, *Dionysii Catonis Disticha de moribus ad filium adjectis lemmatibus Johan. Sturmii et Erasmi Roterodami paraphrasi item Martini Opitii notis brevioribus.* Göteborg, 1728.
- Anonym, *Privat informator, eller enskild handledare igenom Cornelium Nepotem, med stor mödo och bekostnad then studerande swenska ungdomen til förmodelig tjenst och nytto, wälment framgifwen.* Stockholm, 1744.
- Anonym, *Horatii Oder och Epoder på svenska utgifne, hufvudsakligen efter anteckningar på framl. professor Lidfors' föreläsningar.* Stockholm, 1845 (Grekiske och romerske författare i svensk öfversättning).
- Anonym, *Öfversättning af C. Julii Caesars Commentarii de bello gallico. I. Första och andra böckerna.* Stockholm, 1871.
- Anonym, *Q. Horatii Flacci Epistlar i ordagrann öfversättning utgifna till den studerande ungdomens tjenst.* Lund, 1891.
- Anonymer, *Namnkunniga fältherrars lefnadslopp. Af Cornelius Nepos. Öfversättning.* Stockholm, 1818.
- Avellan, J.H., *Latinsk krestomati, med mellanradig, ordgrann öfversättning, och accenter öfver de latinska orden. Läseöfningar till språkundervisning efter hamiltonska sättet.* Helsingfors, 1833.
- Bildstein, J.C., *Les vies des grands capitaines grecs et romains de Cornelius Nepos, traduites par M. le Gras, avec des remarques svedoises et des notes grammaticales.* Lund, 1803.
- Borgström, G., *Horatii Oder och Epoder, öfversatta i originalets versmått, jemte svensk verslära i sammandrag.* Stockholm, 1881.
- Bursell, B.S., *Ordagrann översättning öfver valda stycken ur Ovidii Metamorfoser till vägledning för nybegynnare.* Jönköping, 1870.
- Dahl, S.G., *Utmärkta fältherrars lefnadslopp af Cornelius Nepos. Öfversättning.* Stockholm, 1871 (Grekiske och romerske författare i svensk öfversättning).
- , *Galliska kriget af Cajus Julius Caesar. Öfversättning.* Stockholm, 1873 (Grekiske och romerske författare i svensk öfversättning).
- , *Kyros' fälttåg af Xenofon. Öfversättning.* Stockholm, 1876 (Grekiske och romerske författare i svensk öfversättning).
- , *Oden och Epoder af Quintus Horatius Flaccus. Öfversättning.* Stockholm, 1883 (Grekiske och romerske författare i svensk öfversättning).
- , *Satirer och Bref af Quintus Horatius Flaccus. Öfversättning.* Stockholm, 1887 (Grekiske och romerske författare i svensk öfversättning).
- Dahlstedt, P., *Marcus Tullius Cicero Om talaren. Tre samtal. Öfversättning.* Lund, 1832.
- Dahlstein, J., *Horatii Oder och Epoder upplösta i konstruktions-ordning och punktvis öfversatta, jemte uppgift på hvarje odes metrum och bifogade schemata... en hjälpreda för den studerande ungdomen vid Elementarläroverken.* Uppsala, 1870.

- Dahlström, N.W., *Utmärkta fältherrars lefnadslopp af Cornelius Nepos. Öfversättning.* Kalmar, 1865.
- Dal, N. Hufwedsson, *Cornelius Nepos Om the grekiska och andra förtreffeliga hjeltars lefverne och bedrifter, then svenska studerande vngdomen, och them, som äro älskare af historien, til tjenst och nytto, på swensko öfversatt.* Stockholm, 1730.
- , *Plutarchi från Chaeronea, Rådslag om barna-tuchtan; i swenskan satt.* Stockholm, 1738.
- Dalsjö, M., *Valda skrifter af Platon i svensk öfversättning.* I–VII. Stockholm, 1870–1906 (I–IV i Grekiske och romerske författare i svensk öfversättning).
- Ek, J.G., *Quintus Horatius Flaccus öfversatt.* II. *Satirer och Epistlar.* Lund, 1847.
- , *Quintus Horatius Flaccus öfversatt.* I. *Oder och Epoder.* Lund, 1853.
- Ekelund, J., *Latinsk läsebok för begynnare, eller aesopiska fabler på latinsk prosa och vers, jemte svensk öfversättning med modifierad tillämpning af den hamiltonska theorien, samt latinska språklärans elementer.* Stockholm, 1830.
- Frigell, A., *Horatii Oder och Epoder öfversatte.* Uppsala, 1870.
- , *Sånger af Horatius i metrisk öfversättning.* Uppsala, 1875.
- Groos, N., *Översättning till Livius' rom. historien (böckerna 22–23).* Malmö, 1887.
- , *Öfversättning till Livius' romerska historia (1:sta boken).* Lund, 1906.
- Hallström, A., *Kyros' fälttåg och helläniska armeens återtåg af Xenophon. Öfversättning.* Lund, 1831.
- Hallström, P.A., *Xenofons berättelse om Cyrus' fälttåg. De fyra första kapitlen, bearbetade för nybegynnare. Grekisk text med mellanradig öfversättning och ordförklaring.* Stockholm, 1855.
- Hellner, J., *Öfversättning till Livius' romerska historia 21:sta boken. Till den studerande ungdomens tjenst.* Lund, 1885.
- Henschen, W.A., *Hjelpreda till Cornelius Nepos, innehållande: 1) ordagrann öfversättning, 2) öfversättning till ledig svenska, 3) anmärkningar och hänvisningar till de wanligaste grammatikerna; till skolungdomens tjenst.* Helsingborg, 1869.
- Holmberg, E., *Homeros' Ilias. Sång I-IV. Prosaisk öfversättning till den studerande ungdomens tjenst.* Stockholm, 1868.
- J., *Öfversättning till Livius' romerska historia (1:sta boken).* Malmö, 1891a.
- , *Öfversättning till Livius' romerska historia (2:dra boken).* Malmö, 1891b.
- Jacobsson, A., *Ciceros De oratore. Första boken. Öfversättning jämte kort inledning och förklaringar.* Stockholm, 1890.
- Johansson, J.F., *Homeros' Odysseia. Från grekiskan.* I–II. Örebro, 1844–1845.
- , *Homeros' Ilias. Från grekiskan.* Örebro, 1846.
- Kolmodin, O., *Romerska historien af Titus Livius. Öfversättning.* I–III. Stockholm, 1831–1832 (Grekiske och romerske prosaiker i svensk öfversättning).
- , *Romerska historien af Titus Livius. Öfversättning.* IV–V. Stockholm 1843–1844 (Grekiske och romerske prosaiker i svensk öfversättning).
- Kumlin, L.F., *Horatii Oden. Öfversatta och kommenterade.* I–III. Stockholm, 1851–1859.

- Kå-1, M. Tullius Cicero. *Kato den äldre om ålderdomen*. Öfversättning. Uppsala, 1885.
- L., Öfversättning till T. Livii romerska historia 24e boken. Till den studerande ungdomens tjänst. Lund, 1890.
- , Öfversättning till Livius' romerska historia 22dra boken. Till den studerande ungdomens tjänst. Lund, 1891a.
- , Öfversättning till Livius' romerska historia 23dje boken. Till den studerande ungdomens tjänst. Lund, 1891b.
- Lindberg, O., P. Virgilii Maronis *Georgicorum libri IV*. Det är: Fyra böcker om jordbruk, ifrån latin öfversatte. Stockholm, 1780.
- Lindbom, C.J., *Virgilii Aeneis*. Andra sången. Metrisk öfversättning. I: Årsberättelse vid Nyköpings högre Elementarläroverk för läs-året 1867–1868. Nyköping, 1868.
- , *Virgilii Aeneis*. Första sången. Metrisk öfversättning. I: Examens-program vid Nyköpings högre Elementarläroverk för läs-året 1870–1871. Nyköping, 1871.
- , *Virgilii Aeneis*. Fjerde sången. Metrisk öfversättning. Nyköping, 1877.
- Lindfors, J.O., *Samtalen på Tusculanum af Marcus Tullius Cicero*. I. Öfversättning. Lund, 1865.
- Ljung, A., *Ordagrann öfversättning af Aeneidens trenne första böcker*. Med hänvisningar på Ellendts, Rabes och Zumpt's latinska språkläror; till ledning för nybegynnare. Stockholm, 1856.
- , *Ordagrann öfversättning af Aeneidens fjerde, femte och sjette böcker*. Med hänvisningar på Ellendts, Rabes och Zumpt's latinska språkläror, till ledning för nybegynnare. Stockholm, 1866.
- Ljungdahl, S., *Xenophons Hågkomster om Sokrates*. Öfversättning. Lund, 1888.
- Lundborg, N., M. Tullius Ciceros skrift *Cato den äldre — Om ålderdomen*, öfversatt från latinet. Lund, 1883.
- Lyth, P.G., *Eneidens två första sånger*. Öfversättning. Stockholm, 1891.
- , *Öfversättning af Horatius' Oden*. Första och andra boken. Stockholm, 1893.
- , *Homeros' Odysse'*. Öfversatt. Stockholm, 1894.
- Nilsson, M.P., *Platons Faidon*. Öfversatt. Lund, 1903.
- Odhelius, T., *Kort samling af de mindre och lättare Marci Tullii Ciceronis Epistlar eller med sina wänner och Atticus förda brefwäxling... til den studerande ungdomens tjenst och hielpreda försedd och framgifven*. Stockholm, 1737.
- O.L.J.A., *Ciceros Laelius eller om vänskapen*. Till den studerande ungdomens tjänst öfversatt. Lund, 1892.
- R-n, *Marcus Tullius Cicero. Valda bref*. Till den studerande ungdomens tjänst öfversatta. Lund, 1892.
- Rudberg, G., *Platons Phaidon*. Översatt. Lund, 1918.
- Salander, N., M.T. Ciceros *afhandlingar om människans Pligter, samt om Ålderdomen och Vänskapen, jemte samma författares Paradoxer och Scipios dröm*. Öfversättning. Stockholm, 1817.
- Scherblom, J.C., *De tolf första fältherrarna af Cornelius Nepos, kurs för begynnare i latinet, till befordrande af fria framsteg i explikation*. Uppsala, 1847.

- Scheutz, Georg (?), *Jul. Cesars Kommentarier öfver galliska kriget. Latinskt original och svensk öfversättning, dels mellanradig, dels ordgrann. Till språkundervisning efter hamiltonska sättet.* Stockholm, 1828a.
- , *Cornelius Nepos. Latinskt original, samt svensk mellanradig och ordgrann öfversättning. Till språkundervisning efter hamiltonska sättet.* Stockholm, 1828b.
- , *Eutropii sammandrag af romerska historien. Latinsk text och svensk ordgrann och mellanradig öfversättning. Till språkundervisning efter hamiltonska sättet.* Stockholm, 1829.
- Strömer, M., *Euclidis Elementa eller grundeliga inledning til geometrien, til riksens ungdoms tjenst på svenska språket utgifven.* Uppsala, 1744.
- Swedberg, J., *Dionysii Catonis Disticha de moribus ad filium, cum lemmatibus Sturmii, et Graeca versione J. Scaligeri; commentariis illustrata, ac in Academia Upsaliensi ann. M DC LXXXI. ad disputandum proposita: nunc denuo revisa, ac versione soecana et germanica aucta et in lucem edita.* Uppsala, 1703.
- Svensson, G., *Cornelius Nepos' Utmärkta fältherrars lefnadslopp. Öfversättning.* Stockholm, 1896.
- Söderholm, J.A., *C. Cornelii Taciti Germania. Öfversatt och kommenterad.* Helsingfors, 1863.
- Thalin, O., *Ovidii Klagodikter. Strödda öfversättningar.* Jönköping, 1844.
- Thurgren, J.A., *Skaldestycken af Quintus Horatius Flaccus. Öfversättning från latin.* Uppsala, 1840.
- Trautzel, D., *Dionysii Catonis läre-rike Disticha, skrefne des son till vnderwisning uthi seder och ährbart förehållande, och nu i swänskt rimslutande öfversatte.* Stockholm, 1693.
- Tullberg, J.W., *C. Jul. Caesars Kommentarier öfver galliska, borgerliga, alexandriska, afrikanska och spanska kriget. Öfversättning.* Göteborg, 1827.
- Twist, P., *P. Virgilii Maronis Aeneis eller den trojaniske furstens Aeneae äfventyr. Förste delen. Ifrån latin på swänkska öfversatte.* Stockholm, 1747.
- Waenerberg, J., *Den romerske riddarens och triumvirats-herrns P. Ovidii Nasonis Klag- och sorge-bref öfver sin olyckeliga landsflyktighet... från latinen på vårt svenska språk, till den studerande ungdomens tjenst och hielpreda öfversatte.* Stockholm, 1761.
- Wallander, A.R., *Homeri Odyssee. Sång 1–3. Prosaisk öfversättning till den studerande ungdomens tjenst.* Stockholm, 1870.
- Wallenberg, M., *Homäros' Ilias. Öfversatt. I–II.* Stockholm, 1814–1815.
- , *Homäros' Odyssea. Öfversatt. I–II.* Linköping, 1819–1821.
- Westerberg, L., *Cyri härfärd och de tiotusendes återtag af Xenofon. Öfversättning från grekiskan.* Stockholm, 1829.
- , *Cyri härfärd och de tiotusendes återtag af Xenofon. Öfversättning från grekiskan. Andra upplagan.* Stockholm, 1831.
- Wigren, G.F., *Platons Kriton. Ordagrann öfversättning till den studerande ungdomens tjenst.* Stockholm, 1875.

Wimmercranz, A.F., *Terentii lustspel. Öfversatta från latinet*. Lund, 1896.

2. Övrig litteratur

Akujärvi, J., "...til Rusin-Strutar och Tortebotnar. Översättningars nytta enligt förord till svenska översättningar av antik litteratur under 1700-talets första hälft", *Sjuttonhundratals* 2010, s. 50–73.

—, "Homerus öfversatt på Svenska och på metrisk wers!! Om 1800-talets svenska Homeros-översättningar", *Vetenskaps societeten i Lund. Årsbok 2014*, s. 5–22.

Aulin, L.A.A., *ΞΕΝΟΦΩΝΤΟΣ ΚΥΡΟΥ ΑΝΑΒΑΣΙΣ jemte commentar och lexicon utgifven*. Uppsala, 1861.

—, rec. av Holmberg 1868, *Pedagogisk tidskrift* 5 (1869), s. 138–139.

Bergman, J., *Cornelii Taciti Germania. Med inledning, förklaringar, etymologiskt namnregister och karta utgifven*. Göteborg 1894.

—, *Kyklops. Satyrspel af Evripides. Skolupplaga med inledning och förklaringar*. Stockholm, 1903.

Burius, A., "Scheutz, Per Georg", *Svenskt biografiskt lexikon* 31 (2000–2002), s. 533–539.

C.F.B., rec. av Johansson 1844–1845, II, *Frey* 1845, s. 293.

Hall, B.R., *Sveriges allmänna läroverksstadgar 1561–1905, under fleras medverkan utgivna*. I–XI. Lund, 1921–1930 (Årsböcker i svensk undervisningshistoria).

—, *Sveriges allmänna läroverksstadgar 1561–1905. X. 1878 års skollag. Vidfogad skrift: Anvisningar och råd; bilaga till 1820 års skolordning*. Lund, 1927 (Årsböcker i svensk undervisningshistoria).

Howatt, A.P.R. & R.C. Smith, "General introduction", i *Foundations of foreign language teaching*. I. Joseph Jacotot and James Hamilton. London, 2000, s. v–XLVII.

Lindberg, B., *De lärdes modersmål. Latin, humanism och vetenskap i 1700-talets Sverige*. Göteborg, 1984.

Nilehn, L.H., *Nyhumanism och medborgarfostran. Åsikter om läroverkets målsättning 1820–1880*. Lund, 1975 (diss.).

Monié, K., "Per Georg Scheutz, 1785–1873", i *Svenskt översättarlexikon*, http://www.oversattarlexikon.se/artiklar/Per_Georg_Scheutz.

Richardson, G., *Kulturkamp och klasskamp. Ideologiska och sociala motsättningar i svensk skol- och kulturpolitik under 1880-talet*. Göteborg, 1963 (diss.).

Schlyter, G.R., rec. av Dahlstein 1870, *Pedagogisk tidskrift* 8 (1872), s. 237–239.

Sjöstrand, W., *Pedagogikens historia*. II–III. Lund, 1958–1965.

Strindberg, A., "Latin eller svenska?", i P. Stam (red.), *August Strindbergs samlade verk*. 7. *Kulturhistoriska studier*. Stockholm, 2009, s. 175–184.

Wennås, O., *Striden om latinväldet. Idéer och intressen i svensk skolpolitik under 1800-talet*. Uppsala, 1966 (diss.).

Weibull, M. & E. Tegnér, *Lunds universitets historia 1668–1868*. II. Lund, 1868.

Är litteraturvetenskapen ett bildningsämne? Några reflektioner kring historia, specialisering och bredd

ALFRED SJÖDIN

I Tacitus' *Dialog om vältalarna* diskuteras anledningen till att talarkonsten visat en sådan stadig nedgång sedan den romerska republikens fall, trots att man redan då hade börjat inrätta särskilda retorskolor. En av orsakerna, menar en av de samtalande, ligger i bristen på allsidig bildning. Själva kunskapen om många ting och orienteringen i flera vetenskaper ökar vår människokänedom, förhöjer talets skönhet och röjer sig "även då man minst av allt tror det" (*atque ubi minime credas*). Enligt legenden hade ju Demosthenes suttit vid Sokrates' fötter, och Cicero hade betonat hur hans grekiska bildningsresor lagt grunden för hans vältalighet. I detta finns en skenbar paradox: kårens specialisering tycks närmast leda till en nedgång i just de färdigheter som den behöver allra mest. Den överflödiga bildningen, som kan tyckas vara ett rent ornament, visar sig spela en viktig roll för yrkeskunnandet.

Om jag inleder denna text med att hänvisa till Tacitus är det inte (bara) en övning i just sådan överflödigt bildning, utan (också) därför att något av samma motsättning märks inom den samtida litteraturvetenskapen. I det som följer ska jag reflektera över litteraturvetenskapens ställning som bildningsämne och dess förhållande till den vetenskapliga specialiseringen. Till skillnad från Tacitus ska jag lämna de politiska förhållandena och de institutionella frågorna därhän, hur avgörande de än må vara. Det som angår mig är snarare litteraturvetenskapens syn på sitt objekt och forskarens förståelse av sin specialistkompetens. Kan det vara så att bildningen är nödvändig där man allra minst anar det – *ubi minime credas*?

Vad bildning egentligen består i har diskuterats mycket och inom delvis skilda traditioner. För mina syften räcker det att identifiera två minimala komponenter som kan beskrivas någorlunda neutralt: 1) en stor kunskapsmängd, och 2)

de indirekta effekter som denna kunskapsbank avsatt hos den som inhämtat informationen. Det är viktigt att betona det nödvändiga sambandet mellan dessa aspekter, vilket skiljer begreppet bildning från tillgång till mängder av information (vilket även en dator kan ha). Med bildning menar vi vanligtvis inte enbart beläsenhet utan också vissa tankevanor, möjligen även av etisk art, som denna information avsatt. Samtidigt bör man kanske varna för ett överdrivet betonande av den personlighetsförändrande aspekten av bildningsbegreppet. Det är lätt att vara enig med de som menar att en bildning för 2000-talet måste handla om någonting annat än att bara besitta ett vetande,¹ men det är också nödvändigt att påminna om att det inte finns någon genväg. Dessutom tenderar försöken att formulera vari dessa effekter på personligheten egentligen består heller inte att vara särskilt imponerande. Få lyckas finna en farbar väg mellan truismens Skylla och bombasmens Charybdis, och man anar att ett bildningsprogram som tar sin utgångspunkt i sådana formuleringar kan betyda vad som helst i praktiken.

Akademiska ämnen kan i högre eller lägre mån möjliggöra eller lämpa sig för bildning, och bland dessa har litteraturvetenskapen varit ett av de främsta, ett förhållande som i viss mån fortfarande gäller. När man frågar studenter på introduktionskursen varför de valt att läsa litteraturvetenskap tenderar deras svar att vara översättbara till någon variant av bildningsbegreppet: man vill "få en orientering" eller dylikt. Att den svenska litteraturvetenskapen har kunnat få denna ställning beror till viss del på dess förbluffande bredd. Även om den i praktiken har sin kärnkompetens i forskningen om det svenska, har den aldrig varit bunden till den nordiska filologin. Det svenska ämnet avviker på så vis från det arrangemang mellan språk- och litteraturinstitutioner som utgör den jämförande litteraturvetenskapen i den anglosaxiska världen och större delen av Europa. Denna särskilda ställning ger den svenska litteraturvetenskapen dess bredd men innebär också en viss risk för amatörism. Mycket av det som utomlands utgör ofrånkomliga krav – i synnerhet att studera ett språk och dess litteratur i samband med varandra – är i stort sett valbart i svensk litteraturvetenskap.

Som så ofta visar sig den svenska fattigdomen rymma vissa fördelar. Just genom att inte utgöra ett av de stora kulturcentra har vi kunnat ha en mer kosmopolitisk hållning till frågan om traditionen. Svenska litteraturhistoriker har behärskat den svenska litteraturen men ofta varit välbevandrade i ytterligare någon tradition och läst det väsentliga i flera andra. Det innebär också att det svenska litteraturämnet på ett naturligt sätt öppnar sig till frågan om världslitteratur.² Denna problematik kan (och bör kanske) lyftas in i ett ämne som

¹ Se t.ex. Anders Burman, "Svar på frågan: vad är medborgerlig bildning?", i Anders Burman (red.), *Våga veta. Om bildningens möjligheter i massutbildningens tidevarv* (Stockholm: Södertörns högskola, 2011), s. 9–31, här ssk. s. 25–28.

² Anders Pettersson påpekar detta i "Transcultural Literary History: Beyond Constricting

handlar om litteraturen i stort, medan den bara ur en förhållandevis begränsad synvinkel kan behandlas av experter på engelsk litteratur.

Men om detta är fördelarna hänger de samman med vissa nackdelar som är svåra att ignorera. Då ämnet saknar inbyggda kriterier har det också varit svårt att vidmakthålla den bildningshorisont som tidigare garanterades av en outtalad överenskommelse, ett slags *gentlemen's agreement* som aldrig formaliserades. Under förändrade betingelser har det varit svårt att se till att dess positiva aspekter lever kvar. Om litteraturvetenskapens icke-specificerade karaktär borgar för dess potential som bildningsämne, möjliggör den också en uppsplittring mellan olika specialiserade grenar som upplever sig ha mycket lite eller inget alls gemensamt med varandra. Vad som på pappret ser ut som den friaste av humanistiska utbildningar blir i praktiken ett lätt byte för teknokratisk rationalitet.

Till de aspekter av det gammaldags bildningsidealet som det vore svårt att tycka illa om måste man nämligen räkna dess krav på nyfikenhet och universalitet. Bildningen kan enligt denna uppfattning inte vara ett jobb med stämpelklocka, utan kräver ett amatörskap som i viss mån suddar ut gränsen mellan arbete och fritid. I sina *Världshistoriska betraktelser* ger Jacob Burckhardt följande rekommendationer till den som vill studera den mänskliga kulturen och historien:

Ordet dilettantism har övertagits från konstens område, där man antingen måste vara intet eller en mästare, som ägnar hela sitt liv åt saken, emedan konsterna till själva sitt väsen förutsätta fullkomlighet. I vetenskapen däremot kan man blott vara mästare inom en begränsad sfär, och på något område bör man också vara det. Men skall man icke beröva sig möjligheten av en allmän överblick, så måste man på så många områden som möjligt vara dilettant; annars förblir man i allt, som ligger utanför den egna specialiteten, en ignorant och stundom en barbar.³

Verklig bildning kräver alltså enligt Burckhardt en nyfikenhet som går utöver den vetenskapliga specialiteten, vilket innebär att rollen som forskare inte helt kan skiljas från personliga drivkrafter i stort. Som bekant härleds både "amatör" och "dilettant" från ord som betyder "älska". Man kan naturligtvis ha synpunkter på vad som skulle räknas som ett värdigt objekt för en sådan allmän-

Notions of World Literature", *New Literary History*, vol. 39, nr. 3, s. 463-479, här s. 464. Man kan naturligtvis även – som Stefan Helgeson – påpeka diskrepansen mellan litteraturvetenskapens principiella generalitet, och dess faktiska fokus på västerländska författare. Se dennes "Att vara eller inte vara global", *Tidskrift för litteraturvetenskap* 2002:2, s. 26-33.

³ Jacob Burckhardt, *Världshistoriska betraktelser*, övers. Alf Ahlberg (Stockholm: Natur och kultur, 1941) (1870–71), s. 20. Översättningen något modifierad.

orientering men att den till stor del försvunnit från litteraturvetenskapen torde vara ett faktum.

Peter Luthersson reagerade på denna process, då han i en dyster skildring av "Litteraturvetenskapen på 2000-talet" tecknade ett tillstånd av "teoretisk och metodologisk fetischering", där forskare retirerat till att vara experter på något visst perifert ämne och en viss teoribildning men helt förlorat förmågan att röra sig i litteraturhistorien. En sådan forskare kunde vara expert på "könsschabloner i schlager" men inte kunna ett dugg om "Goethe eller Shakespeare" och "aldrig läst Jane Austen eller Tennyson."⁴ Syrligheter av det här slaget stöter garanterat bort en del, men att det stämmer i sak skulle nog de flesta vara tvungna att erkänna. Det klaraste symptomet är knappast den eventuella bristen på djupa kunskaper utan det faktum att det inte är behäftat med skam att erkänna den, och att en likgiltighetspakt tycks råda. I viss mån beror nog detta på att frågan associeras med den infekterade debatten om kanon, vilket är följdriktigt ur en synvinkel men inte utgör hela sanningen. Frågan om specialisering och allmänkompetens följer delvis en annorlunda logik: man kan vara specialist på något icke-kanoniskt såväl som på något kanoniskt, och kanons viktigaste funktion är ur denna synvinkel snarare att uppmåna oss till en viss kringsyn.

Om kanon en gång ansågs behöva göra plats åt en större mångfald, är det uppenbart att den också fungerat som en garant för den mångfald som är litteraturens. Genom att tvinga studenterna att läsa någorlunda representativa verk ur olika epoker och genrer uppenbaras bredden i vad litteratur kan vara, en rikedom som idag skymms av (den historiskt sett marginella) romanformens nästan totala herravälde. Ju fler udda genrer, språk, versmått, symboliska system, typiska berättarstrukturer, och epokbestämda världsåskådningar som studenterna konfronteras med, desto bättre. 1100-talseposet *Rolandssången* tillhör nog få människors spontana fritidsläsning. Dess världsbild tycks oss främmande, kanske rentav stötande, och även om den senaste översättningen till svenska⁵ flyter på rätt fint bjuder nog dess konstnärliga uttrycksmedel visst motstånd för den ovane läsaren. För att förstå varför den är värdefull i undervisningen behöver vi bara vända oss till de enkätsvar som introduktionskursens studenter i Lund ger på frågan "Vilken är den bästa bok du läst?". Av svaren är det tämligen uppenbart att om kanon skulle ersättas av studenternas spontana preferenser skulle det mesta få stryka på foten förutom en handfull 1900- eller 2000-talsromaner. Möjligen innehåller deras listor av namn något mer av köns- mässig eller etnisk mångfald, men det är i så fall en naturlig effekt av koncentrationen på samtiden.

⁴ Peter Luthersson, "Humanioras blodförlust: 11 punkter i en paranoiakritik", *Tidskrift för litteraturvetenskap* 2000:3–4, s. 28–32, här 31.

⁵ *Rolandssången tolkad av Leif Duprez och Gunnar Carlstedt* (Stockholm: Bonniers, 2010).

Ett argument mot överdriven specialisering måste med nödvändighet vila på ett antagande om att det finns vetenskapliga vinster att göra på en mer allmän orientering, och i förlängningen på ett postulat om att *allt på ett eller annat sätt hänger ihop*. Det kan inte finnas en vetenskap om det unika, och varje universitetsämne måste identifiera sitt objekt och tillskriva det en allmän existens utöver den enskilda undersökningen. Litteraturvetenskapen är inget undantag till denna regel: den bygger på, eller krävde i alla fall för att den en gång skulle kunna uppstå, ett antagande om en relativ enhetlighet i all litterär produktion. Detta postulat var inte alltid så teoretiserat eller konsekvent, utan löstes till stor del genom en estetisk konsensus. Till litteraturen hörde verk som ansågs framstående och som höjde sig över sin samtid, som därmed hade blivit klassiker. Försöken att ersätta denna vaghet med mer stringenta uppfattningar har huvudsakligen tagit sig två vägar, av vilka de olika teoretiska skolorna, i den mån de intresserat sig för frågan, egentligen kan ses som varianter av endera: antingen en vändning mot objektet själv eller mot den sociala verklighet i vilken litteraturen ingår.

Faktum är att denna fråga om hur det grundläggande objektet ska identifieras har stått i centrum för mycket av 1900-talets reflektion. "Vad gör ett litterärt verk till litteratur?" – detta var den fråga som de ryska formalisterna ställde sig, när de i början av 1900-talet sökte reformera litteraturstudiet bort från vad de uppfattade som litteraturhistorikernas luddigheter. Istället för den orena sammanblandningen av biografi och litterära verk ville man komma åt vad det egentligen är som gör en text till litteratur, dess "litteraritet". Det var endast det senare som kunde vara det egentliga objektet för litteraturvetenskapen: språk som omvandlats av meter, rytm och figurativt språk, texter med ett fiktivt element som konstfullt broderades ut i en spänning mellan den bakomliggande historien i dess helhet och den ordning den underkastas i den litterära framställningen. Detta innebar inte – som det ibland hävdas – ett totalt ointresse för det omkringliggande samhället. Tvärtom visar formalisterna, framför allt i skolans senare utvecklingsfas, ett intresse för hur det litterära systemet förhåller sig till de icke-litterära språkyttringar som det tar in, modifierar eller definierar sig själv i motsats till. Men objektet för undersökningen är litteraturen själv, inte dess betydelse som del i ett historiskt och socialt skede.

Denna inriktning på det litterära i största allmänhet bryter ned många gränser. För formalisten är det en grad- och inte en artskillnad mellan en enkel barnbok och en roman av Henry James. Ungefär som grisar har större delen av sin genuppsättning gemensam med människorna, är de grundläggande dragen i litteratur spridda över ett betydligt vidare fält än det höglitterära. Samtidigt ger formalismen en integritet åt traditionen, som inte faller sönder i spridda skriftyttringar från när och fjärran vilka enbart förenas av att de ansetts ha hög konstnärlig kvalitet. Genom att syssla med det faktiskt litterära blir det också möjligt att skriva denna historia inte som en samling författarbiografier eller historier

över olika strömningar, utan som berättelsen om de litterära greppens utveckling. Men även om många av de forskare som kunnat klassas som formalister haft en väldig aptit på litteratur av olika slag, bör det påpekas att det inte finns något i själva forskningsprogrammet som uppmanar till bredare historisk bildning. Ungefär som lingvisterna inte behöver tala de amazoniska språken för att därifrån hämta exempel på grammatiska fenomen, kan de litterära verken lösryckas ur sitt sammanhang och illustrera varianter av den universella litterariteten.

Den andra huvudsakliga lösningen av problemet kring litteraturvetenskapens objekt var den riktning som formalisterna till stor del kom att definiera sig själva mot – den positivistiska litteraturhistorien i synnerhet, men också historicismen i vidare mening. I de flesta europeiska länder professionaliserades litteraturstudiet under senare hälften av 1800-talet, liksom för övrigt historieämnena. Utvecklingen har träffande beskrivits som att historien upphör att vara en litterär genre, och att litteraturen i sin tur ses som en gren av (den nya) historievetenskapen.⁶ Jämfört med den typ av litteraturforskning som den föregicks av innebär denna historicism en enorm skärpning av kunskapskraven. Verklig forskning krävde nu intensivt arkivarbete och detaljerad kartläggning av en kontext vilken nu inte kunde begränsas till de viktigaste litterära arbetena, och inte heller uttömdes av att man till dessa lade de oviktiga. En sådan inställning ökar naturligtvis kraven på specialisering – det gör det till en livsuppgift att bekanta sig med en epok.

Att historicismen tar sin utgångspunkt i den historiska kontexten snarare än i de litterära verken innebär också att litteraturbegreppets transhistoriska giltighet blir svårare att skönja. Litteraturbegreppets relativitet framställs ofta som en uppskakande postmodern insikt, men den ligger latent i den äldre historicismen. Redan den svenska litteraturhistorikern Henrik Schück hade i sin forskning vänt udden mot de estetiska systembyggena, där litterära genrer eller estetiska kategorier som "det tragiska" antogs utgöra en separat ordning höjd över tiden. Schück kom även nära att lösa upp litteraturhistorien i den allmänna kulturhistorien. Det viktiga var att kartlägga förbindelser, ge detaljerade biografiska uppgifter, se till att arkivens skatter kom i dagen. Avståndstagande från estetikens konstruktioner köptes också till priset av en blindhet för litteraturens specificitet: dagböcker, memoarer och liknande tycks vara lika viktigt som de aspekter av en författares produktion som avsetts som "dikt". Den nya historicism som ett sekel senare skulle växa fram i USA och i viss mån inspirera fors-

⁶ Antoine Compagnon, *La Troisième republique des lettres* (Paris: Seuil, 1983), s. 23. Den franska utveckling Compagnon skildrar har stora likheter med den svenska, som kan studeras i Lars Gustafsson, *Litteraturhistorikern Schück. Vetenskapssyn och historieuppfattning i Henrik Schücks tidigare produktion* (Uppsala: Almqvist & Wicksell, 1983).

kare i Sverige, återtar i det väsentliga den äldre historicismens inriktning men beväpnad med en ny historiesyn. Här är oviljan att avgränsa litteraturen från den allmänna frågan om kulturell mening än mer påtaglig. Den litterära texten ses som en del av historien, och historien låter sig läsas som en litterär text, där skapandet av mening och värde genom kollektiva teckensystem – konventioner, ritualer och liknande – stod i centrum. Litteraturen förlorar sin specificitet och ses som ett dokument bland många andra.⁷

Jag ska inte dröja längre vid denna förenklade motsättning, som må förlåtas mig om den gör det möjligt att kasta ljus på frågan om bildning och vetenskaplig specialisering. I detta bör vi heller inte ledas fel av namnen "formalism" och "historicism". I egenskap av litteraturvetenskapliga inriktningar har de båda någon form av förhållande till historien; de möjliggör helt enkelt olika typer av frågor och svar. Sett till frågan om vilken riktning som kräver eller möjliggör en egentlig bildning är situationen heller inte så självklar som den kan tyckas.

När den litterära teorin av formalistiskt snitt lanserades hade den visserligen en demokratisk aura: den krävde inte mandarinernas stora kunskapsmassor, utan gjorde det möjligt för var och en att komma underfund med hur en dikt fungerade, betraktad som ett teckensystem.⁸ Historicismen hade starkare band till den äldre lärdomen: en epok kunde bara förstås historiskt av den som ägnat avsevärd möda åt att täcka in högt som lågt, förstå politiska strukturer och detaljer i den allmänna mentalitets- och kulturhistorien. Men om vi till denna traditionella syn på bildning som beläsenhet lägger till dimensionen *specialisering-allmänkompetens* förändras spelplanen något. Formalismens vetenskapliga självförtroende möjliggjorde en amatörism, där de litterära exemplen i princip kunde hämtas varifrån som helst (att de i praktiken visade en avgjord koncentration på vissa typer av texter – modernistisk poesi, realistisk roman – ändrar inte förhållandet i grunden). I motsats till detta uppmanar historicismen till en specialisering som i extremfallet resulterar i en bristande allmänorientering. I princip vore det möjligt att vara en expert på en viss historisk epok men knappast kunna röra sig utanför dess gränser. Historicismens begränsningar i detta avseende är att den tror sig ha fast mark under fötterna då den stänger in fenomenet i en epok; formalismens, att den sätter parentes kring den historiska dimensionen och likhetstecken mellan permanens och universalitet.

⁷ "The notion of culture as text [...] vastly expands the range of objects to be read and interpreted. [...] canonical works of art are brought into relation not only with works judged as minor, but also with texts that are not by anyone's standard literary". Catherine Gallagher, Stephen Greenblatt, "Introduction", i Idem (red.), *Practicing New Historicism* (Chicago: University of Chicago press, 2000), 9-10.

⁸ Se reflektionerna i Vincent Kaufmann; *La Faute à Mallarmé : l'aventure de la théorie littéraire* (Paris: Seuil, 2011), s. 84-85.

I en artikel med den drastiska titeln "Against periodization" har litteraturvetaren Eric Hayot gått till storms mot det normativa, periodbaserade historietänkandet just för att det hindrar oss från att tänka i andra banor.⁹ Från början skolas litteraturvetare – i alla fall de amerikanska – till experter på ett litet, kringskuret område och ignorerar det mesta som ligger utanför det. Motsatsen behöver inte nödvändigtvis utgöras av ett ahistoriskt, formcentrerat studium av litteraturen. Snarare är det så, enligt Hayot, att vårt konventionella periodtänkande och uppdelningen av kompetenser på specifika områden (t.ex. fransk 1800-talslitteratur) omöjliggör vissa *historiska* frågor och insikter. Framför allt tycks det förbjuda frågeställningar som överskrider den enskilda nationen eller perioden, vilket effektivt utesluter den typ av storskaliga undersökningar som möjliggörs av digitaliseringen. Inom historieämnet har David Armitage och Jo Guldi reagerat på liknande tendenser. Enligt deras *The History Manifesto* (2014) har de senaste årtiondenas ämnesutveckling inneburit en fixering vid det småskaliga, vilket hindrat historiker från att ställa de riktigt stora frågorna, och samtidigt klippt banden mellan akademien och politiken. Men de nya frågor som följer med globaliseringen och miljöhotet kräver en mycket vidare tidsram än den gängse.¹⁰

Paradoxalt nog kan det alltså finnas historiskt grundade argument *mot* historisk specialisering. Liksom hos Armitage och Guldi kan de grundas på de idéer om historiska förändringsrytmer och analysnivåer som lanserades av Fernand Braudel. I sitt väldiga arbete om Medelhavsländernas historia delade han upp tiden i tre nivåer: *la longue durée*, *l'histoire conjuncturelle* och *l'histoire événementielle*. Traditionellt sett har historikerna fokuserat endast på den sistnämnda nivån – händelsernas historia ("krig och kungar"). Vidgas linsen en aning befinner vi oss på de samhällseliga strukturernas nivå, där ekonomiska rörelser, stats- och samhällsbildningar kan studeras. Utöver detta finns det, menar Braudel, ytterligare en nivå – "en nästan orörlig historia [...] där alla förändringar sker långsamt och ofta består av ständiga upprepningar".¹¹ Denna historia om de långsamma förändringarna – främst av klimatet – kallar Braudel *la longue durée*. Som han senare skulle påpeka i en mer principiellt hållen artikel, är denna nivå särskilt lämplig för att analysera kulturella förhållanden.¹²

⁹ Eric Hayot, "Against Periodization: or, on Institutional Time", *New Literary History* 42:4, s. 739–756.

¹⁰ Jo Guldi & David Armitage, *The History Manifesto* (Cambridge: Cambridge University Press, 2014), ssk. s. 38–61.

¹¹ Fernand Braudel, *Medelhavet och Medelhavsländernas historia på Filip II:s tid*, övers. Ingvar Rydberg (Furulund: Alhambra, 1997) (1949), s. 13.

¹² Fernand Braudel. "Histoire et sciences sociales – la longue durée", i *Écrits sur l'histoire* (Paris: Flammarion, 1984) (1958), s. 41–83. Ett av de exempel han nämner är Ernst Robert Curtius klassiska studie över traderingen av antika retoriska topoi. Skrev inte Curtius i sitt förord att "Spezialismus ohne Universalismus ist blind. Universalismus ohne Spezialismus ist eine Seifenblase"?

Helt bortsett från dess metodologiska värde för historieskrivningen kan Braudels flerskiktade tidsmodell fungera som en analogi till det dubbelseende som bildning kräver, eller möjliggör. För att förstå ett kulturellt fenomen räcker det nämligen inte att betrakta det isolerat. Även om det äger rum i ett visst historiskt ögonblick – publikationen av en bok, premiären på en teaterpjäs – är verken i sig själva snarare en mötesplats för olika historier: den enskilda kontextens alla egenheter, men också det konstnärliga materialets längre historia, innovation och tradition. Bildning hjälper oss att urskilja det specifika med en företeelse och vad som hör till ett större, mer generellt sammanhang. Exempelvis förvånade det mig något att se en svensk litteraturvetare tillskriva en fransk 1900-talsförfattare yttrandet "man kan driva ut naturen med en högaffel, men den kommer alltid tillbaka" (*naturam expelles furca, tamen usque recurret*, Horatius, *Epistlar* 1.10.24). Det är naturligtvis småaktigt och pedantiskt att peka ut denna felattribution, men vad som står på spel är inte så mycket att ha rätt i sakfrågan som en grundläggande princip för tolkning. I sin 1900-talsmanifestation släpar ordspråket med sig en tyst bakgrund i form av historisk kontext som rimligtvis måste ses som en del av själva dess innebörd. Dessa två yttrandena av i stort sett samma mening, men med 2000 års mellanrum, betyder helt enkelt olika saker. Kopplingar av detta slag demonstrerar riskerna med en alltför långt driven specialisering, särskilt då den bildar utgångspunkt för hela forskningsinriktningar som tror sig kunna ignorera varandra.

Framför allt tycks det mig märkligt att forskare med inriktning på populärkultur så ofta inbillar sig att deras ämne står i motsats till traditionell bildning. I grunden ligger troligtvis en ensidig tolkning av idén om en litterär kanon. Men om det en gång varit nödvändigt att kritisera den snävt höglitterära inriktning som präglat litteraturvetenskapen, är detta inte samma sak som att förkasta litteraturens historia. Det finns troligtvis inget område som så tydligt demonstrerar kulturhistoriska tröghetslagar som populärkulturen, med dess oändliga omtuggningar av berättelsestrukturer, arketyper och teman med en mer än tusenårig historia. Genom att följa själva materialets omvandlingar får man dessutom en god insikt i den historiska framväxten av, och dynamiken mellan, kategorierna "finkultur" och "populärkultur". Om dessa kategorier tas för givna förhindras faktiskt intressanta insikter i litteraturhistoriens relativa enhetlighet. På samma sätt som det kan vara intressant för en antikexpert att se Hollywoodfilmens skiftande bilder av Rom, borde det för en forskare inriktad på amerikanska komedier vara relevant att känna till Plautus, Terentius eller Molière.

Den svenska litteraturvetenskapen torde ha goda möjligheter till vida utblickar av det här slaget. Till skillnad från den extrema specialiseringen vid många utländska universitet är det avsevärt mycket vanligare att svenska litte-

(*Europäische Literatur und lateinisches Mittelalter* (Tübingen: A. Francke Verlag, 1993) (1948), s. 10).

raturvetare är generalister, och mellan två forskningsprojekt helt byter undersökningsperiod. Jag mötte en gång en amerikansk kollega som presenterade sig med orden "Hi! I'm a romanticist", dvs. en expert på engelsk litteratur från den romantiska eran. Något säger mig att denna totala sammansmältning mellan forskningsspecialitet och människa inte är fullt så vanlig i Sverige. Dessutom har impulserna till en "ny" historicism i Sverige typiskt sett tagits om hand av forskare specialiserade på genus, vilka snarare är experter på en *problematik* än på en epok. Själva institutionens utseende och de svenska forskarnas mentalitet tycks alltså a priori innebära gynnsamma betingelser för en sådan rörlighet. Däremot kan man peka på ett samhällsklimat som ofta ställer sig fientligt till det historiska överhuvud.

På samma sätt som värdet av litterär bildning hänger på postulatet om en viss enhetlighet hos litteraturen, tycks värdet av att överhuvudtaget bekanta sig med det förflutna förutsätta att det på ett eller annat sätt har någonting att lära oss. De humanistiska ämnena så som vi känner dem är barn av 1800-talets historieinriktande mentalitet, dess tendens att tänka i termer av historisk erfarenhet, utvecklingstendenser och potentiella prognoser.¹³ När synsättet att vi lär oss något om oss själva genom att studera historien förkastas, har vi hamnat i ett tillstånd som kan kallas *presentism*. Ordet kan visserligen ha flera meningar. Vissa tänkare har hävdat att vi äntrat en ny historisk ordning, där presentismen betecknar slutet på moderniteten. Nuet är då inte längre en försvinnande punkt mellan det förflutna och den framtid som kommer att förändra allting, utan har blivit ett "expanderande" nu som svämmar över alla bräddar, där dåtiden blir ett virtuellt museum och där framtiden inte så mycket innebär ett löfte som ett hot. I ett sådant tillstånd bevaras visserligen det förflutna mer noggrant än någonsin tidigare, men blir också oanvändbart, då inget urval kan ske i namn av en potentiell framtid.¹⁴ I en lite mindre filosofisk mening kan man tala om en presentistisk mentalitet i samhället i stort, och alltså även hos de studenter som vill läsa litteraturvetenskap.

Krzysztof Bak berättar om hur han som lärare i litteraturvetenskap ofta möter en påfallande ohistorisk mentalitet hos sina studenter: "Studenter vet naturligtvis att det finns någonting som heter historia, men de förstår den ganska definitivt och klaustrofobiskt. De resonerar ungefär så här: historien har arbetat länge och hårt med en enda tanke i sikte: att framproducera mig. Nu när jag äntligen

¹³ En förutsättning som i sig kan historiseras. Se Reinhart Koselleck, "'Erfarenhetsrum' och 'förväntningshorisont – två historiska kategorier" i dens., *Erfarenhet, tid och historia. Om historiska tidens semantik*, övers. Joachim Retzlaff (Göteborg: Daidalos, 2004), s. 165–195, ssk. s. 175ff.

¹⁴ Se t.ex. François Hartog, *Régimes d'historicité. Présentisme et expérience du temps* (Paris: Seuil, 2003/2012); Hans Ulrich Gumbrecht, *Our Broad Present. Time and Contemporary Culture* (New York: Columbia University Press, 2014).

finns i världen har historien helt enkelt gått i pension.” Bak menar att studenterna är oförmögna att fråga ut äldre texter för att lära sig något om det förflutna, och därmed upptäcka gränserna för sin egen historiska belägenhet. Moraliska omdömen ligger också nära till hands – de äldre författare som inte delar deras åsikter betraktas som ”helt enkelt onda eller dumma”.¹⁵

Visst har humaniora traditionellt sett präglats av en ”passéism”. Och med tanke på vad vi vet om forna tiders tandvård, förväntade livslängd och allmänna hygien kan man knappast klandra någon för att hellre vilja leva i vår samtid än i det förflutna. Voltaire gjorde en insats för mänskligheten när han bröt med den lärda världens förhärskande och automatiska kulturpessimism, och vågade sig på att i ”Le Mondain” lovprisa det framväxande konsumtionssamhället med alla dess bekvämligheter (*Ô le bon temps que ce siècle de fer!*).¹⁶ Ett problem blir presentismen först när man förlorar förmågan att röra sig mentalt mellan olika historiska tider, om så just för att hitta goda anledningar att föredra nuet. Jenny Westerstrand påpekar att studenter inom genusvetenskap – ett ämne som knappast kan ses som nostalgiskt bakåtblickande – ofta upplever de kursmoment som handlar om kvinnorörelsens framväxt, arbetsmarknadens förändring och dylikt, som mossiga och irrelevanta. Liksom inom litteraturvetenskapen förkastas tänkare som inte helt delar studenternas värderingar.¹⁷

I dessa inslag ur 2000-talets universitetsliv kan man kanske ana en ohelig allians mellan konsumtionssamhällets egoinriktning och krav på omedelbar begärstillfredsställelse, populistiskt antiintellektualistiska strömningar och ett illa fungerande utbildningssystem. De största förlorarna är naturligtvis studenterna själva, som aktivt hindrar sig själva från att uppnå just de färdigheter som en humanistisk universitetsutbildning förväntas ge: förmåga att relativisera sin egen position genom empatisk inlevelse i det kulturellt eller historiskt anorlunda, förmågan att väva samman kunskap och personliga upplevelser till en informerad och prövande världsåskådning. Det vill säga till stor del det vi brukar kalla bildning.

Detta är ett allvarligt problem, och att bryta igenom detta mentala försvarsvärk ställer höga krav på lärarens förmåga att väcka intresse och att visa på relevansen hos det som lärs ut. Först och främst kräver det nog lärare som är något av generalister själva, och som själva vet vad man kan lära sig av att acceptera hypotesen att allt, på ett eller annat sätt, hänger ihop. Alldeles för många fastnar i sitt specialfack och rör sig vingligt utanför dess ramar. Ur denna synvinkel är det en glädjande nyhet att de nationella doktorandkurserna i litteraturveten-

¹⁵ Krzysztof Bak, ”Svenska studenter har alla svar – men inga frågor”, *Dagens Nyheter* 11/3 2013.

¹⁶ Voltaire ”Le Mondain”, v. 21. Men även denna dikt hämtar resurser från det förflutna. Stycket bygger väsentligen på Ovidius *Ars amandi* III, v. 119–128.

¹⁷ Jenny Westerstrand, ”Egofokus försvårar universitetsstudier”, *Dagens Nyheter* 11/2 2015.

skap tagit en historisk inriktning. Samtidigt som behovet av sådana kanske indikerar att grundutbildningen misslyckats med att ge blivande forskare en allsidig historisk orientering, kan det möjliggöra för dem att kombinera sin forskningsspecialitet med fördjupning i en historisk epok som de kanske tidigare inte trott angå dem alls. I bästa fall kan vi få forskare som är specialister på ett område, men amatörer i många andra.

Vem hade trott att läsning och speciellt litteraturläsning måste försvaras i utbildningsvärlden?

INGER ENKVIST

Larmen om sjunkande kvalitet i svensk skola har blivit allt mer frekventa. En titel som drar till sig uppmärksamhet är *Barnexperimentet. Svensk skola i fritt fall* (2013), skriven av Per Kornhall.¹ Just den boken är mest inriktad på sjunkande skolkvalitet som hot mot jämställdheten, medan den här texten pekar på en annan aspekt, nämligen att sjunkande utbildningskvalitet och framför allt sämre läsning är ett problem för kvaliteten i alla samhällsfunktioner och för fortlevnaden av bildning och kultur.

Sverige har under lång tid varit ett föregångsland när det gäller läskunnighet och läsning av litteratur. Obligatorisk och gratis skolgång för alla barn, goda lärare på alla nivåer, välförsedda folkbibliotek i alla kommuner och skolbibliotek på de flesta skolor har varit något som svenskar har räknat med som något "svenskt". Denna verklighet håller snabbt på att ändras, och om vi studerar situationen ur bildningens synvinkel finns det anledning till oro. Dagens utbildningssatsningar gäller inte tillgång till böcker, läsning, litteratur eller lärarkvalitet utan teknologi. Den här artikeln argumenterar för att läsning och inte minst läsning av skönlitteratur ska ges större utrymme i undervisningen. Texten vill

¹ De studier som citeras i texten finns förtecknade i den avslutande bibliografin.

bidra till en reflektion över situationen i Sverige genom att peka på trender i USA som kan vara på väg till Sverige.

Vi kan börja med att påminna om att läsning inte är naturligt utan en förmåga som uppfunnits mycket sent i mänsklig utveckling. I Sverige har dock läskunnighet varit allmän under ett par hundra år, och ambitionen är nu att medborgarna ska ha kunskaper i många ämnen och kunna läsa komplicerade texter. En sådan utvecklingsnivå är ännu mindre naturlig eller självklar och något som ett land måste anstränga sig för att uppnå och behålla. Det är därför egendomligt att Sverige har experimenterat med något så viktigt som skolan och något så centralt som läsningen i skolan.

Nästan alla elever lär sig att läsa ord, men det svåra är att gå från avläsning till läsförståelse av allt mer komplexa texter. För att förstå vad man läser behövs förkunskaper, ordförråd och vana att tolka texter. I en berömd studie från Storbritannien försökte man se varför det går bättre för vissa barn än andra i skolan, och man upptäckte att det var väsentligt för läsförståelsen att redan från början ha stort ordförråd och att vara van vid att lyssna till lästa berättelser, vilket gav barnen en mental flexibilitet. Ena stunden befann de sig i tanken i ett slott där det fanns prinsar och prinsessor och i andra stunden bland pirater. Den som har fått läst för sig känner till många världar, har ett brett ordförråd och vet att alla platser inte liknar det hörn av världen där eleven själv bor (Wells 1985).

Ett annat sätt att säga samma sak är att påminna om att man inte bara läser med "ögonen" utan att man använder alla sina tidigare kunskaper för att förstå det man läser. Man läser med hela hjärnan eller hela minnet. Det är förkunskaperna som gör att man kan förstå en text, eftersom man för att förstå behöver känna till mer än det som faktiskt sägs.

När skolgången fungerar väl brukar man räkna med att eleverna lär sig minst tio nya ord per dag, och för att denna inläring ska ske, måste samma ord dyka upp många gånger. Orden kommer i olika sammanhang, olika böjningsformer och olika funktioner i satsen, och inläringen sker steg för steg. Det är viktigt att orden återkommer och att texter är överlappande så att eleven förstår nyanser och användningsmöjligheter. Man ägnar i de flesta västerländska länder mellan 200 och 300 lektioner till läsinläring, samtidigt som det sägs att för att bli en bra läsare behöver man uppåt 5000 timmar. Slutsatsen är att ingen elev blir bra läsare utan att också läsa i hemmet.

Läsinläring i traditionell skola

Så mycket har ändrats att det kan vara värt att påminna om hur man brukade se på läsinläring i den traditionella skolan. När eleverna startade lågstadiet var inriktningen på att lära dem bli elever och att lära dem om det omgivande samhället, ett "här och nu". De kom till skolan med ett talordförråd som snabbt utvidgades.

På mellanstadiet ökade betoningen på "där och då", bland annat i ämnena historia och geografi. Eleverna skulle också lära sig basfakta om naturen. De hade tidigare läst för att lära sig att läsa, men på mellanstadiet skulle de ta till sig ny kunskap genom läsningen. För att hjärnan ska kunna fokusera innehållet måste själva läsningen vara mer eller mindre automatiserad. Mellanstadiet innebar därför för svaga elever en "oä-shock". När det gäller skönlitteratur brukade mellanstadiet kallas "slukaråldern", därför att eleverna upptäckte "kapitelböcker", längre berättelser som innehöll äventyr av olika slag.

I högstadiet mötte eleverna texter skrivna ur olika synpunkter, som innehöll nyanser och synvinklar och som närmade sig vuxenlitteratur. I det totalt specifika ämnen som de studerade, mötte de inte bara översiktliga baskunskaper utan texter som med fackterminologi beskrev olika tankestrukturer. Slutligen betydde teoretiska gymnasiestudier en ökad volym läsning och ökad komplexitet i material och uppgifter. Elevens eget tal och skrivna produktion skulle vara anpassad efter sammanhang och vara automatiserad. Det kanske väsentligaste resultatet av tolv års utbildning var förmågan att kunna ta till sig kunskap via text och att kunna uttrycka sig adekvat och korrekt.

Vad har hänt med läsning i den moderna skolan?

Exempel från USA

En svensk publik som är intresserad av utbildningsfrågor vet redan mycket om svensk skola, och det kan därför vara intressant att se på vad som hänt i USA, där förhållandena är likartade men inte exakt lika. Liksom i Sverige försöker välmenande politiker föra in allehanda information i skolan och som regel hamnar allt detta i ämnet engelska, därför att all information i någon mån är språk och innebär läsning. Detta stör den regelbundna språk- och litteraturinläringen på samma sätt som i Sverige.

Sedan flera decennier tenderar läsförmågan bland amerikanska elever att sjunka, vilket skapar oro. Allt fler personer uppfattar att förändringen hotar kvaliteten på alla samhällsfunktioner och att något måste göras. Resultaten i de berömda SAT-proven började sjunka redan 1963, och sedan dess visar allt fler kurvor nedåt, när det gäller läsförståelse och läsintresse. USA var tidigare ett land starkt präglad av sin läskultur, något som kan spåras tillbaka till de puritanska grundarna och det tidiga intresset för utbildning.

I utbildning hänger allt ihop, och eleverna behöver kunskaper från alla ämnen på schemat för att bli allmänbildade. Läroplanerna i alla länder utgår från att se inläringen som ett system, och kunskaper i olika ämnen är omsorgsfullt sammanvägda och graderade så att eleven steg för steg tar till sig det väsentliga. Just den här graderingen visar att de ansvariga räknar med begreppet förkunskaper, dvs. att eleverna för att förstå mer avancerade delar av ett ämne först måste förstå de grundläggande principerna och känna till de vanligaste termerna. Det fak-

tum att västlänternas läroplaner är relativt lika i sin uppläggning gör att man kan tala om viss samsyn, när det gäller vilka grundkunskaper som elever bör ha.

Elevers läsförståelse förutsätter allmänbildning. I ett amerikanskt läsexperiment gav man ett antal grupper av högstadiel elever en kort text som nämnde generalerna Lee och Grant och ordet förhandling. Sedan frågade man eleverna vad texten handlade om. De svaga grupperna svarade att texten handlade om "några militärer". Med andra ord förstod de bara att en general är en militär. De duktigaste grupperna sade att namnen Lee och Grant fick dem att förstå att texten handlade om amerikanska inbördeskriget, eftersom namnen i texten var namn på överbefälhavarna för syd- respektive nordstaterna. Ordet förhandling fick eleverna att tänka att texten kanske hade anknytning till slutet av kriget, och de sade därför att texten kunde ha anknytning till åren runt 1865 och till delstaten Virginia, eftersom slutfasen av kriget utspelades i sydöstra USA.

Exemplet belyser flera aspekter av läsförståelse. Den första är att de elever som förstår texten bäst, förstår något som inte står i texten. Det är deras förkunskaper som gör att de förstår att texten syftar på något som verkligen ägt rum och på vilken situation. De läser så att säga "mellan raderna" och har blixtnabbt förknippat namnen med en viss historisk situation. Samtidigt visar berättelsen det fåfänga i att säga att elever inte behöver "tynga sitt minne" med "skolkunskaper", eftersom det finns uppslagsböcker och numera internet. Det råkar vara så att om eleverna slår på Lee eller Grant får de hur många träffar som helst, eftersom det rör sig om två mycket vanliga efternamn i den engelskspråkiga världen. Till och med om de slår in ett av namnen tillsammans med ordet general får de flera träffar. Den bästa strategin är att söka på både Lee och Grant samtidigt, eftersom de två i historieböckerna skildras som ett motståndarpar. Emellertid är det ju just detta som eleverna inte vet! För att effektivt kunna slå upp något måste man ha en förberedande orientering om det ämne som det gäller. Exemplet illustrerar att läsförståelse bygger på förförståelse och att ingen läsare kan veta exakt vilken slags förförståelse som en ny text kräver. Det gäller därför att kunna så mycket som möjligt av så många områden som möjligt för att ha så stor chans som möjligt att förstå nya texter. Det är därför som läroplanerna innebär en mycket noggrann avvägning och det är därför som det är viktigt att läroböckerna är så sammansatta att eleverna "får med sig" så mycket som möjligt inför sitt vuxenliv. Varje kultur har lite olika referenser, och i USA ingår inbördeskriget och de två generalernas namn i de centrala kunskaperna i historia.

Två forskare som ägnat uppmärksamhet åt de här frågorna är E. D. Hirsch och Diane Ravitch, som båda kritiserat att dagens elever inte får tillräcklig allmänbildning, eftersom läroböckerna förmedlar mindre kunskap än tidigare (se Enkvist, 2013). En annan forskare som ägnat stor uppmärksamhet åt de här frågorna är Sandra Stotsky som 1999 skrev en uppmärksammat bok om ämnet. Hon studerar hur ordförråd, allmänbildning och läsvana utgör grunden i läsförståelse och hur dagens olika ideologiska trender har undergrävt en tidigare ut-

märkt läskultur i USA. Hon studerade först vad vi i Sverige skulle kalla läseböcker för mellanstadiet. Förr, säger hon, bestod lärobokstexterna av utdrag ur böcker som byggde på fantasi som exempelvis *Alice i underlandet* eller *Lånarna*. De kunde också ha djur som huvudpersoner, t.ex. berättelserna om hunden Lassie. Det var också vanligt att texterna återgav berömda personers liv, och det kunde gälla såväl upptäcktsresande, uppfinnare, idrottsmän som statsmän. Två personer som nästan alltid fanns med i läseböckerna var George Washington och Benjamin Franklin. Det här innehållet i läseböckerna gav alla medborgare ett gemensamt erfarenhetsgods och väckte intresse för läsning, eftersom läsning gav tillträde till spännande och attraktiva världar. Texterna innehöll ofta historiska referenser, vilket gjorde att eleverna bekantade sig med ett antal äldre ord som man huvudsakligen träffar på i läsning.

Stotsky konstaterar att texterna numera är helt annorlunda. För det första handlar nästan alla texter om barn och om vardagliga situationer. Barnen kommer systematiskt från olika kulturer, vilket speglar idén att eleverna ska finna personer i texterna som liknar dem själva. Samtidigt är det ofta synd om barnen i texterna på olika sätt. Det är oftast samhällets fel att de har det svårt och samhället representeras ofta i texterna av vuxna, oftast av vuxna män. Det Stotsky ser som den huvudsakliga effekten av de här texterna är att de lär eleverna att misstro samhället.

När det gäller ordförrådet ger texterna ger inte samma ökning av ordkunskap som de tidigare texterna, eftersom varje text speglar en ny kulturell situation, samtidigt som ord som syftar på vissa föremål eller företeelser inte kommer tillbaka, eftersom nästa text handlar om en annan kultur. Det sker därför ingen inövning som skulle kunnat utvidga ordförrådet. Dessutom kanske ingen i klassen och inte heller läraren kan uttala de kulturspecifika ord som förekommer och inte heller exempelvis huvudpersonernas namn. Texterna är inte speciellt underhållande för eleverna, de talar knappt till deras fantasi och de är sällan överraskande, humoristiska, spännande utan snarare "predikande". Texterna har inte heller fungerat som medel att förbättra läsförståelsen och läslusten hos elever från etniska minoriteter. Just de eleverna har också efter den här omläggningen lägst läsförståelse och lägst läsintresse, trots att texterna är avsedda att locka just dem till läsning.

Den här utvecklingen har påskyndats av de kommittéer som godkänner läroböcker. I USA är det speciellt kommittéerna i Kalifornien och Texas som är viktiga, eftersom de delstaterna har så många elever att de böcker som godkänns där kan bli säljsuccéer. Nu råkar det vara så att kommittéerna förutom den gemensamma multikulturella inriktningen har olika kriterier i andra avseenden. I Kalifornien vill kommittén undvika alla sorts stereotyper. Kvinnor ska inte beskrivas som personer som vårdar barn och gamla eller lagar mat. Män ska inte klippa gräs, tvätta bil eller göra tunga lyft. Gamla personer ska inte göra något stillsamt utan dansa eller gå på långvandring. Afroamerikanska barn ska inte

drömma om att bli idrottsmän utan det ska amerikaner av asiatiskt ursprung göra. I Texas tycker kommittén inte om texter om ensamstående mödrar eller skilsmässor. Följden av allt det här är att eleverna inte känner igen sin egen värld i de världar texterna presenterar och att de blir mindre intresserade av läsning. En annan följd är att knappt någon text skriven före 1970 kan användas, utan läroboksförlagen måste specialbeställa texter till sina antologier. Dessa texter blir sällan så intressanta som "riktiga" litterära texter.

Problemen i grundskolan och i *high school* gör att man i USA bekymrar sig för en sjunkande *college readiness*. Alltfler studenter behöver stödkurser i läsning och matematik, vilket naturligtvis uppfattas som ett stort problem, samtidigt som de studenter som behöver stödkurser ofta senare hoppar av studierna. En som intresserat sig för problemet är microsoftmiljonären Bill Gates som genom sin stiftelse har gett en grupp personer i uppgift att utveckla en gemensam studiegång i hela USA i den obligatoriska skolan, en studiegång i språk och läsning som ska kunna testas. USA har nämligen ingen nationell eller federal studieplan, något som tidigare uppfattas som en frihet för de olika delstaterna men som nu uppfattas som ett problem. De länder som har framgång i PISA-jämförelserna har en nationell studieplan.

Stotsky är emellertid inte så förtjust i det förslag som den här gruppen tagit fram och hon har protesterat i en rad artiklar. Hon menar att gruppen inte känner till undervisningen i språk och litteratur och att det är fel att den rekryteras huvudsakligen från testföretag. Hon påpekar att förslaget att eleverna i *high school* skulle läsa 30 % litterär text och 70 % facktext inte går att förena med förslaget att eleverna också i engelskämnet borde läsa facktexter under halva tiden. Stotskys invändning är att det i *high school* finns fem obligatoriska ämnen varav engelska är ett och att man därför kan säga att bara 20 % av den obligatoriska tiden går till inläring i det egna språket och litteraturen. Om halva den tiden går till facklitteratur skulle detta sänka tiden för litterär text till 10 %.

Det är mycket kommittén inte förstår, menar hon. Det viktigaste är att kommittén inte förstår att problemet inte är vad eleverna läser utan att de läser så lite, både i skolan och på sin fritid. Det är problemet. Den skönlitterära läsningen har redan "tagit stryk", därför att eleverna i skolan ofta ges texter för "unga vuxna", texter som är korta, enkla i innehåll och ordförråd och litterärt osofistikerade. Sådana texter gör inte eleverna till läsare av vuxenlitteratur, menar Stotsky. Det är också allvarligt att orienteringsämnen blivit allt mer "textfria". Texterna har blivit kortare och bilderna större, och texten består till en del av förslag till teman för eget arbete snarare än riktig text. På det här sättet får eleverna mindre textläsningsvana och inser inte att de skulle behöva läsa mer och bättre.

Varför skulle undervisningen i språk och litteratur ändras, undrar Stotsky. Lärarna har utbildning för att undervisa om litteratur, och i litterära studier finns det sedan länge en genreindelning. Man skiljer på roman, novell, poesi och drama. Lärarna har i sin utbildning studerat skillnaderna och kan förklara dem.

Varje genre utmärks av ett visst sätt att bygga upp en text och ofta av ett visst ordförråd. I facklitteratur finns inget liknande. I facktext beror ordförrådet på det specifika ämnet, och lärarna i engelska har ingen speciell kunskap om andra ämnen än sitt eget. Förslaget går därför emot ett annat krav för att få hög kvalitet i undervisningen, nämligen att lärarna ska ha specifik ämneskunskap och textkännedom. En lärare i engelska språket och litteraturen har lärt sig vilka texter som passar bra för vilken åldersgrupp och hur man bör gradera svårigheten. Enligt det nya förslaget ska engelsklärare undervisa om texter som kan handla om historia, politik, miljö, trafik eller internationella konflikter, ämnen som engelsklärarna inte studerat i sin utbildning. När ämnen lärs ut till elever, graderas materialet så att man börjar med det mer grundläggande för att gå till det mer komplicerade. Engelsklärare skulle inte kunna göra detsamma om de måste undervisa om texter som inte hör till deras område. Enda sättet att gradera texterna vore att engelskundervisningen läggs om till att bli bredvidläsning till det som studeras i andra ämnen. Engelskämnet skulle på så sätt förlora ytterligare en del av sin självständighet.

Tvärtom skulle det behövas mer fokus på inläring av språket och litteraturen och samtidigt högre krav i lärarutbildningen, menar Stotsky. Endast 10 – 20 % av de bästa eleverna i *high school* borde få tillträde till lärarstudier. För att åstadkomma detta påminner Stotsky om att läkaryrket hade problem med kvaliteten i början av 1900-talet. Det man gjorde var att införa ett krävande inträdesprov och ett likaså krävande examensprov. På ett femtontal år hade man kraftigt höjt kvaliteten på läkarna. Stotsky menar också att kvaliteten på personer som doktorerar i pedagogik borde höjas. Hennes förslag är att de som antas till doktorandstudier ska ha minst en mastersexamen i ett undervisningsämne. Likaså menar hon att alla personer med inflytande över utbildningsfrågor såsom skolledare, skoladministratörer och skolpolitiker också borde ha minst en master i ett undervisningsämne. Hon har utarbetat en studiegång i engelska språket och litteraturen som hon lagt på nätet och erbjuder alla skolor att gratis använda, och förslaget visar tydligt hur mycket ämnet har att ge.

Stotsky har också intresserat sig för undervisningen i amerikansk historia. Som många andra talar hon om en ny historisk analfabetism hos unga, som helt enkelt inte undervisats i historia. Historia har slagits ihop med samhällskunskap och fått mindre utrymme på schemat. Problemet uppmärksammades på federal nivå på 1990-talet, och en professor i Kalifornien, Gary Nash, fick i uppdrag att leda en kommitté för att utarbeta en nationell läroplan i historia. Det förslag som togs fram underströk negativa drag i USA:s historia, protesterna mot förslaget blev omfattande, och försöken att få fram en gemensam nationell läroplan i historia avstannade. Stotsky menar att världen blir obegriplig för eleverna om negativa drag ges ett stort utrymme i beskrivningen av landet. Varför skulle så många personer försöka komma in i ett land som är så dåligt i alla avseenden? USA:s problem är ju inte att folk vill fly landet utan att så många vill komma dit.

Stotsky har engagerat sig i historieundervisningen i delstaten Massachusetts som ju har varit skådeplats för viktiga händelser i USA:s tidigare historia. Inte heller i den delstaten har historieundervisningen varit god. Apropå Lee och Grant undersökte man för en tid sedan vad eleverna visste om amerikanska inbördeskriget, ett av de absolut viktigaste inslagen i amerikansk historia. Eleverna kände väl till slaveriet, men de visste ofta inte vilken sida som vann kriget! De visste inte heller att runt 630 000 män dog, 30 % av alla män i vapenför ålder i sydstaterna och 10 % i nordstaterna. Inbördeskriget var det hittills blodigaste krig USA varit inblandat i. I Massachusetts skapades det en kommitté för att föreslå en läroplan för ämnet, en sådan togs fram på 90-talet, skickades ut på remiss bland lärare, reviderades och var färdig att antas, när det blev ett politiskt skifte efter valet 2008. Den nya administrationen ville inte ha en ny kursplan men skylldes officiellt på att det inte fanns pengar att införa den nya kursplanen, så det finns förmodligen fortfarande elever som inte känner igen namnen Lee och Grant.

Bildmedier och datorer eller litteratur i undervisningen?

Geraldine Forsberg (1993) har studerat vad de nya bildmedierna gör med vårt tänkande. Det hon framför allt understryker är att tänkande och speciellt kritiskt tänkande ofta innebär att upptäcka något som saknas eller inte syns. De nya medierna inbjuder oss att acceptera bilder som sanna, som bevis. Sanningshalt förknippas också med de bilder som är de senaste eller de mest spridda. Forsberg framhåller i stället som typiskt för mänskligt tänkande vår förmåga att reflektera över vårt eget tänkande, något som förutsätter lugn och ro och koncentration. Om vi i mindre utsträckning funderar över vårt tänkande, eftersom allt ska gå så fort, tar vi ett steg tillbaka i utveckling.

Journalisten Nicolas Carr (2010) skriver i sin uppmärksammade bok att män knappt längre läser böcker, inte ens välutbildade män, och han inkluderar då sig själv. Internet och den snabba nyhetsfloden tar all deras uppmärksamhet och utan att tänka på det slutar de att läsa böcker. Böcker tar för lång tid. Carr har studerat vad läsare minns efter att ha ägnat tid åt webbsidor. Han menar att bläddrande mellan olika sidor lämnar mycket lite avtryck i minnet, och han tar till den drastiska bilden med *stip-mining*, dvs. att liksom man vid gruvdrift bara tar till vara lättåtkomliga metaller, skulle man vid läsning på skärmen bara plocka till sig lätt tillgängliga fakta från textens yta i stället för att långsamt gräva sig ner i ett innehåll. Webbläsning utvecklar arbetsminnet, men vad händer med långtidsminne, struktureringsförmåga, slutledningsförmåga och kritiskt tänkande? Med ytterligare en drastisk bild frågar han om vi tror att vi kan "outsourca" minne och kultur. Det är tydligt att olika mjukvaruprogram som antas "hjälpa" oss gör att vår kunskapsmängd minskar. Carr menar också att det är alldeles för lite uppmärksammat att dagens sökmotorer är bundna till fre-

kvens, dvs. att söker man en uppgift så hamnar man på det som alla andra också har hittat, vilket inte nödvändigtvis är det som är riktigt eller viktigt.

Det naturliga är att vår uppmärksamhet vandrar och att den väcks av de starkaste impulserna runt oss. Det är ord- och minneskunskap som hjälper oss till abstrakt tänkande och också till kritiskt tänkande. Om vi inte praktiserar intellektuella "teknologier" som eftertänksamhet, överväganden, jämförelser kommer vi att glida tillbaka till tidigare och enklare kulturella vanor. Carr frågar sig om det finns bevis för att ytligheten breder ut sig och han finner att hjärnans formbarhet ger det viktigaste svaret. De färdigheter som vi inte utnyttjar tillbakabildas. Både läsning och tänkande kräver koncentration, något som inte är naturligt utan måste tränas in.

Frank Frommer (2011) är journalist och har intresserat sig för programmet *PowerPoint* och för att mer möda läggs ned på en elegant presentation av ett material än på utarbetandet av den tanke som presenteras. Han ifrågasätter att en säljteknik har fått inflytande i intellektuella sammanhang. *PowerPoint* presenterar argument som punkter, vilket gör sambandet mellan olika faktorer blir otydligt. Den estetiskt tilltalande presentationen kan locka oss att tro att ord som lyser emot oss från skärmen på ett tydligt sätt också är klara tankar. De ord som väljs tenderar att vara relativt abstrakta, vilket gör att de lättare accepteras av åhörarna, eftersom det är ansträngande att tänka igenom vad orden egentligen syftar på. I *PowerPoint* kombineras orden dessutom inte sällan med bild- eller ljud effekter som ytterligare förstärker intrycket av något färdigt. Frommer påminner om att *PowerPoint* inbjuder till att använda de många metoder som finns för att presentera ett statistiskt material på ett sätt som stödjer ett visst argument. Man kan börja räkna vid ett visst årtal, och en kurva kan tryckas ihop eller spännas ut. En uppgift kan illustreras med en positiv eller negativ bild. Foton kan nästan alltid tolkas på många sätt. Vi utsätts i intellektuella sammanhang för metoder som tagits fram för att öka försäljning och vi måste hela tiden vara på vår vakt. Frommer understryker starkt att datorer inte har i undervisning att göra och att vi måste hålla emot den starka trenden att förvandla utbildning till underhållning.

Att kommunicera genom litteratur är motsatsen till att kommunicera genom *PowerPoint* eller genom en bild. Sett som kommunikation är litteratur ett sofistikerat medium som bygger på att vi läser "som om" det vore en beskrivning av verkligheten och samtidigt håller i minnet att texten är en konstruktion av författaren. Det engelska uttryck som ofta används är att litteratur bygger på *the willing suspense of belief*. Att läsa skönlitteratur både förutsätter och ökar vår mentala flexibilitet. Det typiska är att den kombinerar känsla och förnuft, en ordkombination som en litteraturälskare förknippar med Jane Austen.

Att läsa mycket och varierat ökar läshastigheten vilket underlättar för läsaren att hålla ihop trådarna i en lång och detaljerad berättelse. Läsning som kommunikation erbjuder också möjligheten att läsa om en text och förstå den bättre.

Goda litterära texter har så många bottnar att varje ny läsning ger nya iakttagelser. Idag är kommunikation ett modeord och det kan därför vara värt att påpeka att skönlitteratur utgör en kvalificerad form av kommunikation, men alltså en kommunikation som man måste ha förkunskaper för att kunna använda.

För att illustrera ett par aspekter på skönlitteraturen kan vi nämna ett par titlar. Harold Bloom har skrivit en bok som han kallat *The Company we Keep*, en magnifik titel för att påminna om att när vi väljer vilka böcker vi vill läsa väljer vi våra "vänner" eller vårt "sällskap". I levande livet kan vi inte bestämma att berömda författare ska vara våra personliga vänner, men via skönlitteraturen erbjuder kan vi "umgås" med dem. Jane Austens populära *Stolthet och fördom* för oss till en förlutten tid, men det viktiga är den stämning hon förmedlar genom pricksäkra observationer och subtil humor utan pekpinnar. Albert Camus *Den första människan* förmedlar minnen från författarens barndom med stor etisk och estetisk känslighet. Hans tillgivenhet och förståelse för modern skildras på ett finkänsligt sätt, och det är svårt att tro att den här sammansatta känslan skulle ha kunnat förmedlas utan den skönlitterära formen. Hanna Arendt citerade om och om igen orden att kulturen är ett arv vi mottagit utan föregående testamente. Kulturen är allas arv, inte bara några få utvaldas, men samtidigt kan ingen tillgodogöra sig arvet utan att först anstränga sig för att skaffa de förkunskaper vi behöver för att förstå. Att inte anstränga sig i skolan är att avstå från sitt arv.

Relationen mellan författare och läsare är en subtil och avancerad kommunikation, och det har krävts en lång utveckling för att nå den kulturella nivå där detta kan ske. Det vi uppnått är emellertid skört och det som nu dominerar debatten är inte skönlitteratur utan begrepp som kommunikationsteknologi. Det offentliga samtalet i Sverige visar att många personer som har ett avgörande samhällsinflytande inte förstår vilken följderna kan bli när de investerar i datorer snarare än i skolbibliotek och lärarlöner. Detta kan påminna oss om Tegnérns varning i "Tal vid jubelfesten 1817", när han nämner sin samtids "tanklösa nyhetskrämeri".

Bibliografi

- Carr, Nicolas, *The Shallows*. New York, Norton, 2010.
- Enkvist, Inger, *God utbildning och dålig. Internationella exempel*. Möklinta, Gidlunds, 2013.
- Forsberg, Geraldine E., *Critical Thinking in an Image World. Afred Korzybski's Theoretical Principles Extended to Critical Television Evaluation*. Lanham, New York, London, University Press of America, 1993.
- Frommer, Frank, *El pensamiento powerpoint*. Barcelona, Península, 2011.
- Kornhall, Per, *Barnexperimentet. Svensk skola i fritt fall*. Stockholm, Leopard, 2013.

- Stotsky, Sandra, *Losing our Language. How Multicultural Classroom Instruction is Undermining our Children's Ability to Read, Write, and Reason*. New York, The Free Press, 1999.
- Wells, Gordon, *Language Development in the Pre-School Years*. Cambridge, Cambridge University Press, 1985.

Författarna

JOHANNA AKUJÄRVI är docent i grekiska vid Lunds universitet och sedan 2010 akademiforskare med placering vid Språk- och litteraturcentrum vid samma universitet. Hennes främsta forskningsintressen är andra sofistikers grekiska litteratur och den svenska antikreceptionen, framförallt svensk översättning av antik litteratur. För närvarande arbetar hon på en historia över svensk antiköversättning.

JERKER BLOMQVIST är professor i grekiska språket och litteraturen vid Lunds universitet, emeritus sedan 2004. Hans forskning har huvudsakligen språkvetenskaplig inriktning, och han har bl.a. – tillsammans med sin danske kollega Poul Ole Jastrup – gett ut *Grekisk*Græsk grammatik* (3. udg., København, 2006). Under åren 2000–2009 var han Tegnérssamfundets ordförande.

KARIN BLOMQVIST är professor i grekiska vid Lunds Universitet. Hon har översatt och kommenterat Aristoteles' *Politiken*, men hennes huvudsakliga forskningsinriktning är grekisk intellektuell verksamhet i det romerska imperiets äldsta tid under de första århundradena av vår tideräkning. Under de senaste åren har hon mer och mer kommit att intressera sig för universitetets tredje uppgift, med särskild betoning på pedagogiska och populärvetenskapliga publikationer. Hon är ledamot av styrelsen för Tegnérssamfundet och svensk representant i presidiet för Platonselskabet – nordisk selskab for antikkens idétradition.

INGER ENKVIST är professor emerita vid Lunds Universitet med inriktning mot spanskspråkig litteratur. Hon gav 2010 ut *Latinamerikanska ikoner* och 2014 *Att förstå Vargas Llosa*. Hon har också länge deltagit i utbildningsdebatten och exempelvis publicerat *God utbildning och dålig: internationella exempel* (2013) och *Svenska skolreformer 1962–1985 och personerna bakom dem* (2016).

ALFRED SJÖDIN är fil dr. i litteraturvetenskap och anknuten till Språk- och litteraturcentrum, Lunds universitet. Han är författare till *Landets SångGudinna. Johan Gabriel Oxenstierna och naturdiktens genrer* (2014) och artiklar om andra aspekter av svensk 1700-talspoesi.