



## **Folksagan som del av förverkligandet av gymnasieskolans värdegrundsarbete**

The Folktale as Part of the Swedish Upper-Secondary School's  
Implementation of Fundamental Values

Lovisa Zels

Akademien för utbildning, kultur och kommunikation

Examensarbete i lärarutbildningen, svenska

Avancerad nivå

15 hp.

Handledare: Lina Samuelsson

Examinator: Therese Svensson

Termin: VT 2022

## SAMMANDRAG

---

Detta examensarbete utforskar de tre folksagorna "Sparven med den avklippta tungan", "Prins Hatt under jorden" och "Kung Trastskägg" utifrån deras innehåll i relation till gymnasieskolans värdegrundsuppdrag och de olika svenskкурsernas centrala innehåll. Genom att applicera de litteraturdidaktiska teorierna erfarenhetspedagogiken och främmandegöringspedagogiken på det analyserade materialet utforskas även materialets didaktiska potential. Resultatet av studien och analyserna visar bland annat att värdefullt diskussionsunderlag baserat på samtliga av värdegrundens sju huvudpunkter går att finna på ett flertal ställen i de utvalda folksagorna. De applicerade teorierna fungerar som argument för varför diskussioner av och arbeten med det analyserade materialet lämpar sig för elever i gymnasieskolan.

---

Nyckelord: didaktisk potential, erfarenhetspedagogik, folksagor, främmandegöringspedagogik, gymnasieskolan, värdegrundsarbete



HE ADVANCED, AND TOOK HER BY THE HAND.

Illustration av Kung Trastskägg och prinsessan, från folksagan "Kung Trastskägg" (Granger, No: 0079178).

# Innehållsförteckning

1	Inledning.....	1
1.1	Syfte .....	2
1.2	Uppsatsens disposition.....	3
2	Bakgrund.....	4
2.1	Folksagor.....	4
2.1.1	Folksagan definierad.....	5
2.1.2	Folksagans historia .....	6
2.1.3	Folksagans funktion.....	9
2.1.4	Folksagan som didaktiskt verktyg .....	10
2.2	Gymnasieskolans värdegrundsarbete .....	12
2.2.1	Skönlitteratur i värdegrundsarbetet.....	14
3	Metod och material.....	16
3.1	Primärt undersökningsmaterial .....	16
3.2	Att analysera didaktisk potential.....	17
3.2.1	Erfarenhetspedagogiken.....	18
3.2.2	Främmandegöringspedagogiken .....	19
4	Analys.....	20
4.1	Sparven med den avklippta tungan (ATU 480).....	20
4.2	Prins Hatt under jorden (ATU 425A).....	25
4.3	Kung Trastskägg (ATU 900) .....	27
5	Diskussion.....	30
5.1	Diskussion om folksagans didaktiska potential.....	30
5.2	Metoddiskussion.....	33
	Referenslista.....	35



# 1 Inledning

Ideas, written ideas, are special. They are the way we transmit our stories and our ideas from one generation to the next. If we lose them, we lose our shared history. We lose much of what makes us human (Gaiman, 2013, xv-xvi).

Författaren Neil Gaiman slår huvudet på spiken med ovanstående citat. Genom berättandet har människor över hela världen och genom alla tider diskuterat, utvecklat och spridit samhällets värderingar och normer. Många av dessa värderingar är dessutom så pass allmängiltiga att likartade berättelser har skapats i vitt skilda delar av världen, till synes oberoende av varandra (Gustavsson & Thomasson, 2015, s.7–8).

Till de vanligast förekommande argumenten för att man bör läsa fiktionslitteratur i undervisningen hör att den erbjuder goda möjligheter att läsa om, diskutera och bearbeta mänskliga problem. Därtill brukar det påpekas att elevdiskussioner om olika samhällsfrågor som rör bland annat miljö och genus, samt existentiella frågor har möjlighet att nå högre dimensioner och djup om de får ta sin utgångspunkt i fiktionslitteraturen (Nordberg, 2020, s. 55). Det är också möjligt att elever i alla åldrar kan uppleva mötet med skönlitteratur i skolan som en värdefull väg till ökad tolerans för andra människors livsvillkor och tankesätt (Molloy, 2003, s. 318). Således erbjuds elever även att utveckla en medvetenhet om vad fiktion kan bidra med till deras respektive självbild och världsuppfattning (Nordberg, 2020, s. 55). Därtill har berättarkonsten alltid varit ett värdefullt medium genom vilket människor kunnat formulera, bearbeta och besvara livsfrågor samt bättre kunnat förstå och hantera sina liv och världen i stort (Nordberg, 2020, s. 53).

Ett samtida exempel som talar just för att människan letar efter sanningar och svar i fiktionslitteraturen även idag är det faktum att försäljningen av berättelser så som Albert Camus *Pesten* (1947) nådde nya rekordsiffror under Coronapandemin. Redan under de första månaderna av 2020 hade försäljningen av boken ökat med 1000% i Storbritannien, och i Japan såldes det under mars månad fler exemplar än vad det gjort under de senaste 31 åren – sammanslagna (Earle, 2020).

Föreliggande uppsats ämnar diskutera folksagan, och kanske går det att argumentera för att Gaimans ovanstående citat är särskilt tillämpligt i en diskussion om just denna genre. Detta då den inte bara innehar en unik möjlighet att berätta om människans gemensamma historia, utan även då folksagens roll som pedagogisk resurs länge uppmärksammats inom många olika

kulturer världen över, trots att den från början egentligen aldrig var menad för barn över huvud taget. Den anses kunna fungera som ett utmärkt medium genom vilket barn och unga under alla tider har kunnat lära om vilka egenskaper som anses föredömliga, hur de kan agera i svåra situationer, samt på vilka sätt de val vi gör och de vägar vi tar i livet kan leda oss mot olika destinationer. Dessutom placerar folksagan ofta människors olika situationer och tillvaro i centrum, vilket möjliggör en förståelse för ”Den Andre” (se t.ex Bettelheim, 1976, s. 10–11; Olsson & Algulin, 1999 & Ekelund, 2007 citerade i Ebbelind, 2012, s. 89).

För att ta ordentligt vara på dessa pedagogiska möjligheter kan man, genom att närläsa och analysera en utvald text, utvinna dess *didaktiska potential* (se avsnitt 3.2). I och med att folksagan sedan länge innehar erkända resurser för att förmedla bland annat gemensamma sanningar, empati och livserfarenheter torde den utgöra ett utmärkt medium genom vilket diskussioner kring värdegrundsfrågor kan föras i en skolsituation. Trots denna, till synes uppenbara, nära förbindelse mellan folksagens värden och de som skolan är skyldig att förmedla, samt folksagens redan givna plats i läroplanen för grundskolan (Skolverket, 2019, s. 258, 260–261), finns mycket lite forskning kring folksagens didaktiska potential för äldre elever och i relation till den svenska gymnasieskolans värdegrundsarbete.

Däremot har det under senare år kommit en uppsjö av svensk forskning som argumenterar för fantasylitteraturens didaktiska potential i den svenska undervisningen på både grund- och gymnasienivå (se t.ex Alkestrand, 2016; Ehriander & Nilson, 2012). Då fantasy är en genre som av många anses vara sprungen ur den traditionella sagan, i och med att de båda är typer av berättelser i vilka allt är möjligt och fantastiska interventioner möjliggör både självinsikt och tillväxt för de inblandade karaktärerna (se t.ex Ebbelind, 2012, s. 88, Jones & Schwabe, 2016, s. 9) torde folksagan inneha liknande didaktisk potential. Många av dessa traditionella berättelser har ett innehåll som stämmer väl in på flera delar av den värdegrund som styrdokument som läroplanen för gymnasieskolan (2011) ger uttryck för, samtidigt som de har en tydlig koppling till svenskämnets centrala mål (Skolverket, 2011, s. 5–8), vilka förklaras närmare i avsnitt 2.2 *Gymnasieskolans värdegrundsarbete*.

## 1.1 Syfte

Med föregående inledning som bakgrund är ambitionen med denna studie att identifiera och lyfta folksagens eventuella didaktiska potential i relation till gymnasieskolans värdegrundsarbete, och således bidra till diskussionen kring skönlitteraturens didaktiska

potential inom svenskämnet på gymnasieskolan. En hypotes för studien är att gymnasieelever, genom att analysera, problematisera, diskutera och förstå folksagans olika motiv, ska kunna öka sin förståelse för de värden som gymnasieskolans värdegrund ger uttryck för (se avsnitt 2.2). Således är studiens forskningsfrågor de följande:

1. Vilka möjligheter för arbete kring de värdegrundsdiskurser som läroplanen för gymnasieskolan ger uttryck för går att finna i tre utvalda folksagor?
2. Hur kan två utvalda litteraturredaktiska teorier förklara och motivera ett arbete med folksagor i svenskämnet på gymnasiet, med syfte att stärka skolans värdegrundsarbete?

## 1.2 Uppsatsens disposition

Eftersom folksagans eventuella *didaktiska potential* i relation till gymnasieskolans *värdegrundsarbete* är vad som står i centrum för denna studie ämnar de närmast följande avsnitten att definiera och redogöra för innebörden av dessa två begrepp, samt andra begrepp och teorier som är centrala för en förståelse för studien.

Avsnitt 2) *Bakgrund* är uppdelat i två huvudsakliga kategorier: 2.1) *Folksagor* och 2.2) *Gymnasieskolans värdegrundsarbete*. Dessa kategorier presenteras i sin tur genom följande underrubriker: 2.1.1) *Folksagan definierad*, 2.1.2) *Folksagans historia*, 2.1.3) *Folksagans funktion*, och 2.1.4) *Folksagan som didaktiskt verktyg*, samt 2.2.1) *Skönlitteratur i värdegrundsarbetet*.

Därefter följer avsnitt 3) *Metod och material*, vilket är indelat i 3.1) *Primärt undersökningsmaterial*, där det urval av texter som ligger till grund för studiens textanalys presenteras, samt 3.2) *Att analysera didaktisk potential*, där begreppet didaktisk potential definieras närmare, bland annat genom avsnitten 3.2.1) *Erfarenhetspedagogiken* och 3.2.2) *Främmandegöringspedagogiken*, vilka är två utvalda teorier genom vilka en texts didaktiska potential eventuellt kan realiseras.

I avsnitt 4) *Analys*, presenteras de textanalyser av folksagor som utgör den huvudsakliga delen av denna studie. Dessa presenteras genom underrubrikerna 4.1) *Sparven med den avklippta tungan (ATU 480)*, 4.2) *Prins Hatt under jorden (ATU 425A)*, och 4.3) *Kung Trastskägg (ATU 900)*, vilka sedan följs av det avslutande avsnittet 5) *Diskussion*, som utgörs av 5.1) *Diskussion om folksagans didaktiska potential*, där de litteraturpedagogiska teorierna som presenterades i avsnitt 3.2) *Att analysera didaktisk potential*, 3.2.1) *Erfarenhetspedagogiken*

och 3.2.2) *Främmandegöringspedagogiken* kopplas samman med resultaten av analyserna, samt 5.2) *Metoddiskussion*. Detta avslutande avsnitt innehåller även förslag på hur framtida forskning inom ämnet kan bedrivas.

## 2 Bakgrund

Detta avsnitt i studien ämnar, genom flera underavsnitt, redogöra för olika aspekter av folksagan samt vad skolans värdegrundsarbete faktiskt inbegriper. Denna indelning är gjord i syfte att konkretisera uppsatsens innehåll, samt inom vilka ramar detta innehåll bäst förstås.

### 2.1 Folksagor

Det var en gång för länge, länge sedan i ett fjärran land östan om sol, västan om måne... När en berättare inleder med den frasen vet alla att det som följer kommer att vara en folksaga. Och vad en folksaga är för något, det vet ju också alla. Eller...? (Gustavsson & Palmenfelt, 2017a, s. 9)

Det är med ovanstående citat som sagoberättaren och författaren Per Gustavsson och professor emeritus i etnologi och folkloristik Ulf Palmenfelt inleder sin gemensamma bok *Insamlarna* (2017a), den första av tre volymer av *Folksagan i Sverige*. Dessa tre volymer är både bland de senast utgivna studierna och det mest omfattande verk om folksagan som utgivits i Sverige på över sextiofem år (Gustavsson & Palmenfelt, 2017a, eftersättsblad).

De underavsnitt som följer härnäst syftar till att ge en tydlig definition av vad den, till synes, simpla och endimensionella termen *folksaga* inbegriper för olika framstående forskare inom fältet och för denna studie. Avsnittet förklarar även vad som skiljer folksagan från andra typer av sagor och skönlitteratur, samt placerar den i en större kontext genom att redogöra för en del av dess historiska bakgrund, vad den har och har haft för funktioner för människor världen över och under olika tider, samt hur den kan fungera som ett didaktiskt verktyg i gymnasieskolans svenskämnen, och i synnerhet i relation till värdegrundsarbetet.

Inom den folkloristiska litteraturen finns många framstående forskare och teoretiker, varav några av de mest uppmärksammade är formalisten Vladimir Propp, strukturalisten Claude Lévi-Strauss och psykologen Carl G. Jung. Med tanke på deras status inom området kan det tyckas märkligt att deras verk inte kommer att behandlas i denna studie, men på grund av studiens fokus på folksagans didaktiska potential har forskare med en tydligare pedagogisk och didaktisk inriktning eller anknytning inom sina litteraturstudier premierats. Dessa namn



kommer alla att presenteras i kommande underavsnitt, i den ordning deras respektive teorier behandlas.

### 2.1.1 Folksagan definierad

Det finns ingen universellt allmängiltig definition av vad begreppet *folksaga* innebär. Professor emeritus i bland annat litteratur och kulturstudier, barnlitteratur och folklöre Jack Zipes (2012, s. 43) menar att detta är föga förvånande, då genren är så pass mångsidig som en genre möjligen kan vara. Han stärker detta argument med att jämföra några av de mest allmänt kända titlarna inom genren, vilka behandlar en uppsjö olika teman och former. De titlar han nämner är bland andra "Askungen", "Rödluvan", "Hans och Greta", "Jack och bönstjälken", "Henny-Penny" och "Lycko-Hans", vilka alla har vitt skilda handlingar och teman, men ändå kategoriseras som folksagor (Zipes, 2012, s. 43).

Trots att det är vanligt att begreppet *saga* (eng: fairy tale, fairy-story, wonder tale) ofta, i folkmun, används som etikett för alla typer av sagor (Jones & Schwabe, 2016, s. 9) så finns det en allmänt vedertagen distinktion mellan olika sagotyper som brukar appliceras. Den innebär att begreppet *saga* kan och bör delas upp i kategorierna *konstsaga* (ty: *Kunstmärchen*) och *folksaga* (ty: *Volksmärchen*) (se t.ex Zipes, 1975, s. 116; Jones & Schwabe, 2016, s. 9). Vid en sådan distinktion är folksagan en typ av berättelse som lever eller har levt inom en muntlig tradition, och som således saknar upphovsman och därför kan anses vara "offentlig egendom", medan konstsagan är uppdiktad av en, mer eller mindre, igenkänd författare (Altmann & de Vos, 2001, s. xx).

Folksagan benämns även ofta som synonymt med begreppet *folklöre*. Likt begreppet *saga* är *folklöre* ett större paraplybegrepp som inbegriper flera undergrupper, varav folksagan endast utgör en. Även myter, legender och sägner är skilda undergrupper inom folkloren. De egenskaper och drag som definierar dessa olika kategorier av folklöre är dock så pass skilda från varandra att de inte bör förväxlas (se t.ex Bettelheim 1976/2010, s. 57; Af Klintberg, 2014, s. 11–14; Ahlström, 1895, 13-15; Sturgess & Locke, s. 2009, s. 380-381).

Även om ovanstående uppdelningar ofta godtas så finns det de som menar att även begreppet *folksaga* bör betraktas som en paraplyterm vilken i sin tur bör delas in i ett antal undergrupper. En sådan indelning som fått genomslagskraft är den som finns i den internationella sagokatalogen *The types of international folktales: a classification and bibliography* (Uther, 2004), eller *ATU* som den också kallas efter namnen på dess upphovsmän Antti Aarne, Stith Thompson och Hans-Jörg Uther. I *ATU* befästs folksagans

undergrupper som *djurfabler*, *undersagor*, *legendsagor*, *novellsagor*, *sagor om pojken och den dumme jätten*, *skämtsagor*, samt *kedjesagor* (Gustavsson & Palmenfelt, 2017a, s. 10). De folksagor som finns listade inom dessa undergrupper är än en gång indelade efter sina respektive egenskaper och därefter tilldelade ett särskilt "ATU-nummer", vilket de delar med sagor som liknar dem i fråga om struktur, handling eller karaktärer. På så sätt ger ATU-katalogen en mycket god överblick över vilka sagor som kan antas ha en gemensam ursprungsversion, och således även över hur vitt spridda vissa sagotyper är.

Det är de ovanstående distinktionerna och definitionerna som kommer att användas i denna studie, bland annat då de, som ovan nämnt, har en förmåga att tydligt illustrera hela världens gemensamma kulturarv och således kan fungera väl inom det värdegrundsuppdrag som syftar till att bidra till att elever utvecklar en global identitet, samt att minska främlingsfientlighet och kulturella klyftor.

### **2.1.2 Folksagans historia**

Zipes (2012) menar att om man skulle utse en enda litteraturgenre som har frambringat och gripit tag i fantasi och föreställningsvärldar hos människor världen över och i alla olika skeden av livet, så skulle det vara sagan. Trots detta, menar han, har vi fortfarande svårt att förklara var den härstammar ifrån, hur den har utvecklats och spridits, samt varför det verkar så omöjligt för oss att motstå dess lockelse, oavsett vilken form den tycks ta (s. 12). Det faktum att folksagan överlevt och bibehållit sin popularitet under så många år vittnar om dess bestående värde och relevans. Det är säkerligen den gren av folkloristiken som allra oftast har berättats och fortsätter att berättas och återberättas, tolkas och omtolkas, samt förflyttas mellan olika medier och konstformer (Turner & Greenhill, 2012, s. 2).

Den som tilldelas uppgiften att återge folksagans historia ställs inför en komplex och, till viss del, problematisk uppgift. Dess långa och vitt spridda historia kräver ofta någon typ av avgränsning, vilket gör det svårare att avgöra var man ska ta sin utgångspunkt.

Speaking of the history of stories and especially of fairy-stories we may say that ... the Cauldron of Story, has always been boiling, and to it have continually been added new bits, dainty and undainty (Tolkien, 1947, onumrerad).

Ovanstående citat går att finna i den, för området, inflytelserika essän "On Fairy-Stories", skriven av fantasyförfattaren, filologen och akademikern J.R.R. Tolkien (1947), i vilken han diskuterar begreppet *fairy-story* (ung. fésaga). Det citatet ovan beskriver är Tolkiens idé om att historieberättare genom alla tider har lånat av varandra: man både hämtar ur, och bidrar till

denna ”mytgryta”. Han menar att hela människans *kollektiva fantasi* (se t.ex Browne, 2014; Zaman, 2015) ligger där och puttrar, och att varje gång du öser upp en ny portion i syfte att skapa en ny berättelse så återanvänder du arketyper, teman och händelser som funnits i grytan under alla tider (Tolkien, 1947, onummerad). Även författaren Salman Rushdie (1991) har förklarat detta fenomen, men benämnt det som ”[t]he Oceans of the Sea of Stories [or the] biggest library in the universe”, där berättelser bevaras i flytande form för att ”become new versions of themselves, ... join up with other stories and so become yet other stories” (Rushdie, 1991, s. 72).

Det är inte möjligt för oss att spåra folksagan tillräckligt långt tillbaka för att vi ska kunna vara helt säkra på dess definitiva ursprung och tillkomst. Vad som dock verkar troligt är att former av den funnits så länge människan haft förmåga att kommunicera. Denna uppfattning kommer främst från den mångfald av arkeologisk bevisning som dykt upp genom åren: Uråldriga grottmålningar, inristningar, gravar, kodexar och andra artefakter har försett oss med värdefull information om vad för typ av berättande som ägde rum i dessa förhistoriska samhällen (Misch, 2008, s. 7; Zipes, 2012, s. 13, 22, 28, Olsson & Algulin, 1994, s. 11–13).

Ett av de äldsta bevarade vittnesbörderna av folksagans långa historia har sedan 1857 förvarats på British Museum i London. Det är ett egyptiskt papyrusfragment från omkring 1215 f.Kr, vilket återger en del av ”Sagan om de två bröderna” (The British Museum, EA10183,6), även kallad ”Bata och Anubis” eller ”Tvåbröderssagan”. Versioner av denna saga har bland annat dykt upp i Bibeln, i form av berättelsen om Potifars hustru (1 Mos 39:7–20) samt med två olika namn och vid två skilda platser i Sverige på 1830-talet: ”Bata-sagan” och ”Guldanden”. Att dessa versioner är besläktade tydliggörs särskilt i den moderna sagokatalogen, där de alla ligger nära ATU 318 - ”Den trolösa hustrun” (Gustavsson & Palmenfelt, 2017a, s. 13, 23, 25–27).

Detta är långt ifrån det enda exemplet på detta fenomen: bland annat så finns den saga som de flesta av oss idag känner igen som ”Askungen” nedtecknad från både Grekland och Rom på 500-talet, samt från Kina på 800-talet (Gustavsson & Palmenfelt, 2017a, s. 25–27), och den barnätande jätten i ”Tummeliten” ses ibland som en folksageversion av Kronos och Saturnus från den grekiska respektive romerska mytologin (Mattson & Tatar, 2016, s. 22). Visserligen går det inte att med säkerhet fastställa att det verkligen rör sig om versioner av samma ursprungsberättelse, men det går åtminstone att dra slutsatsen att vissa motiv är så pass

allmänmänskliga och varaktiga att de dykt upp på långt vidsträckta platser och utbredd över vitt skilda tider (Gustavsson & Palmenfelt, 2017a, s. 25–27).

Vill man ha lite mer belägg för sin historiska uppräknings kan man i stället börja i Italien på 1500-talet, med Giovanni Francesco Straparola, som tros vara den som gav oss den första nedtecknade versionen av ”Mästerkatten i stövlar”, och Giambattista Basile som med sin sagosamling *Pentamerone* förde över bland annat ”Törnrosa”, ”Askungen” och ”Tummeliten” från den muntliga traditionen till vår skriftliga (Gustavsson & Palmenfelt, 2017a, s. 34–35; Attebery, 2017, s. 1).

Det går också att börja i Frankrike, vid slutet av 1600-talet, när Charles Perrault ”återupptäckte” folksagorna efter att de för en tid fallit i glömska, när Antoine Galland gav ut den första europeiska översättningen av *Tusen och en natt*, och Marie-Catherine d’Aulnoy först myntade begreppet *Contes des fées* (sv: fésagor; en: fairy tales, fairy-stories) och formade den numera standardiserade sagoinledningen ”Il était une fois...” (sv: ”Det var en gång...”) (Gustavsson och Palmenfelt, 2017a, s. 36–38).

Många väljer annars att ta sin början i Tyskland under 1800-talets första hälft, med bröderna Grimm och deras mål att genom insamling och nedtecknande av ”det vanliga folkets” muntliga berättande bevara en tysk tradition och samtidigt skapa en källa för studiet av ett indogermanskt mytologiskt arv. Eller, som de kanske är mest kända för, sitt omformande av sagorna för att anpassa dem till en yngre publik (Gustavsson & Palmenfelt, 2017a, s. 45, 50). Värt att nämna i en historisk diskussion om bröderna Grimm är att de under en period 1945 fördömdes och det pågick en diskussion, ledd av den brittiska ockupationsstyrkan, om huruvida deras sagosamlingar skulle förbjudas helt och hållet. Man menade att de ofta mycket våldsamma folksagorna som fostrat det tyska folket låg bakom dels många av de grymheter och brott som begicks av nazisterna under andra världskriget, dels den tyska befolkningens mottaglighet för lögnar (Zipes, 2000, s. 77).

Som om det inte vore svårt nog att veta var i historien folksagan fick sin ”moderna” form tycks det finnas minst lika många oklarheter kring om, och i så fall när, en folksaga upphör att vara just en folksaga. Om ett av folksagans nyckelkriterium är att den ska vara del av en muntlig tradition, avsägs den då sin beteckning som folksaga när den publiceras i skrift? Eller behöver den skrivas om flera gånger för att förlora sin titel? Eller beror det mer på hur den skrivs om? Eller, kan man kanske, åt andra hållet hävda att även Disneys moderna tolkningar av sagorna också är folksagor? Med anledning av detta dilemma gör Gustavsson och

Palmenfelt (2017a) en referens till boken *Der junge Jacob Grimm 1805–1819* av Gudrun Ginschel (1989), där författaren presenterar flera sätt som bröderna Grimms sagor ska ha bearbetats på. Några av dessa bearbetningar ska, utöver att Grimm gav sagorna ett litterärt skriftspråk, inkludera tillägg av korta inledningar och ett förtydligande av sagornas struktur och kronologi, att de försåg karaktärer med egennamn och att de bytte ut vissa grammatiska tempus eller lånord. Dessutom menar Ginschel att de ska ha lagt till fler folkliga ordspråk och talesätt för att på ett ”konstgjort” sätt framkalla tydligare associationer till en muntlig folktradition och därmed ge sagorna ett slags falsk autenticitet (Gustavsson och Palmenfelt, 2017a, s. 48–49).

Det är bland annat bearbetningar som dessa som skapar oenighet bland experter, då många menar att Grimms bearbetningar av de muntliga berättelserna inte går i linje med vad som utgör en folksaga. Folkloristerna och antropologerna Richard Bauman och Charles L. Briggs (2003) finns bland de som anser att brödernas sagosamlingar borde tillhöra en ”blandad” genre, medan den tyske folkloristen Lutz Röhrichs (1993) hävdar att de sagor som finns i sagosamlingar så som bröderna Grimms *Kinder- und Hausmärchen* inte bör definieras som folksagor över huvud taget, utan snarare som litteratur på samma sätt som konstnsagan (Bauman & Briggs, 2003 & Röhrichs, 1993 citerade i Gustavsson & Palmenfelt, 2017a, s. 49).

Barnpsykologen och författaren Bruno Bettelheim (1976) tycks också vara av den åsikt att folksagan förlorar delar av sin autenticitet i och med att den skrivs om i takt med att vi förflyttar oss framåt i historien. Han menar att barn i modern tid berövas på möjligheten att bekanta sig med ”riktiga” sagor över huvud taget då, bland annat, moderna filmer (läs: Disney) har frångått berättelserna all sin forna vikt, innebörd och syfte, och förvandlat och förpassat dem till naiv och tanklös underhållning (Bettelheim, 1976, s. 30–31).

### **2.1.3 Folksagans funktion**

Efter att ha överblickat folksagans ursprung och historia och således förstått att den varit en del av människans natur så länge vi kunnat kommunicera, torde det vara tydligt att den har och har haft en stor mängd skilda funktioner för oss i alla tider. Som med all annan stor konst och litteratur har också folksagan sin egen unika betydelse för varje ny individ, samt för samma individ vid olika skeden i livet. Vi hämtar och utviner ur berättelsen olika meningar beroende på våra tillfälliga behov och intressen (Bettelheim, 1976, s.19–20).

Litteraturvetarna Bernt Olsson och Ingemar Algulin (1994, s. 18) menar att det är högst troligt att människan alltid har sökt svar på stora existentiella frågor i de traditionella berättelserna. Vi har ett stort behov av berättande för att vi över huvud taget ska kunna orientera oss i livet (Ebbelind, 2012, s. 90–91). Manusförfattaren John Yorke går i boken *Den odödliga sagan: om hur och varför vi berättar historier* (2019) till och med så långt som att hävda att ”berättandet är en oundgänglig mänsklig verksamhet som är nästan lika viktig för oss som andningen” (s. 18).

I artikeln ”Four functions of Folklore” (1954) redogör antropologen William Bascom för, vad han menar är och har varit folkloristikens och folksagans fyra huvudsakliga funktioner. Han nämner bland annat att dessa berättelser inte enbart fungerat som ett medium för underhållning och eskapism, utan även för undervisning och uppfostran, och för att befästa kulturella och sociala normer (1954). Enligt honom råder det alltså ingen tvekan om att berättande handlar om lika delar underhållning och lärande.

Bettelheim skrev i sin uppmärksammade bok *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales* (1976) att sagor och folksagor innehar en unik förmåga att kunna svara på människans evigt återkommande frågor, så som: Hur ser världen ut, egentligen? Hur bör jag leva mitt liv? Och hur kan jag bli mig själv, fullt ut? Han menar dock att de svar på frågorna som folksagorna ger är inte definitiva, utan snarare har en tankeväckande funktion, genom att dess budskap kan insinuera lösningar och svar som läsaren sedan får bearbeta och komma fram till på egen hand (Bettelheim, 1976, s. 57).

Enligt Zipes (2012) tenderar folksagan att inledas med en konflikt, på samma sätt som vi alla påbörjar våra liv i konflikt med världen. Med detta menar han att vi alla påbörjar våra liv i ett utanförskap i och med att vi saknar de kommunikativa förmågor vi behöver för att antingen lösa upp eller tillfredsställa våra önskemål och begär. Berättelserna ger uttryck för de egenskaper och förmågor vi behöver tillägna oss för att bland annat artikulera och diskutera våra frågor och problem och således fungera i en värld som delas med andra (s. 23–24).

#### **2.1.4 Folksagan som didaktiskt verktyg**

”Sagan finns där när inga andra förklaringar står till buds. Sagan ger oss kraft i mötet med livet och vår egen förgänglighet” (Ebbelind, 2012, s. 90).

Yorke är av uppfattningen att eftersom sagan alltid har besittit en så dominerade position i våra liv så har vi en skyldighet att försöka förstå den (s. 18). Zipes (citerad i Ebbelind, 2012),



har en liknande övertygelse och anser att ”det är viktigt att vi genomlyser vårt behov av sagor utifrån [vårt] samtida samhälle och aktuell forskning” (s. 91).

I relation till skolans värdegrundsarbete är en av folksagans främsta egenskaper att den fokuserar på det som alla människor har gemensamt, oberoende av kulturell bakgrund. Enligt författaren och didaktikern Margarete Misch (2008) lämpar sig folksagan särskilt bra i en undervisningskontext då den har potential att adressera både äldre och yngre lyssnare och läsare på samma gång. Denna potential grundar sig bland annat i det faktum att den talar till allmänmänniska känslor och erfarenheter, förklarar mänskliga rättigheter och skyldigheter, och presenterar etiska och moraliska dilemman, samtidigt som den förtäljer olika historiska och kulturella aspekter av människors liv. Folksagan har således möjlighet att låta både gammal och ung bygga broar mellan länder och kulturer (Misch, 2008, s. 7–8).

Dessutom kan folksagan lära ut om människors olika livsvillkor och det stora värdet av att vara snäll, nyfiken, modig och att utöva civiltkurage (Soltau, 2021, s. 38). Enligt Duggan (2016) saknas fortfarande studier inom queer-teori i relation till folksagan, trots att relationer och sexualitet besitter en så stor roll i sagan. Hon menar att detta är ett värdefullt perspektiv att applicera på studier av folksagan med elever, då det finns stor potential att analysera och kritisera heteronormativitet, konservativa tankar kring familj och familjebildning och skadliga könsroller och stereotyper (Duggan, 2016, s. 191; Fisher & Silber, 2000, s. 121). Turner and Greenhill (2012) lägger även till att trots att sagan frekvent innehåller element av transbiologi, alltså förvandling mellan djurarter, så som man till groda eller fågel till fé (se avsnitt 4.1 *Sparven med den avklippta tungan*), så finns en stor avsaknad av skildringar av transsexualitet, cross-dressing och könsbyten (s. 2), vilket kan utgöra ännu ett par diskussionspunkter i relation till skolans värdegrund.

Därtill utgör sagan ett värdefullt litterärt material genom vilket elever kan problematisera och kritisera både vårt samtida samhälle och de historiska samhällen genom vilka våra nutida idéer härstammar (Soltau, 2021, s. 38). Således erbjuds eleverna goda möjligheter att få upp ögonen för värdet av medmänsklighet och förståelse för andra människor, vilket i sin tur stöttar eleverna i deras fortsatta deltagande i samhället (Matek, 2015, s. 71). Det är viktigt att barn och ungdomar får möjlighet att läsa texter kritiskt så att de utvecklar den kompetens som behövs för att kunna upptäcka rasism, sexism och klassicism i andra medier, och således kunna både försvara sig mot, och motarbeta den negativa påverkan dessa diskurser kan ha på oss och de runtom om när vi är omedvetna om dem (Hurley, 2005, s. 227).

I en utvärdering av en 13 veckor lång universitetskurs på avancerad nivå i folksagor kunde Schenker (2021) konstatera att majoriteten av eleverna rapporterade att de inhämtat kunskaper om historiska, sociala och kulturella kontexter, om etik och moral, sagans påverkan av människan och den påverkan den haft på världen i stort. De rapporterade även att de mest intressanta ämnena i kursen var sådana som behandlade det gemensamma kulturarvet, värderingar, moral, grymhet och kvinnans roll (s. 60, 62, 64). I en liknande utvärdering, även den av en universitetskurs, kunde Soltau (2021) konstatera att studiet av sagorna fick eleverna att se kritiskt på sin egen samtida kultur, i synnerhet med fokus på genus och politik. De engagerade sig även i diskussioner om bland annat rasism, socioekonomisk status, klass, kön och religion (s. 42, 44). Sturgess och Locke (2009) kan även de konstatera att arbetet med folksagor i undervisningen, om än på högstadiet, har lett till inte bara en större förståelse för andra kulturer, utan även en ökad nyfikenhet för dem (2009, s. 394).

Medicine doktor Nancy Joachim (2008) berättar också om lyckade arbeten med folksagor i undervisningen, men då i undervisning för läkarstudenter på universitetsnivå. Hon menar att arbete med folksagor kan medverka till att utveckla vuxna människors empatiska förmåga genom att det bildas nya neuronförbindelser i hjärnan. Detta är dock förutsatt att arbetet stimulerar både fantasi och människans undermedvetna (s. 399). Den saga hon funnit mest framgångsrik i detta arbete är ”Prinsen som trodde han var en tupp” då den kan demonstrera hur man kan använda sig av ett lateralt tänkande i arbetet med att påbörja en samtalsbehandling av en patient med psykotiska besvär. Därtill kan dessa studenter utveckla kunskaper om värdet av autenticitet, personliga gränsdragningar, anknytning, tillit, tålmod och solidaritet (Joachim, 2008, s. 404). Bland hennes argument till detta arbetssätt finns följande citat av Bettelheim: ”by enchanting us, fairy tales make us feel safe, even while addressing our deepest fears and conflicts” (Bettelheim citerad i Joachim, 2008, s. 397–398).

## **2.2 Gymnasieskolans värdegrundsarbete**

Flera av de värden som folksagan har potential att gestalta och förmedla är samstämmiga med de som den svenska skolans värdegrund ger uttryck för. Bland annat har skolan och alla som verkar inom den en skyldighet att kommunicera och åskådliggöra ”grundläggande demokratiska värderingar och de mänskliga rättigheterna som människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet samt solidaritet mellan människor” (Skolverket, 2011, s. 11). Verksamheten ska förmedla dessa värden genom att bland annat ge upphov till att alla elever får möjlighet att utveckla en ”medvetenhet

om det egna och delaktighet i det gemensamma kulturarvet [då det] stärker förmågan att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingsgrunder” (Skolverket, 2011, s. 5). Därtill måste främlingsfientlighet och intolerans bemötas med kunskap och öppen diskussion (Skolverket, 2011, s. 5).

Detta övergripande och ofrånkomliga uppdrag saknar dock vidare instruktioner för det praktiska genomförandet. Det är således varje lärares uppgift att göra en subjektiv tolkning av dessa formuleringar, samt hur de kan förverkligas i undervisningen. För att detta ska kunna realiseras behöver man först förstå vad värdegrundsorden faktiskt betyder. Tolkningen som tillämpas i denna studie är baserad på Gustavsson och Thomassons (2015) förtydligande av värdeorden i grundskolans läroplan (s. 9):

- Demokrati: Alla människor har rätt att vara med och bestämma, samarbeta och att lyssnas på.
- Människolivets okränkbarhet: Alla människor har rätt till skydd från psykiskt och fysiskt våld.
- Individens frihet och integritet: Alla människor har rätt att, genom ansvarig frihet, bestämma över sitt eget liv utan att behöva behandlas illa som konsekvens.
- Alla människors lika värde: Ingen får behandlas orätt på grund av kön eller könsidentitet, ålder, religion, etnicitet, funktionsvariation et. cetera.
- Jämställdhet mellan kvinnor och män: Människor av alla kön har rätt att göra samma saker, utföra samma arbeten, samt vara med och bestämma på lika villkor.
- Solidaritet med svaga och utsatta: Alla människor har en skyldighet att, efter förmåga, värna om de som har det sämre än en själv.
- Respekt för vår gemensamma miljö: Alla människor har en skyldighet att vara rädda om vår natur.

Från och med hösten 2022 kommer de inledande delarna av läroplanen för gymnasieskolan att uppdateras, vilket innebär att det har gjorts vissa tillägg till kapitlet om skolans värdegrund. Bland dessa tillägg finns nya krav på att skolan även ska förmedla de värden och rättigheter som FN:s barnkonvention ger uttryck för (Skolverket, 2021, s. 5). Kravet på att ”främlingsfientlighet och intolerans måste bemötas med kunskap, öppen diskussion och aktiva insatser” kommer nu även att inbegripa våld och förtryck till följd av, exempelvis, hederskulturer, rasism och sexism (s. 5). Större vikt kommer också att läggas vid jämställdhet

och likabehandling, och ”jämställdhet mellan kvinnor och män” kommer att omformuleras för att tydliggöra att det bör inbegripa alla olika könsidentiteter. Skolan kommer även att få ett ökat ansvar för att ”synliggöra och motverka könsmonster som begränsar elevernas lärande, val och utveckling”, att förmedla betydelsen av samtycke i relationer, och låta eleverna själva utveckla ett kritiskt förhållningssätt till ovan nämnda faktorer, samt andra maktfaktorer (s. 6–7).

Sammanfattningsvis kan man säga att värdegrundsarbetets, både nuvarande och kommande, huvudsakliga mål är att varje elev ska fostras till en god demokratisk medborgare, som genom att applicera ett kritiskt förhållningssätt ska kunna göra medvetna ställningstaganden och interagera i möten med andra människor utifrån förståelse och respekt för skillnader i bland annat livsvillkor, kultur, sexualitet, fysisk och kognitiv funktion, religion och historia.

### **2.2.1 Skönlitteratur i värdegrundsarbetet**

And fiction gives us empathy: it puts us inside the minds of other people, gives us the gift of seeing the world through their eyes. Fiction is a lie that tells us true things, over and over (Gaiman, 2013, xv-xvi).

Samtliga av gymnasieskolans sex svenskkurser (Svenska 1-3, samt fördjupningskurserna ”Litteratur”, ”Retorik” och ”Skrivande”) ska, genom att utgå från språk och litteratur, syfta till att varje elev, bland annat, utvecklar sin förmåga att ”i skönlitteraturen se såväl det särskiljande som det allmänmänskliga i tid och rum”, samt ”använda skönlitteratur och andra typer av texter ... som källa till självinsikt och förståelse av andra människors erfarenheter, livsvillkor, tankar och föreställningsvärldar” (Skolverket, 2011, s. 160).

Läroplanen gör det mycket tydligt att gymnasieskolans svenskundervisning bör innehålla en mängd olika litterära texter (Skolverket, 2011, s. 160–161). Vad som däremot inte står nedskrivet, och därför inte är lika lätt att definiera är den funktion och det värde denna läsning är menad att ha för eleverna. Frågor som varför behöver eleverna läsa olika texter? Vad är skolan skyldig att möjliggöra för elever i och med litteraturundervisningen? På vilket sätt är litteraturundervisningen välgörande för eleverna? är, likt arbetet med värdegrunden, ett ämne för subjektiv tolkning av varje enskild lärare.

Svårigheterna att svara på dessa och liknande frågor utgör, enligt litteraturprofessor Cristina Bruns (2006, s. vi), ett stort hål inom lärarprofessionen, och så länge detta hål inte är fyllt riskerar litteraturundervisningens effektivitet att undergrävas. Om lärare inte kan förmedla till

eleverna varför litteraturen är viktig för dem, riskerar läsningen att reduceras till ännu en ”syssla” som kanske inte är värd besväret (Bruns, 2006, s. 7). Det är alltså en självklarhet att lärarens förståelse för och skicklighet att förmedla litteraturens relevans i elevernas liv är en förutsättning för att de ska vara villiga att investera tid och kraft i att lära sig bemästra läsandet (Ebbelind, 2012, s. 85).

Detta litteraturundervisningens hur och varför har många gånger varit ämne för debatt i Sverige. Omkring 2006 uppstod en politisk diskussion om huruvida den svenska skolan bör införa en litterär kanon eller inte (Motion 2006/07:Ub260). Behovet motiverades bland annat med argumentet att ”betydelsen av en traditionell bildning där kunskap i svenska språket och den svenska litteraturen skulle inta högsätet” och att ”[e]n sådan här litteraturlista skulle stimulera ungdomars läsning, vare sig de har tillgång till svenska böcker hemma eller inte” (Björklund, 2010). Liknande diskussioner uppstod igen 2013 och 2016, när Kristdemokraterna föreslog ett införande av en litterär kanon i skolan (Marmorstein, 2013; Lindenbaum, 2017). Denna gång överskuggades diskussionen av det faktum att partiets ledare inte själv kunde koppla ihop tre av Sveriges mest framstående klassiker med dess respektive författare. Ingen av dessa diskussioner rörde sig egentligen utanför frågan *vad* som ska läsas i skolan, och således förblev de verkligt viktiga frågorna – varför och hur – ännu obesvarade.

Hur vindarna än blåser inom utbildningspolitiken så kommer människans mest grundläggande behov och livsfrågor mest troligt alltid att förbli desamma. Genom att se tillbaka på just folksagans historia (se avsnitt 2.1.2) är det tydligt att dessa frågor varit aktuella i alla tider, världen över. I och med att dessa frågor verkar vara naturligt inneboende i oss så kommer de per automatik också att behöva ta plats i skolan. Rosenblatt (2002) menar att barn och unga vill lära sig om livet, både i nutid och framtid, genom läsning av skönlitteratur (s. 7). Även Molloy (2003), som är av en liknande uppfattning, förklarar att genom att knyta skönlitterära texter till deras egna liv och livsfrågor kan man öka chanserna att skönlitteraturen skulle kunna bli en given del av deras vardag. Hon menar även att ett arbete som på detta sätt både tillgodoser och respekterar elevernas egna upplevda behov per automatik går hand i hand med den demokratiska aspekt som gymnasieskolans värdegrund ger uttryck för (s. 42). Även Rosenblatt var en erkänd förespråkare för användandet av skönlitteratur som del i en demokratisk fostran (s. xv).

### 3 Metod och material

Detta avsnitt är indelat i 3.1) *Primärt undersökningsmaterial*, där det urval av texter som ligger till grund för studiens textanalys presenteras, samt 3.2) *Att analysera didaktisk potential*, där begreppet didaktisk potential definieras närmare, bland annat genom avsnitten 3.2.1) *Erfarenhetspedagogiken* och 3.2.2) *Främmandegöringspedagogiken*, vilka är två utvalda teorier genom vilka en texts didaktiska potential kan realiseras.

#### 3.1 Primärt undersökningsmaterial

De folksagor som valts ut för analys i denna studie är 1) ”Sagan om sparven med den avklippta tungan” (ATU 480), 2) ”Prins Hatt under jorden” (ATU 425A), och 3) ”Kung Trastskägg” (ATU 900). Eftersom många folksagor, som tidigare nämnt, existerar i åtskilliga varianter är det nödvändigt att specificera vilka versioner som har analyserats i studien. Den version av ”Sagan om sparven med den avklippta tungan” som analyserats i denna studie är hämtad ur *Japanska sagor berättade för västerlandet*, av Yei. T. Ozaki (1903), i översättning av Hanny Flygare (1904/2019). Versionen av ”Prins Hatt under jorden” är hämtad ur *Svenska folksagor* av Fridtjuv Berg (1991), och versionen av ”Kung Trastskägg” är hämtad ur *Bröderna Grimms vackraste sagor*, av Jacob och Wilhelm Grimm (1819), i översättning av Göran Falk (2002).

De principer som har varit vägledande i urvalet av det primära undersökningsmaterialet för denna studie är först och främst studiens begränsade omfång, men också att de utvalda folksagorna dels bör vara lämpade för läsare i gymnasieåldern vad det gäller språk och innehåll, dels att de har möjlighet att ge värdefulla, men skiftande, uppslag till det värdegrundsarbete som gymnasieskolan är skyldig att bedriva. Då sagornas spridning i världen kan ge upphov till diskussioner som både gynnar de aspekter av värdegrunden som behandlar förståelse för andra människor och kulturer samt utvecklandet av en lokal och global identitet, samt elevers förståelse för folksagans historia och funktion, har sagor från olika länder och kulturer valts ut. ”Prins Hatt under jorden” får således ”representera” det svenska, ”Kung Trastskägg” det europeiska och ”Sparven med den avklippta tungan” det globala. Givetvis kan inte dessa sagor ses som representanter för dessa platser i den mening att de utgör typiska exempel på folksagor från dessa platsers respektive länder eller kulturer, utan snarare som bevis på att folksagor återfinns i många olika versioner och på många olika platser världen över.



Ytterligare aspekter som varit viktiga för urvalet är sagornas tillgänglighet och språk. De sagor som inte ursprungligen är nedtecknade i Sverige bör alla finnas i svensk översättning, och samtliga sagor bör vara lättillgängliga eftersom de utan svårighet ska kunna användas i undervisning inom svenskämnet.

Det är således studiens omfång, forskningsfrågor och syfte som styr urvalet av det litterära materialet.

### **3.2 Att analysera didaktisk potential**

Begreppet didaktisk potential är vida använt inom skolforskning, men är trots detta inte ordentligt definierat (Alkestrand, 2016, s. 68). För att begreppet ska kunna utgöra en god grund till textanalytisk metod i denna studie behövs dock ett syfte och en mer specifik begreppsbestämning. Här används begreppet i relation till folksagor, och syftar till att identifiera och benämna de möjligheter till problematisering, arbete och diskussion kring skolans värdegrund som utvalda texter innehar. Denna tolkning av begreppet stämmer överens med de som litteraturredaktörerna Malin Alkestrand (2016) och Christian Mehrstam (2010) tillämpat i sina respektive texter om skönlitterära texters didaktiska potential i relation till värdegrundsarbetet. Alkestrand (2016, s. 70) definierar sin tolkning ytterligare med att förklara att begreppet ”problematisera” måste stå i centrum för en analys av ett litterärt verks didaktiska potential, då

det faktum att olika perspektiv bryts mot varandra i skönlitterära texter ... är speciellt fruktbart i en didaktisk kontext; motstridigheter och spänningar i texten utgör utmärkta startpunkter som gör det möjligt för läsaren att fundera över sina egna förgivettaganden och inta ett kritiskt förhållningssätt till värdegrundsfrågor (Alkestrand, 2016, s. 70).

Litteraturprofessorn Gerald Graff uttrycker ett liknande synsätt i sin bok *Beyond the Culture Wars* (1992), där han menar att det ofta finns stor utbildningspotential i synliggörandet och de kritiska diskussionerna av de motstridigheter och konflikter som ett litterärt verk kan ge uttryck för (s. 23–33, 142–143). Att det är just motstridigheterna i ett verk som kan diskuteras innebär i sin tur att verken i fråga inte nödvändigtvis behöver förespråka de värden som skolan är skyldig att föra vidare till eleverna, utan även verk som ger uttryck av det motsatta av vad skolans värdegrund uttrycker kan bära på didaktisk potential i och med att de uppmuntrar till reflektion och diskussion (Alkestrand, 2016, s. 71). För att detta ska fungera i ett klassrum behöver läraren dock vara förberedd på att hantera de diskussioner som kan

uppstå, så att de eventuella ”antagonistiska” värden i dessa texter inte på något vis förväxlas med de goda värden som faktiskt ska förmedlas.

Alkestrand (2016) understryker även att en viktig faktor för att en texts didaktiska potential ska kunna realiseras är att läsaren av texten på något sätt måste gå i dialog med texten. Denna dialog kan ske på flera sätt, med olika litteraturpedagogiska teorier vilka förutsätter olika sorters arbete i klassrummet (s. 71). Bland dessa finns *erfarenhetspedagogiken* och *främmandegöringspedagogiken* (Alkestrand, 2016, 87), vilka presenteras i kommande två underavsnitt.

### 3.2.1 Erfarenhetspedagogiken

Literature fosters the kind of imagination needed in a democracy – the ability to participate in the needs and aspirations of other personalities and to envision the effect of our actions on their lives (Rosenblatt, 1938/1995 s. 212).

Ovanstående citat återfinns i boken *Literature as Exploration* (1938/1995), av forskaren i litteraturundervisning Louise M. Rosenblatt, som under årtionden har varit en central text inom litteraturpedagogiken. I denna bok argumenterar hon bland annat för att litteraturundervisning innehar en unik förmåga att, antingen medvetet eller omedvetet, förmedla diverse etiska ståndpunkter. Detta, menar hon, är oundvikligt då varje diskussion som berör aspekter av människan och människolivet per automatik kommer att innehålla värderingar vilka i sin tur kan få läsaren att reflektera kring frågor som berör rätt och fel eller eftersträvansvärda och oacceptabla beteenden och handlingar (Rosenblatt, 1938/1995, s. 16). Det Rosenblatt förklarar gör det mycket tydligt att litteraturundervisning i sig innehar stor didaktisk potential i relation till skolans värdegrundsfrågor.

Rosenblatt understryker även att människans unika förmåga att känna empati för och identifiera sig med andra individer särskilt kan infrias i mötet med litterära karaktärer (Rosenblatt, 1938/1995, s. 37–38). Hon menar att litteratur således har möjlighet att låta läsaren inhämta erfarenheter genom att uppleva de händelser och känslor texten behandlar och inte enbart kunskaper och information genom att läsa om dessa (Rosenblatt, 1938/1995, s. 38).

Rosenblatt skriver även att litteraturen har förmåga att tvinga oss att se på våra egna situationer och/eller problem ur ett annat, mer objektiva perspektiv. När våra personliga angelägenheter sakligt placeras och målas upp utanför oss erbjuds vi ett nytt sätt att se på

dem, vilket i sin tur kan hjälpa oss att förstå och komma till rätta med problemet i fråga (Rosenblatt, 1938/1995, s. 40).

Mehrstam (2010) förklarar och sammanfattar detta genom följande citat:

Inom erfarenhetspedagogiken är litteraturen bärare av mänskliga erfarenheter samtidigt som den kännetecknas av en fiktionens frihet, vilket sammantaget ger en litteraritet och didaktisk potential där läsaren både kan bekräfta, bearbeta och överskrida de egna erfarenheterna (s. 36).

Denna objektifieringsprocess som erfarenhetspedagogiken möjliggör är också central inom *främmandegöringspedagogiken*, vilken förklaras vidare i nästa avsnitt.

### **3.2.2 Främmandegöringspedagogiken**

*Främmandegöringspedagogiken* har sitt ursprung i litteraturteoretikern och lingvisten Viktor Sklovskijs främmandegöringsbegrepp, vilket han först presenterade i sin essä ”Konsten som grepp” (1917). I denna essä argumenterar han för att vardagen och dess automatisering osynliggör det vi alltid omges av, men att konsten innehar en förmåga att genom det nya, okända och främmande både ta fram och förklara det redan kända (Sklovskij, 1993, s. 20–21). Detta innebär i korthet att författare kan använda sig av diverse främmandegörande effekter för att på så vis låta läsare se det invanda och vardagliga ur nya perspektiv. Detta medför således en ny möjlighet för människan att se objektivt på sin omvärld och sin situation med den kritiska blick som dessutom är nödvändig för att litteraturens didaktiska potential ska kunna realiseras (Alkestrand, 2016, s. 88).

I relation till ovanstående vill dock Mehrstam (2010) understryka att viss igenkänning är en ”nödvändig förutsättning för att förväntningar ska kunna brytas och aspektskiften äga rum” (s. 42). Med detta menar han att läsaren måste ha ett redan invariant, bekant perspektiv för att man över huvud taget ska kunna få sina förväntningar brutna och således få syn på ett nytt perspektiv (s. 42).

Alkestrand talar också om detta begrepp i relation till fantasylitteratur och menar då att genren i sig, på grund av dess magiska inslag i världar som ofta liknar våra, tillåter en växelverkan mellan distans och igenkänning. Detta spel mellan distans och närhet möjliggör en mer kritisk-analytisk genomlysning av vår egen värld, och ger oss ett verktyg vilket ”hjälpa oss att putsa våra fönster, så att vår blick inte längre hindras av det vardagligas smutsiga hinna” (s. 13). Det är alltså detta som huvudsakligen utgör ”fantasylitteraturens magiska möjligheter i skolans värdegrundsarbete” (s. 13). Eftersom fantasylitteraturen, som tidigare nämnt (se t.ex

avsnitt 1 & 3.2), är sprungen ur folksagan torde samma tes gå att applicera även på den, särskilt också då många folksagor är fyllda av just magiska inslag.

Det är alltså tydligt att både erfarenhetspedagogiken och främmandegöringspedagogiken liknar varandra på så sätt att skönlitteraturen som konstform bland annat kan möjliggöra en, hos eleverna, ökad medvetenhet ”om de historiska och ideologiska betingelserna för den egna situationen och identiteten” (Mehrstam, 2010, s. 36).

## 4 Analys

Detta avsnitt innehåller studiens analyser av de utvalda texterna i relation till gymnasieskolans värdegrund. Avsnittet är indelat i tre underkategorier beroende på vilken folksaga som behandlas. Varje underavsnitt inleds med ett kort referat av den version av sagan som analysen utgått från, för att sedan kort informera om den specifika sagans historia. Därefter följer den huvudsakliga analysen av texten utifrån följande kategorier, vilka alla listas i värdegrunden: demokrati, människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kön, solidaritet mellan människor, samt respekt för vår gemensamma miljö. Närmare tolkningar och beskrivningar av respektive begrepp går att läsa i avsnitt 2.2) *Gymnasieskolans värdegrundsarbete*. De teoretiska begreppen som presenterats i avsnitt 3.2.1) *Erfarenhetspedagogiken* och 3.2.2) *Främmandegöringspedagogiken* kopplas till analyserna först i avsnitt 5.1) *Diskussion om folksagans didaktiska potential*, där folksagans didaktiska potential behandlas.

### 4.1 Sparven med den avklippta tungan (ATU 480)

”Sagan om sparven med den avklippta tungan”, eller ”Shita-kiri Suzume”, är en japansk folksaga som handlar om en godhjärtad gammal man som blivit vän med en tam, talande sparv, vilken han tycker väldigt mycket om. En dag när hans illvilliga hustru ska tvätta kläder upptäcker hon att den stärkelse hon förberett blivit uppäten av sparven. Sparven, som inser att den förväxlat stärkelsen med sin egen mat ber om ursäkt, men i raseri straffar hustrun sparven genom att klippa av dennes tunga. När hennes man får veta detta söker han länge efter fågeln som, eftersom denna egentligen är en förtrollad fe, förstått att han skulle komma och leta, till slut möter upp honom i skogen. Han ber om ursäkt för sin hustrus beteende och när det är dags att gå hem erbjuder fågeln honom att välja mellan två gåvor: en stor och en liten. Han väljer den lilla och öppnar den tillsammans med sin hustru när han kommit hem. Den är full

av guld och andra värdefulla föremål vilket får hustrun att själv söka upp sparven i syfte att hämta hem även den andra presenten. Sparven välkomnar hustrun precis på samma sätt som hon välkomnat hennes man och hon överlämnar presenten till hustrun. I hopp om att även den ska innehålla värdesaker öppnar hon den direkt. När hon öppnar locket på lådan hoppar grodor, ormar och en mängd hiskliga figurer, odjur och vidunder ut ur den och omringar henne som om de tänkt döda henne. Hon förbannar sig över sparven, men blir för första gången tillrättavisad av sin man. Från och med den dagen började hon ångra sina tidigare elakheter och blev så småningom en riktigt snäll kvinna, som levde sina sista år med stor tacksamhet till sparven med den avklippta tungan.

Detta är en vida spridd folksaga, som bara i Sverige finns i ett hundratal uppteckningar varav den mest välkända versionen är ”De två skrinen”, upptecknad av Hyltén-Cavallius omkring 1840 (Hellsing, 2008, s. 169–181). The Library of Congress har ett översatt exemplar från 1885, och den har också nedtecknats av andra stora namn, så som Giambattista Basile (”Le tre fate”), Bröderna Grimm (”Frau Holle”), samt Charles Perrault (”Les Fées”) (Hellsing, 2008, s. 180; Gustavsson & Palmenfelt, 2017b, s.332–333). Med varje nedteckning har nya detaljer införts, vilka beror på var i världen nedteckningen gjorts. I de allra flesta versioner är hjälten en flicka, vilket även går att se på namnet för kategorin i ATU-registret (”Den snälla flickan och den dumma”). Den snälla flickan är på väg någonstans och möter på vägen ett antal (ofta tre) varelser eller föremål som behöver hennes hjälp. Denna vänlighet belönar henne alltid, ofta med guld eller andra värdesaker, vilket gör den dumma flickan avundsjuk. Detta leder henne att ge sig ut på samma resa som den snälla flickan, i hopp om att kunna hämta belöningen utan att utföra arbetet. Således slutar berättelsen alltid med ett straff för den dumma flickan, men vad detta straff innebär varierar mycket beroende på upptecknare: i en version straffas den stygga med att få håret fullt av löss, i en annan är straffet att hon får munnen full av ormar eller grodor, i en bränns hennes hus ner, i en annan straffas hon med döden. Och i vissa, som den ovan återgivna, lär hon sig bara en viktig läxa. (Gustavsson & Palmenfelt, 2017b, s.332–333).

Den ovan återgivna versionen av sagan skiljer sig från dess ”vanliga” form på flera sätt. Först och främst är hjälten en gammal man, och inte en ung flicka. Under hans vandring stöter han inte på några föremål eller individer vilka ger honom magiska uppdrag. Inte heller får han några uppdrag att utföra hemma hos sparven. Att välgöraren är en sparv är också unikt för denna saga, då den i många andra versioner utgörs av en mer ”människoliknande” magisk

gestalt. I relation till detta kan det dock vara intressant att nämna att inom japansk folklöre ansågs många djur vara "shapeshifters", som växlade mellan en djurform och en feform (Parks, 2011, onummerad).

Dessa många olika varianter av ATU 480 visar tydligt hur en folksaga förändras i en muntlig tradition, beroende på var i världen den berättas. Om man i en undervisningssituation skulle använda sekundärlitteratur som förklarar och exemplifierar detta fenomen, eller till och med arbeta med att jämföra olika versioner av denna sagotyp kan det skapa en intressant koppling till den del av gymnasieskolans värdegrundsarbete som ska medverka till att eleverna inhämtar kunskaper om rörlighet över nationsgränser. Detta kan i sin tur hjälpa eleverna att inse de värden som ligger i en kulturell mångfald. Genom detta får de även ett tydligt exempel på hur vi alla delar ett gemensamt kulturarv, vilket kan främja utvecklandet av den globala identitet som värdegrunden begär (Skolverket, 2011 s. 5,).

Utöver detta behandlar sagan också flera av de andra värden som ingår i värdegrunden. Bland annat understryker den värdet av att vara en god människa genom att visa att godhet belönas och girighet och egoism bestraffas. Vikten av att förstå allas egenvärde, behandla alla lika och visa solidaritet med andra individer görs särskilt tydligt genom hustruns behandling av sparven, men även genom hur rättvist och väl sparven behandlar henne tillbaka, trots det den har blivit utsatt för. Därtill illustrerar den, genom hustruns beteende generellt, egenskaper som inte är eftersträvansvärda i ett samhälle, så som avsaknad av rättskänsla, egoism, girighet och intolerans.

Denna avsaknad av rättskänsla står i direkt motsats till den eftersträvansvärda rättskänsla som sparven innehar. När den förstår att den misstagit stärkelsen för sin egen mat bekänner den sin skuld: "Det är jag, som har tagit stärkelsen ... jag åt upp alltihop. Om det var orätt gjort, så förlåt mig" (Flygare, 2019, s. 16). Detta citat följs direkt av en kommentar av berättaren, som säger: "Härav kan du förstå, att sparven var en sanningsälskande fågel, och gumman borde ha förlåtit den genast, när den bad henne så vackert" (Flygare, 2019, s. 16). Berättaren delar med andra ord med sig av sina egna tungt vägande moraliska värderingar med denna kommentar, vilket innebär att då fågeln beskrivs som "sanningsälskande" och eftersom den "så vackert" bad om ursäkt borde det inte ens ha funnits en tvekan om att den borde ha förlåtits. Genom denna kommentar understryks vad som anses vara rätt och fel, om nu händelseförloppet i sig inte skulle ha gjort detta tillräckligt tydligt. En liknande kommentar kommer snart igen, direkt efter att gumman klippt av den "stackars lilla fågelns" tunga: "Så känslolös var gumman"



lyder kommentaren (Flygare, 2019, s. 16), vilken återigen fungerar som ett extra understrykande av hur fel gumman betar sig.

Poängterandet av den eftersträvansvärda rättskänslan återkommer även när mannen just fått veta att hans hustru klippt av sparvens tunga. Mannen beskrivs inte som arg över det som inträffat, utan enbart ”bedrövad”, och återigen använder berättaren det värderande ordet ”stackars” för att beskriva mannen, som därtill beskrivs som ”alldeles för snäll [för] att vilja hämnas på sin elaka hustru” (Flygare, 2019, s. 18).

Även när berättelsen närmar sig sitt slut betonas det hur fel gumman har betett sig, men denna gång är det inte berättaren som framträder utan det är sparvens familj som diskuterat hennes beteende: ”Hur kunde hon bära sig så illa åt? ... Hur kunde hon så strängt bestraffa en så liten förseelse som att av misstag förtära litet risstärkelse?” (Flygare, 2019, s. 23). Trots denna övertygelse om att hon gjort fel så blir hon välkomnad in i sparvens hem, då sparven påminner sig om att hon ju faktiskt en gång fått bo hemma hos gumman (Flygare, 2019, s. 23). Dessutom hade sparven inga invändningar emot att ”den giriga, själviska gumman” (Flygare, 2019, s. 25) tagit sig hela vägen dit för att hämta den låda som hon ansåg var mannens – och i förlängningen då hennes egen. Inte ens när hon blivit attackerad av alla de odjur som presenten innehöll förstår hon att det är hennes natur som bestraffats, utan hon fortsätter att tala illa om sparven så snart hon kommer hem. Det är först när mannen, för första gången, avbryter henne och uttalar sagans moral ”[s]äg ingenting ont om sparven. Det är din egen elakhet, som till sist fått sin lön. Mitt enda hopp är, att detta må bli dig en lärdom för framtiden” (Flygare, 2019, s. 25) som hon inser vad hon gjort, och till slut blir den ”riktigt snäll[a] gumma”, som samhället vill ha. Även om betoningen i denna analys hittills har varit på rättskänsla så tydliggör det ovan illustrerade även att alla handlingar har konsekvenser och att själviskhet och girighet aldrig belönas, vilka även är viktiga aspekter i ett demokratiskt samhälle.

Utöver att tydligt förespråka den demokratiska delen av gymnasieskolans värdegrund ger ”Sparven med den avklippta tungan” ett gott underlag för diskussioner om andra punkter i värdegrunden. ”Människolivets okränkbarhet”, ”alla människors lika värde”, ”solidaritet med svaga och utsatta”, ”samt respekt för vår gemensamma miljö”, är de mest framträdande, och de diskuteras kort här nedanför:

Sparven är visserligen ingen människa, varken i sin fågelform eller i sin feform, men detta faktum borde inte hindra att den behandling den utsätts för kan diskuteras i relation till

”människolivets okränkbarhet”, ”solidaritet med svaga och utsatta”, och ”alla människors lika värde”. Särskilt inte eftersom den genomgått en tydlig antropomorfisering, vilket innebär att man gör icke-mänskliga varelser eller föremål mer människolika genom att tillskriva dem mänskliga egenskaper. I linje med detta går det också att argumentera för att trots att sparven inte är ett barn så kan det faktum att den är så mycket mindre än människan leda till en relevant koppling till barnkonventionen, vilken ju kommer att inta en större position i värdegrundsarbetet från och med hösten 2022 (Skolverket, 2021, s. 5). Kanske kan denna antropomorfisering till och med bidra till den främmandegöringseffekt som är nödvändig för att vi ska få en tydligare bild av det vi står framför (för vidare förklaring och diskussion, se avsnitt 3.2.2 och 5.1).

Även värdegrundens miljöaspekt kan diskuteras i relation till ”Sparven med den avklippta tungan”: Om man väljer att, antropomorfiseringen till trots, se fågeln som ett faktiskt djur som således är en del av vår gemensamma natur, kan misshandeln av den utgöra ett diskussionsunderlag för etiska och ekologiska miljöfrågor. Sådana frågor kan exempelvis beröra värdet av och vårt ansvar för biologisk mångfald och djurarters skyddsstatus för ett fungerande ekosystem (Motion 2019/20:2665). Den andra ”miljöpunkten” är mer kopplad till hållbar utveckling och utgår från att girighet och begär av materiella ting utgör en central del av sagan. Detta är dessutom högst relevant i vår samtid, där materialism och konsumtion ligger bakom en stor del av miljöförstörelsen och de akuta klimatförändringar vi ser världen över (se bl.a. Naturskyddsföreningen, 2021, Hållbar konsumtion). Att mannen i sagan värderar vänskap och relationer över objekt och ägodelar pekar dessutom på hur snedvridna prioriteringar många av oss har idag, samt vad som egentligen är viktigast för vårt välmående.

Ytterligare en intressant del av sagan är följande mening, vilken yttras i samband med att gumman tvättar kläder, och som explicit uttrycker kulturskillnader mellan Japan och Europa: ”sedan hon stärkt kläderna lade hon ut dem på bräden till torkning i solen i stället för att stryka dem, som det brukas i Europa” (Flygare, 2019, s.16). Då sagan är översatt från japanska förstår man att denna mening har lagts till för att lära den japanska befolkningen om västerländsk kultur, men genom sin översättning till svenska har den även samma (om än motsatt) funktion för oss i Sverige. Dessutom bidrar denna ”kulturundervisning” på ett metaplan till ytterligare, eller djupare, förståelse för dels folksagens funktion som förmedlare av viktiga kunskaper, dels att vi som människor har liknande värderingar och uppfattningar om vad som utgör viktig och värdefull kunskap. Det går även i linje med det stycke i värdegrunden som uttrycker att alla elever ska få förutsättningar att utveckla en ”medvetenhet

om det egna och delaktighet i det gemensamma kulturarvet [då det] stärker förmågan att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingsgrunder” (Skolverket, 2011, s. 5).

## **4.2 Prins Hatt under jorden (ATU 425A)**

Folksagan ”Prins Hatt under jorden” tar sin början när en kung just ska bege sig på handelsresa. Kungen frågar sina tre döttrar vad de önskar sig från marknaden och medan de två äldsta döttrarna räknar upp en mängd olika dyrbarheter så önskar sig den yngsta tre sjungande löv som hon en gång hört talas om. Kungen letar efter dessa löv i varje butik, men de finns inte att köpa någonstans. På hemvägen får han till slut syn på en buske där dessa löv växer, men det visar sig att de ägs av en man som heter prins Hatt. Han förklarar för kungen att löven inte är till salu och initierar i stället en byteshandel: kungen får löven om han i utbyte skänker prins Hatt den första levande varelse som möter honom när han kommer hem. När kungen kommer hem och möts av sin yngsta dotter inser han att han nu måste föra henne till prins Hatt, eftersom han måste hålla sitt ord.

Således förs prinsessan till underjorden, där prins Hatt bor. Han förklarar för prinsessan att han är förtrollad av en häxa och inte får synas av någon människa, och att därför tvingas han bo under jorden och kommer bara att kunna umgås med henne i mörkret. Han förklarar även att om prinsessan skulle fatta tycke för honom och vara honom trogen trots att hon aldrig fått se honom, så kan förtrollningen brytas. Prinsessan börjar med ens att längta efter att kunna befria honom från häxans förtrollning och snart gifter hon sig med prinsen. Som konsekvens spenderar hon därefter sina dagar ensam i underjorden, med sina spelande löv som enda sällskap. Tre år går, och paret får tre barn. Under dessa år har prinsessan fått tillåtelse att vid tre tillfällen fara hem till sin familj för att medverka på faderns och systrarnas respektive bröllop. Under hennes sista besök blir hon övertalad av sin nya styvmor att tjuvkika på prinsen när han sover, vilket hon också gör så snart hon kommit hem.

I samma stund som hon får se prinsens ansikte så slutar löven att spela, prinsen förlorar sin syn och deras underjordiska sal förvandlades till en ormgrop. De blir tvungna att ge upp sina tre barn och sedan försvinner prinsen spårlöst. Prinsessan bestämmer sig således för att söka världen runt efter prinsen, och under detta sökande möter hon tre vänliga trollkärningar som alla ger henne en gåva vardera. Med hjälp av dessa gåvor kommer hon till slut kunna överlista häxan som har tillfångatagit prins Hatt. Efter att ha befriat honom och de tillsammans lyckats lura häxan till sin död reser de hem, där det över deras underjordiska hem nu står ett slott. Det återfår sina tre barn och de tre spelande löven, och sedan lever de lyckliga i alla sina dagar.

Denna version av "Prins Hatt under jorden" är en svensk version bearbetad och berättad av Berg (1991). Sagan är kategoriserad under ATU 425, "Sökandet efter den förlorade mannen", vilken är den sagotyp som är en av de mest spridda i hela världen och finns i tusentals uppteckningar. Bland de mest kända versionerna finns den antika myten om "Amor och Psyche" och den idag kanske än mer kända, "Skönheten och Odjuret".

"Prins Hatt under jorden" är relevant i relation till gymnasieskolans värdegrundsarbete på flera sätt, men framför allt då den bjuder in till diskussioner om könsroller och genusstereotyper i relation till punkten "jämsällldhet mellan kvinnor och män". För det första skiljer sig denna saga från majoriteten av de västerländska sagor som överlevt under historiens gång i det att det i denna saga är kvinnan, prinsessan, som axlar hjälterollen i och med att hon tar sig an uppdraget att rädda den förhäxade och hjälplösa prinsen. Faktum är att alla aktiva hjälteroller i denna version innehas av kvinnor: från prinsens systrar som ingriper genom att ta hand om parets barn (Berg, 1991, s. 327–331), till trollkärningarna som förser prinsessan med både hjälp och gåvor (Berg, 1991, s. 333–341), samt häxans styvdotter vars hjälp är direkt avgörande för prinsens fritagande (Berg, 1991, s. 351, 357, 361, 363, 368).

Trots att denna självständiga och modiga prinsessa till ytan kan se ut att vara en slags "feministisk" version av den traditionellt manliga hjälten är det svårt att undkomma att hennes kanske viktigaste karaktärsdrag ändå är hennes trohet till mannen. Det är denna tillgivenhet som över huvud taget leder henne ut på detta hjältemodiga uppdrag och som i förlängningen ser till att häxan tillintetgörs. Ett oundvikligt faktum som stödjer denna uppfattning är att sagan har namngivits efter prinsen, trots hans passiva roll. Dessutom förblir sagans huvudkaraktär och hjälte, prinsessan, namnlös. Likaså alla övriga kvinnliga karaktärer. Det är visserligen relativt vanligt att karaktärer i folksagor saknar namn, men att det endast är den manliga karaktären som namngivits i denna saga är ändå talande för mannens implicita högre ställning i sagan.

Det går även närmast naturligt att föra in värdegrundspunkterna "demokrati" och "individens frihet och integritet" i denna jämställhetsdiskussion, då dessa tre punkter är nära sammankopplade i "Prins Hatt under jorden". Inte bara är det viktigt att förstå att prinsessans hjältemod beror på hennes eftersträvansvärda tillgivenhet till mannen, vilket diskuteras ovan, utan även att denna tillgivenhet faktiskt är närmast framtvungad. Det är genom att prins Hatt och prinsessans far ingår en överenskommelse som hon över huvud taget försätts i denna situation. Hon behandlas som ett objekt i deras byteshandel för att därefter i princip tvingas att

gifta sig med prinsen. På grund av hans livssituation tvingas prinsessan ge upp hela sitt liv, inklusive sin familj som hon bara får träffa vid tre tillfällen, efter att först ha fått tillåtelse av prins Hatt. Därtill blir hon, efter att ha brutit mot mannens regler, tvungen att ge upp sina tre barn för att kunna ge sig av för att rädda honom.

Sammanfattningsvis går det alltså att påstå att trots att en saga för ovanlighetens skull har en kvinnlig, smart och modig huvudkaraktär så befäster den de traditionella genusstereotyperna och ”myten” om att det är mannen som har bestämmanderätt inom det heterosexuella äktenskapet. Molloy (2003) menar dock att eftersom uppfattningar om vad som anses vara typiskt ”manligt” och ”kvinnt” faktiskt är sociala konstruktioner är de också föränderliga (s. 68). Detta torde dessutom vara ett utmärkt exempel på det Graff och Alkestrand menar när de säger att det även finns stor didaktisk potential i att synliggöra och kritiskt granska verk som inte förespråkar de värden som värdegrunden ger uttryck för (Graff, 1992, 23–33, 142–143; Alkestrand, 2016, s. 71).

Precis som i ”Sparven med den avklippta tungan” kan även denna saga kopplas till den kommande uppdaterade versionen av värdegrunden. Inte bara för att den uppdaterade värdegrunden inbegriper ett större ansvar för alla som verkar i skolan att ”synliggöra och motverka könsmönster som begränsar elevernas lärande, val och utveckling” (Skolverket, 2021, s. 6) utan även för att ett av de nya kraven är att skolan ska förmedla betydelsen av samtycke i relationer (s. 7).

### **4.3 Kung Trastskägg (ATU 900)**

Folksagan ”Kung Trastskägg” handlar om en stolt och övermodig prinsessa vars far, kungen, har beslutat att det är dags för henne att hitta en make. Prinsessan godkänner dock inte en enda friare utan gör i stället narr av dem på grund av hur de ser ut. En av dessa män hånas för sin haka, vilken prinsessan liknar med näbben på en trast, och därav får han namnet Trastskägg. Till slut tröttnar kungen på hennes överlägsna attityd och gifter bort henne till en fattig spelman. På väg till sitt nya hem passerar de en skog, en äng och en stad vilkas skönhet hon beundrar. Det påpekas för henne att de tillhör kung Trastskägg, och när hon inser att han var en av hennes friare ångrar hon genast att hon varit så ytlig: ”Jag stackars späda jungfru var för fin, tänk om jag tagit honom ändå, kung Trastskägg!” (Falk, 2002, s. 166).

Förödmjukelsen tar dock inte slut där, utan intensifieras hela sagan igenom. Första gången hon förstår att hon faktiskt har förlorat allt hon tidigare haft är när hon först får se sitt nya hem

och utbrister: ”Herre Gud vilken ynkelig stuga! Åt vem kan detta eländiga ruckel duga?” (Falk, 2002, s. 166). Det visar sig snart även att den tidigare mycket bortskämda prinsessan helt saknar kunskaper om hur man sköter ett hushåll och diverse hantverk, vilket leder till att hennes man beordrar henne att i stället bidra till hemmet genom att börja arbeta med att sälja krukor på marknaden. Efter att en husar ridit rakt in i hennes stånd och haft sönder alla hennes krukor blir mannen ännu mer frustrerad och skickar henne att arbeta som piga på kung Trastskäggs slott, där hon även blir tvungen att stjäla matrester och andra ting för att kunna försörja sig själv och sin man. Vid ett tillfälle när hon betraktar en fest som hålls på slottet tappar hon något av det hon stulit, vilket leder till att hon blir utskrattad av gästerna. Då, när hennes förödmjukelse är som störst, avslöjar kung Trastskägg att det i själva verket är han som är hennes make och att han hade bara förklätt sig till den fattiga spelman som hennes far givit henne till, samt den husar som förödmjukade henne på marknaden, i syfte att ta ned prinsessan på jorden.

Denna version av ”Kung Trastskägg” är nedtecknad av bröderna Grimm år 1812. Sagan är kategoriserad under ATU 900, som omväxlande benämns som både ”Kung Trastskägg” och ”Så tuktas en argbigga” (eng: ”The taming of shrews”) (Zipes, 2013, s. 591). Enligt Zipes är detta en av de mest sexistiska folksagorna som bröderna Grimm publicerat (2013, s. 591), och i det fall att detta är ett påstående som kan komma att bekräftas i följande analys så bör sagan kunna utgöra ett utmärkt underlag för kritiska klassrumsdiskussioner.

Likt ”Sagan om sparven med den avklippta tungan” kan denna saga, till ytan, se ut att handla om riskerna med att inneha egenskaper som inte är önskvärda i ett demokratiskt samhälle, samt värdet av att böja sig efter samhällets förväntningar. Prinsessan beskrivs i början av sagan som ”med alla mått mätt ... den vackraste” men också som högfärdig och stolt (Falk, 2002, s. 164), där de två sistnämnda egenskaperna är sådana som inte uppskattas av hennes omgivning. Som konsekvens av hennes frånstötande personlighet tvingas hon att gifta sig med en tiggande spelman. Berättelsens semantik gör det särskilt tydligt att både hennes far och nya man ser på henne som ett objekt eller en handelsvara. Vid första mötet med tiggaren säger kungen att ”[d]in sång har tilltalat mig så mycket att jag vill ge dig min dotter som hustru” (Falk, 2002, s. 165), och när dottern protesterar svarar han med ”[j]ag har svurit en ed på att ge dig till förste bäste tiggare, och den tänker jag också hålla” (Falk, 2002, s. 165). Dessutom har hon som gift kvinna inte längre rätt att bo kvar i faderns slott, utan hennes samhällsstatus reduceras till den status hennes nya man har, i stället för tvärtom, vilket också tyder på

mannens dominanta roll ur ett intersektionellt perspektiv – till och med den fattigaste av män har mer makt än en prinsessa.

Detta fall i hierarkin ska fungera som en slags förvandling för att göra henne självkritisk, ödmjuk och undergiven. Att detta var målet poängteras dessutom när kung Trastskägg avslöjar sin egentliga identitet för prinsessan: ”Var inte rädd ... För din skull har jag förklätt mig ... Allt har gjorts för att mjuka upp ditt hårda sinnelag och straffa dig för ditt högmod när du förnedrade mig” (Falk, 2002, s. 169). Det är alltså meningen att hon ska se på hela händelsen som något som gjorts ”för hennes skull”, som en gåva, i och med att hon genom att ha blivit kuvad äntligen har erhållit de egenskaper som en kvinna förväntas inneha. Att denna komplot har lyckats får vi dessutom bekräftat då prinsessan svarar att ”[j]ag har gjort stor orätt och är inte värd att bli din hustru” (Falk, 2002, s. 169).

Det som diskuterats ovan är otvivelaktigt lämpligt material för diskussioner kopplade till flera av värdegrundens punkter varav ”demokrati”, ”jämsällldhet”, ”alla människors lika värde”, ”människolivets okränkbarhet” och ”individens frihet och integritet” är de mest framträdande.

Enligt Nancy Armstrong, författare av boken *Desire and Domestic Fiction: A Political History of the Novel* (1987), var det vanligt i äldre litteratur att kvinnans värde var baserat enbart på hennes lynne, och oberört av större frågor som social status eller politik. Hon skriver att ”the difference between male and female was understood in terms of their respective qualities of mind. Their psychological differences made men political and women domestic ...” (s.4). Denna indelning placerade män och kvinnor i skilda sfärer, där kvinnor undanhölls allt som rörde politiska och ekonomiska affärer (Swilley, 2002, s. 307). Numera kan man snarare, genom analys och diskussion, använda denna indelning som ett sätt att involvera kvinnor i politiken. Det går dessutom att argumentera för att sagan faktiskt ”avslöjar” att ”manliga” och ”kvinnliga” egenskaper inte är medfödda, utan befästs via indoktrinering baserad på den ideala kvinnan, vilket enligt Swilley (2002) kan liknas vid en slags ”frivillig slav” (s. 290–291).

Detta går även i linje med Zipes (2002) beskrivning av sagor av denna typ som: ”such tales ... are decidedly biased against females who must either be put in their places or have their identity defined by males” (s. 154). Han menar att sagor om ”argbiggan” traditionellt ”represented a patriarchal viewpoint of how women ... were to order their lives according to the dictates and demands of their fathers/husbands” samtidigt som “the sadism of the tale is

often concealed by the humorous manner in which a haughty woman must learn “humility” (Zipes, 2013, s. 592).

Enligt Misch (2008) ska ju folksagan fungera särskilt bra i en undervisningskontext, bland annat då den förklarar mänskliga rättigheter och skyldigheter, presenterar etiska och moraliska dilemman, samt förtäljer olika kulturella och historiska aspekter av människors liv (s. 7–8). Just ”Kung Trastskägg” beskriver varken mänskliga rättigheter eller skyldigheter, men den utgör ändå en grogrund varifrån värdefulla diskussioner i ämnet kan uppstå. Den ger dessutom inte bara en bild av dessa aspekter av människors liv ur ett historiskt perspektiv, utan förklarar även hur livet faktiskt fortfarande kan se ut för många människor som tillhör andra kulturer än vår svenska. Således bjuder denna saga även in till diskussioner som har potential att låta elever utveckla sin förståelse för ”Den andre” (se t.ex se t.ex Bettelheim, 1976, s. 10–11), samt ”bygga broar mellan länder och kulturer” (Misch, 2008, s. 7–8).

## 5 Diskussion

Detta diskussionsavsnitt är indelat i två underavsnitt, 5.1) *Diskussion om folksagans didaktiska potential*, och 5.2) *Metoddiskussion*. Det första underavsnittet (5.1) ämnar förklara de utvalda folksagornas didaktiska potential utifrån vad som kommit fram i analyserna, samt i relation till *erfarenhetspedagogiken* och *främmandegöringspedagogiken*. I slutet av detta underavsnitt kommer även svaren på studiens forskningsfrågor explicit att sammanfattas. I det andra underavsnittet, 5.2, kommer de metoder som legat till grund för studien och dess analyser att diskuteras. Studien avslutas därefter med några förslag på framtida forskningsfrågor i ämnet.

### 5.1 Diskussion om folksagans didaktiska potential

Det är svårt att vara grym när man tillåter sig att föreställa sig sitt offers känslor. Att uppleva hur det är att vara någon annan är kärnan i vår mänsklighet. Det är där medkänslan har sin kärna, och det är där moralen tar avstamp (Ian McEwan, citerad i Yorke, 2019, s. 260).

Som tidigare fastställts i denna studie har skolan och alla som verkar inom den en skyldighet att kommunicera och åskådliggöra ”grundläggande demokratiska värderingar” och ”de mänskliga rättigheterna som människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet samt solidaritet mellan människor” som gymnasieskolans värdegrund ger uttryck för (Skolverket, 2011, s. 11). Verksamheten ska förmedla dessa värden till eleverna, bland annat genom att säkerställa att alla elever får möjlighet att utveckla



en ”medvetenhet om det egna och delaktighet i det gemensamma kulturarvet [då det] stärker förmågan att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingsgrunder” (Skolverket, 2011, s. 5). Som verksam lärare i gymnasieskolan är man dessutom skyldig att inkorporera läroplanens värdegrund i sin undervisning. Det är just i detta ofrånkomliga uppdrag, men i relation till svenskämnet och specifikt litteraturundervisningen, som denna uppsats hämtat sitt fokus.

I ämnesplanen för svenskämnet står det också uttryckt att varje elev som läser en eller flera av kurserna i ämnet ska arbeta mot att, i högre grad, lära känna sig själva, andra människor och sin omvärld i stort. Dessa punkter går i linje med det som värdegrunden uttrycker och således bör det finnas stora möjligheter till att arbeta med värdegrunden i svenskämnet på gymnasiet. Ambitionen med denna studie var att ” identifiera och lyfta folksagans eventuella didaktiska potential i relation till gymnasieskolans värdegrundsarbete, och således bidra till diskussionen kring skönlitteraturens didaktiska potential inom svenskämnet på gymnasieskolan” (avsnitt 1), genom att svara på forskningsfrågorna 1) Vilka, om några, av de värdegrundsdiskurser som läroplanen för gymnasieskolan ger uttryck för går att finna i den valda litteraturen?, och 2) Vilka litteraturdidaktiska teorier kan förklara och motivera ett arbete med folksagor i svenskämnet på gymnasiet, med syfte att stärka skolans värdegrundsarbete?

Kortfattat är svaret på den första forskningsfrågan att trots att vissa av de sju värdegrundspunkter som identifierades i avsnitt 2.2 är mer framträdande i vissa av de utvalda sagorna så går samtliga punkter att finna i minst en saga och vid åtminstone ett tillfälle. Dessutom finns det i samtliga av dessa identifierade punkter tillräckligt med diskussionsunderlag för att det ska gå att hävda att de innehar didaktisk potential. För att svara på fråga två har de två litteraturdidaktiska teorierna främmandegöringspedagogiken och erfarenhetspedagogiken applicerats på det material som kommit ur textanalyserna. Dessa kommer genom diskussion längre ner i detta avsnitt bevisas kunna både förklara och motivera arbetet med folksagor i syfte att stärka gymnasieskolans värdegrundsarbete, bland annat på grund av att de utvalda folksagorna både gestaltar och kommenterar aspekter av vår verklighet på ett annorlunda sätt än vad realistisk litteratur har möjlighet att göra.

Det är enkelt att föreställa sig att läsning av folksagor fungerar som ett medium för eskapism – att man genom att läsa om magiska platser och fantastiska varelser kan träda in i nya, harmoniska världar. Om vi tillåter oss att stanna upp och reflektera över det vi läser i dessa sagor blir det dock snart tydligt att dessa mer eller mindre förtrollande miljöer är drabbade av

alla möjliga sorters maktkamper och konflikter som dessutom speglar de problem vi kan se i vårt eget samhälle (Zipes, 2002, s. 23). Då dessa konflikter är centrerade kring platser, varelser och föremål som ofta inte har någon direkt motsvarighet i vår verklighet upprättas en distans till det skildrade, vilken i enlighet med både *erfarenhetspedagogiken* och *främmandegöringspedagogiken* kan möjliggöra en tydliggörande objektifiering av- och en ökad medvetenhet om den egna situationen (Mehrstam, 2010, s. 36). Till exempel blir maktkampen särskilt framträdande i ”Kung Trastskägg” då huvudkaraktären förflyttas från en extrem till den andra på ett maktkontinuum.

Folksagan har under århundraden hyllats för sina pedagogiska egenskaper och moraliska läror. Genom de analyser som genomförts i denna studie har det dock framkommit att det egentligen bara är den japanska versionen av ”Sparven med den avklippta tungan” som framhäver flera av de mänskliga egenskaper som kan anses vara önskvärda i ett modernt samhälle. De egenskaper som lyfts fram som åtråvärda i ”Prins Hatt under jorden” och ”Kung Trastskägg” känns snarare förlegade i relation till vårt moderna samhälle. Till exempel kan man argumentera för att, från ett nutida perspektiv, bör sagornas prinsessor inte ses som goda förebilder, i och med att de förr eller senare accepterar sin beroendeställning till männen, oavsett hur motvillig hon varit från början.

Detta bör dock inte ses som ett förnekande av folksagans goda didaktiska potential och en anledning till att bannlysa folksagorna från klassrummen. De utgör, i enlighet med *främmandegöringspedagogiken* och *erfarenhetspedagogikens* teorier, samt Soltau (2021), snarare ett utmärkt material att använda i synliggörandet av och kritiska diskussioner om detta föråldrade synsätt på bland annat könsroller (s. 38). Till exempel får eleverna genom prinsessorna som främmandegörande verktyg, inte bara upp ögonen för värdet av medmänsklighet, empati och tolerans, utan genom att problematisera texternas innehåll utvecklar de även sådana kompetenser som är nödvändiga för att de ska kunna identifiera och motarbeta bland annat sexistiska, rasistiska och klassicistiska ideologier och därmed fungera som värdefulla tillgångar i ett demokratiskt samhälle (Matek, 2015, s. 71; Hurley, 2005, s. 227). Med tanke på den ökade betoningen på att kritiskt kunna granska olika typer av maktförhållanden, påståenden och normer som kommer med den stundande uppdateringen av värdegrunden blir det även särskilt försvarbart att välja litteratur som provocerar och står i direkt motsättning till det som värdegrunden står för.

Sagorna utgör dessutom en stor och viktig del av vårt gemensamma kulturarv, från både inom och utom Sverige och de lyfter tydligt fram det faktum att vårt samhälle ständigt är under reform. Dessutom går det att argumentera för att folksagan är en mycket viktig tillgång när man vill visa att alla människor, oberoende av tid eller plats, innerst inne är likadana, och att de tankar och problem som eleverna upplever har upplevts av miljoner människor före dem.

Sammanfattningsvis går det att se att vad som framkommit av studiens analyser är att de utvalda folksagorna definitivt besitter stor didaktisk potential vad det gäller att realisera gymnasieskolans värdegrundsarbete genom svenskämnet. Detta på grund av att sagorna kan skapa goda förutsättningar för arbeten och diskussioner som i förlängningen kan utveckla elevernas kunskaper om det demokratiska samhället samt alla människors rättigheter och skyldigheter. Därtill erbjuder de en möjlighet för ett utvecklande av kunskaper om dels det svenska, dels det europeiska och globala kulturarvet, och förståelse för hur hela världens länder och kulturer är sammankopplade. Användningen av denna typ av litteratur kan även motiveras i relation till de olika svenskursernas centrala mål. Det går alltså att dra slutsatsen att man med fördel kan och bör introducera folksagan som ett värdegrundsutvecklande medel i gymnasieskolans svenskämne.

## 5.2 Metoddiskussion

Vad det gäller urvalet av studiens primära undersökningsmaterial i relation till forskningsfrågorna är det möjligt att identifiera både styrkor och svagheter. En tydlig svaghet är det mycket limiterade urvalet på tre folksagor, som till viss del är ett resultat av studiens begränsade omfång. Nackdelen med detta är att det inte blir försvarbart att tala om folksagans didaktiska potential i generella termer, utan enbart om den potential som kan finnas i de utvalda texterna. Trots sin storlek så täcker materialet inte bara alla sju huvudsakliga punkter i värdegrunden mer än tillräckligt, utan den har även en stor global räckvidd i och med att den inkluderar sagor från olika länder, världsdelar och därmed även kulturer. Dessutom är de tre sagorna upptecknade av tre olika upptecknare och hämtade ur tre olika tryckta källor, vilket innebär en viktig variation som utgör en del av studiens styrkor.

Ytterligare en styrka är att det material som använts för att undersöka och presentera tidigare forskning i ämnet. Materialet är inte bara stort, utan kommer även från flera delar av världen och är skrivet av dels flera olika experter inom olika forskningsgrenar, så som litteratur, didaktik och folklöre, dels lärare som faktiskt har applicerat och utvärderat de presenterade

arbetssätten i sin undervisning. Således kan denna studie bidra till ett objektiva perspektiv på sådant som rör, till exempel, folksagans funktion och didaktiska potential.

Genom att basera analyserna på det som står skrivet i gymnasieskolans värdegrund har analyserna av "Sparven med den avklippta tungan", "Prins Hatt under jorden" och "Kung Trastskägg" med gott resultat kunna besvara studiens första forskningsfråga, "vilka, om några, av de värdegrundsdiskurser som läroplanen för gymnasieskolan ger uttryck för går att finna i den valda litteraturen?". Genom att applicera och diskutera de valda litteraturdidaktiska teorierna på resultatet av analyserna har även studiens andra forskningsfråga "vilka litteraturdidaktiska teorier kan förklara och motivera ett arbete med folksagor i svenskämnet på gymnasiet, med syfte att stärka skolans värdegrundsarbete?" besvarats med gott resultat. Således har även studiens ambition mötts.

Hypotesen att gymnasieelever genom att analysera, problematisera, diskutera och förstå folksagans olika motiv, ska kunna öka sin förståelse för de värden som gymnasieskolans värdegrund ger uttryck för har delvis kunnat bevisas. Med tanke på studiens teoretiska natur har denna hypotes endast kunnat styrkas i teorin. För att även kunna bevisa denna hypotes i praktiken hade diverse diskussioner och arbetssätt behövts prövas och utvärderas i autentiska undervisningssituationer. Detta utgör således ett förslag för framtida forskning i ämnet.

Ytterligare förslag är att genomföra studier där flera nedteckningar av en specifik sagotyp, men från olika länder och kulturer genomgår en jämförande analys, i syfte att undersöka hur sagan påverkas av de normer och värderingar som dominerar på olika platser. Det hade även varit intressant med en studie som enbart fokuserar på genus och jämställdhet, då det enligt flera forskare fortfarande utgör ett stort hål i sagoforskningen (Duggan, 2016, s. 191; Fisher & Silber, 2000, s. 121; Turner & Greenhill, 2012, s. 2).

## Referenslista

af Klintberg, B. (2014). *Svenska folksägner*. Norstedts.

Ahlström, A. (1895). *Om folksagorna: Efter tre vid sommarkurserna i Uppsala 1893 hållna föreläsningar*. Kungliga Boktryckeriet, P.A. Norstedt & söner.

Alkestrand, M. (2016). *Magiska möjligheter: Harry Potter, Artemis Fowl och Cirkeln i skolans värdegrundsarbete*. Diss. Lunds universitet.

Altmann, A. E., & de Vos, G. (2001). *Tales, Then and Now: More Folktales As Literary Fictions for Young Adults*. ABC-CLIO, LLC.

Armstrong, N. (1987). *Desire and Domestic Fiction: A Political History of the Novel*. Oxford University Press.

Attebery, B. (2017). Introduction: Tales of Faëry Wonder. *Journal of the Fantastic in the Arts*, 28(1), 1-3. Hämtad från <https://www.proquest.com/scholarly-journals/introduction-tales-faery-wonder/docview/2038582653/se-2?accountid=12245>

Bascom, W. (1954). Four Functions of Folklore. *The Journal of American Folklore*, 67(266), 333-349. DOI: <https://doi.org/10.2307/536411>

Berg, F. (Red.). (1991). *Svenska folksagor*. Norstedt.

Bettelheim, B. (1976). *The uses of enchantment: the meaning and importance of fairy tales*. London: Thames and Hudson.

Björklund, L. (24 mars 2010). Ta vara på läslustan! *Göteborgs-Posten*. <https://www.gp.se/ledare/lisa-bj%C3%B6rklund-ta-vara-p%C3%A5-1%C3%A4slustan-1.996304>

Browne, C. (2014). Review essay: From the creativity of collective imagination to the crisis of postmodern fantasy. *Thesis Eleven*, 124(1), 114-131. DOI: 10.1177/0725513614552467

Bruns, C. (2006). *Why Literature? The Value of Literary Reading and Its Implications for Pedagogy*. [Doktorsavhandling, University of California]. ProQuest Dissertations Publishing. <https://www.proquest.com/docview/305348036?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>

Duggan, A. E. (2016). Binary Outlaws - Queering the Classical Tale in François Ozon's *Criminal Lovers* and Catherine Breillat's *The Sleeping Beauty Fantasy*. I C. Jones & C. Schwabe (Red.). *New approaches to teaching folk and fairy tales* (s. 191-205). University Press of Colorado.

Earle, S. (27 maj 2020). How Albert Camus's *The Plague* became the defining book of the coronavirus crisis. *The New Statesman*. <https://www.newstatesman.com/long-reads/2020/05/the-plague-albert-camus-coronavirus-resurgence>

- Ebbelind, E. (2012). Svarta vingar av David Almond – om vårt behov av berättelser. I H. Ehriander & M. Nilson (Red.). *Ett trollspö på katedern: att arbeta med fantasy i skolan* (s. 84-110). BTJ Förlag.
- Ehriander, H., & Nilson, M. (Red.). (2012). *Ett trollspö på katedern: Att arbeta med fantasy i skolan*. BTJ Förlag.
- Falk, G. (2002). *Bröderna Grimms vackraste sagor*. Stockholm: Det Bästa.
- Fisher, J. & Silber, E. S. (2000). Good and Bad Beyond Belief: Teaching Gender Lessons through Fairy Tales and Feminist Theory. *Women's Studies Quarterly*, 28(3/4), 121-136. Hämtad från: <https://www.jstor.org/stable/40005478>
- Flygare, H. (2019). *Ozaki, Y.T. Japanska sagor berättade för västerlandet*. Saga.
- Gaiman, N. (2013). Introduction. I R. Bradbury, *Fahrenheit 451. 60th Anniversary Edition* (s. xi-xvi). Simon & Schuster. Hämtad från: <https://www.westada.org/cms/lib8/ID01904074/Centricity/Domain/2441/F451%20Intro.pdf>
- Graff, G. (1992). *Beyond the Culture Wars: How teaching the conflicts can revitalize American education*. (1. Ed.) New York: Norton
- Granger (2022). Image No: 0079178. Hämtad från: <https://www.granger.com/results.asp?image=0079178&itemw=4&itemf=0001&itemstep=91&itemx=120>
- Gustavsson, P. & Palmenfelt, U. (2017a). *Insamlarna*. Stockholm: Carlsson bokförlag utgiven i samarbete med Vislanda hembygdsförening och Sagobygden.
- Gustavsson, P. & Palmenfelt, U. (2017b). *Berättelserna*. Stockholm: Carlsson bokförlag utgiven i samarbete med Vislanda hembygdsförening och Sagobygden.
- Gustavsson, P. & Thomasson, M. (2015). *Värdefulla sagor: [lyft värdegrunden genom berättande]*. (1. uppl.) Stockholm: Natur & kultur.
- Hellsing, B. (red.) (2008). *Svenska folksagor*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Holmberg, H. (1988). *Från prins Hatt till prins Mio: om sagogenrens utveckling*. Rabén & Sjögren.
- Hurley, D. L. (2005). Seeing White: Children of Color and the Disney Fairy Tale Princess. *The Journal of Negro Education*, 74(3), 221-232. Hämtad från: <https://www.jstor.org/stable/40027429>
- Joachim, N. (2008). Teaching the Art of Empathic Interviewing to Third-Year Medical Students using a Fairy Tale – “The Prince Who Turned into a Rooster”. *American Journal of Psychotherapy*, 62(4), 395-418. DOI:[10.1176/appi.psychotherapy.2008.62.4.395](https://doi.org/10.1176/appi.psychotherapy.2008.62.4.395)

- Jones, C., & Schwabe, C. (2016). Introduction: Cross-Disciplinary Perspectives on Teaching Folklore and Fairy Tales in Higher Education. I C. Jones & C. Schwabe (Red.). *New approaches to teaching folk and fairy tales* (s. 3-18). University Press of Colorado.
- Lindenbaum, M. (16 november 2017). Partiledaren Ebba Busch Thor (KD) testades i litteratur – svarade fel på alla frågor. *SVT nyheter/kultur*. <https://www.svt.se/kultur/partiledaren-ebba-busch-thor-testades-i-litteratur-svarade-fel-pa-alla-fragor>
- Marmorstein, E. (26 juni 2013). Klassikerna ska ge KD skolsegern. *Expressen*. <https://www.expressen.se/nyheter/almedalen/klassikerna-ska-ge-kd-skolsegern/>
- Matek, L. (2015). Teaching Horror Literature in a Multicultural Classroom. *ELOPE English Language Overseas Perspectives and Enquiries* 12(1), 61-73. DOI: 10.4312/elope.12.1.61-73
- Mattson, P. C. & Tatar, M. (2016). Fairy Tales, Myth, and Fantasy. I C. Jones & C. Schwabe (Red.), *New Approaches to Teaching Folk and Fairy Tales* (s. 21-34). University Press of Colorado.
- Mehrstam, C. (2010). Fallet med den muterade science fictiondeckaren: Om populärkulturens litteraritet och didaktiska potential. *Tidskrift för litteraturvetenskap*. (40)1, 35–49. Hämtad från <https://ojs.uu.se/index.php/tfl/article/view/485>
- Misch, M. (2008). *Teaching Folktales*. GRIN Verlag
- Molloy, G. (2003). *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*. Lund: Studentlitteratur.
- Motion 2006/07:Ub260 *Litterär kanon*. [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/motion/litterar-kanon\\_GU02Ub260](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/motion/litterar-kanon_GU02Ub260)
- Motion 2019/20:2665 *Djur och natur – så behåller vi ekosystemen*. [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/motion/djur-och-natur---sa-behaller-vi-ekosystemen\\_H7022665](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/motion/djur-och-natur---sa-behaller-vi-ekosystemen_H7022665)
- Naturskyddsföreningen. (29 mars 2021). *Hållbar konsumtion*. <https://www.naturskyddsforeningen.se/lar-dig-mer/hallbar-konsumtion/>
- Nordberg, O. (2020). *Litteraturredaktik: teori, praktik, relevans, potential*. (Första upplagan). Stockholm: Liber.
- Olsson, B. & Algulin, I. (1994). *Litteraturens historia i världen*. (Tredje upplagan). Norstedt.
- Parks, R. (8 november 2011). Reflections on “The Tongue-Cut Sparrow”. *Richard Parks*. <https://richard-parks.com/2011/11/08/reflections-on-the-tongue-cut-sparrow/>
- Rosenblatt, L.M. (1995). *Literature as exploration*. (5. ed.) New York: Modern Language Association of America.
- Rushdie, S. (1991). *Haroun and the sea of stories*. Penguin Books Ltd
- Schenker, T. (2021). An Advanced Fairy-Tale Course: Text Selection, Assignments, and Student Feedback. *Die Unterrichtspraxis/A Journal of the American Association of Teachers*

of German. 54(1), 53-73. DOI: [10.1111/tger.12154](https://doi.org/10.1111/tger.12154)

Sklovskij, V. (1993). Konsten som grepp. I C. Entzenberg., & C. Hansson (Red.), *Modern litteraturteori – Från rysk formalism till dekonstruktion* (s. 15–32). Studentlitteratur.

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

<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a659807/1553964056811/pdf2705.pdf>

Skolverket. (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (reviderad 2019)*. Hämtad från <https://www.skolverket.se/getFile?file=4206>

Skolverket. (2021). *Ändringar i läroplanens inledande delar: Gymnasieskolan*. <https://www.skolverket.se/getFile?file=8707>

Soltau, N. (2021). Teaching Fairy Tales: Constructing Culture and Learning Language. *Die Unterrichtspraxis/A Journal of the American Association of Teachers of German*. (54)1, 38-52. DOI: <https://doi.org/10.1111/tger.12153>

Sturgess, J., & Locke, T. (2009). Beyond *Shrek*: fairy tale magic in the multicultural classroom. *Cambridge Journal of Education*. 30(3), 379-402. DOI: 10.1080/03057640903103744

The British Museum. (15 maj 2022). *Papyrus EA10183,6*. [https://www.britishmuseum.org/collection/object/Y\\_EA10183-6](https://www.britishmuseum.org/collection/object/Y_EA10183-6)

The Library of Congress. (22 maj 2022/1885). *The Tongue-Cut Sparrow*. ID 2021666954. Hämtad från <https://www.loc.gov/item/2021666954/>

Tolkien, J. R. R., (1947). *On Fairy Stories*. Hämtad från [https://uh.edu/fdis/\\_taylor-dev/readings/tolkien.html](https://uh.edu/fdis/_taylor-dev/readings/tolkien.html)

Turner, K., & Greenhill, P. (2012). Introduction: Once Upon a Queer Time. I K. Turner & P. Greenhill (Red.). *Transgressive tales: queering the Grimms*. Detroit: Wayne State University Press.

Uther, H. (2004). *The types of international folktales: a classification and bibliography : based on the system of Antti Aarne and Stith Thompson. Part II Tales of the stupid ogre, anecdotes and jokes, and formula tales*. Helsinki: Suomalainen Tiedeakatemia.

Yorke, J. (2019). *Den odödliga sagan – Om hur och varför vi berättar historier*. Volante

Zaman, M. (2015). Book Review: Peter Murphy, *The Collective Imagination: The Creative Spirit of Free Societies*. *Sociology*, 49(3), 595–597. DOI: <https://doi.org/10.1177/0038038515572327>

Zipes, J. (1975). Breaking the Magic Spell: Politics and the Fairy Tale. *New German Critique*. (6), 116-135. DOI: <https://doi.org/10.2307/487657>



Zipes, J. (2000). The Contamination of the Fairy Tale, or The Changing Nature of the Grimms' Fairy Tales. *Journal of the Fantastic in the Arts* 11, 1(41), 77-93. Hämtad från: <https://www.jstor.org/stable/43308420>

Zipes, J. (2002). *Breaking the magic spell: radical theories of folk and fairy tales*. (Rev. and expanded ed.) University Press of Kentucky.

Zipes, J. (2012). *The Irresistible Fairy Tale: The Cultural and Social History of a Genre*. Princeton University Press.

Zipes, J. (2013). *The golden age of folk and fairy tales: from the Brothers Grimm to Andrew Lang*. Hackett Publishing Company Inc.