

Steinerhøyskolen | Oslo

Lærerutdannelsen

Bachelor 2018

Sexuell mangfold

Sagans roll

Ylva Poijo Segerstedt

Oslo, 23.04.2018

11 960 ord

Innehållsförteckning

Inledning.....	1
Motivation	1
Problemställning.....	2
Struktur och huvudkällor.....	2
Begreppsförklaringar och avgränsning	3
2. Vi och de	5
2.1 Sexualitet.....	5
2.2 Heteronormativitet	7
2.3 Normkritisk undervisning	8
2.4 Framtidsbilder	10
2.5 Aktualitet.....	11
2.6 Sammanfattning	12
3. Skolan och barnet	13
3.1 Waldorfpedagogisk syn på barnets utveckling.....	13
3.2. Berättande i waldorfskolan.....	14
3.3 Sexualitet i waldorfskolans läroplan	15
3.4 Lagar.....	15
3.5 Sammanfattning	16
4. Sagor.....	17
4.1 Sagan	17
4.2 Sagogrupper	18
4.3 Sagans betydelse	19
4.4 Heteronormativitet i undersagor.....	21
4.5 Alternativa sagor	22
4.6 Sammanfattning	24

Diskussion	25
Framtidsbilder och mobbning	25
Sagans roll	28
Slutsats	31
Kunskap och inställning	31
Vägen vidare	32
Litteraturförteckning	33

Inledning

Motivation

Vi lever i ett samhälle i förändring, den allmänna synen på sexualitet har förändrats och nu pratar man inte längre om två kön och en sexuell orientering utan om en hel regnbåge av kön och sexuella orienteringar.

En arena som synliggör köns- och sexualitetsmångfald är det årliga arrangemanget Pride Parade. År 2017 slog Oslo Pride Parade alla tidigare besöksrekord med över 40 000 deltagare (Mynewsdesk, 2017). Det var både hbtqia-personer och icke-hbtqia-personer som valde att delta. Att besökarantalet ökar på ett arrangemang som representerar en mångfald av sexuella orienteringar upplever jag som en positiv samhällsutveckling. Men hur ser det ut i skolan?

Jag växte upp i Sverige. Som vuxen flyttade jag till Norge och här jobbade jag som vikarie i flera förskolor innan jag började studera till lärare på Steinerhøyskolen i Oslo. Min erfarenhet av att bo i två olika men ändå relativt lika land har gett mig insikten om att waldorfskolor och waldorfförskolor i Sverige har kommit steget längre när det kommer till köns- och sexualitetsmedvetenhet.

Ett exempel från Sverige är att min högstadieskola, Umeå Waldorfskola, var den första skolan i Umeå som hade en egen banderoll i Umeå Pride Parade.

Ett annat är att när min mor jobbade i en waldorfförskola var hon noggrann med att ropa ”kom nu alla barn” när de skulle äta istället för att ropa in killarna och tjejerna för sig. Hon valde att fokusera på det för att inte förstärka samhällets könsindelning av barn.

I Norge har jag stött på en waldorflärare på högstadiet, med ansvar för de andra högstadielärarna, som inte kände till Prideflaggan, vilken förvånade mig.

Ett annat exempel från Norge är att jag för några få år sedan umgicks med en femåring som sa följande när ett homosexuellt par gick förbi: "Nä dom där kan inte vara tillsammans. De är inte tjej och kille" (översatt från norska).

För mig var det tydligt att det var ett samkönat par. Femåringen verkade dock inte kunna föreställa sig att de var ett par eftersom personerna såg ut att tillhöra samma kön. Det får mig att fundera över var hon har fått den bilden av par och relationer från. Jag vet att barnet går i waldorfförskola och att hen får höra många sagor både i förskolan och hemma. Det får mig att

undra om sagor är med på att upprätthålla utdaterade tankesätt eller om de kan vara med på att bredda och aktualisera barns bild av olika sexualiteter?

I en artikel på ssb.no (Anderssen, 2013) står det att homosexuella och bisexuella i större grad är i riskzonen för att utveckla psykisk ohälsa. Som framtida lärare undrar jag om jag kan vara med på att motverka detta?

Problemställning

Jag kommit fram till följande problemställning:

Varför är det viktigt att ge elever en bild av den sexuella mångfalden i samhället och hur kan man göra det? Var ligger skolans ansvar och kan waldorfläraren ge elever en bild av den sexuella mångfalden genom sagoberättandet i klass två?

Struktur och huvudkällor

Efter inledningen är uppsatsen indelad i tre teoretiska kapitler (kap. 2, 3, 4) följt av ett diskussionskapitel. Uppsatsen avslutas med ett kapitel där slutsatsen och vägen vidare presenteras.

I kapitel två med underkapitel undersöker jag om det är viktigt att ge elever en bild av den sexuella mångfalden i samhället, varför det är viktigt och hur man kan göra det. I huvudsak använder jag boken *Sexualitet i skolen* av Åse Røthing, professor vid fakultet för lärarutbildning och internationella studier vid högskolan i Oslo och Akershus och Stine Helena Bang Svendsen, stipendiat vid NTNU och forskare på ungdom, sexualitet och flerkulturalitet. Något som bör uppmärksammas är att Åse Røthing blir citerad eller har skrivit texterna i i stort sett alla norska böcker om sexualitet, identitet och könsroller. Förutom boken *Sexualitet i skolen* använder jag även den svenska stiftelsen Friends projektrapport "*man kan ju inte läsa om bögar i nån historiebok*" - skolors förändringsarbeten med fokus på jämställdhet, genus och sexualitet. Rapporten har två författare, den första är Janne Bromseth, Dr Art från *Institutt for tverrfaglige kulturstudier* och Center för könsforskning vid Norges Teknisk - Naturvetenskapliga Universitet och senare lektor samt forskare på fältet genus, sexualitet och media. Den andra är Hanna Wildow, konsult, föreläsare och skribent inom

området genus, sexualitet och skola. Förutom de två källorna använder jag även ett urval av böcker, rapporter och undersökningar om temat.

I kapitel tre med underkapitel undersöker jag muntligt berättande och sagans roll i waldorfskolan och waldorfskolans läroplaner och norska lagar belyses för att ge en bild av skolans ansvar. Den ena waldorfskole-läroplanen innehåller mål för grundskolan och den andra är en övergripande plan om idéerna bakom pedagogiken och hur de kan användas i praktiken. I kapitlet hänvisar jag dessutom till ett urval waldorfpedagogiska böcker av filosofen, esoterikern och waldorfskolans grundare Rudolf Steiner samt andra personligheter inom waldorfpedagogiska sammanhang.

I kapitel fyra med underkapitel undersöker jag sagans historia, vilka typer av sagor det finns och sagans potentiella inverkan på barn. Det ges även en bild av heteronormativiteten i sagorna och hur alternativa sagor har mottagits i olika länder. Till kapitlet har jag använt flera böcker om berättande samt två sagoböcker och ett par webbartiklar. Tone Birkeland, barnlitteraturforskare och förstalektor i norska vid högskolan i Bergen har skrivit boken *Barnelitteratur – sjangrar og teksttyper* tillsammans med Ingeborg Mjør, förstalektor vid högskolan i Bergen, nynorskförespråkare, litteraturkritiker och barnlitteraturforskare. Professor emeritus i nordisk litteratur vid Högskolan i Telemark Olav Solberg har skrivit boken *Inn i eventyret - Norsk og europeisk forteljekunst*. Högskolelektor i Telemark och professionell berättare Fridunn Tørå Karsrud har skrivit boken *Muntlig fortelling i norskfaget - En vei til tekst- og tolkningskompetanse* och *Muntlig fortelling i barnehagen*.

Begreppsförklaringar och avgränsning

Hbtqia: *Hbtqia* står för homosexuell, bisexuell, transsexuell, queer, intersexuell och allierade heterosexuella. Förkortningen rymmer även sexualiteter som inte explicit står här. För full ordlista se: https://www.bufdir.no/lhbt/LHBT_ordlista/. I uppsatsen används flera variationer på sammansättningar av de samma definitionerna. Till exempel *hbt*: homosexuell, bisexuell och transsexuell eller *hbtq*: homosexuell, bisexuell, transsexuell och queer (Grasmo, 2014).

I arbetet med att skriva uppsatsen har benämningen *icke-heterosexuell* ofta förekommit för att beskriva hbtqia-personer. Begreppet *icke-heterosexuell* är problematiskt då det kan uppfattas som heteronormativt eftersom det utgår från heterosexualitet för att beskriva övriga sexualiteter. I uppsatsen använder jag genomgående benämningen hbtqia-personer.

Till uppsatsen är det delvis relevant att veta hur många procent som uppger sig vara hbtqia. I brist på något procenttal som säger hur många hbtqia-personer det är i Norge presenteras siffror från USA och Storbritannien istället.

Queerteori: På norska: *Skeiv teori*, är ett brett fält med flera grenar. Queerteori är till stor del ett tankesätt som utmanar samhällets syn på sexualitet och kön. Det kan ifrågasättas hur man pratar om sexualitet och kön och vilka begrepp som används. I internationell könsforskning är queerteori ett viktigt perspektiv. Queerteoretiker kan vara kritiska mot indelning av kön och sexualitet i grupper. De menar att gruppindelningar kan vara begränsande och stereotypiserande i lika stor grad som att det kan vara stärkande för identiteten. Begreppet rymmer normkritiska inställningar där kritik av heteronormativitet är en central inställning (Kristiansen, 2014).

För att kunna ge en bild av sexualitetsnormer kommer jag att beröra heteronormativitet som är en central del av queerteorin. Med tanke på uppsatsens omfång kommer jag inte undersöka queerteori i sin helhet. Jag begränsar mig till att endast fördjupa mig i det queerteoretiska begreppet heteronormativitet.

I waldorfskolan uppmanas lärare att sätta sig in i olika sagotolkningar. Barnen får emellertid inte ta del av detta mer än genom lärarens personliga förståelse av sagorna. Någon explicit undervisning om sagornas underliggande betydelse ges inte. Uppsatsen begränsar sig till att inte undersöka den underliggande betydelsen av sagorna men istället vilken påverkan orden som används i sagorna kan ha.

Sagor delas in i flera grupper och undergrupper. I den här uppsatsen fokuseras det på undergruppen *undersagor* eftersom det är sagogruppen folk oftast associerar med ordet saga.

Någon litteratur om heteronormativitet i undersagor går inte att finna. Jag undersöker därför detta på egen hand i ett urval undersagor av Asbjørnsen och Moe samt bröderna Grimm. Endast ett litet urval undersagor har undersökts och undersökningen kan därför inte räknas som vetenskaplig.

2. Vi och de

I kapitlet undersöker jag varför det är viktigt att ge elever en bild av den sexuella mångfalden i samhället. Jag undersöker även hur man kan göra det.

2.1 Sexualitet

Professor Røthing och stipendiat Svendsen (2009) lyfter fram sexualitet som ett kulturellt fenomen. De ser på sexualitet som något föränderligt, något som ser olika ut i olika kulturer och som förändras över tid. Tar man en titt på den sexuella utvecklingen i ett historiskt perspektiv kan man se att till exempel onani klassificerades som onaturligt och förkastligt för ett tiotal år sedan. Även sex före äktenskap ansågs som något helt oacceptabelt. Idag är onani och sex före äktenskap accepterat och tidvis även uppmuntrat. Røthing och Svendsen (2009) menar att den ständigt förändrade synen på vad som är accepterat och inte är ett tecken på att man kan se på sexualitet som kulturbetingat.

Världens hälsoorganisation (WHO) skriver att sexualitet kan vara en kombination av flera uttryck och faktorer bestående av sex, intimitet, köns- och sexualitetsidentitet, reproduktion m.m. De blir uttryckta genom bland annat fantasier, relationer, beteenden och roller. WHO (2006a) menar i likhet med Røthing och Svendsen att sexualitet påverkas av sociala, kulturella och historiska omständigheter. De lyfter emellertid även fram att det kan påverkas av politiska, ekonomiska, rättsliga, psykologiska, biologiska, spirituella och religiösa omständigheter (WHO, 2006a).

Filosofen och könsteoretikern Judith Butler (2007) ifrågasätter om sexualitet och kön är något som människor praktiserar och uttrycker snarare än vem de *är* och *har*. Røthing och Svendsen (2009) hänvisar till Butler och beskriver att det finns starka förväntningar i samhället på hur man ska framställa sig själv utifrån följande komponenter:

1. Könsidentitet: *Könsorgan och andra könstypiska kroppsdelar bestämmer vilket kön personen är och uppfattas som.*
2. Socialt könsuttryck: *Hur personen väljer att klä sig och framställa sig själv ska spegla personens könsidentitet och sexuella preferenser.*
3. Sexuella preferenser: *Personens sexuella preferenser förväntas vara riktade mot motsatt kön.*

Røthing och Svendsen (2009) skriver om personer som avviker från samhällets förväntningar. De menar att personer som avviker riskerar att bli mobbade, förföljda eller utsatta för våldsövergrepp. De skriver även att barn tidigt lär sig att förvänta att komponenterna för sexualitet och könsuttryck ska stämma överens med samhällets förväntningar. Både hos sig själv och hos andra. Det kan leda till att barn som avviker från förväntningarna blir ängsliga och tror att det är något fel på dem (Røthing & Svendsen, 2009).

Den svenska rapporten *När livet känns fel* om ungas hälsa bekräftar att personer som avviker från samhällets förväntningar i större grad utsätts för mobbning, trakasserier och våldsövergrepp. Den bekräftar även att unga som avviker från samhällets förväntningar i större grad lider av psykisk ohälsa. Det kan komma av en känsla av utanförskap som är ett resultat av att inte passa in i normen (MUFC, 2015).

Pedagog och sexologisk rådgivare Margerete Wiede Aasland (2015) skriver att barn ofta experimenterar med olika könsuttryck. Hon säger emellertid att de i tidig ålder upptäcker att vuxna mer eller mindre omedvetet belönar dem för beteenden som passar in i normen för deras förväntade könsidentitet och sexualitet. Ett exempel är när en vuxen uppmuntrar ett barn som berättar att hen är kär i ett barn av motsatt kön med en positiv inställning och positiva kommentarer. Medan ett barn som berättar att hen är kär i ett barn av samma kön blir avrådd och avvisad av den vuxnas negativa inställning och negativa kommentarer. Aasland (2015) rekommenderar att man respekterar barnets behov av att experimentera med olika könsuttryck. Hon förtydligar att experimenterandet inte påverkar barns framtida sexuella preferenser eller upplevda könsidentitet. Hon menar att det är starkare impulser som ska till för att ett barn ska gå emot samhällets sexualitets- och könsförväntningar. Impulserna är redan där i tidig ålder menar Aasland (2015) och experimenterandet är ett uttryck för hur de känner sig där och då, om det så bara varar några dagar, eller flera år.

Forskningsledare Arne Backer Grønningsæter, socialantropolog och seniorrådgivare Hans Wiggo Kristiansen och statsvetare och seniorrådgivare Bjørn Richard Lescher-Nuland (2013) har gemensamt skrivit boken *Holdninger, levekår og livsløp - forskning om lesbiske, homofile og bifile*. I boken lyfter de fram makt och diskriminering som en viktig aspekt av förväntningarna i samhället. När något anses normalt och sant anses det motsatta som mindre normalt och mindre sant vilket kan leda till konsekvenser för de som bryter mot det normala. Grønningsæter, Kristiansen, och Lescher-Nuland (2013) ser att människor som inte uppfyller förväntningarna för sexualitet och könsuttryck näst intill dagligen behöver *komma ut* och förklara sig för människor i sin omgivning. Människor med en heterosexuell läggning antas å

andra sidan vara heterosexuella och ifrågasätts därför inte. De har sett att en konsekvens av detta är att vissa håller sin sexualitets och/eller könsidentitet hemlig.

Rapporten *Seksuell orientering og levekår* visar att det är vanligt förekommande att hbtqia personer väljer att inte *komma ut* i vissa situationer. Personer som väljer att dölja sin sexuella orientering känner ofta att de inte kan vara sig själva fullt ut och upplever det som att de ljuger för omgivningen. Att känna att man inte kan vara sig själv kan få psykiska konsekvenser. Det kan skapa avståndstagande i sociala situationer och bidra till negativa tankemönster. Det är många anledningar till varför människor väljer att dölja sin sexuella läggning. En anledning kan vara att man är rädd för att bli utstött från umgängeskretsen, skolklassen eller familjen. Man kan vara rädd för att inte få bo kvar hemma eller bli av med sitt jobb. Man kan ha upplevt verbal eller fysiskt trakasseri på grund av sin sexuella läggning. Man kan också ha hört om någon i umgängeskretsen eller en person i media som har upplevt verbal eller fysiskt trakasseri på grund av sin sexuella läggning. De här och många fler anledningar bidrar till att många hbtqia-personer avstår från att berätta om sin sexuella läggning (Anderssen, 2013).

Förväntningarna på hur man ska framställa sig själv i samhället och hur hbtqia personer framställs eller inte framställs i samhället leder in på ett begrepp inom queer teori kallat *heteronormativitet*.

2.2 Heteronormativitet

Heteronormativitet kan med få ord beskrivas som människors inbyggda förväntning om självklar heterosexualitet i mötet med andra människor. I ett heteronormativt samhälle anses heterosexualitet ha högre status än andra sexuella orienteringar (Grønningsæter, Kristiansen, & Lescher-Nuland, 2013)

I ett heteronormativt samhälle är heterosexualitet normen för sexualitet och könsuttryck vilket yttrar sig i inställningen till och bemötandet av hbtqia -personer. Heterosexualitet framställs som den naturliga och sanna sexualiteten och det finns en förväntning om att människors livsstil borde spegla det skriver professor Esben Esther Pirelli Benestad (2014) på *Store norske leksikon*'s hemsida. Vidare står det att heteronormativiteten utgår från att det finns *andra sexualiteter* men att *de andra* rankas som avvikande från normen.

Røthing och Svendsen (2009) använder ordet *andragørende* [i förståelsen av att ett *vi* skapar avstånd till *de andra* som de ser på som annorlunda än de själva] och går djupare in på

fenomenet andragörande av minoriteter som inte passar in i normen. De skriver att det har varit tradition att undervisa på sätt som motverkar diskriminering och främjar inkludering av den ena minoriteten efter den andra under en längre tid. I början av 70-talet var det fokus på att skapa jämlikhet mellan by-barn och barn som bor på landet. Utvecklingshämmande barn integrerades samtidigt i den *vanliga* skolan. I mitten av 70-talet utvidgades fokuset till jämlikhet mellan pojkar och flickor och de sista åren har fokus till stor del legat på integrering och individuell anpassning av barn med etnisk minoritetsbakgrund.

Expert på utbildningspolitik, skolreformer, lärarförberedning, pedagogiskt kapital och social rättvisa Dr. Kevin K. Kumashiro (2002) skriver om *vi och de undervisning* som en vanligt förekommande undervisningsform då man ska lära elever om olika sexualiteter.

Undervisningsformen lyfter indirekt fram heteronormativitet som det normala och hbtqia personer som *de andra*. Med en *vi och de undervisning* vill man påverka klassens inställning till hbtqia genom att prata om *de andra* i positiv bemärkelse och betona att *de* är helt normala, precis som *vi*. Kumashiro (2002) problematiserar undervisningsformen genom att påpeka att undervisningssättet kan skapa större klyftor. Han beskriver att den utgår från att det *vi* som finns i klassrummet är heterosexuellt till skillnad från *de andra* som man lär sig om.

Dessutom kan en *vi och de* undervisning bidra till att hbtqia-personer klumpas ihop till en homogen grupp. Det problematiserar han genom att framhäva att hbtqia-personer skiljer sig lika mycket från varandra som heterosexuella personer gör.

Røthing och Svendsen (2009) hänvisar till Kumashiro's bild av *vi och de*-undervisning. De föreslår att man ska problematisera vilka det är som utnämns till *de andra* och vem det är som bestämmer att det är just de. De lyfter även fram homogenisering och stigmatisering av *de andra* som en risk vid *vi och de* undervisning. De påpekar att man inte vet hur undervisningen kommer tas emot av eleverna och att undervisningen lika gärna kan komma att underbygga fördomar som att utmana dem. Till sist nämner de att det kan bidra till att man fokuserar så mycket på *de andra* att man glömmer att fokusera på och problematisera *de normalas* privilegier.

2.3 Normkritisk undervisning

Røthing och Svendsen (2009) lyfter fram ett alternativ till *vi och de* undervisning. De beskriver en undervisning som istället problematiserar privilegier. Undervisningen kan beskrivas i tre steg. Det första steget är att aktivt synliggöra privilegier genom att till exempel påpeka att det finns något som heter tjejfotboll men inte något som heter killfotboll, då heter

det bara fotboll. När man har gjort det kan man diskutera och problematisera privilegierna genom att till exempel fråga varför man gör skillnad på fotboll och tjejfotboll. Till slut är det viktigt att belysa hur varje individ; lärare, föräldrar, elever m.fl. själv bidrar till att upprätthålla privilegier i samhället. Det kan man till exempel göra genom att fråga eleverna om de eller någon i deras närhet har använt ordet fotboll eller tjejfotboll (Røthing & Svendsen, 2009).

Kumashiro (2002) hänvisar till Ladson-Billings och beskriver att i en normkritisk undervisning ”ska elever kunna känna igen, förstå och kritisera sociala orättvisor” (översatt från engelska) (s. 45). Kumashiro (2002) skriver att *alla* är med på att upprätthålla maktstrukturer, antingen vi gör det medvetet eller omedvetet. Han nämner skolan som en väsentlig upprätthållare av normer och maktstrukturer. En normkritisk undervisning gör eleverna och inte minst lärarna uppmärksamma på vad samhället anser som normalt och inte normalt innan man ifrågasätter detta. En normkritisk undervisning jobbar mot att normalisera olikheter genom att ifrågasätta privilegier. Kumashiro (2002) menar dock att det inte räcker att bara ifrågasätta privilegier för att jobba mot att normalisera olikheter. Han menar att man behöver förändra på de stereotypa bilderna [som i hur man framställer grupper som homogena] som existerar i samhället. Det man hör och ser ofta blir det man uppfattar som normalt. Stereotypa bilder innehåller förväntningar på hur en person ska bete sig utifrån vilken samhällsgrupp hen ingår i. Kumashiro (2002) beskriver att kvinnor till exempel kopplas ihop med svaghet, vita med ärlighet, asiater med intelligens och heterosexuella med normalitet för att nämna några. De stereotypa bilderna och orden man använder kan påverka den stereotypiserade personens psykiska hälsa och identitetsförståelse. Istället för att bara lyfta fram och ifrågasätta privilegier menar Kumashiro (2002) att man borde erbjuda alternativa bilder på hur samhället kan se ut. Ett exempel är ordet queer som från början användes som ett skällsord om homosexuella. Det betydde annorlunda och onormal och idag står det fortfarande i stor grad för annorlunda och onormal men nu i positiv bemärkelse. Det är tack vare en grupp homosexuella som började använda ordet om sig själva. Ordet spred sig i hbtqia-kretsar och i queermiljön uppfattas betydelsen annorlunda och onormal [som i *inte innanför normen*] inte längre som något negativt (Kumashiro, 2002).

Lektor och genusforskare Bromseth och konsult, föreläsare och skribent Wildow (2007) hänvisar till Sumara och Davies som, i likhet med Kumashiro, betonar att det är viktigt att lärare inte bara problematiserar samhällsnormer men att de också ger alternativa bilder av sexualitets- och könsuttryck i undervisningen. De menar att normerna har en så stor plats i

samhället att de aktivt bör ruckas på och modifieras så att man skapar ett alltigenom inkluderande samhälle.

2.4 Framtidsbilder

Barn uppmuntras från tidig ålder att föreställa sig hur deras framtid kommer se ut. Det är vanligt att de får frågor som *vad ska du bli när du blir stor?* eller *hur många barn vill du ha när du blir stor?* av både jämnåriga och vuxna. Dagens utbud av framtidsbilder är som regel bilder av en vit, maskulin *eller* feminin, funktionsduglig person med heterosexuell läggning. Bilder av framtiden blir ofta framställda i olika media, i familjen, av vänner och på skolan. Det är viktigt att hbtqia -personer också får framtidsbilder och förebilder. Det kan de få genom att vuxna och ungdomar som delar deras utgångspunkt blir synliga i undervisningen skriver Røthing och Svendsen (2009).

Bromseth och Wildow (2007) hänvisar till Hult och Ingelsson som har gjort studier som visar att barn inte får några alternativa samhällsbilder. Det de får är bilder på kärnfamiljens heterosexuella sätt att leva: ”Prinsarna får alltid sina prinsessor i sagorna och alla familjer har en mamma och pappa” (s. 35). Vidare hänvisar de till Epstein som har forskat på sexualitetsnormer i skolan. Epstein i Bromseth och Wildow (2007) menar att det är vanligt att hbtqia blir osynligt i hela skolans verksamhet. Det gäller den sociala miljön, hur man pratar om relationer och familjekonstellationer samt i undervisningsämnen som samhällsundervisning, historieundervisning, biologi och svenska.

Skolan är en arena där barn från olika kulturer, sexualiteter och funktionsmöjligheter möts. Det gör skolan till ett utmärkt ställe att presentera framtidsbilder som omfattar hbtqia-personer för barn menar Røthing och Svendsen (2009). De menar att elever som undervisas till att bli trygga i sin egen sexualitet mobbar eller trakasserar i mindre grad och utsätts i mindre grad för mobbning och trakasserier. På det sättet kan man förebygga mobbning och psykisk ohälsa i skolan.

Lärarens kunskap om och inställning till sexualitets- och könsuttryck är viktig. Det präglar hur läraren förmedlar kunskap till eleverna. Negativa berättelser kan skapa negativa inre bilder av hur framtiden kan bli. Samtidigt kan positiva berättelser berättade på *fel* sätt också vara med på att skapa en negativ upplevelse av hur framtiden kommer att bli. Det är alltså inte bara viktigt *vad* man säger men också *hur* man säger det (Røthing & Svendsen, 2009).

Etnolog och professor i kulturvetenskap Tone Hellesund (2008) skriver om homosexualitet och självmord bland ungdomar. Hon menar att homosexualitet som regel har blivit framställt i ett negativt ljus i media och litteratur. De framställningar som finns är de framtidsbilder som har varit tillgängliga för unga människor som är intresserade av samma kön. Självmord på grund av sexuell orientering har fått stor plats i norsk media medan positiva aspekter runt homosexualitet inte har fått lika stor plats. Det har skapat en skev bild av homosexualitet för ungdomar som är intresserade av samma kön. De negativa framställningarna av samkönade förhållanden har minskat och blandats med positiva bilder de senaste åren men effekten av de negativa historierna kvarstår.

Røthing och Svendsen (2009) hänvisar till Hellesund och skriver att marginaliserade minoriteter ofta behöver förhålla sig till inga eller inte tillräckligt många framtidsbilder. Barn och unga försöker i grunden föreställa sig en ljus framtid. Är framtidsbilderna de har behov för alltför få eller negativa kan emellertid självmord framstå som en sista utväg.

2.5 Aktualitet

En ny studie i USA visar en ökning av unga under 35 år som identifierar sig som hbtqia. En av fem unga amerikaner säger sig ingå i hbtqia spektrumet och i Storbritannien är antalet ännu större. En brittisk undersökning visar att 23% av den brittiska befolkningen identifierar sig som något annat än heterosexuell och bland unga vuxna mellan 18 och 24 år är det 49% som identifierar sig utanför den heterosexuella läggningen. Antalet som inte identifierar sig som heterosexuella ser ut att öka med varje ny generation (Pearson-Jones, 2017).

Mobbning, ohälsa och suicidalitet

Flera undersökningar visar att människor som identifierar sig som hbtqia är överrepresenterade när det kommer till mobbning, suicidalitet och psykisk ohälsa.

Den svenska rapporten *När livet känns fel* om ungas hälsa visar att 24% av hbtqia ungdomarna uppges ha blivit mobbade. Det är dubbelt så många som de heterosexuella ungdomarna där 12% uppges att de har blivit mobbade (MUFC, 2015). I den norska undersökningen *Seksuell orientering og mobbing* uppges 24,7% av de homosexuella ungdomarna och 11,6% av de bisexuella ungdomarna att de har blivit mobbade. Bland de heterosexuella uppges 5,3% att de har blivit mobbade (Roland & Auestad, 2009).

I en artikel från *Statistisk sentralbyrå* (SSB) skriver seniorrådgivare Tor Morten Normann (2010) att homosexuella och bisexuella oftare lider av dålig psykisk hälsa. Han skriver dock

att det inte finns tillräckligt mycket data för att SSB ska kunna räkna resultatet som fullvärdig statistik.

I den svenska undersökningen *Hälsan och hälsans bestämningsfaktorer för transpersoner* kan man läsa att 40% av transpersoner mellan 15 och 19 år har försökt ta sitt eget liv (Folkhälsomyndigheten, 2015). En norsk rapport om HB-personers levnadsvillkor visar att suicidaliteten är högst bland bisexuella och homosexuella kvinnor efterföljt av bisexuella och homosexuella män. 19 % av de bisexuella kvinnorna, 12,2% av de homosexuella kvinnorna och 5,1% av de heterosexuella kvinnorna har försökt begå självmord och hos männen ligger självmordsprocenten på 11,5 % hos de bisexuella, 9,8% hos de homosexuella och 3,8% hos de heterosexuella (Anderssen, 2013).

2.6 Sammanfattning

I det här kapitlet har jag undersökt om det är viktigt att ge elever en bild av den sexuella mångfalden i samhället. Jag har också undersökt varför det är viktigt och hur man kan göra det. Det visar sig att det finns förväntningar om hur man ska uttrycka sig och uppleva sig själv i samhället. Förväntningar om sexualitet visar sig som heteronormativitet i samhället. Barn upptäcker tidigt när de lever upp till förväntningarna eller inte. Det visar sig att hbtqia-personer i större grad blir utsatta för mobbning och lider av psykisk ohälsa och suicidalitet men att positiv representation och goda framtidsbilder kan fungera förebyggande mot detta. I kapitlet finns det indikationer på att man kan ge elever en bild av sexuell mångfald i skolan. I nästa kapitel ska skolans ansvar och sagoberättandets roll i waldorfskolan undersökas.

3. Skolan och barnet

Inledningsvis i kapitlet undersöker jag muntligt berättande och sagans roll i waldorfskolan. Därefter belyser jag waldorfskolans läroplaner och norska lagar för att ge en bild av skolans ansvar.

3.1 Waldorfpedagogisk syn på barnets utveckling

Rudolf Steiner delade in människans utveckling i sjuårsperioder. Perioderna präglas av tre mänskliga kvaliteter som Steiner kallade tanke, känsla och vilja. De tre själskvaliteterna är närvarande genom hela livet men aktiva i olika stor grad under olika perioder av utvecklingen. Det är genom dem vi bearbetar nya kunskaper och erfarenheter skriver Arve Mathisen (2014), förstalektor vid mastersprogrammet på Rudolf Steinerhøyskolen i Oslo.

Den första sjuårsperioden råder från födsel fram till ungefär sju års ålder. Det är en tid präglad av vilja, viljan till att gå, stå, känna, lukta m.m. Efter sju års ålder väcks känslan till liv fullt ut och barnet är mottagligt för fantasifulla framställningar av livet och naturen. Runt fjortonårsåldern väcks tanken till liv och ungdomens omdömesförmåga utvecklas. Hen kan med en spirande tanke- och omdömesförmåga intressera sig för världen (Mathisen, 2014).

När barnet träder in i den andra sjuårsperioden är de naturligt känslomässigt engagerade och nyfikna. Genom att ge barnen goda upplevelser som väcker känslor kan man på ett smidigt sätt lära dem att skriva, läsa, räkna och lära känna naturen. Undervisningen förmedlas till stor del genom livfulla berättelser med levande bilder som väcker både antipatiska och sympatiska känslor hos barnen (Mathisen, 2014). Innan barnet var sex-sju år kunde det höra en berättelse en dag som det glömt dagen efter. I den andra sjuårsperioden kan barnet komma ihåg och återberätta det de hört dagen innan. Det gör det möjligt att berätta längre och mer avancerade berättelser för barn när de börjar på skolan. Undervisningen utformas med tanke på barnens känslomässiga utveckling, det läggs fokus på en känslomässig och upplevelsemässig undervisning där levande berättelser och upplevelser står i fokus skriver waldorfskolelärare och författare Ernst-Michael Kranich (2003). Känslor ska tilltalas och inte förståndet menar Steiner (1994). Fantasi och känslomässiga upplevelser är vad som stimulerar barnets lärande i den andra sjuårsperioden. Kunskap som förmedlas på ett fantasifullt och känslomässigt sätt lagras i barnets inre för att senare kunna plockas fram för att användas eller byggas på med ny kunskap (Steiner, 2011). Det barnet får ett känslomässigt förhållande till i den andra sjuårsperioden lägger en grund för hur barnet kommer förhålla sig till omvärlden senare i livet.

3.2. Berättande i waldorfskolan

I den generella delen av den norska waldorfskolans läroplan från 2014 skriver Mathisen (2014) att de första åren i waldorfskolan präglas av känslomässiga bilder och upplevelser. Läraren berättar sagor, legender och mytiska berättelser från olika kulturer för barnen.

I inspirationsboken *Fra Askeladden til Einstein* som fungerar som ett supplement till de norska waldorfskoleläroplanerna står det att sagorna är huvudtemat i klass två. I sagorna följer innehållet en fast form och karaktärerna är entydiga, de symboliserar bestämda egenskaper. Sagornas form och karaktärernas entydighet bidrar till att barn kan uppleva kampen mellan det onda och det goda med en god inramning i en trygg miljö. Sagorna förmedlar moral utan att vara moraliserande och öppnar upp för goda samtal. Läraren kan på ett naturligt sätt diskutera och undersöka vad som åstadkommer gott och vad som åstadkommer ont tillsammans med barnen. Genom lyhördhet och eftertanke kan barnen upptäcka och känna sig trygga med att människor tänker och är olika menar författarna. Det är viktigt att barnen identifierar sig med hjälten. Hjälten är ofta trofast, nyfiken, modig och kärleksfull m.m. och hjälten låter andra vara precis som de är. Det är med hjälp av de egenskaperna hen får den hjälpen hen behöver för att kunna slutföra sitt uppdrag. Avslutningsvis förklarar författarna att det är vanligt att man berättar sagor nedskrivna av Asbjørnsen och Moe samt bröderna Grimm. Läraren är emellertid fri till att välja vilka sagor hen vill berätta. Det finns en hel värld och ett helt kulturhav av sagor att välja mellan. Författarna poängterar att det är viktigt att läraren berättar sagan fritt med egna ord och lever sig in i berättelsen. När hen gör det kan eleverna skapa egna inre bilder av sagan. De uppmanar läraren till att sätta sig in i olika sagotolkningar för att på det sättet få en djupare förståelse av sagorna. Förståelsen läraren får om karaktärernas och sagostrukturens underliggande budskap är emellertid inte något läraren förmedlar till barnen (Alsos, o.a., 2016).

Sagor borde gripa in i barnets själ och tala till de känslor som ständigt lever i barnet säger Steiner (2011) i ett föredrag från år 1919. Han menar att lärare som lever sig in i berättelsen kan få barn till att praktiskt taget känna berättelsen i kroppen. Han säger att berättelser inte ska brytas ned till logisk förståelse eller förklaras. En förmedlare som berättar tydligt och med en inneboende trygghet kan leva sig in i sagorna tillsammans med barnen och leda dem genom berättelsen utan att beröva dem deras unika upplevelse av sagan.

Att uppmana barn att sluta med ett skadligt beteende har sällan stor effekt. Att å andra sidan berätta sagor och andra berättelser kan visa sig vara ett utmärkt redskap till att belysa vad

barnet håller på med och vilken inverkan det har på hen själv och på omgivningen. Genom att berätta en historia som handlar om eller liknar på det barnet går igenom kan barnets perspektiv ändras. Berättelsen fungerar då som både ögonöppnare och förebild (Steiner, 1994).

Mathisen (2014) skriver att undervisning baserat på muntligt berättande bidrar till att barn i waldorfskolan tidigt upplever berättarkonsten. De lyssnar på lärarens berättelser och återberättar själva dagen efter. När de återberättar berättar de vad de har fångat upp av berättelserna och det är med på att forma deras individuella identitet.

I läroplansmålet efter klass fyra i norskkämnnet står det att elever ska kunna lyssna på lärarens och klasskamraters berättelser. De ska kunna återberätta handlingen och förmedla vad de tyckte var viktigast. Om historieämnet står det att undervisningen introduceras genom allmänmännsliga och känslöväckande bilder. Sagorna och de mytiska berättelserna utspelar sig långt borta och långt tillbaka i tid. Trots det rymmer de kvaliteter som barn av idag kan känna igen sig i och engageras av (Steinerskoleförbundet, 2007).

3.3 Sexualitet i waldorfskolans läroplan

I Steinerskoleförbundets (2007) läroplan för den norska waldorfskolan nämns sexualitet och kön i flera läroplansmål. I samhällskunskapen står det att man ska kunna prata om relevanta aspekter runt könsroller i sin egen åldersgrupp efter klass fyra, ha grundläggande kunskaper om sexuella orienteringar efter klass sju och kunna prata om familjeliv och kärlek knutet till olika sexuella orienteringar efter klass tio. I religion och livssyn är målen att man ska kunna prata om tolerans, respekt och förlåtelse och att man ska kunna motverka mobbning i praktiken efter klass fyra och att man ska kunna diskutera både lokala och internationella etiska samhällsfrågor, t.ex. mellanmännsliga relationer efter klass tio. I norskundervisningen är målet efter klass tio att man ska kunna prata om hur språkbruk kan ha en inverkan på människors självkänsla och samhörighetskänsla. I historieundervisningen är målet efter klass sju att man ska ha kännedom om minoriteters, kvinnors och barns livsöden och inverkan genom historien.

3.4 Lagar

Elever har rätt till en skolmiljö som är trygg och god och som främjar trivsel, hälsa och lärande (§ 9 A-2). Skolan ska ha nolltolerans mot kränkande beteende så som diskriminering, trakasserier och mobbning. Det är rektorns ansvar att hela tiden se till så att skolan jobbar för

att främja skolmiljön och elevernas hälsa och trygghet (§ 9 A-3). I tillägg har alla anställda på skolan ett ansvar i att upptäcka, rapportera och förhindra diskriminering, trakasserier och mobbning (§ 9 A-4) (Opplæringslova, 1998).

I *likestillings- og diskrimineringsloven* (2017) står det att diskriminering på grund av bland annat kön, könsidentitet, könsuttryck och sexuell orientering är förbjudet (§ 6). Med direkt diskriminering menas särbehandling där en person blir sämre behandlad än vad andra är, kan bli eller ville ha blivit på grund av t.ex. kön, könsidentitet, könsuttryck eller sexuell orientering (§ 7). Med indirekt diskriminering menas särbehandling där handlingar, yttranden eller gemensamma beslut resulterar i att personer framstår som underlägsna på grund av t.ex. kön, könsidentitet, könsuttryck eller sexuell orientering (§ 8). Både direkt och indirekt diskriminering är förbjudet (§ 7, § 8). Trakasserier på grund av bland annat kön, könsidentitet, könsuttryck och sexuell orientering är också förbjudet. Med trakasserier menas handlingar, yttranden och utlämnanden som har som syfte att vara kränkande, fientliga, nedvärderande, skrämmande eller förödmjukande (§ 13) (*Likestillings- og diskrimineringsloven*, 2017).

3.5 Sammanfattning

I det här kapitlet har jag undersökt muntligt berättande och sagans roll i waldorfskolan. Därefter har jag belyst waldorfskolans läroplaner och norska lagar för att ge en bild av skolans ansvar. Det visar sig att muntligt berättande har en framträdande roll i waldorfskolans pedagogik och att sagor är det andra skolårets huvudtema. Det visar sig att det är viktigt inte bara vad man berättar men även hur man berättar. I kapitlet kan man se att skolans ansvar ligger i att förebygga mobbning och trakasserier men även i att främja både sexuell och generell mångfald. I nästa kapitel ska det undersökas om man kan ge elever en bild av den sexuella mångfalden i samhället genom sagoberättande.

4. Sagor

I kapitlet undersöker jag sagans historia, vilka typer av sagor det finns och sagans potentiella inverkan på barn. Jag ger även en bild av heteronormativiteten i sagorna och hur alternativa sagor har mottagits i olika länder.

4.1 Sagan

Förstalektor Birkeland och förstalektor Mjør (2012) menar att trots att vi lever i ett modernt samhälle med en mängd kulturella intryck lever sagorna kvar. Sagor är en stor del av kulturen och finns i olika varianter i alla kulturer på jorden. De har ändrats med tiden för att passa in i de enskilda samhällenas normer och värderingar. Sagor är i allmänhet inte religiösa men de har påverkats av de religioner som råder där de traditionellt har berättats. Barn får höra sagor från tidig ålder vilket gör dem förtroliga med kulturen de lever i.

Professor Solberg (2007) ger en varierad bild av sagor. Han säger att de kan vara allvarliga, satiriska eller humoristiska. De kan vara långa eller korta och upprätthålla samhällets normer, eller gå emot dem.

Sagornas faktiska ursprung är svårt att spåra men många har försökt. Jacob Grimm (1785-1863) och Wilhelm Grimm (1786-1859) började undersöka sagor på 1800-talet. De upptäckte att det var likhetstecken mellan sagor i olika kulturer. De hade en teori om att sagor var bearbetade efterlämningar av de myter som en gång hade varit allmän egendom i Indoeuropé. Theodor Benfeys (1809-1881) hade en teori om att sagorna ursprungligen kom från Indien. Det har emellertid visat sig att alla kulturer har berättat sagor i alla tider och att något definitivt ursprung inte går att finna (Solberg, 2007).

Sagor kan räknas som både muntliga och skriftliga eftersom de skrivits ned efter att i lång tid ha varit del av en muntlig berättartradition. De nedskrivna versionerna av sagorna har påverkat den muntliga traditionen. Solberg (2007) kan därför inte tänka sig att det finns en rent muntlig berättartradition idag, förutom i några få avlägsna småsamhällen (Solberg, 2007).

Peter Christen Asbjørnsen (1812-1885) och Jørgen Moe (1813-1882) reste runt och samlade norska folksagor för ungefär 200 år sedan. De samlade in många versioner av samma saga som de sedan sorterade ut, skrev om och sammanfattade. De gjorde det för att skapa en version av varje saga som var anständig och som inte stred mot 1800-1900-talets förhållningssätt. Nedtecknarna av sagorna manipulerade dem i stor grad innan de skrev ned dem menar Birkeland och Mjør (2012). De som skrev ned sagorna ändrade på dem i stor grad.

Nedtecknarna redigerade berättelserna så att de skulle hålla en viss litterär standard men också för att redigera bort opassande inslag som bröt mot dåtidens normer menar Solberg (2007). Berättelserna som vi ser som kulturella och klassiska är bearbetade former av gamla muntliga berättelser.

Birkeland och Mjør (2012) beskriver tiden då Asbjørnsen och Moe gav ut sina samlade verk som en tid då fokuset låg på att etablera en alltigenom norsk identitet. Många uppfattar Asbjørnsen och Moes sagor som urnorska, som en del av den norska folksjälen. Askeladden är ett exempel på en förmodad urnorsk sagopersonlighet. Men sagopersonligheten Askeladden går även att finna i pakistanska sagor men då med ett annat namn (Birkeland & Mjør, 2012). Runt tiden då Asbjørnsen och Moe samlade in sagorna gick de från att vara för alla till att i allmänhet presenteras som barnberättelser. Sagor delas in i grupper och en av grupperna är skämtsagor. I gruppen skämtsagor kan man finna undergruppen *erotiska sagor*. Eftersom sagorna introducerades som barnberättelser valde Asbjørnsen och Moe bort skämtsagorna och då speciellt de erotiska sagorna. Sagorna skulle tilltala barn och dessutom var de med på att bygga den norska nationaliteten skriver Solberg (2007).

4.2 Sagogrupper

Sagor kan delas in i fem grupper (Birkeland & Mjør, 2012):

Egentliga sagor: De egentliga sagorna delas in i flera undergrupper. Den mest kända undergruppen är *undersagor*. De handlar ofta om unga hjältar som ger sig ut i världen för att kämpa mot ondska eller för att övervinna de mörka sidorna i sig själv. En annan undergrupp är *legendsagor*. De kan ha ett humanistiskt eller religiöst tema. En tredje undergrupp är *novellsagor*, de romantiska sagorna. Det finns också en undergrupp som kallas *sagor med dumma troll*, den handlar om just dumma troll i mötet med listiga människor. Exempel: *Askeladden som åt i kapp med trollet*, *Vitbjörn kung Valemon* och *Askeladden och de goda hjälparna*.

Djursagor: Den här gruppen rymmer sagor med djur i rollerna men också upphovssagor. Exempel: *De tre bockarna bruse* och *Varför björnen är stubbsvansad*.

Formelsagor: Sagor med rim och regler är formelsagor. Det är sagor där handlingen upprepar sig men med ett eller flera nya element varje gång. Exempel: *Pannkakan* och *Sagan om vanten*.

Skämtsagor: Skämtsagor är som man hör på namnet de skämtsamma sagorna och de är även de mest samhällskritiska. Exempel: *God dag herr yxskaft* och *Kärringen mot strömmen*.

Konstsagor: Konstsagor är sagor som är inspirerade av sagor från den muntliga berättarkulturen men som har en känd författare. Det har utvecklats en undergrupp till konstsagor, de s.k. *antisagorna*. Det är moderna tolkningar av sagorna. De är ofta normbrytande och kan ha en feministisk vinkling. Exempel: *Den fula ankungen* (Birkeland & Mjør, 2012).

4.3 Sagans betydelse

Förstalektor Ruth Danielsen (2004) skriver om kulturbärande berättelser i sin bok *Kulturbærende fortellinger, barn og skole*. Det är berättelser som har levt i den muntliga traditionen länge innan de skrivits ned. Sägner, sagor, legender, myter och bibelberättelser räknas som kulturbärande berättelser och genom dem får barn en förståelse för vad som är rätt och fel. Berättelserna är med på att forma och underbygga kulturens identitet.

Danielsen (2004) skriver även att kulturbärande berättelser berör det allmängiltiga i oss. Det är berättelser som handlar om och tar upp existentiella frågor så som: *Var kommer jag ifrån? Vad är meningen med livet? Var kommer det onda och det goda ifrån?* De tar upp kampen mellan det onda och det goda och har berättats från person till person sedan urminnes tider. Danielsen (2004) menar att varje person som berättar en historia tolkar in en liten del av sin egen person i den. På det sättet har historierna polerats och ändrat form otaliga gånger. Även om de tilltalar oss alla som individer handlar de inte längre om en individ, men om oss alla (Danielsen, 2004).

Birkeland och Mjør (2012) skriver att sagor, myter, fabler, sägner, legender och bibelberättelser är uttryck för olika kulturers normer och identitet. De säger att bibelberättelser och myter visar kulturens traditionella bild av hur människor och världen skapades. Sagor och legender å andra sidan berättar om de sociala mellanmännsliga idealen.

Danielsen (2004) lyfter fram undersagor som moraliska sagor. Hon menar att sagor aldrig uttryckligen avslöjar moralen men att den lever i handlingen. Hjälten är ofta en ung och underlägsen person som ger sig ut för att övervinna de hinder och prövningar som står i vägen för att rädda någon som till exempel har blivit tillfångatagen av ett troll eller blivit förtrollad av en häxa. Hjälten får hjälp av någon hen själv har hjälpt eller visat omtanke för och klarar på det sättet att övervinna de hinder hen står inför. Danielsen (2004) påpekar att sagorna tar

slut efter att hjälten har kommit hem och tagit emot sin belöning. Det visar att det är resan mot och till målet som är det viktiga och inte vad som händer efter att man har nått målet. Hon påpekar att hjälten i likhet med barnen är unga och underlägsna. Det bidrar till att barn kan identifiera sig med hen. Moralen i undersagor är ofta att man genom att möta världen och andra med respekt, tillit och öppenhet klarar sitt uppdrag. Onda och sluga gestalter blir som förtjänat straffade och misslyckas med att nå sitt mål. Danielsen (2004) avslutar med att säga att sagor lär människor skillnaden mellan ont och gott och hjälper oss att tro på det goda i världen.

Universitetslektor Karsrud (2010) hänvisar till May som menar att det är viktigt att barn identifierar sig med hjälten. Hon menar att det är viktigt eftersom hjälten är med på att uppmärksamma barn om deras identitet. Genom hjälten förverkligas drömmar, förväntningar och ideal. Vidare hänvisar Karsrud (2010) till Bettelheim som menar att många barn av idag inte växer upp i ”stabila familjer och väl integrerade lokalsamhällen” (översatt från norska) (s. 55). Bettelheim i Karsrud (2010) menar att hjälten ofta är ensam och isolerad och behöver hjälp för att klara sitt uppdrag. Något som barn kan känna igen sig i. Man kan tolka det som att hjälten: *barnet* behöver hjälp utifrån: *vuxna/vänner* för att klara uppdraget: *hitta sin plats i världen*.

Karsrud (2010) hänvisar till Penne som menar att barn behöver både manliga och kvinnliga hjälteförebilder. Hjältar är aktiva förebilder som ger sig ut i världen för att möta motstånd innan de övervinner motståndet och kommer hem igen. Penne i Karsrud (2010) uttrycker att barn behöver höra historier med ett lyckligt slut eftersom det stärker deras framtidstro. Vidare uttrycker Penne i Karsrud (2010) att ungdomar i stor grad påverkas av det kulturella och litterära bagaget de har. De tolkar sina liv, sina möjligheter och sin egen roll utifrån den kulturella samhällsförståelsen de har tillgång till. Sagor och andra litterära och muntliga berättelser kan vara med på att påverka om ett barn gör sig själva till en passiv åskådare eller en agerande huvudroll i sitt liv. Karsrud (2010) menar att det är skolans ansvar att utrusta barn med en tro på sig själv, andra och på framtiden.

Karsrud (2014) skriver att människor skapar berättelser runt sig själva och stora livshändelser. Det gör man för att känna tillhörighet och för att kunna se sig själv som en del av ett meningsfullt sammanhang. Hon hänvisar till Bruner som har sagt att man konstruerar sin identitet och hittar sin plats i kulturen genom berättande. Karsrud (2014) hänvisar till Mogstad som menar att människor skapar en berättelse om sig själv genom hela livet. Den är med på att bygga identiteten och berättelsen om individen växer i takt med att personen växer och

upplever nya saker. Han kallar berättelserna för *jag-berättelser* och menar att de blandas med omgivningens berättelser, det han kallar *vi-berättelser*. *Jag-berättelserna* blandas med föräldrarnas, med släktens, med vännernas men också med kulturens berättelser.

Det är vanligt att barn berättar egna berättelser och det gör de med hjälp av den tidigare erfarenheten de har av sagor. De vet hur de ska börja sagan, vad den ska innehålla och hur den ska sluta. Barn vill ofta berätta tillsammans med en vuxen eftersom de behöver att den vuxna blåser liv i sagorna med hjälp av sina erfarenheter och formuleringar (Danielsen, 2004). Barn berättar egna sagor om prinsar, hjältar och troll. Sagorna är vanligtvis tydligt präglade av existerande sagors tydliga struktur och motiv menar Birkeland och Mjør (2012). De skriver att det finns tecken på att barn som upplevt något traumatiskt ofta återberättar händelsen med hjälp av sagornas symbolspråk. De menar att sagorna genom sitt symbolspråk kan skapa en distans till mänskliga känslor och fenomen. Genom sagorna kan barn känna på antipatiska eller sympatiska känslor. De kan bearbeta sina känslor i en trygg miljö.

Att berätta för ett barn hur det ska bete sig hjälper sällan. Barn gör inte som vuxna säger. Lyckas man förmedla önskat beteende genom en saga kan man emellertid få barnet till att bete sig så som man önskar. Det är sagornas form och att de slutar lyckligt som gör dem till så fördelaktiga uppfostrare. De talar till barnens känsla för rätt och fel som är speciellt aktiv i just barnåldern eftersom barn i stor grad tänker i motsättningar (Bettleheim i Solberg, 2007).

4.4 Heteronormativitet i undersagor

I boken *Barnas store Asbjørnsen & Moe - Askeladden, Bukkene Bruse og alle de kjente og kjære eventyrene* (Asbjørnsen & Moe, 2016) slutar de tretton sagorna där

Askeladden/Tyrihans är huvudperson med olikkönat giftermål. I de tretton sagorna ger sig Askeladden/Tyrihans (man) ut för att övervinna hinder så att han kan få prinsessan/kungadottern/dockan i gräset (kvinna) och halva kungariket. Av de andra elva undersagorna i boken slutar nio med olikkönade giftermål. I sagorna gifter sig kungen/kungasonen/prinsen/soldaten/Herreper/Halvor (man) med prinsessan/kungadottern/Snövit och Rosenröd (kvinna). De resterande två undersagorna innehåller inga kärleksrelationer (Asbjørnsen & Moe, 2016).

Fem av de tio undersagorna i boken *Brødrene Grimms - Beste eventyr* (Grimm & Grimm, 2014) slutar med olikkönat giftermål. I sagorna gifter sig prinsessan/Askungen/Törnrosa/Snövit (kvinna) med kungasonen/prinsen/skräddaren/mjölmarsonen (man). Tre av de resterande sagorna innehåller

inga kärleksrelationer och de två andra innehåller olikkönade par som redan är gifta (Grimm & Grimm, 2014).

4.5 Alternativa sagor

I Litauen blev en sagobok med två sagor om samkönade karaktärer tillbakadragen av förläggaren. Den ansågs som "skadlig, primitiv och partisk propaganda om homosexualitet". Författaren, Mikalauskienė, gick till den lokala domstolen. Domstolen beslutade att sagan stred mot litauiska lagar om att skydda minderåriga från familjekonstellationer och relationer som inte står i den litauiska konstitutionen. Författaren överklagade den lokala domstolens beslut till högsta domstolen. Hon argumenterade med att boken både visade upp lyckliga homosexuella och lyckliga heterosexuella familjer. Hon menade att boken förespråkade inkludering, respekt och acceptans för den sexuella mångfalden i samhället. Högsta domstolen beslutade att den lokala domstolen hade misslyckats i att ta alla aspekter i beräkning innan de tog sitt beslut. Fallet skickas därför tillbaka till den lokala domstolen. Domstolen behöver undersöka om sagorna skadar minderåriga eller främjar inkludering, respekt och acceptans för den sexuella mångfalden innan de kommer med ett nytt beslut (Human Rights Monitoring Institute, 2016).

I Sverige har två alternativa sagor fått goda recensioner. Den ena heter *Prinsen och Pojken* och handlar om en ung prins som skickar brev till en fe om att han önskar sig en hjärtevän. Brevet hamnar hos en ung pojke som ger sig ut i världen för att ge tillbaka brevet till prinsen. Han får hjälp på vägen och övervinner flera hinder tack vare sin godhet och godtrogenhet. Pojken kommer fram till prinsen och de hittar sina hjärtevänner i varandra. Den rekommenderas till alla barn och världens alla ledare skriver Malin Alvasdotter (2013), utbildad inom biblioteks- och informationsvetenskap.

Den andra sagan heter *Prinsessan Kristalla* och handlar om en ung prinsessa som ska gifta sig. Kungen och drottningen bjuder in många manliga friare men prinsessan avslår alla fririer. Kungen och drottningen låser till slut in prinsessan i ett torn där enda utvägen är att bli räddad av en prins som hon måste gifta sig med. Sagan slutar emellertid inte så. Prinsessan blir räddad av en kvinna som hon har mött flera år tidigare. De gifter sig och lever lyckliga i alla sina dagar. Läraren Helena Eriksson (2011) beskriver boken som en mysig sagobok med ett coolt kärlekspar.

I 2010 startades en debatt på Vårt lands debattsida. Det var bibliotekarien och skribenten Andreas Dingstad (2010) som ställde sig frågande inför homosexuellt vinklade sagor i

förskolan. Kommunikationschef Espen Utaker (2010) skapade en ny debatt på Vårt lands debattsida som svar på Dingstads debatt. Utaker (2010) ställde frågan: ”Tycker du att det är okej om dina barn får höra sagor i förskolan om en prins som blir räddad av en annan prins innan de lever lyckliga tillsammans resten av livet?” (översatt från norska) (Utaker, 2010). Båda debatterna mottog debattinlägg som var både positiva och negativa. Dingstad (2010) mottog i huvudsak debattinlägg som var negativa till samkönade sagor i förskolan medan Utaker (2010) i huvudsak mottog debattinlägg som var positiva till samkönade sagor i förskolan. Dingstad (2010) och Utaker (2010) var inte ensamma om att skapa debatt. Solveig Horne (Frp) skrev ”undrar om det är helt okej att förskolorna läser bögsagor för små barn?” (översatt från norska) i ett Twittermeddelande våren 2010. När Horne blev barn-, jämställdhets- och inkluderingsminister tre år senare sa hon sig villig till att ta upp debatten igen (Fossen, 2013). Den ursprungliga debatten väcktes efter att Stiftelsen Reform med stöd från regeringen presenterade ett häfte som skulle främja könssensitivitet och jämlikhet i förskolan. I häftet rekommenderades förskolelärare att läsa böcker som handlar om samkönade förhållanden och familjekonstellationer. En bok som nämns i häftet är *Konge og Konge* av två holländska författare om en prins som förälskar sig i en prins. Prinsarna gifter sig och blir kung och kung (Stavrum, 2013).

Røthing och Svendsen (2009) beskriver en följetong som gick på norsk tv 2007. Den hette *Snehvit-Per* och var en förändrad version av sagan om Snövit där den traditionellt kvinnliga huvudpersonen Snövit byttes ut mot manliga Snövit-Per. Den elaka styvmodern byttes ut mot en elak styvfar och de sju dvärgarna byttes ut mot dvärginnor. Prinsen som kysser Snövit på slutet är fortfarande en man. Efter att halva följetongen hade visats blev den stoppad. Programchefen för NRK förklarade att följetongen inte passade publiken och att den därför blev stoppad. Han menade att barn blev förvirrade av de alltför många könsbytena eftersom de redan hade en relation till originalsagan. Røthing och Svendsen (2009) hänvisar till en artikel i dagbladet som publicerades samma år. Där anklagas NRK för att vara homofoba av skådespelaren som spelade in rösten till Snövit-Per. Skådespelaren berättar att NRK kunde tänka sig att fortsätta sända följetongen om prinsen som kysser Snövit-Per på slutet byttes ut mot en prinsessa.

Barn av idag blir i stor grad påverkade av animerade filmer från Disney och andra producenter menar Karsrud (2014). Filmerna är en stor del av barns kulturuppfattning och pedagoger i förskolor behöver ta detta på allvar genom att själva sätta sig in i filmerna. Med det sagt så menar hon att det kanske är ännu viktigare idag att berätta de gamla sagorna. Hon

menar att: ”Kulturens berättelser borde förmedlas i versioner som ligger närmare källan och är mindre polerade och censurerade” (översatt från norska) (s. 59).

4.6 Sammanfattning

I det här kapitlet har jag tagit reda på sagans historia, vilka typer av sagor det finns och sagans potentiella inverkan på barn. Det ges även en bild av heteronormativiteten i sagorna och hur alternativa sagor har mottagits i olika länder. Det visar sig att sagans ursprung inte går att finna. Det visar sig att sagor har berättats i olika versioner i alla kulturer på jorden och att de ständigt har anpassats till den rådande tidens etik och moral. Nedtecknarna av sagorna redigerade och manipulerade dem i stor grad. Det visar sig att sagor är allmängiltiga. De tilltalar oss alla som individer utan att handla om en individ, men om oss alla. Det visar sig att det är viktigt att barn identifierar sig med hjälten eftersom sagor är identitetsskapande. Det visar sig även att sagor är uppfostrande och kulturbärande. Barn berättar ofta egna sagor inspirerade av de existerande sagorna. Det visar sig att undersagor innehåller många heterosexuella relationer och giftermål. Moderniserade sagor har introducerats i Litauen, Sverige och Norge med varierande mottaganden.

Diskussion

I det här kapitlet fördjupar och diskuterar jag de tre teorikapitlen upp mot problemställningen. Diskussionen baseras på teoridelen och den kunskapen jag har tillägnat mig under arbetet med uppsatsen.

Framtidsbilder och mobbning

I det här diskussionskapitlet diskuterar jag varför det är viktigt att ge elever en bild av den sexuella mångfalden i samhället och hur kan man göra det samt var skolans ansvar ligger.

I underkapitel 2.4 *Framtidsbilder* problematiseras samhällets tendens till att skildra negativa framställningar av homosexuella. Det framhävs att negativa bilder kan bidra till mobbning, psykisk ohälsa och potentiellt självmord. I kapitel 2.5 *Aktualitet* framhålls i stor grad de negativa bilderna av hbtq-personer. Jag har medvetet lyft fram de negativa aspekterna för att understryka och belysa temats allvar och relevans i hopp om att resultatet av uppsatsen bidrar till fler positiva bilder av hbtqia-personer.

I underkapitel 2.5 *Aktualitet* kan man se att både hbtqia-ungdomar och icke-hbtqia-ungdomar uppges ha blivit mobbade. Det är dock en övervägande procentandel av hbtqia-ungdomarna som uppger att de har blivit mobbade. I underkapitel 3.4 *lagar* kan man läsa att skolor förväntas ha nolltolerans när det kommer till mobbning. Jag förstår det som att all mobbning, oberoende av sexuell orientering, som överstiger noll procent är oacceptabel. Siffrorna i underkapitel 2.5 *Aktualitet* visar att det finns behov för förebyggande åtgärder när det kommer till mobbning i *allmänhet*. Men det visar också att det i *synnerhet* behövs förebyggande åtgärder när det kommer till hbtqia-personers utsatthet för mobbning.

I underkapitel 2.2 *Heteronormativitet* beskrivs heteronormativitet som samhällets ständiga förväntning om heterosexualitet. I underkapitel 2.1 *Sexualitet* beskrivs det hur barn tidigt utgår ifrån att samhällets förväntningar till sexualitetsuttryck ska uppfyllas både hos sig själv och hos andra. Det beskrivs hur barn mer eller mindre medvetet blir belönade när de lever upp till samhällets förväntningar. Det står även att människor som avviker från förväntningarna riskerar att bli mobbade, förföljda eller utsatta för våldsövergrepp. Jag tolkar det som att barn uppfostras till att förvänta heterosexualitet hos sig själv och hos andra. Jag undrar om man kan förebygga mobbning och psykisk ohälsa genom att ge elever en bild av den sexuella mångfalden?

I underkapitel 2.4 *Framtidsbilder* och 2.3 *Normkritisk undervisning* står det om framtidsbilder i skolan. Jag förstår det som att skolan kan förebygga mobbning och psykisk ohälsa genom att presentera framtidsbilder som omfattar hbtqia-personer. I underkapitel 2.4 *Framtidsbilder* står det att framtidsbilder som omfattar hbtqia-personer bidrar till att barn i mindre grad blir mobbade dessutom står det att de i mindre grad utsätter andra för mobbning. Det tolkar jag som ett tecken på att framtidsbilder som omfattar hbtqia-personer är viktiga för alla barn oberoende av barnens nuvarande eller framtida sexuella orientering. Det förstärker även min förståelse av att framtidsbilder som omfattar hbtqia-personer kan förebygga psykisk ohälsa. Barn som varken mobbar eller blir mobbade kan antas ha bättre psykisk hälsa än barn som utsätts för mobbning eller utsätter andra för mobbning.

I underkapitel 2.4 *Framtidsbilder* uppmärksammas det att dagens framtidsbilder som presenteras i skolan övervägande är heterosexuallitetsvinklade och sällan eller aldrig innehåller hbtqia-personer. Tillsammans med vad som står i underkapitel 2.5 *Aktualitet* om antal hbtqia-ungdomar som uppges ha blivit mobbade visar det att skolor inte alls, eller i liten grad, använder framtidsbilder som omfattar hbtqia-personer som förebyggande åtgärd mot mobbning. Jag undrar om det är det skolans ansvar att förebygga mobbning?

Jag kan genast svara på min fråga, och svaret är ja. I underkapitel 3.4 *Lagar* framgår det att skolan ska vara inkluderande och hälsofrämjande och att mobbning är oacceptabelt. Med vetenskapen om vad heteronormativitet är som presenteras i underkapitel 2.2 *Heteronormativitet* kan paragrafen om indirekt diskriminering se ut att handla om just heteronormativitet. Drar man en parallell mellan heteronormativt beteende och indirekt diskriminering framgår det att ett sådant beteende är förbjudet enligt lag. Ser man på det som står i föregående avsnitt upptäcker man att heteronormativitet trots det är närvarande i skolor. Framtidsbilder som omfattar hbtqia-personer presenteras som en möjlighet till att förebygga mobbning men skolor använder sig ändå inte av den möjligheten i praktiken. Jag undrar hur det kommer sig att skolor inte använder sig av det trots att det är en möjlighet? Jag undrar även hur det ser ut i den norska waldorfskolan? Dessutom undrar jag om waldorfskolan är en pedagogik där det finns möjligheter att presentera framtidsbilder som omfattar hbtqia-personer?

I underkapitel 3.1 *Waldorfpedagogisk syn på barnets utveckling* kan man läsa att undervisningen på låg- och mellanstadiet till stor del förmedlas genom känslöväckande berättelser. Vidare står det att sättet man förmedlar berättelserna på är viktigt. Läraren ska bekanta sig med berättelsens underliggande budskap och leda barnen genom berättelsens handling utan att beröva dem deras individuella tolkning av den. Ser man på det som står om

förmedling av framtidsbilder i underkapitel 2.4 *Framtidsbilder* kan man hitta vissa likheter. Där står det att lärarens inställning till och kunnskap om temat är avgörande för hur barnen uppfattar det hen berättar. Hur man berättar och vad man lägger i orden är alltså lika viktigt som vad man berättar.

Jag tänker att en undervisning som till stor del baseras på muntligt berättande borde ha möjlighet att presentera framtidsbilder som omfattar hbtqia-personer på ett naturligt sätt. Som tidigare nämnt verkar skolor i allmänhet inte presentera framtidsbilder som omfattar hbtqia-personer. Hur det ser ut explicit i waldorfskolor i Norge har jag inte funnit någon information om och jag behöver därför räkna in waldorfskolorna i benämningen *skolor i allmänhet*. Utgår man ifrån det kan man börja fundera över orsaken till att framtidsbilder som omfattar hbtqia-personer inte presenteras på skolor trots att det kan fungera som en förebyggande åtgärd mot mobbing. Med inspiration från förra avsnittet tänker jag att lärarnas inställning till och kunnskap om hbtqia och den begränsade bruken av framtidsbilder som omfattar hbtqia-personer kan ha ett samband.

I underkapitel 3.3 *Sexualitet i waldorfskolans läroplan* står det som mål i samhällskunskap att elever ska ha grundläggande kunskaper om sexuella orienteringar efter klass sju och kunna prata om familjeliv och kärlek knutet till olika sexuella orienteringar efter klass tio. Jag drar en parallell till *vi och de undervisning* som beskrivs i underkapitel 2.2 *Heteronormativitet*. Där står det att det ofta har undervisats om hbtqia-personer som om personerna i klassrummet är uteslutande heterosexuella. Utifrån formuleringen av målet efter klass tio i samhällskunskap tänker jag att det kan finnas en risk att man pratar om hbtqia-personer som *de andra* och glömmer bort att prata om heterosexuella som en egen sexuell orientering. Det finns inget som bekräftar eller dementerar att så är fallet. Mitt hopp är att den här uppsatsen och mitt engagemang i ämnet ska göra lärare mer medvetna om heteronormativiteten i samhället och därmed att den risken finns.

Enligt läroplanen ska elever ha grundläggande kunskaper om sexuella orienteringar efter klass sju. Jag tänker att det kan vara aningen sent. I början av det här diskussionskapitlet kan man se att barn tidigt präglas av heteronormativiteten i samhället. Utifrån det tänker jag att det är viktigt att börja motverka heteronormativitet tidigt om det är det man vill. Med det menar jag inte att barn i småklasserna i waldorfskolan behöver kunskaper om sexuella orienteringar men hellre kännedom. Ett sådant mål går emellertid inte att finna i läroplanen.

Sagans roll

I underkapitel 3.2. *Berättande i waldorfskolan* står det att sagoberättande är huvudtemat i klass två i waldorfskolan. Min fråga, baserat på föregående diskussionskapitel, är om man kan ge en bild av den sexuella mångfalden genom sagoberättande.

I underkapitel 4.3 *Sagans betydelse* står det att det är viktigt att barn identifierar sig med hjälten. I underkapitel 3.2. *Berättande i waldorfskolan* står det mer specifikt att det är viktigt för barn i klass två i waldorfskolan att identifiera sig med hjälten. Hjältens omtanke för andra och att hen möter världen och andra med respekt, tillit och öppenhet för att övervinna hinder betonas. Andra egenskaper som lyfts fram är att hen är trofast, nyfiken, modig och kärleksfull m.m. och att hen låter andra vara precis som de är. Hjälten sägs vara med på att uppmärksamma barn om deras identitet och sagor med aktiva hjälteförebilder som slutar lyckligt sägs stärka deras framtidstro. Jag drar det steget vidare och tänker att när barn identifierar sig med hjälten lever de upp till de egenskaperna hjälten står för. På det sättet kan de själva övervinna hinder och möta världen med en tro på att slutet är gott. Undersagor kan vara med på att lära barn acceptans, respekt, tillit och öppenhet för mångfalden i samhället. Frågan är dock hur man ska ta tillvara på barnen som inte tänker på ett giftermål (symboliskt sett) med det motsatta könet som ett lyckligt slut?

I underkapitel 4.3 *Sagans betydelse* beskrivs sagorna som allmängiltiga. De förmedlar kampen mellan det onda och det goda och tar upp existensens stora frågor. Jag tolkar det som att deras allmängiltighet ska tala och talar till alla. Jag ställer mig dock frågande inför om alla barn, rent ordmässigt och inte bara symboliskt, känner att sagorna talar till dem. Finns det hbtqia motiv i sagor eller är de i grunden heteronormativa?

I underkapitel 4.3 *Sagans betydelse* och i underkapitel 3.2 *Berättande i waldorfskolan* står det att barn inte gör det vuxna säger men att sagor kan fungera som utmärkta uppfostrare. I underkapitel 4.3 *Sagans betydelse* står det att barn lär sig om kulturens etik och moral via sagor och i underkapitel 4.1 *Sagan* står det att barn introduceras till kulturen via sagor. I underkapitel 4.3 *Sagans betydelse* står det att barn berättar egna sagor som inspireras av existerande sagor. Jag förstår det som att sagor är uppfostrande och bärare av den kulturella identiteten. Det faktum att barn berättar sagor som är inspirerade av existerande sagor förstår jag som att barn tar till sig det de hör. Vidare tänker jag att det innebär att handlingen i sagorna är viktig men även orden som uttalas. I underkapitel 3.3 *Sexualitet i waldorfskolans läroplan* kan man läsa att målet efter klass tio i norska är att man ska kunna prata om hur

språkbruk kan ha en inverkan på människors självkänsla och samhörighetskänsla. Jag tänker att om detta är något läroplanen lyfter fram som viktigt för eleverna så borde lärarens språkbruk vara minst lika viktigt.

I underkapitel 4.4 *Heteronormativitet i ett urval* kan man läsa om ett urval av 34 undersagor av Asbjørnsen och Moe samt bröderna Grimm. Det visar sig att 27 av de 34 sagorna slutar med olikkönade giftermål. Två av de resterande sju innehåller olikkönade par som redan är gifta medan de andra fem inte innehåller några kärleksrelationer alls. Med tanke på att uppsatsen begränsas till undersagor och att det i underkapitel 3.2. *Berättande i waldorfskolan* står att det är vanligt för waldorflärare att välja sagor nedskrivna av Asbjørnsen och Moe samt bröderna Grimm så är undersökningen i underkapitel 4.4 *Heteronormativitet i ett urval* relativt representativ men långt ifrån helt representativ. Undersökningen ger indikationer på att undersagor är heteronormativa. I diskussionskapitel 5.1 *Framtidsbilder och mobbing* står det att skolan är lagmässigt ålagda att motverka mobbing och då även heteronormativitet. Det står även att framtidsbilder som omfattar hbtqia-personer kan vara med på att förebygga mobbing. Jag tänker att sagorna potentiellt skulle kunna vara ett område där man kunde introducera framtidsbilder som omfattar hbtqia-personer just på grund av deras tydliga heteronormativa motiv. Jag tänker att det är lättare att förändra något som man ser tydligt. Frågan är bara hur man kan göra det. En valmöjlighet är att ändra karaktärerna så att undersagorna slutar med samkönade giftermål. En annan är att skriva egna alternativa sagor med samma struktur som undersagor men där karaktärerna har samkönade förhållanden eller gifter sig med en av samma kön. Det andra alternativet står det om längre ned men det första förslaget ska jag fördjupa mig i här.

Jag förstår att en sådan tanke kan verka skrämmande för vissa. Medvetenhet kring och inkludering av hbtqia är ett relativt nytt tema. Ser man på det första förslaget med en kritisk blick kan man påpeka att sagorna är ett kulturarv och att man därför inte kan ändra på de. I underkapitel 4.5 *Alternativa sagor* står det i likhet med detta att man, som svar till Disneys och samtidskulturens censurerade och polerade framställningar av sagorna, borde berätta versioner av sagorna som är mindre censurerade och polerade och som ligger närmare källan. Frågan är bara vilken källa det syftas på. I underkapitel 4.2 *Tolkning* kan man läsa att versionerna av sagorna som skrevs ned gick igenom urvals- och bearbetningsprocesser. Det betyder att källorna i sig är polerade och censurerade. I underkapitel 4.1 *Sagorna* och 4.3 *Sagens betydelse* framhävs det att berättaren, kulturen, och till viss del även religionen har påverkat de muntliga sagorna genom tidens gång. I underkapitel 4.1 *Sagan* kan man läsa att

det finns flera versioner av samma typ av saga i olika kulturer vilket antyder att de härstammar från samma källa. I samma underkapitel kan man läsa att den ursprungliga källan, om det nu finns en enda källa, inte är känd för oss. I underkapitel 4.1 *Sagan* ifrågasätts det om det överhuvudtaget finns en rent muntlig berättartradition idag eftersom de nedskrivna versionerna av sagorna har påverkat den muntliga traditionen. Jag förstår det som att berättelserna var i ständig förändring. I och med att de skrevs ned fick de en statisk form men det var först efter noggrann polering och censurering. Jag tolkar det som att det inte finns någon opolerad och censurerad form av sagorna. Kan sagorna moderniseras, så som man gjorde innan de blev statiska, för att passa in i nutidens normer och värderingar?

Tidigare i det här diskussionskapitlet kan man läsa att jag lyfter fram att man kan skriva egna alternativa sagor som ett förslag till hur man kan introducera framtidsbilder som omfattar hbtqia-personer i sagorna. Det finns exempel på att det redan har gjorts. I underkapitel 4.5 *Alternativa sagor* står det om förändrade sagor i Litauen, Sverige och Norge och deras mottaganden. Man kan se att boken med de förändrade sagorna i Litauen blev indragen medan de moderniserade sagorna i Sverige togs emot med goda recensioner. I Norge fick ett häfte som förespråkade sagor med samkönade karaktärer ett blandat mottagande. Där startades en debatt i ämnet och debattinläggen resulterade i att både positiva och negativa åsikter om samkönade sagor i förskolan ventilerades. När en följetong som handlade om homosexuella Snövit-Per sändes i norsk tv 2007 blev den indragen innan alla avsnitten hade hunnit sändas. Motivationen var att den inte träffade publikum och var förvirrande. Tv bolaget blev anklagat för att vara homofoba efter att de kunde tänka sig att fortsätta visa programmet, om Snövit-Per blev heterosexuell. Jag förstår det som att människor, i likhet med mig, har tänkt att det finns behov av sagor med samkönade karaktärer. Hur de har tagits emot har dock varierat. Som jag skriver i inledningen av uppsatsen har jag upplevt att Sverige har kommit steget längre när det kommer till hbtqia-acceptans och -inkludering. Det här kan vara en indikation på att det stämmer.

Frågan är om waldorflärare kan ge elever framtidsbilder som omfattar hbtqia-personer genom sagoberättandet i klass två. I underkapitel 3.2. *Berättande i waldorfskolan* kan man läsa att waldorfläraren är fri att välja vilka sagor hen vill berätta för barnen. Jag förstår det som att läraren kan berätta vilka sagor hen vill berätta för barnen och jag förstår det som att det ger läraren friheten att modifiera sagorna så att de passar in i nutidens normer och värderingar. Det ger också läraren friheten att skriva egna alternativa sagor som passar nutidens normer och värderingar.

Slutsats

I den här uppsatsen har jag undersökt varför det är viktigt att ge elever en bild av den sexuella mångfalden i samhället och hur man kan ge den. Jag har också undersökt var skolans ansvar ligger och om waldorfläraren kan ge elever en bild av den sexuella mångfalden i samhället genom sagoberättandet i klass två.

Kunskap och inställning

I första hand har målet med uppsatsen inte varit att komma fram till något definitivt svar på om waldorfläraren kan ge elever en bild av den sexuella mångfalden i samhället genom sagoberättandet i klass två. Huvudprioriteten har varit att uppmärksamma ett aktuellt och viktigt tema. Hoppet är att innehållet i uppsatsen kan fungera som en ögonöppnare för några och uppmuntring för andra.

I andra hand har jag velat ge läsaren nya insikter om vad heteronormativiteten är och hur det uttrycker sig i samhället. Jag har även velat synliggöra skolans ansvarsområden när det kommer till hbtq-medvetenhet och kunskap. Till sist har jag velat belysa några av de möjligheterna som jag endast anar ligger i waldorfskolans muntliga berättartradition.

Trots min intention om att inte komma fram till ett definitivt svar har jag funnit att det finns möjligheter att ge elever en bild av den sexuella mångfalden i samhället genom sagoberättandet i klass två. Antingen man väljer att göra det genom att ändra på de befintliga sagorna eller skriva nya. Min slutsats är att det är möjligt att göra det men att det trots allt är upp till varje enskild lärare om eller hur de vill göra det. I diskussionen kommer det fram att lärarens inställning till och kunskap om temat spelar in på hur barnen mottar det hen berättar. Därför kan det vara klokt att avstå från att förmedla framtidsbilder som omfattar hbtqia-personer om man känner sig osäker på eller negativt inställt till temat tills man har tillägnat sig mer kunskap.

Det här är absolut ett tema som waldorfskolans ledningsgrupper borde sätta sig in i. Det är skolornas ansvar att motverka mobbning och psykisk ohälsa och det visar sig att framtidsbilder som omfattar hbtqia-personer kan vara med på att förebygga mobbning och därmed även psykisk ohälsa. Per idag är waldorfläraren fri att välja vilka sagor hen vill berätta och så vill jag gärna att det ska fortsätta vara. Skolorna skulle emellertid kunna uppmuntra sina anställda till att fortbilda sig på temat sexuell mångfald eftersom kunskap om ämnet kan påverka lärarnas inställning till det.

Vägen vidare

Hbtq-synlighet är ett relativt nytt tema och det är jag medveten om. Jag är säker på att mitt arbete med uppsatsen bara markerar början av mitt intresse och engagemang för temat och inte slutet. Jag är villig att både lyssna på andras tankar om temat och fortsätta utveckla mina egna. Väl mött!

Litteraturförteckning

- Aasland, M. W. (2015). *Barna og seksualiteten*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Alsos, G. V., Bøhn, S., Gossé, S., Jóhannsdóttir, J., Onarheim, N., Skatfnesmo, T., & Thaulow, H. (2016). 2. klasse. i Steinerskoleforbundet, & p. g. Steinerskoleforbundets (Red.), *Fra Askeladden til Einstein - Kunnskap i sammenheng* (2 uppl.). Stavanger: Paradigmeskifte.
- Alvasdotter, M. (den 24 September 2013). *Barnboksprat*. Hämtat från barnboksprat.se: <http://www.barnboksprat.se/2013/09/24/prinsen-och-pojken/> den 18 April 2018
- Anderssen, N. (2013). Seksuell orientering og levekår. (K. Malterud, Red.) Bergen: Uni Helse/Uni Research. Hämtat från http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/7550/Seksuell_orientering_og_levek%C3%A5r.pdf den 06 April 2018
- Asbjørnsen, P. C., & Moe, J. (2016). *Barnas store Asbjørnsen & Moe-Askeladden, Bukkene Bruse og alle de kjente og kjære eventyrene*. (M. G. Hansen, & D. Gundersen, Övers.) Oslo: J.M. Stenersen.
- Benestad, E. E. (den 24 Oktober 2014). *Heteronormativitet. I Store norske leksikon*. Hämtat från [snl.no](https://www.google.no/search?q=UiA&oq=UiA&aqs=chrome..69i57j69i60l3.1622j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8): <https://www.google.no/search?q=UiA&oq=UiA&aqs=chrome..69i57j69i60l3.1622j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8> den 29 Mars 2018
- Birkeland, T., & Mjør, I. (2012). *Barnelitteratur - sjangrar og teksttypar*. Oslo: Cappelen Damm.
- Bromseth, J., & Wildow, H. (2007). *"man kan ju inte läsa i bögar i nån historiebok" - skolors förändringsarbeten med fokus på jämställdhet, genus och sexualitet*. Stockholm: Stiftelsen Friends.
- Butler, J. (2007). *Genustrubbel : feminism och identitetens subversion*. (S. Almqvist, Övers.) Göteborg: Daidalos.
- Danielsen, R. (2004). *Kulturbærende fortellinger, barn og skole* (3 uppl.). Oslo: J.W. Cappelen.

- Dingstad, A. (den 06 Maj 2010). Brave New World. Hämtat från <http://www.verdidebatt.no/innlegg/55642> den 21 April 2018
- Eriksson, H. (den 07 Augusti 2011). *Barnboksprat*. Hämtat från [barnboksprat.se](http://www.barnboksprat.se): <http://www.barnboksprat.se/2011/08/07/prinsessan-kristalla/> den 18 April 2018
- Folkhälsomyndigheten. (2015). Hälsan och hälsans bestämningfaktorer för transpersoner - En rapport om hälsoläget bland transpersoner i Sverige . Sverige. Hämtat från <https://www.folkhalsomyndigheten.se/contentassets/a55cb89cab14498caf47f2798e8da7af/halsan-halsans-bestamningsfaktorer-transpersoner-15038-webb.pdf> den 06 April 2018
- Fossen, C. H. (den 16 Oktober 2013). Ny barne- og likestillingsminister i dag: – Må ha debatt om barn skal fortelles om homofili. *NRK*. Hämtat från <https://www.nrk.no/valg2013/vil-ha-diskusjon-om-homofili-1.11301696> den 18 April 2018
- Grasmo, H. (den 13 Januari 2014). *Lhbt. I Store norske leksikon*. Hämtat från <https://sml.snl.no/LHBT> den 11 April 2018
- Grimm, J., & Grimm, W. (2014). *Brødrene Grimms-Beste eventyr*. (T. Haugen, J. Tenfjord, M. Wegling, & H. Welle, Övers.) Oslo: Gyldendal barn & ungdom.
- Grønningsæter, A. B., Kristiansen, H. W., & Lescher-Nuland, B. R. (2013). *Holdninger, levekår og livsløp - forskning om lesbiske, homofile og bifile*. (A. B. Grønningsæter, H. W. Kristiansen, & B. R. Lescher-Nuland, Red.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Hellesund, T. (2008). *Identitet på liv og død*. Oslo: Spartacus forlag.
- Human Rights Monitoring Institute. (2016). Sagoförfattare tar hem första segern mot Litauens lag om HBTQ*-censur. *Liberties*, m 23. Hämtat från <https://www.liberties.eu/se/news/litauen-hbtq-censur-utmanad-i-domstol/11008> den 18 April 2018
- Karsrud, F. T. (2010). *Muntlig fortelling i norskfaget - En vei til tekst- og tolkningskompetanse*. Oslo: Cappelen Damm.
- Karsrud, F. T. (2014). *Muntlig fortelling i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Kranich, E.-M. (2003). *Pedagogisk antropologi - barnets utvikling i lys av Rudolf Steiners pedagogikk*. (H. Haakstad, Övers.) Oslo: Antropos.
- Kristiansen, H. (den 02 Juni 2014). *Skeiv teori. I Store norske leksikon*. Hämtat från https://snl.no/skeiv_teori den 11 April 2018
- Kumashiro, K. K. (2002). *Troubling education : queer activism and antioppressive pedagogy*. New York: RoutledgeFalmer.
- Likestillings- og diskrimineringsloven. (2017). Lov 16 juni. Nr. 51. Lov om likestilling og forbud mot diskriminering.
- Mathisen, A. (2014). En læreplan for Steinerskolene: Oversikt - steninerpedagogisk idé og praksis. Oslo: Steinerskoleforbundet. Hämtat från http://arvema.com/tekster/LP14_Oversikt_AM_2014.pdf den 05 April 2018
- MUFC. (2015). *När livet känns fel: Ungas opplevelser kring psykisk ohälsa*. Myndigheten för ungdoms- och civilsamhällesfrågor (MUFC). Hämtat från www.mucf.se: https://www.mucf.se/sites/default/files/publikationer_uploads/nar-livet-kanns-fel_0.pdf den 11 April 2018
- Mynewsdesk. (den 01 Juli 2017). Oslo Pride Parade: 40.000 deltakere. Hämtat från <http://www.mynewsdesk.com/no/oslopride/pressreleases/oslo-pride-parade-40-dot-000-deltakere-2044325> den 21 April 2018
- Normann, T. M. (2010). Seksuell identitet og levekår - Den "vanskelige" identiteten. (J.-K. Tønder, Red.) *Samfunnsspeilet*, 2, ss. 6-14.
- Opplæringslova. (1998). Lov 17 juli. Nr. 61. Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa.
- Pearson-Jones, B. (2017). Almost a quarter of millennials identify as LGBTQ. Storbritannien. Hämtat från <https://www.indy100.com/article/fifth-millennials-identify-survey-lgbtq-glaad-queer-7660741> den 06 April 2018
- Roland, E., & Auestad, G. (2009). Seksuell orientering og mobbing. Stavanger. Hämtat från https://www.udir.no/Upload/Rapporter/5/Seksuell_orientering_og_mobbing_rapport.pdf den 11 April 2018

- Røthing, Å., & Svendsen, S. H. (2009). *Seksualitet i skolen - Perspektiver på undervisning*. Oslo: Cappelen Damm .
- Solberg, O. (2007). *Inn i eventyret - Norsk og europeisk forteljekunst*. Oslo: J.W. Cappelen.
- Stavrum, G. (2013). Her startet homoeventyret. *Nettavisen*. Hämtat från <https://www.nettavisen.no/nyheter/her-startet-homoeventyret/3695764.html> den 18 April 2018
- Steiner, R. (1994). *Barnets oppdragelse* (2 uppl.). (H. Geelmuyden, Övers.) Oslo: Antropos.
- Steiner, R. (2011). *Pedagogisk kunst - praktiske råd for undervisningen*. (H. Haakstad, Övers.) Oslo: Antropos.
- Steinerskoleforbundet. (2007). Læreplan for steinerskolen 2007 - grunnskolen: Fagenes formål og perspektiver - kompetansemål - vurdering . 2.0. Oslo: Steinerskoleforbundet. Hämtat från https://www.steinerskolen.no/wp-content/uploads/2017/11/L%C3%A6replan-for-steinerskolene-2007-grunnskolen-v-2-1_aug_2015.pdf den 01 April 2018
- Utaker, E. (den 06 Maj 2010). Vil gi barna homo-eventyr. (A. Gjørund, Red.) Hämtat från <http://www.verdidebatt.no/innlegg/55684-vil-gi-barna-homo-eventyr> den 18 April 2018
- WHO. (2006a). *WHO*. Hämtat från who.int: http://www.who.int/reproductivehealth/topics/sexual_health/sh_definitions/en/ den 05 April 2018