



NLA  
Høgskolen

# **Trøst i litteraturen, litteraturen som trøst**

*Om Maria Parrs romaner og biblioterapi i klasserommet.*

Anna Skjelde & Charlotte Snerthammer

Masteroppgave i GLU 1-7 med fordypning i norsk ved NLA  
Høgskolen Bergen

Våren 2022

Veileder: Synne Ytre Arne



# Sammendrag

Kan bøker trøste og gjøre leseren bedre i stand til selv å trøste? I denne masteroppgaven utforsker vi dette spørsmålet gjennom arbeid med *Vaffelhjarte* (2005), *Tonje Glimmerdal* (2009) og *Keeperen og havet* (2017), som alle enten tematiserer trøst eller hvor trøst utgjør et viktig motiv. Forfatteren av disse bøkene er Maria Parr, som i et intervju i *Kirke og kultur* (2016) har uttalt at for henne er det ene store tabuet å skrive trøstesløse bøker. Vi mener derfor det er interessant å undersøke skjønnlitteraturens evne til å trøste i lys av forfatterskapet hennes.

Bakgrunnen for at vi stiller dette spørsmålet er innføringen av det tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring i skolen høsten 2020. Temaet setter fokus på barn og unges fysiske og psykiske helse, og læreplanen legger blant annet opp til at lærere skal hjelpe elevene å håndtere motgang. Det læreplanen derimot ikke sier, er nøyaktig hvordan lærere skal gå fram for å gjøre dette. I denne oppgaven argumenterer vi for at begrepet *trøst*, som i *Bokmålsordboka* (2022) defineres som «(sjelelig) støtte i motgang, lindring i sorg», kan være et nøkkelord i arbeidet med det tverrfaglige temaet. I beskrivelsen av Folkehelse og livsmestring i læreplanen i norsk, blir skjønnlitteraturen løftet frem som en inngang til å arbeide med elevenes livsmestring. I et forsøk på bedre å forstå sammenhengene mellom litteratur og trøst, analyserer og drøfter vi skjønnlitteraturens evne til å trøste og fremme evnen til trøst i Parris bøker. I tillegg spør vi om elementer fra biblioterapi, et fagfelt som hevder at bøker kan gi trøst, kan komme til nytte i norsklæreres arbeid med Folkehelse og livsmestring. Vi diskuterer også teoretiske perspektiver på skjønnlitteraturens muligheter til å fremme empati og medfølelse hos leseren, særlig slik dette kommer til uttrykk hos den amerikanske filosofen Martha Craven Nussbaum.

Funn i analysen vår viser at møtet med litteraturen, med historier og andre estetiske uttrykksformer, kan gi trøst og gjøre den som leser, lytter eller betrakter, bedre i stand til å trøste. For at denne innsikten skal komme til nytte i et klasserom, må lærere vite hvordan de kan organisere didaktiske forløp som utnytter og realiserer sammenhengene mellom litteratur og trøst. Når vi i oppgavens siste del drøfter muligheten for å implementere elementer fra biblioterapi i norskundervisningen, reflekter vi både over hvordan disse elementene kan være viktige ressurser i arbeidet med livsmestring, men også over hvilke mulige utfordringer som kan oppstå når prinsipper fra dette fagfeltet overføres til det norskfaglige klasserommet.

# Summary

Can books comfort and make the reader more capable of comforting? In this master thesis we are exploring this question through the books *Vaffelhjarte* (2005), *Tonje Glimmerdal* (2009) and *Keepern og havet* (2017). These books either has comfort as a theme or has comfort as an important motive. Maria Parr, as the author of these books, expressed in an interview with *Kirke og Kultur* (2016) that to write inconsolable books is a taboo for her. In light of her authorship, we believe that it is interesting to examine the ability of fiction to comfort.

The reason why we are asking this question is the schools introduction of the interdisciplinary theme *Health and life skills* in the autumn of 2020. Among other things, it focuses on children's physical and physiological health, and the curriculum says that the teachers are supposed to teach the pupils how to deal with adversity. However, the curriculum does not state how the teacher are supposed to do this. In this master thesis we argue that the term *comfort*, defined in *Bokmålsordboka* (2022) as “spiritual support in adversity or relief in grief”, can be a key word in the work with the interdisciplinary theme. In the curriculum for Norwegian, *Health and life skills* highlights the fiction as an entrance to work with the pupils' life skills. To better understand the connections between literature and comfort, we are analyzing and discussing the ability of literature to comfort and encourage comfort in Parrs books. In addition, we ask if elements from library therapy, a field that claims that books can provide comfort, can be useful in the Norwegian teacher's work with *Health and life skills*. We are also discussing the theoretical perspective of the literatures ability to encourage empathy and compassion with the reader, especially as this is expressed by the American philosopher Martha Craven Nussbaum.

Findings in our analyzes shows that the meeting with literature, with stories and other aesthetic forms of expression, can give comfort and make the reader, listener or contemplator, in better shape of comfort. For this insight to be useful in a classroom, teachers must know how to organize didactic process that takes advantages and realize the connections between literature and comfort. In the last part of this thesis, we discuss the possibilities of implementing elements from library therapy in Norwegian teaching. We reflect on how these elements can be important resources in the work with life skills, but also on what challenges that may arise when principles from this field are transferred to the Norwegian classroom.



# Forord

Fem år på lærerutdanningen ved NLA Høgskolen er nå over. Vi legger bak oss fem år med hardt skolearbeid og tar med oss videre verdifull kunnskap, praksiserfaringer og gode vennskap.

Vennskapet vårt startet på lærerutdanningen. Siden da har vi samarbeidet tett med skolearbeid, og vært hverandres støttespillere. Ikke minst har vi delt mange fine opplevelser som er minner for livet. Vi bestemte oss tidlig for å samarbeide om masteroppgaven. Vennskap utvikler seg ofte basert på felles interesser og utrop som "hæ, du også?". Slik har det vært for oss. En av de felles interessene som binder oss sammen er skjønnlitteratur. Vi deler entusiasmen for bøker, og gleden av å leve oss inn i andres historier og liv. Derfor er det naturlig for oss å skrive en masteroppgave som handler om skjønnlitteratur. Vi er begge to ivrige etter å løfte opp skjønnlitteraturens verdi, særlig i skolesammenheng.

Vi beundrer begge to forfatterskapet til Maria Parr. *Vaffelhjarte* (2005), *Tonje Glimmerdal* (2009) og *Keepere og havet* (2017) får oss til å le og gråte. Bøkene har den virkningen på oss at vi blir sterkt følelsesmessig engasjert i karakterene og deres historier. Det som særlig berører oss er øyeblikkene når karakterene har det vanskelig, og opplever å finne trøst og håp. Maria Parr har en unik evne til å skildre slike følelsesmessige øyeblikk og skape tydelige indre bilder som setter følelsene i sving hos den som leser. Parr blir ikke uten grunn omtalt som "Norges svar på Astrid Lindgren". Begge tar barn på alvor. Barns følelser og deres små og store bekymringer blir ikke bagatellisert, men løftet frem som viktige hos disse forfatterne. For oss har det vært spennende å få bruke over et år på å dykke ned i bøkene til en forfatter vi beundrer.

Vi ønsker å rette en stor takk til veilederen vår, Synne Ytre Arne, for gode råd og oppmuntrende ord. Takk til Lene og Ingvald for korrekturlesing. Til slutt takker vi familie, venner og ikke minst hverandre.

Anna Skjelde & Charlotte Snerthammer

Bergen, 20. mai, 2022

[Anna-skjelde@outlook.com](mailto:Anna-skjelde@outlook.com)

[Charlotte-snerten@hotmail.com](mailto:Charlotte-snerten@hotmail.com)



# Innholdsfortegnelse

<b>SAMMENDRAG</b> .....	<b>III</b>
<b>SUMMARY</b> .....	<b>IV</b>
<b>FORORD</b> .....	<b>VI</b>
<b>1.0 INNLEDNING</b> .....	<b>1</b>
1.1 BAKGRUNN FOR OPPGAVEN .....	1
1.1.1 Problemstilling .....	3
1.2 HVA ER TRØST? .....	4
1.3 OPPGAVENS OPPBYGGING .....	6
<b>2.0 TEORI</b> .....	<b>7</b>
2.1 SKJØNNLITTERATUR OG EMPATI .....	7
2.1.1 Harold Bloom: Hvorfor leser vi? .....	7
2.1.2 Martha Nussbaum: den narrative forestillingsevnen .....	9
2.1.3 Mentalisering og intersubjektiv deling .....	11
2.2 BIBLIOTERAPI .....	12
2.2.1 Transporteffekten .....	13
2.2.2 Identifikasjon, katarsis, innsikt og universalisering .....	14
2.3 ANDRE TEORETISKE PERSPEKTIVER .....	16
2.3.1 Musikkterapi .....	16
2.3.2 Muntlig fortelling .....	17
<b>3.0 METODE</b> .....	<b>19</b>
3.1 LITTERÆR ANALYSE .....	19
3.1.1 Narrativ kommunikasjon .....	20
3.1.2 Litterære karakterer .....	21
3.1.3 Tema og motiv .....	22
3.2 FORSKNINGSETISK VURDERING AV METODEN OG OPPGAVEN .....	23
3.2.1 Forskningsetisk vurdering av analysen .....	23
3.2.2 Forskningsetisk vurdering av drøftingen om biblioterapi i klasserommet .....	24
<b>4.0 TRØST I MARIA PARRS ROMANER</b> .....	<b>26</b>
4.1 HANDLINGSREFERAT .....	26
4.2 LITTERÆR ANALYSE AV <i>VAFFELHJARTE</i> , <i>TONJE GLIMMERDAL</i> OG <i>KEEPEREN OG HAVET</i> .....	27
4.2.1 Utvikling av empati og medfølelse hos leseren .....	27
4.2.2 Ulike former for trøst .....	32
4.2.3 To sider ved trøsten .....	43
4.3 OPPSUMMERING AV ANALYSEN .....	47
<b>5.0 FRA BIBLIOTERAPI TIL KLASSEROMMET</b> .....	<b>49</b>



5.1 BEVISSTHET OMKRING BIBLIOTERAPIENS VIRKNING.....	50
5.1.2 <i>Transporteffekten</i> .....	50
5.1.3 <i>Fire-steps prosessen</i> .....	51
5.2 HVA KAN VÆRE PROBLEMATISK MED Å BRUKE BIBLIOTERAPI I SKOLEN? .....	55
5.2.1 <i>Et kritisk blikk på fire-steps prosessen</i> .....	55
5.2.2 <i>Å velge riktige bøker</i> .....	56
5.2.3 <i>Biblioterapi som verktøy i arbeid med Folkehelse og livsmestring</i> .....	57
5.3 OPPSUMMERING AV “FRA BIBLIOTERAPI TIL KLASSEROMMET” .....	58
<b>6.0 AVSLUTNING OG VEIEN VIDERE .....</b>	<b>60</b>
<b>REFERANSELISTE .....</b>	<b>62</b>

# 1.0 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for oppgaven

I møte med motgang har vi behov for trøst. Maria Parr lar ofte leseren møte litterære karakterer i situasjoner der de møter motgang og trenger trøst. Trøst kommer som regel også i mange ulike former. Parrs karakterer finner trøst i andres ord og handlinger, men også i bøker og objekter, i fortellinger og musikk. Til tross for at fenomenet trøst, og de mange formene trøsten kan ta, er så framtrøstende i Parrs forfatterskap, har imidlertid ikke noe av den forskningen som er gjort på Parr undersøkt trøstens rolle i bøkene hennes. Til grunn for denne masteroppgaven ligger et ønske om å belyse på det. Dette ønsket motiveres ikke bare av at trøst er et framtrøstende og mangesidig motiv i dette forfatterskapet, men også av en overbevisning om at spørsmål om trøst, om trøstens plass i litteraturen og om litteraturens evne til å trøste, er både aktuelle og svært viktige for den faglige samtalen om litteraturens plass i skolen som tar utgangspunkt i den nye læreplanen, LK20.

Med fagfornyelsen kom tre nye tverrfaglige temaer. Tverrfaglighet eller flerfaglighet handler om at elevene skal arbeide med problemstillinger som krever kompetanse fra ulike fag (NOU 2015: 8, s. 49). Arbeidet med de tverrfaglige teamene skal bidra til økt læring i hvert enkelt fag, men samtidig gi en helhetlig forståelse av temaene. De tverrfaglige teamene må være knyttet til samfunnsutfordringer som er aktuelle over tid, og de må reflektere innholdet i formålsparagrafen (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 7). De tverrfaglige temaene i fagfornyelsen er Demokrati og medborgerskap, Bærekraftig utvikling og Folkehelse og livsmestring - tre temaer som er aktuelle i dag, og som vil fortsette å være det i lang tid fremover.

Det er Folkehelse og livsmestring vi skal fokusere på i denne masteroppgaven. Temaet har fått plass i fagfornyelsen som en konsekvens av at samfunnet har sett et økende behov for å ta psykisk og fysisk helse mer på alvor i skolen (Martinsen, 2019, s. 30). Psykiske lidelser koster samfunnet 185 milliarder kroner per år, og er landets dyreste sykdom (Holte, 2016). Arne Holte understreker at mye kan forhindres gjennom forebyggende arbeid i barnehage og skole, og mener skolen har et viktig ansvar for å trene opp barn og unges psykiske helse, på lik linje med fysisk helse (Holte, 2016). Det tverrfaglige temaet belyser skolens ansvar for å hjelpe barn og unge til å utvikle et positivt selvbilde og en trygg identitet, slik at de blir bedre rustet

til å møte medgang og motgang, personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Hvordan kan barn håndtere motgang på en god måte? Hvor kan de få hjelp til det? Det finnes naturligvis ikke ett enkelt svar disse spørsmålene, men i denne oppgaven ønsker vi å utforske ett av spørsmålenes mange ulike svar, ved å løfte frem skjønnlitteraturens særegne evne til å *trøste* (McNicol & Brewster, 2018, s. 3). I møte med skjønnlitteratur kan det å lese om andres prøvelser gi trøst og håp om at man ikke er alene. Senere i oppgaven skal vi gjøre greie for hvordan vi forstår begrepet trøst.

I beskrivelsen av det tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring i norskfaget er skjønnlitteratur nevnt eksplisitt. Der står det blant annet at skjønnlitteratur kan bidra til elevenes livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Nøyaktig hvordan arbeid med skjønnlitteratur kan bidra til livsmestring står det derimot lite om i læreplanen. Likevel er det gjort forskning på koblingen mellom skjønnlitteratur og det tverrfaglige temaet. Forsker Lise-Mari Lauritzen er blant dem som har utforsket denne koblingen. Hun viser til forskning om at barn som har lite empati har større risiko for å utvikle psykiske plager, og at barn som har mye empati har lettere for å utvikle sosiale relasjoner og søke hjelp dersom de har et problem (2019, s. 130-131). Lauritzen argumenterer for at arbeid med skjønnlitteratur i forbindelse med Folkehelse og livsmestring er viktig fordi møtet med litteraturen kan gjøre elevene mer empatiske. Denne påstanden - at skjønnlitteratur kan fremme empati - er ikke ny, men har i norsk skolesammenheng blitt aktualisert blant annet som følge av fagfornyelsen. Filosofen Martha Nussbaum er blant premissleverandørene i den litteraturfaglige samtalen som føres i Norge i dag, og en av dem som har gått mest i dybden på spørsmålet om litteratur og empati. Det å være empatiske mennesker ser Nussbaum på som en svært viktig ferdighet i dagens samfunn. Hun mener at skjønnlitteratur som kunstform stimulerer forestillingsevnen vår ved å gi innsikt i andre menneskers livssituasjoner og følelser (2016, s. 26). Den gjør det mulig for leseren å se hvordan omstendighetene påvirker menneskers handlingsrom, forventninger, drømmer, deres frykt og håp. Det er slik, ved å stimulere forestillingsevnen og følelsene våre, at skjønnlitteraturen kan bidra til utvikling av empati hos den som leser, eller blir lest for, ifølge Nussbaum (2016, s. 29). For å kunne realisere skjønnlitteraturen på en slik måte læreplanen oppfordrer til, må lærerne både se og vite hvordan de kan utnytte de forbindelseslinjene som finnes mellom skjønnlitteratur og Folkehelse og livsmestring. Det er disse verdifulle koblingene vi ønsker å belyse i masteroppgaven vår.

I et intervju med magasinet *Kirke og kultur* (2016) sier Maria Parr: “[...]for meg er det eine store tabuet å skrive ei (*sic*) trøsteslaus bok. Tvert imot vil eg vise at det finst trøyst” (Nergård, 2016, s. 359). Trøst, og troen på at det alltid finnes trøst, blir løftet fram av Parr som noe av det viktigste som barnelitteraturen kan formidle til leserne sine. At det for Parr vil være et stort tabu å skrive en trøstesløs bok betyr kanskje ganske enkelt at hun, i likhet med de fleste barnebokforfattere, følger den uskrevne “regelen” om aldri å ta håpet fra barn (Nergård, 2016, s. 359). Men hva er egentlig en trøstesløs bok, og enda viktigere, hva vil det motsatte av en trøstesløs bok være? Hvis det virkelig er et tabu for Parr å skrive såkalt trøstesløse bøker, kan vi anta å finne trøst som tema og/eller motiv i bøkene hennes. Dette vil vi undersøke, som en inngang til å studere hvordan skjønnlitteratur kan bidra til å hjelpe barn og unge å håndtere motgang, og slik bedre deres psykiske helse.

### 1.1.1 Problemstilling

I denne masteroppgaven stiller vi spørsmålet: Kan bøker trøste og gjøre leseren i bedre stand til selv å trøste? Dette vil vi undersøke i lys av Maria Parris forfatterskap, som tematiserer trøst og hvor trøst er et fremtredende motiv. Som inngang til å undersøke dette vil vi gjøre en litterær analyse av et utvalg eksempler fra *Vaffelhjarte* (2005), *Tonje Glimmerdal* (2009) og *Keeperen og havet* (2017). Med utgangspunkt i Parris uttalte ambisjon om ikke å skrive trøstesløse bøker, mener vi at hennes forfatterskap er godt egnet for å undersøke hvordan skjønnlitteratur kan brukes i arbeid med Folkehelse og livsmestring.

Vi har valgt Maria Parris bøker som primærttekster fordi vi mener at hun har en spesiell evne til å ta barns perspektiv. Vi mener hun tar barns følelser på alvor og skildrer hverdagslige, men også sjeldnere former for motgang på en måte som gjør at de fleste barn kan kjenne seg igjen, enten i selve hendelsen eller i de ulike følelsene til karakterene. I møte med karakterenes motgang kan barnet som leser bli i stand til å utforske egne følelser og handlinger. I analysen vil vi derfor særlig undersøke scener der karakterer møter motgang, og det oppstår et behov for trøst. Analysen er delt i tre deler, hvor hver del tar for seg ett forskningsspørsmål. I første del undersøker vi hva slags betydning bøker som tematiserer trøst kan ha for leseren. I andre del undersøker vi noen eksempler fra romanene der de litterære karakterene lar seg trøste av andre ting enn litteratur. Dette gjør vi fordi vi ønsker å vise at barn har ulike behov for trøst i møte med motgang, og at det finnes flere muligheter for trøst. I tredje del ser vi på scener som viser to betydningsfulle sider ved trøst. Etter analysen har vi en

egen del hvor vi går mer i dybden på spørsmålet om hvordan bøker kan være til hjelp og trøst i møte med motgang, og hvilken relevans dette kan ha i en skolekontekst. Her henter vi kunnskap fra fagfeltet biblioterapi. Biblioterapien hevder nettopp at bøker kan gi veiledning og trøst (McNicol & Brewster, 2018, s. 3). Samlet sett, ved på ulike vis å belyse hvordan skjønnlitteraturen både kan trøste den som leser, og gjøre leseren bedre i stand til å trøste andre, vil masteroppgaven vår bidra til å gi et mulig svar på hvordan man kan arbeide med skjønnlitteratur opp mot det tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring.

Temaet trøst er en sentral del av oppgaven vår. Ifølge Per Thomas Andersen er tematikk presise og kortfattede påstander om hva bøker dypest sett handler om (2019, s. 135). Maria Nikolajeva poengterer også at bokas tema, som enten eksplisitt eller implisitt, er basert på tolkninger og at det dermed ikke finnes noe fasitsvar (2017, s. 89). I lesingen vår av Maria Parrs bøker, forstår vi trøst som et implisitt, underforstått tema, men også som et motiv. Motiver er konkrete elementer i teksten som kan være eksplisitte eller implisitte ifølge Nikolajeva (2017, s. 89). Motiver kan være episoder, replikker, tankereferater, skildringer og symboler (Andersen, 2019, s. 137). I bøkene til Parr er det flere situasjoner der trøst gis eller fås gjennom replikker og symboler, og vi kan slik si at trøst også er et motiv i bøkene. Siden begrepet trøst er en så sentral del av oppgaven vår, vil vi videre legge frem forståelsen vår av begrepet.

## 1.2 Hva er trøst?

Ordet *trøst* har sin opprinnelse i det norrøne ordet *traust* som betyr tillit, og stammer fra det tyske ordet *trost*. I *bokmålsordboka* (2022) defineres trøst som: “(sjelelig) støtte i motgang, lindring i sorg”. Definisjonen viser hvorfor begrepet er relevant i arbeidet med det tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring. Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på best mulig måte (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). En måte å håndtere motgang på, er nettopp ved å søke og få trøst, altså “støtte i motgang”. Hva dette innebærer, og hvordan trøst gis, kan variere. Ifølge definisjonen kan trøst mer presist bety *sjelelig støtte i motgang*. Ordet sjelelig blir av *bokmålsordboka* (2022) knyttet til sjelelivet vårt, åndelig og psykisk. Å si at trøst er en form for *sjelelig støtte* impliserer at den trøsten vi gir og får kan få betydning for sinnet og følelsene, både til dem som trenger trøst, men også til dem som trøster. For å kunne gi (sjelelig) trøst er vi kanskje nødt til, i alle fall til en viss grad, å ha evnen til å sette oss inn i

andres følelser. Kanskje kan trøst også forstås som en øvelse i evnen til å forstå og føle andres følelser - en evne som, ifølge Per Thomas Andersen, utgjør en grunnleggende ferdighet som er særs viktig for et godt personlig og samfunnsmessig liv (2019, s. 14).

I *Bokmålsordboka* (2022) defineres empati som: “(evnen til) innlevelse i et annet menneskes situasjon eller tankeliv”. Forsker Lise-Mari Lauritzen er opptatt av empati og skiller mellom en hverdagslig og en akademisk forståelse av begrepet. I den hverdagslige forståelsen blir empati og sympati brukt som synonymmer. Mens i en akademisk forståelse, som Lauritzen operer med, skiller man mellom begrepene. Innenfor den akademiske forståelsen av begrepet innebærer empati: “to observe and understand another’s mental or emotional state. This involves setting one’s own feelings aside, with the intention to feel and think like the other” (Lauritzen, 2019, s. 129). Mens empati innebærer å sette egne følelser til side, kan sympati gjøre oss selvopptatte. Våre egne følelser kan overskygge følelsene til den som faktisk lider, og dette resulterer sjelden i en omsorgsfull handling (Lauritzen, 2019, s. 129-130). Ved å vise oss hva sympati er, viser hun også hva empati ikke er, nemlig selvopptatthet.

Åsmund Hennig skiller også mellom begrepene empati og sympati. Han forstår sympati som det å bry seg om andre, men uten at det betyr at man deler samme følelser og perspektiv. Han forstår empati som evnen til å dele andre personers følelser og perspektiv, men uten å nødvendigvis føle *for* dem. Hennigs distinksjon er nyttig, fordi den viser at det å føle empati, ikke nødvendigvis betyr at man ønsker den andres beste. En mobber kan for eksempel bruke evnen sin til empati til å finne ut hvordan offeret kan såres. Likevel er det ofte en positiv forbindelse mellom empati og sympati, der man både bryr seg om andre og deler deres perspektiv og følelser, med den hensikt å utføre gode gjerninger basert på forestillinger om hvordan den andre har det (2019, s. 26).

På bakgrunn av disse ulike definisjonene, kan vi si at trøst og empati henger tett sammen. I møte med motgang oppstår gjerne et behov for trøst, i form av sjelelig og følelsesmessig støtte. For å gi en slik følelsesmessig støtte må man være i stand til å sette seg inn i andres følelser og perspektiver. Evnen til å føle empati krever avstand fra ens egne følelser, og innlevelse i andres. I denne oppgaven tar vi utgangspunkt i koblingen mellom trøst og empati, og forstår trøst som: å ta avstand fra seg selv et øyeblikk for å sette seg inn i andres følelser og perspektiver i den hensikt å gi følelsesmessig støtte til den som lider. En ønsker videre å

hjelpe den andre gjennom motgang og inn i noe bedre. I tillegg mener vi at det ikke bare er mennesker som kan trøste, men at vi også kan bli trøstet av andre ting.

### 1.3 Oppgavens oppbygging

Masteroppgaven vår består av seks kapitler. Etter innledningen kommer kapittel to. Her presenterer vi det teoretiske rammeverket som vi bruker i analysen av bøkene til Parr, og i drøftingen om biblioterapiens plass i klasserommet. Teorikapittelet kan deles inn i tre delkapitler. I første del presenterer vi teorier og begreper som handler om skjønnlitteratur og empati. Teori av Harold Bloom og Martha Nussbaum, samt begrepene “mentalisering” og “intersubjektiv deling” blir belyst. I andre del av teorikapittelet presenterer vi teori fra fagfeltet biblioterapi. Avslutningsvis vil teorikapittelet belyse to andre teoretiske perspektiver som brukes i analysen. Videre presenterer vi et metodekapittel som tar for seg analysens fremgangsmåte og forskningsetiske perspektiver på metode og oppgaven.

Etter metodekapittelet blir den litterære analysen av *Vaffelhjarte*, *Tonje Glimmerdal* og *Keeperen og havet* presentert i kapittel fire. Selve analysen er strukturert i tre delkapitler for å undersøke hvert av de tre forskningsspørsmålene. I kapittel fem drøfter vi hvordan litteraturen kan være til trøst, i lys av biblioterapi. Vi drøfter både det vi ser som nyttig og verdifullt ved å implementere elementer fra biblioterapi inn i klasserommet, men også hva som kan være problematisk med dette. Både kapittel fire og kapittel fem inneholder en oppsummering av funn og refleksjoner. Helt til slutt i oppgaven vår peker vi kort tilbake på problemstillingen og funnene, før vi peker framover mot veien videre.

## 2.0 Teori

### 2.1 Skjønnlitteratur og empati

I oppgaven vår stiller vi oss spørsmålet: Kan bøker trøste og gjøre leseren bedre i stand til selv å trøste? Vi stiller oss dermed spørrende til skjønnlitteraturens verdi. Har den en verdi? Og hvem har den i så fall verdi for? I denne delen av oppgaven presenterer vi teoretikere som har ulike meninger om nettopp dette.

#### 2.1.1 Harold Bloom: Hvorfor leser vi?

Den amerikanske litteraturprofessoren Harold Bloom insisterer på at spørsmålet om *hvorfor* man leser bør kunne besvares og motiveres ut fra egne interesser. Han er opptatt av verdien lesing har for den enkelte leseren, og anser lesing som en ensom praksis, heller enn en pedagogisk virksomhet (2000, s. 21). Oppgaven vår er skrevet med en pedagogisk hensikt, som et forskningsbidrag til nytte for norskundervisningen i skolen. Vi ønsker å tilføre forskningsfeltet ny kunnskap om hva slags verdi en bok som tematiserer trøst kan ha i arbeid med Folkehelse og livsmestring. Vil det si at den personlige verdien som Bloom finner i lesing, ikke er relevant for oppgaven vår og for norskundervisningen? Eller kan det Bloom kaller “lesing som ensom praksis” ha verdi også i pedagogisk sammenheng? Et sitat fra boken *How to read and why* (2000), kan kaste lys over dette:

We read deeply for varied reasons, most of them familiar: that we cannot know enough people profoundly enough; that we need to know ourselves better; that we require knowledge, not just of self and others, but of the way things are. Yet the strongest, most authentic motive for deep reading of the now much-abused traditional canon is the search for a difficult pleasure. [...] I urge you to find what truly comes near to you, that can be used for weighing and for considering. Read deeply, not to believe, not to accept, not to contradict, but to learn to share in that one nature that writes and reads. (Bloom, 2000, s. 28-29)

Det mest autentiske motivet for å lese er det Bloom kaller en “vanskelig nytelse”. Hva denne nytelsen er, lar han være opp til den enkelte leser å finne. Han oppfordrer alle til å lese for å



finne en nytelse som kan brukes til å veie og vurdere litteraturens iboende natur. Å dele litteraturens natur, kan styrke selvet og dets autentiske interesser, og ha en estetisk verdi. Lesing har slik verdi fordi den inviterer leseren til å vurdere litteraturens egenart og dens nærhet til en selv, og slik bety noe for den enkeltes selvforståelse (Bloom, 2000, s. 22). Slik vi ser det, har dette også en pedagogisk verdi. I møte med motgang kan nemlig den personlige verdien man finner i lesing, hjelpe enkeltindivider å håndtere motgang. Lesingen kan også, slik Bloom hevder, styrke selvet og bety noe for selvfølelsen til den enkelte. Dette er også det tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring opptatt av.

Åsmund Hennig er også opptatt av lesingens verdi, og den enkeltes opplevelse av litteratur. Mens Bloom bruker uttrykket “nytelse”, beskriver Hennig møtet med litteraturen som en “positiv opplevelse” (2019, s. 29). I møte med litterære tekster skaper vi, og lever oss inn i en forestillingsverden, bestående av indre bilder, følelser og tanker. Dette i seg selv er en positiv opplevelse. Når vi opplever litteraturen som kunst, kan litteraturen aktivere ulike følelser og fremme positive, estetiske og emosjonelle opplevelser (2019, s. 18). En slik opplevelse hvor vi skaper indre forestillinger som påvirker følelsene våre, kan være uforståelig intenst og tilfredsstillende (2019, s. 29). Kanskje er denne intensiteten noe av det samme som Bloom mener med nytelse? Men i motsetning til Bloom, mener Hennig at lesing av skjønnlitteratur har betydning, ikke bare for egen selvforståelse, men også for evnen til å forstå andre. Når vi lever oss inn i en forestillingsverden, kan vi plassere oss ved siden av hovedpersonene og oppleve verden sammen med dem. Vi kan til og med føle de samme følelsene som dem, og dette kan gjøre at vi føler empati for de litterære karakterene (2019, s. 26). Bloom er derimot skeptisk til en slik forståelse av lesingens verdi:

The pleasures of reading indeed are selfish rather than social. You cannot directly improve anyone else`s life by reading better or more deeply. I remain skeptical of the traditional social hope that care for others may be stimulated by the growth of individual imagination, and I am wary of any arguments whatsoever that connect the pleasures of solitary reading to the public good. (Bloom, 2000, s. 22)

I sitatet understreker Bloom sitt syn på lesingens verdi. Forestillingsevnen er begrenset til individet, og lesing er først og fremst verdifull for ens egen del. Blooms tanke om at lesing ikke er til for fellesskapets gode, kan man stille seg kritisk til. Samtidig trenger det ikke å bety at lesing for ens egen del, utelukker interesse for andre. Når man reiser med fly, får man alltid

samme instruksjoner: “Ta først på egen oksygenmaske, før du hjelper andre”. Kanskje er det noe slik Bloom sikter til når han skriver at når vi leser for å forbedre eget sinn, vil vi skinne som et lys for andre (2000, s. 24). Ifølge Bloom er det ingen grunn til å bekymre seg for at lesing gjør oss mer egoistiske. Uten å gå aktivt inn for å forstå andre gjennom litteratur, kan ens egen leseglede gi andre lyst til å lese, og til selv å erfare verdien av å lese for seg selv. I arbeid med Folkehelse og livsmestring skal elevene lære å håndtere motgang. Uten å kunne hjelpe seg selv i møte med motgang, vil det gjerne være vanskelig å hjelpe andre som står i liknende situasjoner. Samtidig kan vi spørre om det er naivt å anta at egen livsmestring kan hjelpe andre å mestre eget liv?

Bloom hevder med styrke at skjønnlitteratur har størst verdi for leseren selv. Den nytelsen som lesingen medfører, kan styrke selvet og dets autentiske interesser. Men kan lesing, denne “positive opplevelsen” som Hennig beskriver, også gjøre oss til bedre medmennesker? Mens Bloom er kritisk til denne muligheten, er det andre som har brukt mye tid på å utforske og argumentere for dette. I denne sammenhengen kan Martha Nussbaums teori om den narrative forestillingsevnen gi flere interessante svar på dette spørsmålet.

### 2.1.2 Martha Nussbaum: den narrative forestillingsevnen

Martha Nussbaum er professor i rettsvitenskap og etikk ved University of Chicago. I motsetning til Bloom, argumenterer hun for at kunst, og særlig lesing av skjønnlitteratur er viktig for å bli en god verdensborger. Hun mener at kunst gjør oss bedre i stand til å foreta vurderinger og leve oss inn i situasjoner, og at dette er viktig for å ta gode valg som samfunnsborgere og for å forstå menneskene rundt oss. Skjønnlitteratur som kunstform stimulerer forestillingsevnen vår ved å gi innsikt i andre menneskers livssituasjoner og følelser. Den gjør det mulig for leseren å se hvordan omstendighetene påvirker menneskers handlingsrom, forventninger, drømmer, deres frykt og håp (2016, s. 26- 29). Denne innsikten i andre menneskers skjebner, gjør oss i stand til å øve opp evnen til empati, mener Nussbaum. Hun forstår empati som “evnen å sette seg i vedkommendes sted” (2016, s. 32). Dette er interessant i lys av problemstillingen vår, når vi skal undersøke hvordan trøst, som vi mener kan være en konsekvens av å føle empati, kommer til uttrykk i romanene til Maria Parr.

Ifølge Nussbaum er den narrative forestillingsevnen en grunnleggende forberedelse til moralsk samhandling. Den gjør oss mottakelige for andres behov, og samtidig kan den lære

oss å respektere andre menneskers indre, som noe man ikke fullt ut kan forstå (2016, s. 30). Allerede som barn tilegner man seg grunnleggende moralske evner gjennom historiefortelling. Gradvis lærer barn hvordan de skal tillegge andre, og gjenkjenne seg selv i ulike følelser. Dette kan være følelser som håp, frykt, lykke og fortvilelse, som er universelle og forståelige følelser som ikke forutsetter en større erfaring. Etter hvert som de blir eldre kan det være mer komplekse trekk som tapperhet, selvbeherskelse og rettferdighet. For at slike abstrakte begreper skal få betydning for barns egen selvutvikling, og i sosial samhandling, må de først erfares i en narrativ sammenheng. Gjennom forestillingsevnen kan barn tilegne seg moralske evner, og bli i bedre stand til å føle empati og medlidenhet (2016, s. 31-32). Medlidenhet forutsetter ifølge Nussbaum: “En innsikt i at et annet menneske, som på sett og vis ligner en selv, har opplevd en betydelig smerte eller vært utsatt for en ulykke som personen selv er helt eller delvis uskyldig i” (2016, s. 32). Denne innsikten mener hun kan gjøre oss mer empatiske. Men er det alt som skal til for å vise empati? Både Nussbaum og Lauritzen mener at empati og medlidenhet forutsetter en viss distanse. For å kunne ta inn over seg omfanget av karakterenes lidelse, og forstå at den er uforskyldt, må man ta et skritt tilbake og betrakte situasjonen på avstand (Nussbaum, 2016, s. 182). Som tidligere nevnt mener også Lauritzen at empati innebærer å sette egne følelser til side (2019, s. 129). Denne innsikten er nyttig i lesingen vår av Parris bøker når vi skal undersøke scener hvor karakterer trøster, men også scener hvor trøst virker vanskelig.

Mens Bloom er skeptisk til lesingens verdi for fellesskapet, mener Nussbaum at nettopp forestillingsevnen vår kan gjøre oss til bedre medmennesker. Nussbaum argumenterer i tydelige vendinger for litteraturens nytteverdi, at litteraturen gjør oss bedre i stand til å forstå menneskene rundt oss, og føle empati og medlidenhet. Det hun ikke er tydelig på, er hvorfor dette er mulig. Hvorfor blir vi, slik Nussbaum argumenterer for, mer empatiske av å lese skjønnlitteratur? I oppgaven vår lurer vi på om bøker kan trøste og gjøre leseren i bedre stand til selv å trøste. For å svare på dette, er det relevant å vite mer om hva som skjer med oss når vi leser. Hva er det som gjør at vi kan føle empati med litterære karakterer og hva slags verdi har det? Begrepene mentalisering og intersubjektiv deling peker i retning av noen mulige svar på dette spørsmålet.

### 2.1.3 Mentalisering og intersubjektiv deling

Å vite hva som skjer med oss når vi leser, hva som gjør empati og innlevelse mulig, er nyttig når vi skal undersøke om bøker kan trøste og gjøre leseren i bedre stand til selv å trøste. Med fotfeste i psykologien argumenterer Signy Marie Kværneng Stoltenberg for at utviklingspsykologisk teori og tankegods kan være nyttige rammer når en forsøker å forstå disse sammenhengene. For Stoltenberg, som er særlig opptatt av barns møte med skjønnlitteratur, spiller litterære tekster en viktig rolle i det å fostre selvstendig tenkende mennesker, med evne til refleksjon og innlevelse i eget og andres liv (Stoltenberg, 2020, s. 12)

Alle mennesker har et indre liv. Ifølge Nussbaum kan vi gjennom forestillingsevnen lære å respektere menneskers indre liv, men likevel aldri forstå det fullt ut (2016, s. 30). Samtidig mener Stoltenberg at vi allerede fra toårsalderen begynner å forstå at alle mennesker har en indre tilstand hvor man bærer med seg følelser, ønsker, drømmer, intensjoner og tanker. Når barnet viser forståelse for at disse indre tilstandene fungerer som bakgrunn for handlinger og interaksjoner, sier man at de evner å *mentalisere* (2020, s. 32). Trøst kan slik sett være et resultat av mentalisering. Stoltenberg eksemplifiserer dette med en treåring som stryker en gråtende kamerat på ryggen når pappaen forlater barnehagen. Barnet som trøster forstår kameratens indre tilstand, at den handler om å savne pappa, og derfor evner barnet å trøste kameraten (2020, s. 32). Mentalisering er en grunnleggende emosjonell kunnskap som er avgjørende for hvordan vi evner å regulere egne følelser, og dermed avgjørende for hvordan vi omgås andre mennesker. Evnen til å mentalisere kan trenes opp gjennom lesing av skjønnlitteratur, dersom leseren får møte fiktive karakterer med indre tilstander som får betydning for deres handlinger og interaksjoner. Da kan leseren utvikle ideer om hva karakterene tenker, føler, ønsker og drømmer om, og dette kan få betydning for hvordan leseren møter virkelige mennesker (Stoltenberg, 2020, s. 33).

Våre indre tilstander kan kanskje ikke forstås fullt ut av andre, men vi har likevel behov for å dele dem. Stoltenberg viser til den amerikanske spedbarnsforskeren Daniel Stern (2003, 2004), som argumenterer for at mennesker søker etter å dele indre tilstander og opplevelser i form av det han kaller *intersubjektiv deling* (2020, s. 33). For å forstå hva intersubjektiv deling innebærer, kan man gå til nevrovitenskapen. Studier av såkalte “speilnevroner” i hjernen viser at nevroner som er i aktivitet hos den som uttrykker en følelse, også blir aktivert

hos den som observerer uttrykket (Stoltenberg, 2020, s. 34). Nikolajeva støtter seg også til nevrovitenskapen, når hun argumenterer for at skjønnlitteratur kan gjøre oss mer empatiske (2013, s. 95). I skjønnlitteraturen møter leseren fiktive virkeligheter, følelser og tanker. I dette møtet reagerer hjernens speilnevroner som om den fiktive verden var ekte, og slik vekkes ekte følelsesmessige reaksjoner hos leseren. Slik emosjonell “smitte” kan stimulere evnen til å sette seg inn i andres sted og vise empati, noe som er den viktigste sosiale ferdigheten man kan ha (2013, s. 96).

Hennig er opptatt av at fiksjonen skaper en betryggende distanse der vi hele tiden er bevisste på at de fiktive personene og følelsene er oppdiktet. Det å vite at vi ikke er den samme som de fiktive personene, og heller ikke føler det samme, men at alt er “på liksom”, skaper en trygghet som gjør at vi ikke mister oss selv. Når vi bruker forestillingsevnen vår og opplever de samme følelsene som de fiktive personene, så oppleves disse likevel mindre intense enn i virkeligheten. Paradoksalt nok kan denne evnen til å opprettholde skillet mellom oss selv og andre, føre til større emosjonelle reaksjoner når vi leser, nettopp fordi vi blir ekstra oppmerksomme på at den andre er oppdiktet. Vi kan da tørre å gå inn i situasjoner som vi i virkeligheten ville unngått fordi de er skremmende eller ubehagelige (2019, s. 26).

Begrepene mentalisering og intersubjektiv deling er relevante når vi i analysen skal undersøke om bøker kan gjøre leseren bedre i stand til å trøste. I *Tonje Glimmerdal* leser vi om Tonjes møte med *Heidi* (1880) av Johanna Spyri, og det er tydelig at hun blir følelsesmessig engasjert i historien. De teoretiske begrepene kan hjelpe oss med å tolke Tonjes leseropplevelse og gi oss forståelse for den kognitive prosessen som skjer i møtet mellom leseren og teksten. Hvis det er slik Stoltenberg hevder - at trøst kan være et resultat av mentalisering, understøtter dette antakelsen om at det er en verdifull kobling mellom lesing av skjønnlitteratur og evnen til å gi trøst. Denne koblingen vil vi undersøke nærmere i lys av teori hentet fra fagfeltet biblioterapi.

## 2.2 Biblioterapi

Biblioterapi har bakgrunn i flere ulike fagfelt, som litteratur, psykologi, medisin og utdanningsvitenskap (McNicol & Brewster, 2018, s. XIII). Biblioterapi er et flere hundre år gammelt fagfelt som har utviklet seg gjennom tidene. Men hovedprinsippet som ligger til grunn for de ulike retningene, som kan samles under paraplybetegnelsen biblioterapi, er det

samme: At lesing av bøker kan gi informasjon, veiledning og trøst (McNicol & Brewster, 2018, s. 3). Når man skal gå i gang med å bruke biblioterapi er det en del å ta hensyn til. Slik som deltakernes livssituasjon, hvilken form for biblioterapi man skal ta i bruk, hvor ofte deltakerne skal møtes og ikke minst hva de skal lese. Det finnes ikke mye informasjon om hvordan forarbeidet til biblioterapi skal gjøres. Dette gjør at den som ønsker å drive med biblioterapi i stor grad er overlatt til seg selv, eller egne eventuelle kunnskaper innenfor feltet (Pettersson, 2020, s. 155).

For å få en oversikt over feltet har vi tatt utgangspunkt i Sarah McNicol og Liz Brewsters *Bibliotherapy* (2018) og *Biblioterapi: hälsofrämjande läsning i teori och praktik* (2020) av Cecilia Pettersson. Begge bøkene er tydelige på at det ikke finnes en standard tilnærming til biblioterapi, og at det finnes mange ulike teorier innenfor fagfeltet.

Det er vanlig å skille mellom to hovedretninger innenfor biblioterapifeltet, kognitiv biblioterapi og de biblioterapeutiske retningene som bruker fiksjon og poesi. Den kognitive biblioterapien baserer seg på prinsipper fra kognitiv atferdsterapi. Innenfor denne retningen er det vanlig å bruke selvhjelpslitteratur som skal bidra til å korrigere negativ oppførsel ved å tilby alternative, positive handlinger (McNicol & Brewster, 2018, s. 25-26). Biblioterapi som bruker fiksjon og poesi retter mer fokus på teorier om utvikling av leseren og leseopplevelsen (McNicol & Brewster, 2018, s. 26). Det er biblioterapi som bruker fiksjon vi ønsker å støtte oss til i denne oppgaven.

Videre vil vi presentere to ulike teorier om biblioterapiprosessen. Begge disse teoriene er opptatt av det mulige terapeutiske utbyttet av lesing av skjønnlitteratur. Denne formen for biblioterapi vektlegger betydningen av leseropplevelsen og leserens utvikling, med fokus på leserens personlige og følelsesmessige responser på tekstene. Ved lesing av skjønnlitteratur får leseren mulighet til å relatere egne problemer og opplevelser til karakterene de leser om (McNicol & Brewster, 2018, s. 25). For leseren kan det gi trøst og håp om at man ikke er alene med problemene sine.

### 2.2.1 Transporteffekten

Litteratur kan ha evnen til å “transportere”, altså liksom forflytte, leseren fra den virkelige verden og over til en annen verden. Innen biblioterapifeltet kalles dette fenomenet gjerne for “transporteffekten”. Det handler om at historier har potensiale til å få leseren til å føle seg

transportert inn i fortellingens verden, og noen ganger til og med gi leseren en opplevelse av å delta i handlingen som en av deltakerne (McNicol & Brewster, 2018, s. 27). Slik får leseren mulighet til å utforske egne problemer eller følelser gjennom bøkens karakterer og handlinger. Schrank og Engels beskriver den “tilknytningen” som kan oppstå mellom leseren og karakteren i boken som et terapeutisk overføringsforhold. I kraft av dette forholdet kan en karakter i en bok opptre som rollemodell for leseren, fordi sistnevnte kan knytte eget liv og egne erfaringer til denne karakteren og til det som skjer med han eller henne. En leser kan koble seg til historien ved at vedkommende blir minnet på egne erfaringer gjennom å lese en beskrivelse av en lignende hendelse som skjer med karakteren (Schrank & Engels, 1981, sitert i McNicol & Brewster, 2018, s. 27).

I Maria Parrs bøker blir leserne kjent med Trille, Lena og Tonje som møter motgang på ulike måter. I disse scenene kommer følelser som sinne, sorg, fortvilelse og urettferdighet til uttrykk. Mange elever på barneskolen kan kjenne seg igjen i mange av utfordringene som de litterære karakterene møter, og i de følelsene de uttrykker. Ved hjelp av transporteffekten kan leserne utforske egne utfordringer og følelser *gjennom* de litterære karakterene. I *Vaffelhjarte* dør tante-farmor, og hovedpersonen Trille er veldig lei seg. For barn som leser boken, og som selv har opplevd å miste noen de er glade i, kan det være trøstende å lese om andre som har opplevd noe lignende. Desto mer historien til karakteren og leseren ligner, desto lettere kan leseren få en opplevelse av å transporteres inn i fortellingen (Green, 2006, sitert i McNicol & Brewster, 2018, s. 27). Samtidig betyr det ikke at de fiktive personene vi leser om må være helt like oss selv. De kan gjerne være ganske annerledes så lenge de har noen trekk som gjør at vi opplever den fiktive verden som troverdig, og de fiktive personene som gjenkjennelig, slik at det er mulig å ha visse forventninger til hvordan de reagerer og handler (Hennig, 2019, s. 27).

### 2.2.2 Identifikasjon, katarsis, innsikt og universalisering

Det er vanlig å anse biblioterapi som en tre-steps-prosess: identifikasjon, katarsis, og innsikt, som baserer seg på klassiske prinsipper fra psykoterapi (McNicol & Brewster, 2018, s. 28). I tillegg til disse tre trinnene eksisterer også et fjerde trinn, universalisering (Heath et al., 2005, s. 568). Identifikasjon er det første trinnet i prosessen. Dette er en empatisk respons som foregår når leseren identifiserer seg med hendelser eller karakterer fra boka, og assosierer egne opplevelser med disse. Gjennom å undersøke karakterenes atferd og motiver kan leseren

begynne å undersøke egne handlinger og oppfatninger (McNicol & Brewster, 2018, s. 28). Det andre trinnet er katarsis. Det handler om at leseren deler mange av de samme følelsene og tankene som karakterene i historien, og at leseren kan gjenoppleve disse følelsene igjen. Leserens kan få utløp for egne følelser gjennom den fiktive karakteren (McNicol & Brewster, 2018, s. 29). Dersom karakteren løser problemene sine på en god måte, kan leseren etter hvert gi slipp på følelsesmessig spenning knyttet til egne utfordringer (Heath et al., 2005, s. 567). Innsikt er det tredje trinnet i prosessen. Her er det vanlig at leseren tenker gjennom hva som skjedde i historien og bruker karakterens måte å håndtere motgang og utfordringer på som inspirasjon til å finne løsninger på egne utfordringer og problemer. Gjennom den fiktive karakteren kan leseren utvikle et bedre språk som kan bidra til at leseren blir bedre på å snakke om egne følelser, utfordringer og opplevelser (McNicol & Brewster, 2018, s. 29). Det fjerde trinnet i prosessen, universalisering, handler om at leseren kan løfte blikket og forstå at det ikke bare er han eller hun som har problemer. Dette kan gi leseren et bredere perspektiv på egne utfordringer. I løpet av denne prosessen kan leseren få en større opplevelse av støtte fra omgivelsene, og følelsen av isolasjon kan bli mindre (Ford, 2000, sitert i Heath et al., 2005, s. 568).

Både transporteffekten og fire-steps prosessen viser oss noe om hvordan arbeidet med biblioterapi fungerer. Gjennom veiledning og støtte kan pasienter få hjelp til å oppleve identifikasjon, katarsis, innsikt og universalisering. I oppgaven vår er vi undrende til sammenhengen mellom litteratur og trøst, særlig i et skoleperspektiv. Senere i oppgaven vil vi undersøke om elementer fra biblioterapien kan overføres til klasserommet. Kanskje kan lærere hjelpe elever å oppleve transporteffekten og veilede dem gjennom fire-steps prosessen? Og kanskje kan dette være betydningsfullt i arbeid med det tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring? Dette kommer vi tilbake til i siste del av oppgaven. Før det, skal vi gjøre en analyse av bøkene til Parr, og i dette arbeidet trenger vi å presentere teori fra fagfeltet musikkterapi og teori om muntlig fortelling. I analysen vår støtter vi oss til disse teoriene når vi undersøker hva de litterære karakterene lar seg trøste av og hvorfor.



## 2.3 Andre teoretiske perspektiver

### 2.3.1 Musikkterapi

Musikkterapi handler blant annet om å gi mennesker nye handlemuligheter gjennom musikk (Ruud, 1979, sitert i Ruud, 2008, s. 6). Et overordnet mål for musikkterapien er ifølge Even Ruud; “å arbeide mot bedre helse”. Ruud peker da på Ogdens forståelse av helse som ikke bare handler om en “frisk kropp” men om; “[...] det lille overskuddet, en følelse av harmoni og balanse i livet som gir energien til å utføre det vi helst ønsker å drive med ut fra lyst og glede” (Ogden, 2000, sitert i Ruud, 2008, s. 21).

Musikkterapi i en relasjonell teoriforståelse, handler om hvordan selvopplevelse og fellesskap blir til i et musikalsk-relasjonelt nærvær der følelser utveksles (Trondalen, 2008, s. 31). Jessica Benjamin bruker begrepet “tredjehet” om det som anerkjennes på et ikke-verbalt nivå (Trondalen, 2008, s. 32). I et musikalsk samspill kan indre følelser spilles ut i en tredjehet, der hver av deltakerne bidrar med sine melodiske innspill, og sammen skaper noe nytt og meningsfullt (Trondalen, 2008, s. 33). Det er i en felles opplevelse av å ha delt noe viktig, at personer gjenoppdager og gjør det fastlåste bevegelig. Slik kan et musikalsk-relasjonelt nærvær åpne for handlingsendring (Trondalen, 2008, s. 40).

Randi Rolvsjord utforsker et ressursorientert perspektiv på musikkterapi innenfor psykisk helse og omsorg. Hun forstår ressurs som noe en person har, som personlige egenskaper og ferdigheter. Det å bruke sine sterke sider og utvikle sine ressurser har betydning for evnen til å mestre eller takle motgang (2008, s. 126). Rolvsjord støtter seg til teori fra empowerment filosofi og positiv psykologi der det er viktig å bruke sine sterke sider for å oppleve lykke og glede i livet (2008, s. 124-127). Mens negative følelser som sorg og sinne kan begrense våre tankebaner, kan positive følelser gi et mer fleksibelt tankesett og gjøre oss i stand til å se flere alternative handlemuligheter (2008, s. 127).

I *Vaffelhjarte* og særlig i *Tonje Glimmerdal* vier Parr musikken en stor plass. I den litterære analysen undersøker vi hva karakterene blir trøstet av og hvorfor, og her er det relevant å undersøke hva slags betydning musikken har for karakterene. I tillegg er det Rolvsjord kaller

et ressursorientert perspektiv, interessant for oss når vi drøfter hva slags betydning arbeid med leselyst kan ha i implementering av elementer fra biblioterapi inn i klasserommet.

### 2.3.2 Muntlig fortelling

I Maria Parrs bøker er muntlige fortellinger til hjelp og trøst i karakterenes møte med motgang. Teori om muntlig fortelling kan hjelpe oss å tolke og forstå scenene i bøkene hvor karakterene forteller og lytter til historier. Teorien hjelper oss å se hva slags virkning muntlig fortelling kan ha på tilhøreren, og på den som forteller.

Muntlig fortelling kan ha en stor betydning for de som hører på. De muntlige fortellingene gir oss nemlig tilgang til andres erfaringer og forestillinger (Karsrud, 2021, s. 23). På denne måten kan man få innblikk i andres forståelse av mennesker og verden rundt. Gjennom andres erfaringer og forestillinger kan man se verden fra et nytt perspektiv, uten selv å ha opplevd og erfart det man hører om, slik man også kan gjennom lesing av skjønnlitteratur.

I muntlige fortellinger er det vanlig å identifisere seg med de tingene eller menneskene som har heroiske kvaliteter, og helten blir ofte en identifikasjonsfigur for barnet (Bettelheim, 1991, May, 1992, sitert i Karsrud, 2021, s. 29). Dette kan gjøre at barnet tilegner seg nok tillit til å møte og takle den virkelige verden. Barnet som lytter kan forestille seg å gå gjennom samme trengsler og prøvelser som helten, og dele følelsen av å triumfere når det gode vinner. Slik identifikasjon kan gjøre at barnet utvikler empati. Dette skjer blant annet ved at det dannes mønstre for medlidenhet og mot i barnets sjel (Karsrud, 2021, s. 28- 29). Samtidig som fortellinger gir tilhøreren mulighet til å identifisere seg med dem fortellingene handler om, skaper de også mulighet for distanse. Når man hører en fortelling handler den om andre personer, og det blir opp til den som hører på å regulere graden av identifikasjon og overføring. Dette gjør at en gjennom fortellinger kan nærme seg ethvert vanskelig tema (Karsrud, 2021, s. 30).

Noen av verdenslitteraturens største skatter er kulturens fortellinger. Det vil si myter, Bibelens fortellinger, folkeeventyr, legender, sagn og fortellinger fra andre religioner. Disse fortellingene er noe alle mennesker kan dele på tvers av generasjoner, etnisitet og religion. Typisk for disse fortellingene er at de fanger barns oppmerksomhet (Karsrud, 2021, s. 58-59). Kulturens fortellinger kan også ha noe å si for den enkeltes selvfølelse, fordi en tolker og

forstår fortellingene ulikt (Karsrud, 2021, s. 56). På denne måten kan en fortelling, fra for eksempel Bibelen eller et folkeeventyr, få en spesiell betydning for den enkelte.

I analysen vår undersøker vi blant annet hva karakterene blir trøstet av og hvorfor. I bøkene til Parr er det flere scener hvor karakterene lytter til, eller forteller en historie. Derfor er det interessant for oss å undersøke hvordan muntlige fortellinger påvirker dem som enten lytter eller forteller, og hva dette muligens kan bety for karakterene når de opplever at livet er vanskelig.

## 3.0 Metode

### 3.1 Litterær analyse

I oppgaven vår bruker vi litterær analyse som metode, det vil si den fremgangsmåten vi bruker for å undersøke og stille spørsmål til bøkene til Parr (Andersen et al., 2012, s. 18). Det å analysere en litterær tekst betyr å plukke fra hverandre teksten for å studere, beskrive, forklare og forstå enkeltdelene. Ved å analysere enkeltdeler, kan vi bedre forstå teksten som en helhet og få et utfyllende bilde av sammenhengen teksten står i, og hva den kan bety i lys av teoriene vi har presentert i teoridelen (Kallestad & Røskeland, 2020, s. 47).

Et analytisk arbeid pendler mellom å forklare og forstå (Ricoeur, 2001, sitert i Kallestad & Røskeland, 2020, s. 48). Når vi analyserer bøkene til Parr, leser vi tekstene i lys av fordommene våre, og de teoriene vi tidligere har presentert. Når vi drøfter funnene våre i lys av teoriene, fungerer de som et hjelpemiddel til å beskrive og forstå meningen i de ulike tekstdelene (Andersen et al., 2012, s. 23). Lesingen vår vil også preges av "utenfor-tekstlige" aspekter der vi setter teksten inn i en større sammenheng, slik som i lys av det tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring (Andersen et al., 2012, s. 19). Dette er fordi vi ønsker å undersøke om bøker kan trøste og gjøre leseren i bedre stand til selv å trøste, og om dette kan ha betydning i arbeidet med det tverrfaglige temaet. På bakgrunn av dette er den metodiske tilnærmingen i oppgaven vår hovedsakelig tekstekstern.

Når vi drøfter funnene i lys av teori, har vi en tekstekstern tilnærming. Likevel bruker vi også elementer av nærlesing hvor vi betrakter teksten på et tekstinternt nivå. Nærlesing har sitt opphav i nykritikken og vender fokus bort fra forfatterintensjoner og leserreaksjoner, og inn mot teksten som skal leses (Kallestad & Røskeland, 2020, s. 48). Når vi skal undersøke trøst som tema og motiv er det også relevant å ha en tekstintern tilnærming hvor vi retter oppmerksomheten inn mot selve teksten. Vi undersøker litterære virkemidler som forteller og litterære karakterer. Videre vil vi utdype disse og slik vise hvorfor også nærlesing er relevant i oppgaven vår.

### 3.1.1 Narrativ kommunikasjon

Vi kan forstå mye av teksten ved hjelp av teori, men ved hjelp av nærlesing og en undersøkelse av den narrative kommunikasjonen, kan teksten åpnes enda mer. Den narrative kommunikasjonsmodellen handler om den kommunikasjonen som utspiller seg i en narrativ tekst (Lothe, 2003, s. 5). Fortelleren er en integrert del av teksten, og en av de viktigste personene i nesten alle fortellinger (Andersen et al., 2012, s. 45). Forfatteren bruker fortelleren som et retorisk verktøy til å presentere og utvikle teksten. Ved å undersøke fortellerstemmene i bøkene til Parr kan vi vite noe om hvordan karakterene får og gir trøst. Hva betyr det for eksempel at Parr gir fortellerstemmen til et barn i *Vaffelhjarte* og *Keeperen og havet*? Og hva slags betydning har det at vi får tilgang til Tonjes liv gjennom en personorientert tredjepersonsforteller i *Tonje Glimmerdal*?

Vi skiller mellom to hovedtyper av fortellere (Lothe, 2003, s. 33-34). En førstepersonsforteller er en personal forteller og et formidlende og handlende "jeg". Fortelleren har kropp, ansikt, handlekraft, ønske, begjær, og formidler en eller flere livshistorier gjennom en kombinasjon av perspektiv, stemme og andre virkemidler (Lothe, 2003, s. 35). I *Vaffelhjarte* og *Keeperen og havet* møter vi Trille som er hovedperson og førstepersonsforteller. Gjennom Trilles synsvinkel, hans ord, tanker og sanser, får vi tilgang til historien (Andersen et al., 2012, s. 49). Men hva er relevansen av dette i oppgaven vår? Vi ønsker å gi norsklærere på barneskolen ideer om hvordan de kan benytte seg av skjønnlitteratur i arbeid med Folkehelse og livsmestring, og da med fokus på å lære elevene å håndtere motgang. I teoridelen har vi presentert transporteffekten fra biblioterapi og begrepene mentalisering og intersubjektiv deling. Dette handler om litteraturens evne til å invitere leseren inn i de litterære karakterenes liv og identifisere seg med deres tanker og følelser. Når barn leser om andre barns motgang, kan det skape bevissthet rundt egne følelser og problemer. Da er det ikke likegyldig hvem som fører ordet. Bøkers adaptasjon, deres tilrettelegging for et barnelitterært publikum, avhenger blant annet av tekstens evne til å kommunisere (Andersen et al., 2012, s. 195). Trilles fortellerstemme inviterer til å se verden fra et barneperspektiv. Gjennom hans ord, tanker og følelser inviteres barneleseren til nærhet og identifikasjon med et annet barn. Jo likere historien til karakteren og leseren er, jo lettere kan leseren oppleve å bli transportert inn i historien og identifisere seg med karakteren (Green, 2006, sitert i McNicol & Brewster, 2018, s. 27).

En tredjepersonsforteller omtaler personer i tredjeperson og stiller seg selv utenfor handlingen. I *Tonje Glimmerdal* møter vi en personorientert tredjepersonsforteller. Det er en forteller som knytter fremstillingen av fortellingen særlig til en eller få personer (Lothe, 2003, s. 37). Fortelleren i *Tonje Glimmerdal* har mer kunnskap og interesse for Tonje enn noen andre karakterer i boken. Historien er orientert rundt Tonje og gjør at hun fremstår som mer viktig og sentral enn de andre karakterene. En slik fortellerteknikk hvor fortelleren legger seg relativt nært inntil én av personene i fortellingen, kan så å si viske ut forskjellene mellom en tredjepersons- og førstepersonsforteller (Andersen et al., 2012, s. 48). Fortellerstemmen i *Tonje Glimmerdal* gjør oss kjent med Tonjes tanker og følelser, og på samme måte som i *Vaffelhjarte* og *Keeperen og havet*, inviteres barneleseren til å identifisere seg med den litterære barnekarakteren.

Så hva kan nærlesing tilføre oppgaven vår? Ved å undersøke kommunikasjonen i tekstene kan vi nærme oss de litterære karakterene på en annen måte enn vi kan kun ved hjelp av teori. Fortellerstemmene kan ha betydning for nærheten leseren føler til de litterære karakterene. Måten vi forholder oss til spørsmål om fortelleren, viser at vi har en leserorientert tilnærming til analysen, der vi er opptatt av hva litteraturen gjør med leseren og den meningen som skapes mellom tekst og leser (Kallestad & Røskeland, 2020, s. 48). I oppgaven vår ønsker vi nettopp å undersøke om bøker kan trøste, og gjøre den som leser i bedre stand til å trøste andre. I dette delkapittelet har vi hatt fokus på fortelleren som litterært virkemiddel. Vi har også nevnt litterære karakterer og videre er det relevant å utdype mer om dette litterære virkemiddelet.

### 3.1.2 Litterære karakterer

For å undersøke hvordan temaet og motivet trøst kommer til uttrykk i bøkene til Maria Parr er det relevant for oss å se på *hvordan* de litterære karakterene trøster hverandre, eller ikke trøster hverandre, og *hva* som utløser behovet for trøst. Litterære karakterer kan deles inn i ulike undergrupper, og dette vil vi vise ved hjelp av Nikolajevas forståelse av begrepene litterære karakterer, sekundærkarakterer og satelitt- og bakgunnskarakterer. Litterære karakterer blir presentert for leseren gjennom oppførsel, uttalelser, tanker, utseende, kommentarer fra andre og fortellerens kommentarer og lignende (Nikolajeva, 2017, s. 163). For at de litterære karakterene skal eksistere, trengs det en litterær tekst eller et annet

fortellingsmedium, og en leser med forestillingsevne. Når dette er til stede, kan de som leser oppleve at karakterene påvirker deres liv og følelser (Andersen et al., 2012, s. 41).

I fortellinger skiller man mellom hovedpersonen, ofte kalt protagonist, og bipersoner. Hovedpersonen er den som står i sentrum av handlingen. Av og til kan det være vanskelig å avgjøre hvem som er hovedpersonen. I *Tonje Glimmerdal* er det Tonje som er hovedpersonen, og i *Vaffelhjarte* og *Keepereen og havet* er det Trille. Alle karakterer utenom hovedpersonen er sekundærkarakterer. Sekundærkarakterene som står nærmest hovedpersonen, kalles for støttende sekundærkarakterer (Nikolajeva, 2002, s. 94). Disse karakterene er essensielle for handlingen, og har ofte en katalysatorfunksjon, ved at de bidrar til å sette plottet i gang. Et tydelig eksempel på en slik karakterer er Heidi i *Tonje Glimmerdal*. Når Tonje får vite om den bortkomne datteren til Gunnvald, Heidi, setter handlingen i boken virkelig fart. Heidi kommer til Glimmerdalen og vil selge gården til Gunnvald til Klaus Hagen, mannen Tonje ikke kan fordra. Nikolajeva trekker også frem perifere sekundærkarakterer, og disse blir igjen delt inn i satellitt- og bakgrunns karakterer. Satellittkarakterer har en funksjon i fortellingen fordi de gjerne er med å belyse deler av plottet (2002, s. 94). I bøkene til Maria Parr møter vi et stort antall sekundærkarakterer. Karakterene vi møter er blant annet foreldre, søsken, venner, besteforeldre, lærere og medelever som alle på en eller annen måte har en funksjon i fortellingene. I analysen vår vil det være nyttig å se på hvordan støttende sekundærkarakterer og de perifere sekundærkarakterene har en betydning for hvordan temaet trøst blir fremstilt. Dette er fordi de ulike karakterene viser på ulike måter hvordan de trøster, eller ikke trøster.

Fortellerstemme og litterære karakterer er litterære virkemidler som kan hjelpe oss å forstå hvordan temaet og motivet trøst kommer til uttrykk i bøkene. Vi forstår trøst som tema og motiv hos Parr og videre vil vi presentere begrepene som analytiske verktøy.

### 3.1.3 Tema og motiv

Temaet trøst er en sentral del av oppgaven vår. Ifølge Per Thomas Andersen er tematikk presise og kortfattede påstander om hva bøker dypest sett handler om (2019, s. 135).

Nikolajeva poengterer også at bokas tema er basert på tolkninger og at det dermed ikke finnes noe fasitsvar. Videre mener hun at bokas tema kan være eksplisitte eller implisitte (2017, s. 89). I vår lesing av Maria Parris bøker, forstår vi trøst både som et implisitt, underforstått tema, men også som et motiv. Som tidligere nevnt er motiver konkrete elementer i teksten,

slik som scener, replikker, tankereferater, skildringer og symboler (Andersen, 2019, s. 137). Dette kan hentes fra hvor som helst i bøkene, uavhengig av fortellingens forløp eller komposisjon (Andersen, 2019, s. 136). Vi har gjort et utvalg av scener fra bøkene og i disse scenene mener vi at trøst fremstilles både som et tema og som et motiv. Dette betyr ikke at scenene alltid fremstiller trøst som tema og motiv på samme tid.

I oppgaven vår leser vi bøkene til Parr i lys av tolkningen vår om at trøst er et sentralt tema og motiv. Dette betyr ikke at det ikke finnes andre tema og motiver i bøkene. Tolkning og forståelse er noe vi videre trenger å reflektere over med et forskningsetisk blikk.

## 3.2 Forskningsetisk vurdering av metoden og oppgaven

### 3.2.1 Forskningsetisk vurdering av analysen

Metodologisk tolkning handler om hvordan vi som forskere kan påvirke data og funn. Dette må vi være bevisst på når vi gjennomfører en litterær analyse. Det analytiske arbeidet pendler mellom å forklare og forstå (Kallestad & Røskeland, 2020, s. 48). Hermeneutikk er en generell filosofisk teori om hva forståelse er, hva som skjer i oss og med oss når vi forstår (Krogh, 2014, s. 9). Hans-Georg Gadamer var en stor representant for hermeneutikken og la vekt på begrepene *fordommer* og *forforståelse*. Gadamer mente at ingen forståelse kan starte ut fra ingenting, og enhver forståelse forutsetter derfor en annen, forutgående forståelse. Det er en slik forutgående forståelse han kalte fordom.

Vi har begge en oppfatning av at trøst er et sentralt tema og motiv i bøkene til Parr. I forskningsprosessen kan vi lett bli fristet til å samle inn data som støtter egne antakelser, og dermed lese det som er ønskelig, og som passer fordommene våre. Vi står derfor i fare for å overse andre interessante tema og motiver i bøkene. For å være pålitelige, må vi være bevisst på at vår egen subjektivitet kan påvirke data og funn. Vi beundrer begge Maria Parr og karakterene i bøkene hennes. Dette kan påvirke måten vi uttrykker oss på om Parr og bøkene hennes. En litterær analyse skal følge et akademisk språkregister som blant annet kjennetegner et “balansert register”. Det handler om at man uttrykker seg om bøker eller et emne med et analytisk og behersket språk. Det betyr ikke at holdninger og emosjoner er forbudt, men de bør reflekteres åpent om (Andersen, 2019, s. 147).



Et annet forskningsetisk perspektiv er hvorvidt funnene våre kan overføres og generaliseres til en gruppe vi ikke har utforsket. I problemstillingen spør vi om bøker kan trøste og gjøre leseren i bedre stand til selv å trøste. Fordi vi har valgt å analysere bøker av samme forfatter, er det vanskelig å generalisere funnene vi gjør i analysen utover de tre bøkene. Samtidig drøfter vi også problemstillingen i lys av teorier fra, og forskning gjort på biblioterapi. Her drøfter vi hvordan bøker, og ikke bare Parrs bøker, kan trøste. I dette arbeidet følger flere forskningsetiske perspektiver vi trenger å belyse.

### 3.2.2 Forskningsetisk vurdering av drøftingen om biblioterapi i klasserommet

I oppgaven vår drøfter vi hvorvidt biblioterapi kan implementeres i klasserommet. Det at vi henter teorier og begreper som er fra et behandlingsregime, og foreslår å implementere noen av elementene i en skolesammenheng, er ikke uten videre uproblematisk.

Biblioterapi er et fagfelt rettet mot å hjelpe mennesker som ønsker å forbedre sin mentale helse. Når vi foreslår å implementere elementer fra biblioterapi inn i klasserommet, overfører vi prinsippene til en annen brukergruppe enn den målgruppen biblioterapi i utgangspunkt er rettet mot. I skolen møter vi barn og unge som sliter både fysisk og psykisk. Likevel betyr ikke dette at alle elever som sliter, trenger terapeutisk hjelp. Målet for masteroppgaven vår er ikke å gi lærere et behandlingsredskap i møte med elever som trenger ekstra hjelp og oppfølging. Vi ønsker heller å drøfte hvordan elementer fra biblioterapien kan brukes i klasserommet hvor alle elevene er inkludert. Samtidig tar vi det ikke for gitt at alle elever vil ha utbytte av dette.

Et annet forskningsetisk perspektiv er lærerens rolle i arbeid med å bringe biblioterapi inn i klasserommet. Ordet terapi kan kanskje høres skremmende ut. Lærere skal ikke opptre som terapeuter, og vi forventer ikke, og tror ikke at det trengs psykologisk kompetanse for å låne elementer fra biblioterapien. Likevel krever det noe av lærerne. Ofte er lærere alene i undervisningen, og for den enkelte lærer kan det virke overveldende å skulle sette seg inn i, og bruke et muligens fremmed fagfelt. Tanken på å implementere elementer fra biblioterapien inn i klasserommet kan vekke mange spørsmål. For hva slags bøker skal lærere bruke? Skal alle elevene lese de samme bøkene? Skal elevene jobbe individuelt, i grupper eller i plenum? Det finnes lite informasjon om hvordan forarbeidet til biblioterapi skal gjøres. Som tidligere

nevnt gjør dette at den som ønsker å drive med biblioterapi i stor grad er overlatt til seg selv, eller egne eventuelle kunnskaper innenfor feltet (Pettersson, 2020, s. 155).

Til tross for de ulike utfordringene tror vi at elementer fra biblioterapien kan brukes i klasserommet. Ifølge Pettersson kan nemlig biblioterapi praktiseres av ulike yrkesgrupper (2020, s. 23). Forskning viser at lærere føler at de mangler verktøy for å arbeide systematisk med skjønnlitteratur (Ottesen & Tysvær, 2017, s. 61). Teorier og begreper fra biblioterapien viser hva som kan skje i møte mellom skjønnlitteratur og leseren dersom veiledning og hjelp er inkludert. Kunnskap og bevissthet omkring dette, tror vi kan hjelpe lærere å arbeide systematisk med skjønnlitteratur i tråd med læreplanen og det tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring.

## 4.0 Trøst i Maria Parrs romaner

*Vaffelhjarte*, *Tonje Glimmerdal* og *Keeperen og havet* er primærkildene for analysen vår. I analysen bruker vi ulike eksempler fra bøkene for å svare på forskningsspørsmålene. Hvert delkapittel er inndelt etter forskningsspørsmålene som blir presentert innledningsvis i hver del. Vi har valgt å fokusere på de scenene som vi mener er mest hensiktsmessige i lys av problemstillingen: Kan bøker trøste og gjøre leseren i bedre stand til selv å trøste? Gjennom analysen har vi brukt flest eksempler fra *Tonje Glimmerdal*. Dette er fordi vi her blir kjent med protagonisten, Tonje, som *leser*. Gjennom Tonjes møte med boka *Heidi* av Johanna Spyri, får vi innblikk i Parrs forståelse av barns møte med litteratur. Parr iscenesetter Tonje som leser, og viser hva som skjer med henne når hun leser om Heidi. I historien om Heidi finner Tonje en litterær karakter og et miljø hun kan kjenne seg igjen i og leve seg inn i. Splyris bok trøster Tonje når hun har behov for det, og den hjelper henne også til å forstå de menneskene hun har rundt seg bedre. Slik blir Tonje selv i bedre stand til å trøste. Denne framstillingen av en litterær karakter som leser spiller en sentral rolle i oppgaven vår, siden noe av det vi lurer på her er om bøker kan trøste, og gjøre leseren i bedre stand til selv å trøste. Før vi presenterer analysen er det hensiktsmessig å gi et handlingsreferat fra bøkene.

### 4.1 Handlingsreferat

*Tonje Glimmerdal* handler om den tøffe 10 år gamle jenta, Tonje, som bor i Glimmerdalen. Livet til Tonje består av mye fart og selvtilit. Hun og bestevennen hennes, Gunnvald på 74 år, har det tilsynelatende veldig bra sammen. En dag brekker Gunnvald lårhalsen og havner på sykehus. Gunnvald tror han skal dø, og bestemmer seg for å gi bort gården til Heidi, som er datteren han verken har sett, eller snakket med på tretti år. Heidi kommer til Glimmerdalen mens Gunnvald ligger på sykehus, og skaper krise og forvirring i Tonjes liv. Hun ønsker å selge gården til den kjipe eieren av Hagen Helsecamping. Tonje er ofte i konflikt med denne mannen, Klaus-Haugen. Han liker nemlig ikke barn, og Tonje er et slikt barn han liker aller minst. Tonje må mobilisere alle krefter hun har og klekke ut en plan for å forhindre kjøpet. Boken slutter med at Tonje fikser opp i forholdet mellom Gunnvald og datteren, og Glimmerdalens vesle dunder, som Tonje blir kalt, kan leve lykkelig videre.

*Vaffelhjarte* er en episodisk fortelling om to ni år gamle barn, Lena og Trille. Trille er sikker på at naboen Lena Lid er bestevennen hans. Men han er ikke sikker på om han er bestevennen

hennes. De to barna er svært oppfinnsomme og finner på mye sprell sammen, ofte til frustrasjon for de voksne. Innimellom alt det gøy, og rare som de to barna finner på, får vi innblikk i hva sorg og alvor kan være i et ni år gammelt liv. Trille er redd for å miste menneskene han er glad i, og en vinternatt dør tante-farmor. Trille får også vite at Lena må flytte til byen, for at moren skal fullføre studiene. Trilles liv blir plutselig veldig trist, og alt det trygge og gode han kjenner til, blir brått borte. Da er det godt å ha gode voksne rundt seg som trøster når det trengs. Boken slutter med at Lena rømmer fra byen, og bor hos Trille og familien til moren er ferdig med studiet.

I *Keeperen og havet* møter vi igjen Lena og Trille som nå er blitt noen år eldre. Handlingen foregår fortsatt i den lille bygda Knert-Mathilde. En ny fotballtrener setter stopper for keeperlivet til Lena, og Trille har mer enn nok med å finne ut hvordan han skal imponere den nye jenta i klassen. På havet jakter farfar på fisk, og bryr seg ikke om at han begynner å bli gammel. Både voksne og barn møter på motgang i den vesle bygda, og hva skal man gjøre når livet byr på utfordringer som man ikke vet hvordan man skal takle? Man kan i alle fall ikke gi opp, som Lena Lid sier.

## 4.2 Litterær analyse av *Vaffelhjarte*, *Tonje Glimmerdal* og *Keeperen og havet*

### 4.2.1 Utvikling av empati og medfølelse hos leseren

For Maria Parr er det et stort tabu å skrive en trøstesløs bok, og i alle tre bøkene hennes finner vi scener der karakterer er lei seg og trenger trøst. Tolkningen vår er at Parr, gjennom slike scener, tematiserer trøst og viser trøst som et fremtredende motiv. Men hva slags betydning kan det ha for leseren å lese slike bøker? For å drøfte dette spørsmålet vil vi analysere noen litterære eksempler fra *Tonje Glimmerdal* i lys av teori om transporteffekten og teoretiske perspektiver fra Nussbaum og Bloom.

Gjennom en personorientert tredjepersonsforteller blir vi godt kjent med den ti år gamle Tonje Glimmerdal. I boka vier Parr mye plass til å fortelle om Tonjes opplevelse av boka *Heidi*. Tonje finner boka i bokhylla til Gunnvald, og leser om den foreldreløse jenta som blir levert hos bestefaren sin langt oppe på fjellet. Heidi og bestefaren utvikler et vennskap som brått blir

avbrutt når hun blir hentet av tanten sin og sendt til Frankfurt. Samtidig som Tonje blir kjent med Heidi i boka, oppdager hun at Gunnvald har en datter som også heter Heidi: "Heidi? Spør Tonje forvirra. - Slik som i boka?" (Parr, 2009, s. 140). Parallelt mens Tonje fortsetter å lese i *Heidi* blir hun også kjent med Gunnvald sin datter. Det utvikler seg til å bli et ambivalent forhold der Tonje er sint på Heidi, og beskylder henne for å ha forlatt Gunnvald. Dette er i motsetning til Heidi i boka som Tonje mener er uskyldig: "Ho får nesten ikkje puste der ho sit, for no har den idiotiske tanta til Heidi plutselig kome på at ho skal hente henne igjen. [...] Tonje er så sint på tante Dete at det kokar i magen" (Parr, 2009, s. 131-132). Mens Tonje føler empati for Heidi i boka, er hun sint og anklagende mot den virkelige Heidi. Hun mener det var Heidi som reiste fra Gunnvald. Hvorfor føler hun empati for den litterære karakteren, og ikke overfor den virkelige Heidi?

Når Tonje leser om Heidi, forsvinner hun inn i fortellingen: "Tonje gløymer at ho sit på kjøkkenet til Gunnvald, ho gløymer tida, ho gløymer alt. Det er nesten som om ho vert Heidi, og at alt går føre seg i Glimmerdalen" (Parr, 2009, s. 125). Det er tydelig at Tonje lar seg rive med i fortellingen, og at hun er engasjert når hun leser. For at Tonje skal kjenne på dette engasjementet, må hun først ha motivasjon til å lese. Motivasjon er en forutsetning, men ingen garanti for engasjert lesing (Solheim, 2014, sitert i Hennig, 2019, s. 17). Motivasjonen til Tonje kommer av at hun er nysgjerrig på Heidi, og ønsker å finne mer ut av henne. Engasjementet viser seg når hun leser, og glemmer tid og sted. Engasjement er et av flere begreper som blir knyttet til "leselyst" (Hennig, 2019, s. 14). Dette tror vi er viktig for at leseren skal "transporteres" inn i fortellingen.

Sitatet over antyder at Tonje transporteres inn i fortellingen og identifiserer seg med den litterære karakteren, og slik får følelsen av å delta i handlingen som Heidi. Dette viser litteraturens evne til å transportere leseren fra den virkelige verden, og over til en annen verden. Leseren kan få en følelse av å forflytte seg fra den virkelige verden og over i fortellingens verden, og noen ganger kan også leseren oppleve å delta i handlingen som en av deltakerne (McNicol & Brewster, 2018, s. 27). Både Tonje og Heidi i boka er barn som vokser opp med nærhet til naturen og en eldre omsorgsperson. Likheter som kjønn og alder, men også likhet mellom leserens historie og karakteren kan gjøre at transporteffekten blir sterkere (Markus and Nurius, 1986, sitert i McNicol & Brewster, 2018, s. 27). Med en leserorientert tilnærming kan vi se at Tonje, som leser, trer inn i fortellingen om Heidi, og lever seg inn i hennes liv og følelser (Hennig, 2019, s. 26). På samme måte som Tonje føler

tilknytning til den litterære karakteren, kan barn som leser *Tonje Glimmerdal*, oppleve samme tilknytning til Tonje. Tilknytningen som Tonje får til Heidi i boka, gjør at hun føler empati og medfølelse for henne når hun må flytte til Frankfurt. Dette viser tredjepersonsfortelleren oss ved å fortelle hva slags følelser Tonje får mens hun leser, slik som sinne og urettferdighet. Slike følelser kan også oppstå hos Parrs lesere dersom de opplever å transporteres inn i historien om Tonje Glimmerdal, og identifiserer seg med Tonjes følelser og tanker. Men betyr det å transporteres inn i en fortelling, at leseren mister taket på egne følelser og tanker? Ifølge Hennig, er vi som leser hele tiden klar over at vi ikke er den fiktive personen, eller faktisk føler det den føler. Dette kan paradoksalt nok føre til større emosjonelle reaksjoner hos leseren, fordi fiksjonen skaper en betryggende distanse. Distansen gjør at den som leser våger å la seg rive med i følelser og situasjoner som vedkommende ellers ville unngått og opplevd som ubehagelige (Hennig, 2019, s. 26).

Tonjes følelse av empati og medfølelse overfor den litterære karakteren Heidi, er annerledes enn overfor den virkelige Heidi som brått dukker opp i Glimmerdalen. Hun gjør det vanskelig for Tonje å like henne når hun ønsker å selge gården til Gunnvald: “Eg drit i Gunnvald, seier ho enkelt. Då svartnar det for Tonje.” (Parr, 2009, s. 152). Tonje blir nødt til å forholde seg til Heidi og alle følelsene hun fremkaller. Dette er følelser som sinne og fortvilelse, heller enn medfølelse og forståelse. Å føle empati innebærer nemlig å sette egne følelser til side (Lauritzen, 2019, s. 129). Dette viser seg å være vanskelig for Tonje i møte med den virkelige Heidi. I motsetning til den virkelige Heidi, er Heidi i boka enklere å forholde seg til. Hun er en litterær karakter og dermed vil hennes egenskaper og handlinger være begrenset av hvordan fortelleren i *Heidi* presenterer karakteren. Samtidig kan Tonje når som helst lukke igjen boka og velge å distansere seg fra historien. Som nevnt over, skaper fiksjonen en betryggende distanse der vi hele tiden er bevisst på at de fiktive personene og følelsene er oppdiktet (Hennig, 2019, s. 26). Distanse er derimot vanskelig overfor den virkelige Heidi, som brått blir en del av Tonjes liv.

Etter hvert i historien endrer likevel Tonje oppfatning av Heidi. Etter at gamle Nils, i en scene vi skal se nærmere på om litt, forteller Tonje at: “*Det er aldri barna sin feil*” (Parr, 2009, s. 199), bestemmer hun seg for å gi Heidi en ny sjanse. En dag leser Heidi og Tonje slutten på *Heidi* sammen, om Johanna Spyris Heidi, som blir gjenforent med bestefaren etter å ha vært borte fra ham lenge. Mens de leser skjer det en forsoning mellom Tonje og Heidi:

Det er litt rart i starten, å sitte her å verte lesen for av ei dame som ein eigentleg er grusomt sint på. Men etter kvart forsvinn både Tonje og Heidi inn i forteljinga og gløymer at det er midt på natta, og at dei er uvenner. (Parr, 2009, s. 213)

Lesingen av *Heidi* får Tonje til å utfordre tanken om at Heidi valgte å reise fra Gunnvald. Tonje syns synd på Heidi i boka og mener det er urettferdig at hun må forlate bestefaren: “Tenk kor aleine og fortapt Heidi må kjenne seg!” (Parr, 2009, s. 133). Hva gjør at historien om Heidi utløser følelsesmessige reaksjoner hos Tonje? I møte med skjønnlitteratur kan hjernens speilnevroner reagere som om den fiktive verden var ekte. Når den som lesar erfarer at historien føles ekte, vil også ekte følelsesmessige reaksjoner utløses (Nikolajeva, 2013, s. 96). Tonje syns situasjonen til Heidi i boka er urettferdig. For at barn skal forstå komplekse trekk slik som rettferdighet må de først lære begrepene i en narrativ sammenheng. Dersom de lesar og kjenner på følelser som urettferdighet kan de bedre forstå begrepets fulle betydning i egen selvtutvikling og i sosial samhandling (Nussbaum, 2016, s. 32). Slik kan vi si at Tonje erfarer urettferdighet i en narrativ sammenheng, og reagerer som om historien om Heidi og bestefaren var ekte. Urettferdigheten og empatien hun føler overfor Heidi i boka får betydning for vidare sosial samhandling med den virkelige Heidi.

Når Tonje begynner å sammenligne Heidi i boka med den virkelige Heidi, innser hun at skjebnene deres har flere likhetstrekk. “Du er nesten som Heidi i boka. Du heiter det same, og så reiste de til Frankfurt begge to” (Parr, 2009, s. 212). Hvorfor velger Maria Parr å navngi Gunnvalds datter det same som Heidi i boka? Og hvorfor må den virkelige Heidi flytte til same by som den litterære Heidi? Som tidlegare nevnt kan likheter mellom lesarens historie og den litterære karakteren føre til en sterkere transporteffekt der lesaren får følelsen av å bli transportert inn i fortellinga (Markus & Nurius, 1986, sitert i McNicol & Brewster, 2018, s. 27). Parallellene mellom den litterære karakteren Heidi og den virkelige Heidi, gir Tonje mulighet til å utforske situasjonen til den virkelige Heidi, gjennom den litterære karakteren Heidi. I møte med skjønnlitteratur kan evnen til å “mentalisere” trenes opp. Dette betyr å forstå at andres indre tilstander som følelser, intensjoner og tanker fungerer som bakgrunn for deres handlinger og interaksjoner (Stoltenberg, 2020, s. 32). Tonjes lesing av *Heidi*, og den empatien hun føler for Heidi i boka, gjør det lettere for henne å sette seg inn i den virkelige Heidis indre tilstander, og forstå hvorfor hun handler som hun gjør. Intersubjektiv deling handler nettopp om å dele indre tilstander. Studier viser at hjernens speilnevroner som er i aktivitet hos den som uttrykker en følelse, også blir aktivert hos den som observerer uttrykket

(Stoltenberg, 2020, s. 34). Parr tydeliggjør også det intertekstuelle forholdet for sine egne lesere. På samme måte som for Tonje, blir det også lettere for barneleseren å oppdage parallellen mellom Heidi i boka og den virkelige Heidi. Samtidig kan vi spørre om det er nødvendig med slike tydelige paralleller for å leve seg inn i en fortelling? Må barn ha samme navn som de litterære karakterene for å kunne sette seg inn i deres liv og situasjoner? De fiktive personene kan gjerne være ulike dem som leser, så lenge de har noen elementer som gjør dem gjenkjennelige (Hennig, 2019, s. 27). Selv om likhetstrekk som samme navn kan skape en fellesskapsfølelse, har vi alle til felles å være mennesker. Skjønnlitteratur gir oss innsikt i andre menneskers skjebner. Vi kan lese om andres forventninger, drømmer, frykt og håp, og kanskje vil noe ligne på vår egen livshistorie. Slik innsikt gjør oss i bedre stand til å sette oss inn i andre menneskers sted og føle empati (Nussbaum, 2016, s. 32).

Forståelsen og empatien som Tonje får for Heidi i boka, overføres til den virkelige Heidi, og gjør henne i stand til å sette seg inn i Heidis sted. Tonje ser da at Heidi, på samme måte som Heidi i boka, måtte reise fra Gunnvald mot sin vilje. Senere forstår hun også at Gunnvald, på samme måte som bestefaren i boka, aldri ønsket at Heidi skulle dra. “Tonje synest så synd på han. Og ho synest synd på Heidi. [...] Tonje reiser seg og klappar Gunnvald på kinnet der tåra har laga det vått” (Parr, 2009, s. 224). Scenene vi har analysert viser at Tonje i møte med *Heidi*, blir i bedre stand til å trøste Gunnvald. Dette skjer fordi Tonjes møte med en fiktiv verden, fiktive følelser og tanker, fremmer en følelsesmessig reaksjon som stimulerer evnen hennes til å sette seg inn i Heidi og Gunnvald sitt sted, og føle empati for dem.

Tolkningen vår er at Parr, gjennom Tonjes lesing av Heidi, viser at skjønnlitteratur kan fremme empatiske egenskaper og gjøre oss i bedre stand til å forstå andres følelser. Den personorienterte tredjepersonsfortelleren gir oss et godt innblikk i Tonjes følelser, tanker og handlinger. Ved å legge seg nær til Tonje, inviteres barneleseren til innlevelse og identifisering med den litterære karakteren. Barneleseren kan slik transporteres inn i fortellingen, og føle empati og medfølelse for karakteren. Det å erfare slike følelser i en narrativ sammenheng, kan påvirke relasjoner med virkelige mennesker (Nussbaum, 2016, s. 32).

I lys av Blooms forståelse av hvorfor vi leser, kan vi stille oss kritiske til vår egen tolkning. Bloom er skeptisk til tanken om at lesing kan gjøre oss til gode medmennesker, og mener at lesing først og fremst har verdi for egen selvforståelse (Bloom, 2000, s. 22). Dermed kan vi



spørre oss om Tonje egentlig blir i bedre stand til å forstå den virkelige Heidi, ved å lese boka *Heidi*? Eller gjør lesingen at hun forstår seg selv bedre? Når hun transporteres inn i fortellingen om den lille jenta som blir tatt bort fra bestefaren og fjellene, forstår hun kanskje hvor mye Glimmerdalen og Gunnvald betyr for henne. Kanskje er det tanken på å selv måtte forlate det kjente og nære som gjør henne følelsesmessig berørt, og ikke empatien for den litterære karakteren? Men betyr det at Tonjes lesing gjør henne mer egoistisk enn empatisk? Ifølge Bloom er det ingen grunn til å bekymre seg for at lesing gjør oss egoistiske. Når vi leser og forbedrer eget sinn og styrker egen selvforståelse, vil vi skinne som lys for andre (Bloom, 2000, s. 24). Kanskje Tonje, ved å bli bevisst på Glimmerdalen og Gunnvalds betydning for henne, blir i bedre stand til å ta Heidis perspektiv og føle empati for henne? På grunnlag av det analysen vår i dette delkapitlet har vist, tolker vi at Tonjes lesing av *Heidi*, gjør noe mer med henne enn at hun forstår seg selv bedre. Som funnene i dette delkapitlet viser, utvikler Tonje empati og medfølelse for den virkelige Heidi når hun leser om Heidi i boka. Basert på dette tror vi at Parr viser oss at egenskaper som empati og medfølelse kan fremmes hos leseren i møte med skjønnlitteratur.

#### 4.2.2 Ulike former for trøst

Maria Parr er opptatt av å skrive barnebøker hvor trøst spiller en sentral rolle. Men hvordan viser hun at trøst finnes i bøkene hennes? I lesingen vår av bøkene finner vi flere scener hvor de litterære karakterene blir trøstet av ulike ting. I møte med motgang kan barn ha ulike behov for trøst, og det finnes ingen fasit på hva som fungerer som trøst. I denne delen av analysen ønsker vi å undersøke hva karakterene i Parrs bøker lar seg trøste av, og hvorfor de blir trøstet av nettopp dette.

##### 4.2.2.1 Muntlig fortelling

Tonje ønsker å trøste Gunnvald etter at han har fått vite at hans tidligere kjæreste er død. Tonje er også ganske nedfor: “- No skal du gå inn i verkstaden og begynne på kjelkane, og så skal eg trøste oss med å fortelje eventyret om den pitteminste bukken Bruse.” (Parr, 2009, s. 62). Eventyret Tonje forteller til Gunnvald ser ut til å påvirke han. Den pitteminste bukken Bruse klarer å trøste trollet og gjør trollhertet mykt og snilt. Mot slutten av eventyret forvandles trollet til en Gunnvaldskikkelse: “- ... til ein diger mann med bustete, grått hår” (Parr, 2009, s. 65).

Gunnvald seier at det er det galnaste eventyret han nokon gong har høyrte, men så vert han alvorleg og stirer ut glaset. - Korleis visste du at eg egentleg er eit troll, Tonje? - Du *er* ikkje eit troll. Du *var*, rettar Tonje. - Det er stor forskjell på det. (Parr, 2009, s. 66)

Det er gjennom verbbruken til Tonje: “Du *er* ikkje eit troll. Du *var*, rettar Tonje.” (Parr, 2009, s. 66), at vi tolker at hun forsøker å formidle at det ikke er handlingene i fortiden som sier noe om hvem vi er, men hvordan vi oppfører oss nå som gjelder. Nussbaum hevder at den narrative forestillingsevnen er en grunnleggende forberedelse til moralsk samhandling. Hun mener at barn tilegner seg moralske evner gjennom å *fortelle* eller å *bli fortalt til*, og at det ikke er det moralske budskapet i seg selv som er avgjørende (Nussbaum, 2016, s. 30-31). Sett i lys av Nussbaum, er det ikke bare det at eventyret har et viktig budskap, men at Tonje, gjennom å fortelle historien, inviterer Gunnvald til å identifisere seg med trollet og reflektere over seg selv. Identifikasjon er det første trinnet i fire-steps-prosessen innen biblioterapi. Selv om fire-steps-prosessen handler om prosessene som skjer når vi leser, tror vi at dette også kan overføres til muntlige fortellinger. Identifikasjon handler om at den som leser undersøker karakterenes atferd og motiver, og begynner å undersøke egne handlinger og oppfatninger. Dette inviterer leseren til å identifisere seg med karakteren (McNicol & Brewster, 2018, s. 28). Gunnvald sin respons: “Korleis visste du at eg egentleg er eit troll, Tonje? (Parr, 2009, s. 66), viser at han identifiserer seg med trollet. Gjennom fortellingen om den *pitte minste bukken Bruse*, blir han oppmerksom på hans egen oppfatning av seg selv. Muntlige fortellinger gir oss nemlig tilgang til den muntlige fortellerens erfaringer og forestillinger, og nettopp derfor har de også en fundamental betydning (Karsrud, 2021, s. 23). Som tidligere nevnt mener vi at trøst fremstilles som både tema og motiv i bøkene til Parr. I dette eksemplet fra *Tonje Glimmerdal* er Tonjes replikk et konkret eksempel på trøst. Det at Tonje forteller at han *var* og ikke *er* et troll, virker trøstende på Gunnvald. Fortellingen gir Gunnvald troa på at også han, i likhet med trollet, har et mykt og snilt hjerte.

Et annet eksempel på muntlig fortelling kan vi lese om da Tonje møter gamle Nils. Nils er alkoholiker og bor i Glimmerdalen. Han kjenner godt til historien om Gunnvald og Heidi, og en dag forteller han mye mer enn han burde til Tonje. Det Nils forteller Tonje skaper en endring i hvordan Tonje ser på situasjonen mellom Heidi og Gunnvald. Tonje får en forståelse for Heidi som hun ikke hadde fra før av, og hun tar virkelig til seg det Nils forteller henne. Han forteller om dagen Heidi måtte reise, og at han aldri hadde sett en så fortvilet mann som

Gunnvald. Tonje er sur på Heidi fordi hun reiste fra Gunnvald. Litt ut i samtalen sier Nils noe viktig til henne: “*Det er aldri barna sin feil.*” (Parr, 2009, s. 199). Nils banker fingeren ned i kneet på Tonje da han sier dette, for å markere tydelig hva han mener. I boken er dette den eneste setningen som står i kursiv, hvilket antyder at det er et budskap som Maria Parr vil ha tydelig frem. Ut ifra dette kan vi si at Nils utgjør en satellittkarakter i romanen (Nikolajeva, 2002. s. 94). Han har en liten rolle, men frembringer et helt sentralt budskap: barn kan ikke stå til ansvar for alt det dumme voksne gjør.

Senere i boken kan vi lese at Tonje bruker det hun lærte av Nils for å sette Gunnvald på plass. Gunnvald har valgt å legge skylden på Heidi: “Ho ville reise frå meg!” (Parr, 2009, s. 223). Da svarer Tonje nådeløst: “- Det er aldri barna sin feil.” (Parr, 2009, s. 223). Budskapet fra Nils har gjort inntrykk på Tonje. Innsikt er det tredje trinnet i fire-steps-prosessen. Dette handler om at den som leser, finner inspirasjon til å løse egne problemer og utfordringer gjennom den innsikten vedkommende får i andre karakterers handlinger (McNicol & Brewster, 2018, s. 29). Når vi overfører dette til muntlig fortelling, handler det om den innsikten lytteren får i fortellingen, og hvordan denne innsikten brukes til å løse egne problemer. Tolkningen vår er at Tonje, ved å lytte til Nils, får innsikt i hans forståelse av barn, nemlig at barn ikke er skyldige i voksnes feil og mangler. Før samtalen med Nils, la Tonje all skylden på Heidi for å ha forlatt Gunnvald. Da hun forstår at Gunnvald også legger skylden på Heidi for å ha forlatt ham, husker Tonje på det Nils har fortalt, og siterer han ordrett for å irettesette Gunnvald. Nils sine ord gjør det tydelig for Tonje hva hun egentlig føler om situasjonen til Gunnvald og Heidi. Tonje synes det er urettferdig at Heidi får skylden for noe hun ikke kunne gjøre noe med. Som tidligere nevnt hevder Nussbaum at komplekse trekk som rettferdighet først må erfares i en narrativ sammenheng, for så å kunne få betydning for barns egen selvutvikling og sosiale samhandling (2016, s. 31-32). Budskapet om at det aldri er barns feil, gjør inntrykk på Tonje som lytter, og kan også gjøre inntrykk på de som leser *Tonje Glimmerdal*. Kanskje kan leseren føle seg skyldig i voksnes problemer, og da kan budskapet være til oppmuntring og trøst.

Parr viser også den muntlige fortellingens betydning i *Keepereen og havet*. Trille er hovedperson, og har et nært og godt forhold til farfaren sin. Gjennom hans synsvinkel får vi tilgang til historien. I en av bokens scener leser vi om Trille og farfar som sitter i solen, og ser utover havet. Mens de sitter der, begynner farfar å fortelle om den gangen han slo ned Bulder-Kåre. Farfar og Bulder-Kåre vokste opp sammen, og Trille blir svært overrasket over det

farfar forteller. Bulder-Kåre ville danse med farmoren til Trille og dette likte ikke farfar: “- Og så slo du han ned? spurde eg sjokkert. - Så det song.” (Parr, 2017, s. 229).

Eg skotta forundra bort på den fredelege farfaren min. - Eg hadde aldri trudd du kunne slå nokon, sa eg. - Ikkje? Han lo. - Eg har blitt så gammal at eg veit at slike dumme ting, det gjer vi alle saman. Det er i grunnen ikkje så viktig. Han myste ut mot Bulder-Kåre igjen. - Det viktige er kva vi gjer etterpå. [...] - Det er så fint laga, Trille, at det meste vi rotar til her i verda, det går det an å rette opp igjen. - Men det krev sin mann, la han til. (Parr, 2017, s. 229-230)

Da farfar forteller historien, vet han at Trille og Lena har kranglet. Trille kan nok kjenne seg igjen i mange av de samme følelsene som farfar kjente da han slo ned Bulder-Kåre. Begge har vært sinte på gode venner, og gjort ting de senere har angret på. Det andre trinnet i fire-stepsprosessen er katarsis, og handler om at den som leser kan gjenoppleve egne følelser ved å lese om karakterer som deler mange av de samme følelsene og tankene (McNicol & Brewster, 2018, s. 29). Fortellingen inviterer Trille til å kjenne på egne følelser knyttet til krangelen hans med Lena. Fortellingen har også et viktig budskap, nemlig at det meste vi gjør galt kan rettes opp igjen. Katarsis innebærer også at leseren kan gi slipp på følelsesmessig spenning knyttet til egne utfordringer, dersom karakteren løser problemene sine på en suksessfull måte (Heath et al., 2005, s. 567). Farfar er en person Trille ser veldig opp til, og hans tanker og handlinger er viktige for Trille. Ved å identifisere seg med de tingene eller menneskene som har heroiske kvaliteter, kan barnet tilegne seg nok tillit til å møte og takle den virkelige verden (Karsrud, 2021, s. 28-29). Heltens rolle blir som en identifikasjonsfigur for barnet (Bettelheim, 1991, May, 1992, sitert i Karsrud, 2021, s. 29). Trille ønsker å være lik farfar, og det han forteller tar Trille på alvor. Videre i *Keeperen og havet* leser vi om Trille og Lena som ordner opp og blir gode venner igjen. Det er tydelig at Trille har tenkt på historien om farfar og Bulder-Kåre, og funnet inspirasjon til å løse konflikten mellom han og Lena. Vi ser slik at muntlige fortellinger, der erfaringer rundt utfordringer og problemer deles, kan gi inspirasjon og håp til dem som lytter.

#### 4.2.2.2 Musikk

I *Tonje Glimmerdal* vier Maria Parr musikken en stor plass og viser at musikk trøster karakterene. Det er nemlig ingen tvil om at musikken har stor betydning for Tonje og Gunnvald: “- Musikken er hjartet mitt, sa Gunnvald til Tonje ein gong. - Utan fela mi hadde

eg vore stein daud.” (Parr, 2009, s. 59). Tonje forstår godt hva Gunnvald mener med det. Spesielt de dagene når hun er lei seg. Den dagen hun slåss med Ole er en slik dag: “Og slike dagar skjønar Tonje kva Gunnvald meiner. Feletonane smyg seg liksom inn i hjartet hennar og gjer det litt betre.” (Parr, 2009, s. 60). Tonje er klar over musikkens evne til å trøste: “Det er fela som har brukt å trøste, når ingenting anna har hjelpt.” (Parr, 2009, s. 251).

Det er flere scener i *Tonje Glimmerdal* der musikken virker forsonende mellom menneskene i Glimmerdalen. Heidi og Gunnvalds relasjon er sår. Helt siden Heidi ble hentet av moren har hun alltid lengtet tilbake til Gunnvald og Glimmerdalen. Samtidig har Gunnvald lengtet etter henne:

- Men eg var sikker på at Gunnvald skulle ringe og seie at eg kunne kome heim til Glimmerdalen snart, seier Heidi. [...] Eg lengta og lengta. Eg lengta etter Sigurd Geitepeter og etter fjella og etter elva og etter sauene og - etter Gunnvald - aller mest etter Gunnvald. [...] - Gunnvald ringde aldri til meg, Tonje. Ikkje ein einaste gong. Han berre slutta å vere far min. (Parr, 2009, s. 215)

Heidi er ikke den eneste som kjente på en lengsel. Tonje spør Gunnvald om hvorfor han aldri ringte til Heidi:

- Eg var så sint på Anna Zimmermann, Tonje, seier han. - Fyrst kom ho med Heidi og sett henne att hjå meg utan å spørje. Og så voks Heidi opp hjå meg, og eg vart glad i henne. Og så kom Anna og henta henne att utan å spørje. Og Heidi vart med. Ho ville reise frå meg! (Parr, 2009, s. 223)

Heidi og Gunnvald har begge lengtet etter hverandre. Årene har gått, og sorgen og skuffelsen har vokst med tiden. Når Heidi på nytt forsvinner fra Glimmerdalen, tror Gunnvald at han har mistet sjansen til forsoning. Men så en dag skjer det noe som endrer alt. Det er påskegudstjeneste i kirken og Gunnvald skal spille på fela si. Tonje sitter på galleriet og får plutselig øye på Heidi:

Koret i Barkvika og Gunnvald har kome omtrent halvvegs i postludiet då det skjer. I starten er det ikkje nokon som reagerer, ikkje eingong Gunnvald. Men etter kvart begynner folk å sjå seg forundra ikring. Det kjem feletonar ein stad ifrå som legg seg tett

inntil Gunnvald sine tonar og gjer musikken dobbelt så stor. [...] Musikken frå dei to instrumenta flettar seg saman kring kortonane og fyller kyrkjerommet heilt opp under taket og vidare ut i våren. (Parr, 2009, s. 273-274)

Det som skjer mellom Heidi og Gunnvald i kirken kan forstås som det Jessica Benjamin kaller en “tredjehet”. Det er en anerkjennelse på et ikke-verbalt nivå der indre følelser spilles ut, og hver deltaker bidrar med sitt eget melodiske innspill, og sammen skaper noe nytt og meningsfullt (Trondalen, 2008, s. 34). I løpet av denne korte tiden i kirkerommet skjer det noe med følelsene til Heidi og Gunnvald. De vonde og såre følelsene spilles ut i form av feletoner. Når tonene stopper er det som om de vonde følelsene forsvinner: “Og så, som når skyene slitnar frå kvarandre på himmelen, sprekk ansiktet til Heidi opp i eit kort glimt av smil. Gunnvald, den gnauren, han står berre og gliper mot det smilet under tannbørstebryna sine.” (Parr, 2009, s. 274). Slik viser Maria Parr at karakterene lar seg trøste av musikk, nettopp fordi opplevelsen av å dele noe viktig gjør at man kan gjenoppdage og gjøre det fastlåste bevegelig. Slik kan et musikalsk-relasjonelt nærvær åpne for handlingsendring (Trondalen, 2008, s. 40). I Gunnvald og Heidis tilfelle betyr denne handlingsendringen en forsoning av den såre fortiden.

I *Vaffelhjarte*, og særlig i *Tonje Glimmerdal*, viser Maria Parr at trøst ikke bare kommer gjennom ord og fysiske handlinger. Hun løfter frem musikkens trøstende effekt og viser at vi mennesker kan la oss trøste av ulike ting. Det å bruke sine sterke sider, slik som musikalske evner, kan være terapeutisk verdifullt knyttet til helse og livskvalitet. Både i forhold til problemer og sykdom, men også evnen til å mestre eller takle motgang (Rolvsvjord, 2008, s. 126). Ved å gjøre noe vi mestrer og som gir oss glede, kan vi utvide tankesettet vårt, se nye handlemuligheter og bli bedre rustet til å håndtere negative følelser (Rolvsvjord, 2008, s. 127). I møte med motgang trenger barn og unge å vite hvordan de kan erstatte vonde følelser med gode følelser. For noen kan musikk være en lystbetont aktivitet. Musikk kan fungere som et tilfluktssted hvor man stenger ute omgivelsene med et headset på ørene, eller spiller og synger ut følelser. Dette kan også overføres til andre interessefelt. Som vi skal drøfte senere, kan lesing være en lystbetont aktivitet på samme måte som musikk.

#### *4.2.2.3 Vaffelhjarte som symbol på kjærlighet*

Vaffelhjerte er et sentralt motiv i boken *Vaffelhjarte*. Dette understreker Parr i tittelen på boken. I litteraturen er symboler en billedlig fremstilling av en kompleks og sammensatt

følelse, forestilling eller realitet (Lothe et al., 2007, s. 220). Vaffelhjertene til tante-farmor kan symbolisere den kjærlige karakteren hennes som hele familien til Trille føler og verdsetter:

Tante-farmor er tjukk og gammel og storesyster til farfar. Ho bur to mil frå oss og kjem på besøk kvar gong det ikkje er vanleg dag - til jul og påske og på bursdagar og 17. mai og slikt. [...] Tante-farmor har så fint mønster i ansiktet sitt, for ho smiler heile tida. Alle i familien min vert glade og tullete når ho kjem på besøk. [...] Og så lagar tante-farmor vaflar. Mange seier at ting er verdas beste, men vaflane til tante-farmor er verkeleg verdas beste, heilt på skikkeleg. (Parr, 2005, s. 21-22)

Tante-farmor har rolle som en støttende sekundærkarakter. Hun er en av de som står nærmest hovedpersonen, Trille, og er sentral for handlingen i boken (Nikolajeva, 2002, s. 94). Trille er førstepersonsforteller, og gjennom fortellerstemmen hans får vi vite at tante-farmor og vaflene hennes betyr mye for han:

Tante-farmor fortalde historier medan eg og pappa åt vaflar. Dei var nesten endå betre enn vanleg, siden det var så kaldt ute. Eg sat med beina oppe i sofaen, tett inntil tante-farmor, og hadde det så godt at det nesten gjorde vondt. Tante-farmor har det største og varmaste hjartet eg veit om. (Parr, 2005, s. 122)

Det personlige pronomenet “jeg” skaper en nærhet til Trille. Vi inviteres inn i tankene og følelsene hans og blir kjent med tante-farmor fra hans synsvinkel. For Trille blir det et likhetstegn mellom tante-farmor og vaflene hennes. Han assosierer vaffelhjertene med det store og varme hjertet hennes. Vi tolker at vaffelhjertene til tante-farmor blir et poetisk symbol. Det betyr en kompleks semantisk struktur der et ord, slik som vaffelhjerte, blir en referanse som henviser til et større betydningsfelt, nemlig tante-farmors store og varme hjerte (Lothe et al., 2007, s. 220). I vår tids samfunn er “hjerte” et vanlig symbol for kjærlighet. Ved å bruke vaffelhjerte til å symbolisere tante-farmors kjærlighet, gir Parr ordet større betydning enn kun å være et matprodukt. Enkelte kritikere hevder at en slik betydningsutvidelse blir til ved at et bilde ved repetisjon blir knyttet til ulike situasjoner eller forestillinger, og gradvis fylles av et komplekst innhold (Lothe et al., 2007, s. 220). Gjennom hele *Vaffelhjarte* blir vaffelhjertene knyttet til situasjoner der tante-farmors kjærlighet blir vist overfor barn og unge i Knert-Mathilde.

Mot slutten av *Vaffelhjarte* dør tante-farmor, og plutselig er det ingen som lager vaffelhjertene hennes lenger. Men plutselig får Trille en ide om hvordan han kan trøste farfar som er i sorg. Farfar er også en støttende sekundærkarakter i boken. Han bor i kjelleren hos Trille og familien, og Trille søker ofte råd og trøst hos ham: “Han kjem rett som det er opp kjellartrappa og drikk kaffi. Farfar er tynn og rynkete og har visna hår. Han er den beste vaksne eg veit om.” (Parr, 2005, s. 13-14). Etter at tante-farmor dør, finner Trille og farfar trøst hos hverandre. På Jonsokaften savner farfar tante-farmor ekstra mye, og Trille vil så gjerne hjelpe han:

-Saknar du tante-farmor i dag? spurde eg. - Litt kanskje, svara farfar og snurra kaffikoppen mellom fingrane. Eg sto og såg på han ei stund og kjende at hjartet mitt liksom voks inne i bringa og nesten ikkje fekk plass. Eg fekk lyst til å gi farfar alt godt i heile verda. Og med eitt skjøna eg kva eg skulle gjere. Stille sneik eg meg bort frå fjøra og opp til garden. (Parr, 2005, s. 193)

Trille sniker seg inn i kjelleren til farfar og inn på soverommet hans: “Inne i andaktsboka hans låg det ein krøllete, gulna papirlapp. «Vaffelhjarte» sto det på toppen, med gamledameskrift. Det var det dei heitte, vaflane til tante-farmor.” (Parr, 2005, s. 193-194). Etter hvert som Trille steker vafler kommer også Lena og hjelper til: “Eg kjem aldri til å gløyme den natta Lena og eg laga «Vaffelhjarte» [...] Vi sat på kjøkkenbenken, på kvar vår side av jernet, og sa nesten ingenting. Musikken og dei glade stemmene surra i bakgrunnen og var nok lyd.” (Parr, 2005, s. 194-195). Da farfar kommer opp etter en stund blir han overrasket over hva Trille og Lena har stelt i stand:

Og så åt vi «Vaffelhjarte», farfar, Lena, og eg, for fyrste gong sidan tante-farmor døydde. Eg er sikker på at ho sat i himmelen og smilte. Farfar smilte også. - Trille-farr og veslegrannen, sa han mildt, eit par gonger, og rista koseleg på hovudet. Etter sju plater sovna han i stolen sin. Han er ikkje van med å vere oppe så lenge. Lena og eg la eit teppe over han og lista oss ut. (Parr, 2005, s. 195)

Scenen viser at vaffelhjertene som Trille og Lena lager trøster farfar. Gjennom boken har vaffelhjertene blitt fylt med et komplekst innhold, bestående av refleksjoner av varmen og kjærligheten fra tante-farmor. Når hun dør, trenger ikke lenger hun å være den som lager vaflene, fordi de i seg selv representerer kjærligheten hennes. Trille vet at også farfar satte



likhetstegn mellom søsteren og vaffelhjertene hennes. Da han og Lena serverer vaflene til farfar serverer de også trøst i form av en smak av tante-farmors kjærlige, og sårt savna nærvær.

Gjennom en førstepersonsforteller blir vi godt kjent med Trilles følelser og tanker. Denne nærheten inviterer barneleseren til å identifisere seg med den litterære karakteren. Som tidligere nevnt innebærer identifikasjon at den som leser blir bevisst over egne oppfatninger, gjennom å undersøke karakterers atferd (McNicol & Brewster, 2018, s. 28). Kanskje kan leseren, bli minnet om noe eller noen som symboliserer kjærlighet og trøst for vedkommende, slik som tante-farmor og vaffelhjertene gjør for Trille. Scenen hvor Trille og Lena lager vafler for å trøste farfar, kan kanskje inspirere leseren til å trøste andre ved hjelp av noe som symboliserer kjærlighet for dem. Innsikt i litterære karakterers måte å håndtere motgang kan nemlig hjelpe leseren å finne løsninger på egne utfordringer og problemer (McNicol & Brewster, 2018, s. 29).

Samtidig kan vi stille oss kritiske til tolkningen vår. Det at Trille er førstepersonsforteller betyr også at vi opplever og observerer historien kun fra hans synsvinkel. Vi tolker, ut fra Trilles ord og tanker, at farfar blir trøstet av vaflene de lager. Men vi kan ikke med sikkerhet vite at det er nettopp vaflene til tante-farmor som trøster. Kanskje var det mer selve handlingen, at Trille og Lena brukte tid og krefter på å lage noe til ham, som trøster. Fortellerstemmen gir oss begrenset tilgang til de andre litterære karakterenes tanker og følelser, men samtidig gir det oss en unik mulighet til å komme tett på én litterær karakter, og observere og tolke ut fra et barneperspektiv. At det nettopp er et barneperspektiv historien fortelles fra, inviterer særlig barn til å identifisere seg med karakteren og leve seg inn i historien. Likevel kan vi ikke anta at barneleseren vil identifisere seg med Trille, eller leve seg inn i historien uten veiledning fra en voksen. Dette kommer vi tilbake til og drøfter senere i oppgaven.

#### *4.2.2.4 Jesus-bildet som symbol på beskyttelse*

Tante-farmor eier et Jesus-bilde og dette er et annet viktig motiv i *Vaffelhjarte*. For tante-farmor er bildet et symbol på trøst. Dette viser Trille at han vet, når han svarer på Lena sitt spørsmål, om hvor redd hun var under andre verdenskrig: “- Tante-farmor er aldri redd, sa eg, før ho rakk å svare. - For ho har Jesus over hovudet når ho søv.” (Parr, 2005, s. 102). Trille tar med Lena på soverommet og viser henne bildet som henger over senga:

På bildet er det ein bratt bergvegg med eit lite lam som står på ei smal hylle og verken kjem seg opp eller ned. Mammassauen står på toppen og brekar og er veldig redd for lammet sitt. Men Jesus er der også, og han heftar staven sin fast i eit tre og bøyer seg ut over bergskrenten og skal redde lammet. (Parr, 2005, s. 102-103)

Etter at Trille har beskrevet bildet for Lena, blir hun stående lenge å beundre det: “Er det magisk? spurde ho til slutt” (Parr, 2005, s. 103). Trille er jammen ikke sikker selv og tenker for seg selv: “Eg visste berre at tante-farmor aldri er redd, fordi ho har Jesus over senga. Ho seier at alle mennesker er små lam som Jesus passar på” (Parr, 2005, s. 103). Trille tenker over det tante-farmor har fortalt om bildet. Gjennom andres fortellinger og beskrivelser, kan mennesker løsrive seg fra egne erfaringer og ta opp i seg andres. Ved hjelp av fantasien kan vi engasjere oss i andres opplevelser (Vygotskij, 1995, s. 22). Tante-farmor gir Trille tilgang til forståelsen hennes av bildet, nemlig at Jesus passer på alle mennesker, og derfor trenger hun ikke å være redd. Dette betyr ikke at de litterære karakterene forstår bildet på samme måte.

Ifølge Vygotskij finnes det en lov om fantasiens emosjonelle virkelighet. Denne loven sier at all fantasi inneholder følelser, enten ved at følelser påvirker fantasien, eller ved at fantasien påvirker følelser (1995, s. 24). Denne teorien kan være med å belyse Jesus-bildets betydning for Lena og tante-farmor. Tolkningen vår er at bildet har en personlig betydning for tante-farmor. For henne symboliserer det en Gud som alltid er nær og passer på. At bildet henger over senga, viser at det er en daglig og viktig påminnelse. For tante-farmor utløser bildet følelser som påvirker fantasien, tanken om at hun er trygg. Vi kan anta at tante-farmor kjenner til bibelfortellingene om Jesus. Kulturens fortellinger slik som bibelfortellinger, er menneskehetens felles gode og rommer noen av verdenslitteraturens største skatter (Karsrud, 2021, s. 58). Disse skattene virker det som om tante-farmor kjenner til. Når hun leser om Jesus som passer på alle menneskene, skapes indre bilder som gir henne følelsen av å være trygg. Gjennom de indre bildene som skapes i hjernen, kan følelser komme til uttrykk (Vygotskij, 1995, s. 22). Når hun er redd og lei seg, kan hun se på Jesus-bildet og gjenskape de indre bildene hun får når hun leser bibelfortellingene. Disse kan minne henne på følelsen av å være et trygt lam, beskyttet av Jesus. Tante-farmors Jesus-bilde blir slik, i overført forstand, selv et bilde på at kulturens fortellinger kan få stor betydning for den enkeltes selvforståelse (Karsrud, 2021, s. 56).

Når Lena spør om bildet er magisk, viser det at hun har en annen forståelse av bildet. Lena har tilsynelatende ikke samme kjennskap til bibelfortellingene om Jesus som tante-farmor. I stedet for å assosiere bildet med tidligere erfaringer og kjente fortellinger, slik tante-farmor gjør, skaper Lena en egen forståelse av bildet. For Lena er det fantasien om Jesus-bildet som påvirker følelsene hennes. For i tillegg til å kunne gjenskape minner, kan også mennesker, ifølge Vygotskij, skape nye bilder av virkeligheten. Fantasien gir følelser et indre språk, og følelsene velger ut elementer fra virkeligheten, slik som Jesus-bildet, og knytter dem til vår sinnstilstand (1995, s. 23). Når Trille beskriver bildet for Lena, bearbeider hjernen hennes historien om Jesus som redder lammet, og skaper indre bilder om at bildet har en magisk effekt, som kan brukes til å trylle bort vanskelige ting. Selv om bildet ikke skulle være magisk i virkeligheten, kan følelsen det fremkaller fortsatt være ekte.

Videre i boka blir Jesus-bildet nevnt i flere sammenhenger der Trille og Lena møter motstand. Når tante-farmor dør, får Trille velge en ting i huset som han skal arve: “- Eg valde Jesus-biletet. Det heng over senga mi. Så no slepp eg å vere redd meir.” (Parr, 2005, s. 129). Replikken til Trille viser at han finner trøst i Jesus-bildet på samme måte som tante-farmor. Trille henger det over senga som en påminnelse om Jesus sin nærhet og omsorg. Dagen da Lena skal flytte gir Trille henne bildet. Ord blir små, og mens Lena sitter i bilen klarer hun ikke å se på Trille som hun snart må forlate:

Lena såg ikkje på meg. Det var ei tjukk bilrute imellom oss. Eg kakka på, og vart litt overraska då ho sveiva ned. Det vart rett nok berre ei lita glipe, men den var akkurat stor nok til at eg kunne presse Jesus inn. [...] - Ha det, kviskra eg endå ein gong, medan Lena tok eit godt tak i arvebiletet mitt og snudde seg endå meir bort. (Parr, 2005, s. 135)

For Lena kan det virke vanskelig å sette ord på vonde følelser: “Eg kunne sjå at ho hadde det veldig vondt, men ho grin aldri, Lena.” (Parr, 2005, s. 111). Når Lena flytter, klamrer hun seg til Jesus-bildet i stillhet. Mens Lena klamrer seg til bildet, klamrer hun seg også til tanken og håpet om at bildet kan gi henne den samme trøsten og tryggheten som den gav tante-farmor. Måten Trille forteller om hva bildet betyr for tante-farmor, får betydning for Lena selv.

Eksemplene viser at objekter kan tillegges en større betydning. Vi ser hvordan Jesus-bildet symboliserer beskyttelse og trøst for de litterære karakterene. Bildet vekker følelsen av å være

trygg, både fordi det assosieres med følelser knyttet til kjente bibelfortellinger, men også fordi det vekker fantasien og skaper nye bilder av virkeligheten. Livet kan ofte fremstå forvirrende for barn og unge, og de trenger hjelp og ideer om hvordan de kan få orden i kaoset av følelser (Karsrud, 2021, s. 59). Kanskje deler barneleseren noen av de samme følelsene og tankene som Trille og Lena har i møte med motgang. Det å lese at Jesus-bildet gir trøst og håp til de litterære karakterene, kan minne barneleseren på objekter i eget liv, som de assosierer med positive følelser. Slik kan historien om Jesus-bildet brukes til inspirasjon til å finne noe som gir følelsen av å være trygg og beskyttet. Igjen, er det viktig å påpeke at vi ikke tar det for gitt at barneleseren ser disse sammenhengene alene.

### 4.2.3 To sider ved trøsten

Så langt i den litterære analysen har funnene vist at lesing av skjønnlitteratur kan utvikle egenskaper som empati og medfølelse. I tillegg har vi sett at trøst kan ha ulike former, og at de litterære karakterene i Parrs romaner lar seg trøste av ulike ting og på ulike måter. Men er det alltid slik at den som ønsker å trøste, klarer det? I dette delkapitlet skal vi undersøke hva som noen ganger kan gjøre trøst vanskelig. Kan trøst være utfordrende, og hva er viktig for at trøst skal være nettopp trøstende?

#### 4.2.3.1 Distanse

I *Tonje Glimmerdal* viser Maria Parr at trøst kan være vanskelig. Det å anerkjenne andres motgang og evne til å gi trøst, krever visse forutsetninger slik som å føle empati. Lauritzen skiller mellom å føle sympati og empati. Mens empati innebærer å sette egne følelser til side, for å føle og tenke som den sørgende, betyr sympati å skifte fokus fra den andre og over til seg selv. Hun understreker slik at sympati kan gjøre oss selvfokusert, noe som sjelden resulterer i en omsorgsfull handling overfor den som faktisk lider (Lauritzen, 2019, s.129-130). Tonje er vant til å finne trøst og omsorg hos Gunnvald. Følelser kommer ofte i rekkefølger som danner scripts. Når Tonje føler seg nedfor vet hun at Gunnvald vil prøve å muntre henne opp med en kopp varm kakao, felespill eller bare nærværet av en bestevenn. Noen ganger kan emosjonelle scripts være avvikende, slik at personen reagerer ulikt enn det som er forventet reaksjonsmønster (Andersen, 2019, s. 40). Dette viser seg å være tilfelle en gang Tonje og vennene hennes er på besøk hos Gunnvald. Det som skulle være en hyggelig middag blir en scene der Ole og Bror krangler over fraværet av pappaen, og Gunnvald blir stille:

Tonje sit på kjøkkenbenken og ventar på at Gunnvald skal ordne opp. Men Gunnvald står som forsteina. – Unnskyld, seier Bror stille. Skal ikkje Gunnvald seie noko? Skal ikkje Gunnvald trøste Bror og seie at det er greitt, og hente Ole og ordne alt? Tonje sit enno litt på kjøkkenbenken, før ho skjønar at Gunnvald ikkje kjem til å gjere noko som helst. (Parr, 2009, s. 84)

Sitatet viser at Tonje venter på en reaksjon fra Gunnvald, som ikke kommer. Ifølge Lauritzens forståelse av sympati og empati kan vi hevde at Gunnvald føler sympati heller enn empati. Hans egne følelser overskygger empatiske handlinger overfor Bror og Ole. Slik viser Parr en sentral side ved trøst, nemlig hvor viktig det er å kunne ta avstand fra seg selv et øyeblikk, for å leve seg inn den lidende sin situasjon. For Gunnvald virker det vanskelig å møte Bror og Oles sorg når hans egen sorg står i veien:

Han høyrer den harde, såre stemma til Bror i øyra, då han fortalde om faren som aldri ringer og aldri skriv. Og langt inne i trollhjartet sitt lurar Gunnvald på kva denne pappaen i Danmark, som han aldri har møtt, tenkjer på. (Parr, 2009, s. 89)

Gunnvald er selv pappa uten å egentlig være det i praksis. Han har ikke sett Heidi på nesten tretti år, og ingen av dem har tatt kontakt med hverandre. Situasjonen til Bror, Ole og pappaen deres ser ut til å få Gunnvald til å tenke over sin egen situasjon med Heidi. Gunnvalds identifikasjon med Bror og Oles pappa, gjør ham ute av stand til å møte guttenes behov for trøst. Parr viser slik en utfordring mellom identifikasjon og empati og medfølelse. Nær identifikasjon kan gjøre det vanskelig å ta et skritt tilbake og betrakte situasjonen på avstand, noe Nussbaum hevder er en forutsetning for å forstå den andres lidelse (2016, s. 182). Samtidig kan vi undres om ikke Gunnvalds identifikasjon med Bror og Oles pappa, burde gjøre han særlig egnet til å føle empati og trøste dem. Jean-Jacques Rousseau hevder nemlig at identifikasjon med den som lider er viktig for å føle medlidenhet (2010, s. 267). I denne scenen er det barnas lidelse Gunnvald møter, og ikke pappaens. Barnas lidelse blir overskygget av Gunnvalds egen skyldfølelse og sorg knyttet til Heidi, og dermed kommer Ole og Brors behov for empati og trøst i skyggen.

Gjennom scenen viser Maria Parr at trøst kan være vanskelig hvis man ikke evner å flytte fokus bort fra seg selv, og over til den som faktisk lider. Slik problematiserer hun tanken om

forventede scripts der noen møter motgang, det oppstår et behov for trøst, og man blir trøstet. For å ta inn over seg omfanget av andres motgang og lidelse, vil en bevissthet rundt distansens betydning være viktig (Nussbaum, 2016, s. 182). Barn og unge kan bli bedre i stand til å møte sine medmennesker hvis de vet hvordan de kan møte andres sorger og motgang på best mulig måte. Dette kan gjøres gjennom identifikasjon med en viss avstand. Å forsøke å sette seg inn i den andres situasjon og følelser, men samtidig distansere seg fra egne sorger, gjør at en ikke blir selvfokusert. *Tonje Glimmerdal*, slik vi leser den, viser denne viktige siden av trøsten. Å belyse dette for barn og unge, tror vi kan bidra til å styrke deres evne til å møte andres motgang. Om ikke det gjør trøst lettere, så gir det en bevissthet rundt hva trøst krever.

#### 4.2.3.2 Anerkjenne sorgen

I tillegg til å vise at trøst kan være vanskelig, viser Maria Parr gjennom bøkene sine at det er viktig å anerkjenne sorgen til den man skal trøste. En forutsetning for å kunne gi trøst er at man klarer å “leve seg inn” i andres sorger. I Parris bøker finner vi flere eksempler på at det å anerkjenne andres sorger er viktig for å kunne trøste. I *Vaffelhjarte* har Parr valgt å navngi et kapittel: *Den tristaste dagen i mitt liv*. Trille sørger over å ha mistet tante-farmor, og er ikke forberedt på en ny sorg: “Eg trudde at no når tante-farmor var død, då måtte det vere lenge, lenge til det hende noko trist igjen” (Parr, 2005, s. 131). Men plutselig en dag får Trille vite at Lena skal flytte, noe hun har holdt skjult for han i lang tid. Da kvelden kommer og Trille skal legge seg, sliter han med å sove. Da kommer pappa for å trøste:

Den kvelden var eg så trist at eg ikkje visste mi arme råd. [...] Pappa skjøna det nok, for han kom opp på rommet mitt lenge etter at han hadde sagt god natt. Han hadde med seg gitaren. [...] Og medan vintervinden krølla seg rundt huset og alle andre sov, spelte pappaen min «Trist son, trist far» til meg. [...] Og plutseleg skjøna eg kva ein har pappaer til. (Parr, 2005, s. 136)

Pappaen til Trille kjenner sønnen sin godt nok til å vite at han trenger trøst etter en slik dag. Han møter Trille der han er og anerkjenner følelsene hans:

- Eg skal aldri stå opp meir! Det var heilt i orden, sa pappa, han skulle bere opp mat til meg om eg så vart liggande heilt til konfirmasjonen. Då gret eg endå meir, for det kom til å verte eit frykteleg liv. - Vert eg aldri glad meir? spurde eg. - Klart du vert glad att,

Trille farr, sa pappa og løfta meg opp i fanget sitt, som om eg var ein liten unge. (Parr, 2005, s. 138)

Sitatet over viser at pappaen til Trille anerkjenner sorgen hans. Teologen og forfatteren Søren Kierkegaard var opptatt av at trøst må gis ut ifra den virkeligheten den andre personen er i. Dette innebærer at den som skal trøste, ikke må tildekke den andre personens lidelse, smerte eller sykdom, men heller se og erkjenne den andres situasjon (Kierkegaard, 1998, sitert i Klette, 2007, s. 57). Når pappaen til Trille godtar at Trille aldri vil stå opp mer, tar han utgangspunkt i, og respekterer Trilles virkelighet. I vår kultur har vi en tendens til å komme med utsagn som “tiden leger alle sår”, “tenk på noe annet” eller “det går snart over”. Ideen bak utsagnene er at jo mindre man snakker om ting som er sårt og vanskelig, jo fortere går det over. Det er ment å trøste, men strider imot Kierkegaards forståelse av trøst. Han mener at en både må anerkjenne og snakke om sorgen for at den i det hele tatt skal forsvinne. Det å snakke åpent om sorgen er en del av trøsten (Kierkegaard, 1998, sitert i Klette, 2007, s. 57). Når pappaen til Trille kommer opp på rommet hans etter å ha sagt godt natt, viser han at han er der for å lytte og trøste.

I *Tonje Glimmerdal* kan vi også lese om en lignende scene. Tonje sitter på trappa utenfor Gunnvald sitt hus og venter på at Heidi skal slippe henne inn. Både Heidi og Tonje er like sta, og Tonje blir sittende på trappen hele natten. Etter at Tonje har duppa av litt, kjenner hun noen som stryker henne over kinnet: “Vil du ikkje kome heim, Tonje? Det er pappa. Han ser på hunden og på den stengde døra. Tonje ristar på hovudet. - Nei, nei, seier han” (Parr, 2009, s. 204). Tonje ønsker ikke å komme hjem, og pappaen godtar det. Han går hjem, og etter en halvtime kommer han tilbake med varm suppe og tepper:

-Det kan verte ei lang natt, forklarer han og nikkar mot den stengde døra. - Tru meg. Han trykker peikefingeren mot nasen til Tonje med eit lite smil og ruslar ned bakken att. - Pappaen min, kviskrar Tonje mildt og følgjer han med auga til han er vel heime. (Parr, 2009, s. 204)

Pappaen til Tonje ser og anerkjenner Tonjes følelser, og lar henne sitte ute på trappen hele natten. For han kan Tonjes påfunn virke unødvendig, men han viser at han støtter henne i det hun velger å gjøre. Både pappaen til Trille og pappaen til Tonje viser at de oppriktig bryr seg om barna sine og ønsker det beste for dem.

Gjennom eksemplene, viser Parr at for å kunne trøste er det viktig å anerkjenne sorgen til den man skal trøste. Parr er opptatt av barn og deres liv, og at man ikke skal undergrave deres følelser i møte med motgang. Å ha et slikt barneperspektiv vil være viktig for alle som arbeider med barn og unge. Det er de voksnes ansvar å ta barns motgang, og behovet for trøst på alvor. Vi tror at lærere kan lære mye av å lese Parrs bøker, der hun viser gode måter å møte barns motgang på, og deres behov for trøst. I tillegg kan bøkene, gjennom scener der barn blir trøstet på en god måte, gi barn en større forståelse av hvordan de ønsker å trøste andre, men også hvordan de ønsker å bli trøstet selv.

### 4.3 Oppsummering av analysen

I problemstillingen spør vi om bøker kan gjøre leseren i bedre stand til å trøste. Litterære eksempler fra *Tonje Glimmerdal*, viser oss at skjønnlitteratur inviterer leseren til å leve seg inn i andres livshistorier og følelser. Noen ganger kan den som leser bli så grepet av en fortelling at leseren opplever å transporteres inn i den fiktive verden. Når vi leser kan hjernens speilnevroner reagere som om den fiktive verden var ekte, og dermed utløse ekte følelsesmessige reaksjoner. Dette kan trene opp evnen til empati og medfølelse som igjen er viktig for å gi trøst.

Videre i analysen har vi sett at det er mulig å la seg trøste av ulike ting. Gjennom muntlige fortellinger kan den som forteller, dele forståelsen sin av menneskene og verden rundt seg. Den som lytter kan undersøke egen atferd i lys av fortellerens historie og karakterer, og kanskje få en ny og bedre forståelse av seg selv. Dette kan være til oppmuntring og trøst. Muntlige fortellinger kan også gi lytteren en slik innsikt i historien at lytteren får en ny forståelse av situasjonen vedkommende står i. Innsikt i en historie, kan gi lytteren inspirasjon og mot til å håndtere situasjoner i eget liv. Muntlige fortellinger kan også hjelpe lytteren å gi slipp på følelsesmessig spenning knyttet til egne utfordringer. Ved å fortelle om egne livserfaringer, inviteres den som lytter, til å kjenne seg igjen i erfaringer og følelser. Å lytte til noen som har opplevd noe lignende som en selv, kan være til trøst fordi man føler seg mindre alene om egne problemer. Særlig hvis fortelleren har erfart å løse problemene på en suksessfull måte, kan lytteren finne inspirasjon til å løse egne problemer. Eksempler fra Parrs bøker har også vist at musikk kan være trøstende. Gjennom musikk kan indre følelser spilles ut, og negative følelser kan erstattes med positive følelser. En musikalsk opplevelse kan gjøre



at man glemmer vonde følelser en stund, og klarer å se på situasjonen med nye øyne. Som vi skal se på senere, tror vi at denne verdien kan overføres til andre lystbetonte aktiviteter, slik som lesing. Vi har også sett at objekter som tillegges en større betydning, kan virke trøstende. Noe som symboliserer kjærlighet og beskyttelse kan være trøstende å henvende seg til når livet er vanskelig.

I siste del av analysen ser vi at trøst kan være utfordrende. Spesielt dersom situasjonen til den som trenger trøst, ligner på ens egen situasjon. Da kan det være vanskelig å ta avstand fra egne følelser, og leve seg inn i andres følelser. Dette gjør det mulig å forstå hvorfor enkelte sliter med å vise empati og gi trøst. Bevissthet rundt dette kan være forklarende og trøstende, både for dem som synes det er vanskelig å trøste, men også for dem som søker trøst, og ikke får det. I tillegg ser vi at den som trøster må anerkjenne den andres sorg. Barn og unge kan kanskje sørge over noe som voksne ser på som meningsløst og enkelt å løse. Den som skal trøste må leve seg inn i, og ta på alvor den andres følelser. Dette kan innebære å måtte ta avstand fra egen oppfatning av situasjonen.

Gjennom eksemplene fra Parrs bøker ser vi at håp og trøst kan formidles gjennom skjønnlitteratur. Biblioterapi hevder nettopp at bøker kan gi trøst, og derfor tror vi at dette er aktuelt i arbeidet med å hjelpe elevene å håndtere motgang, slik læreplanen sier. Videre vil vi undersøke hvorfor og hvordan norsklærere kan implementere elementer fra biblioterapien i klasserommet, og om det kan være noe problematisk med dette.

## 5.0 Fra biblioterapi til klasserommet

Høsten 2020 ble det nye tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring satt på dagsorden. Det tverrfaglige temaet skal gi elevene kompetanse som fremmer psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Som vi nevnte innledningsvis, har temaet fått plass i skolen fordi man har sett et økende behov for å ta psykisk og fysisk helse mer på alvor i skolen (Martinsen, 2019, s. 30). Arne Holte (2016) mener at mye kan forebygges gjennom arbeid med det tverrfaglige temaet i barnehage og skole. I beskrivelsen av faget står det at elevene skal lære å håndtere medgang og motgang (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Barn og unge møter stadig på motgang i dagens samfunn, noen mer enn andre. Hvordan man møter og håndterer motgang kan ha mye å si for hvordan livet blir videre. Det å håndtere motgang kan være med å styrke en som person, og det er ikke nødvendigvis slik at all motgang er negativt. Når barn møter motgang, oppstår gjerne et behov for trøst. Dette har vi sett i de ulike eksemplene fra Parrs bøker. Karakterene trenger hjelp og trøst når de møter utfordringer de står ovenfor. Dette tror vi kan overføres til dagens barn og unge.

I denne delen av oppgaven skal vi drøfte hvordan litteraturen kan være til trøst i møte med motgang. Som støtte i denne drøftingen, låner vi noen elementer fra biblioterapien, som nettopp hevder at bøker kan gi veiledning og trøst (McNicol & Brewster, 2018, s. 3). Vi henter en svensk definisjon av begrepet biblioterapi, fordi feltet enda ikke er særlig utbredt i Norge. Den svenske *Nationalencyklopedin*, definerer begrepet slik: “Samlingsnamn för insatser som genom läsning syftar till att bota eller lindra psykisk ohälsa, höja livskvalitén eller bidra till en personlig mognadsutveckling.” (“Biblioterapi,” u.å.). Definisjonen viser at de ulike retningene innenfor biblioterapien opererer med en antagelse om at lesing kan gi bedre livskvalitet, og viser slik sett biblioterapiens relevans i arbeid med Folkehelse og livsmestring. Det er ikke norsklærernes oppgave å kurere psykisk sykdom. Likevel har det tverrfaglige teamet som formål å bidra til økt livskvalitet, og derfor mener vi at biblioterapi er relevant og overførbart til skolen. I tillegg til å øke livskvaliteten, skal biblioterapi bidra til personlig modenhet. Dette er også svært relevant inn i skolen, fordi evnen til å ta reflekterte livsvalg avhenger av nettopp personlig modenhet.

Innenfor de retningene av biblioterapien som bruker skjønnlitteratur som utgangspunkt, legges det vekt på leseropplevelse og leserens utvikling, med fokus på leserens personlige og følelsesmessige responser på tekstene (McNicol & Brewster, 2018, s. 25). Det er denne formen for biblioterapi vi tar utgangspunkt i når vi i første del av dette kapitlet spør om noen, og i så fall hvilke, av biblioterapiens elementer som kan implementeres i norsklærerens praksis mer eller mindre uproblematisk. I andre del av kapitlet vil vi drøfte hva som eventuelt kan være problematisk med “å låne” elementer fra biblioterapien, og overføre de til klasserommet.

## 5.1 Bevissthet omkring biblioterapiens virkning

Teori om transporteffekten og fire-steps prosessen sier noe om hva som kan skje i møte mellom skjønnlitteratur og leseren. Transporteffekten handler om hvordan litteraturen kan gi leseren mulighet til å utforske problemer og følelser han eller hun opplever, gjennom karakterer i fortellingene. Leserens kan oppdage at flere kan ha de samme utfordringene, og få innsikt i alternative handlingsmønstre. Fire-steps prosessen gir et mer detaljert bilde av hvordan biblioterapi kan bidra til flere positive utfall for leseren. Vi tror at kjennskap til og bevissthet omkring disse teoriene vil kunne hjelpe lærere å implementere biblioterapi på en meningsfull måte i arbeid med Folkehelse og livsmestring.

### 5.1.2 Transporteffekten

Transporteffekten handler om litteraturens evne til å transportere leseren fra den virkelige verden og over til en annen verden (McNicol & Brewster, 2018, s. 27). Leserens kan oppleve en slags “tilknytning” til karakteren i boken, noe som på fagspråket blir kalt for et terapeutisk overføringsforhold. Karakteren i en bok kan opptre som rollemodell for leseren fordi leseren kan knytte eget liv og egne erfaringer til karakteren. Slik kan for eksempel elever som leser om vennsforholdet til Trille og Lena kjenne seg igjen i deres utfordringer, og finne trøst i at de ikke er alene om å ha et noen ganger trøblete forhold til vennene sine. Forskere viser at faktorer som alder og kjønn ikke har så mye å si for muligheten til å transporteres inn i historien, men at det er likheten mellom leserens og karakterens historie som gir best transporteffekt (Green, 2006, sitert i McNicol & Brewster, 2018, s. 27). Likevel er det ikke gitt at alle elever oppnår en slik effekt av å lese. Noen liker rett og slett ikke å lese, og andre sliter med å finne bøker der de kan kjenne seg igjen i historien og karakterene. For

norsklærere er bevissthet om denne problemstillingen viktig, slik at de best mulig kan hjelpe elever med å finne bøker som passer.

Vi mener at Maria Parrs bøker vil kunne passe for et flertall av elever på barneskolen, fordi hun tar opp temaer som død, vennskap, forelskelse, misunnelse og håp. Karakterene i bøkene hennes møter dessuten på en hel del dagligdagse problemer, som for voksne kan virke små, men som Parr tar på alvor. Elevene kan også "lære" av karakterene i bøkene hvordan man for eksempel kan være en god venn, og ta i bruk dette i sitt virkelige liv. Når den som leser transporteres inn i en narrativ verden kan det føre til endring av atferd i den virkelige verden (Green, 2006, sitert i McNicol & Brewster, 2018, s. 27). Så lenge denne atferdsendringen er positiv for leseren kan det være til hjelp i møte med motgang. Derfor tenker vi at dette er relevant i en skolesammenheng. Elevene kan lese om gode rollemodeller, og ta i bruk deres måter å håndtere motgang på i eget liv.

### 5.1.3 Fire-steps prosessen

Fire-steps prosessen er inspirert av psykoterapi og handler om at litteraturen man leser skal ta opp problemer eller situasjoner som man selv har erfart eller sliter med (Pettersson, 2020, s. 100). Trinnene er identifikasjon, katarsis, innsikt og universalisering. Gjennom disse trinnene kan man oppleve at en bok gir trøst eller veiledning. Det første trinnet er identifikasjon. Det handler om at leseren identifiserer seg med karakteren i boken, og om at leseren, gjennom å undersøke karakterens atferd og motiver, kan begynne å undersøke egne handlinger og oppfatninger (McNicol & Brewster, 2018, s. 28). Katarsis er neste trinn og handler om at leseren deler mange av de samme følelsene og tankene som karakteren i historien og kan få utløp for egne følelser gjennom den fiktive karakteren (McNicol & Brewster, 2018, s. 29). Innsikt er det tredje trinnet i prosessen og kan for mange være en lærerik prosess. Her kan leseren bruke karakterens måte å håndtere motgang og utfordringer på som inspirasjon til å finne løsninger på egne utfordringer og problemer (McNicol & Brewster, 2018, s. 29). Dette så vi et eksempel på i analysen der Trille henter inspirasjon fra farfar om hvordan han kan ordne opp i vennskapet med Lena. I denne delen av prosessen kan det være en fordel å snakke høyt om utfordringene karakterene møter slik at en lettere kan se hvordan de løser dem. Det siste trinnet er universalisering, og i denne fasen løfter leseren blikket og forstår at det ikke bare er han eller hun som har problemer. I denne prosessen kan leseren få en større opplevelse

av støtte fra omgivelsene, og følelsen av isolasjon kan bli mindre (Ford, 2000, sitert i Heath et al. 2005, s. 568).

### *5.1.3.1 Gjennomføring i klasserommet*

For at dette skal fungere i praksis, er man først og fremst avhengig av at læreren er bevisst på denne prosessen og hjelper elevene gjennom den. Uten systematisk gjennomgang av trinnene vil ikke elevene kunne være bevisst på det som skjer i en slik prosess. Derfor vil det være hensiktsmessig å legge opp et undervisningsforløp der man gjør det mulig for elevene å oppleve identifikasjon, katarsis, innsikt og universalisering, og slik invitere elevene til å få en estetisk erfaring med lesing. Men hvordan gjør man dette? Hva er det viktig at man som norsklærer er bevisst på? Krever det forarbeid? Og hva er det ideelle antall elever når man skal gjennomføre en biblioterapiøkt?

Implementeringen av biblioterapi innebærer ofte fire trinn. Disse trinnene er identifisering, utvalg, gjennomføring og oppfølging. Identifisering handler om at man gjennom observasjon, skriveaktiviteter eller foreldresamtaler identifiserer hvilke problem eleven, eller elevene, står overfor (Lucas & Soares, 2013, s. 142). Utvalg handler om å velge ut litteratur man tenker kan passe til elevenes problem. Det er viktig at man som lærer først leser gjennom teksten, og det er anbefalt at teksten ikke tar mer enn 30 minutter å lese. Valg av tekst og lengde på materialet vil selvsagt variere etter hvilken elevgruppe man har med å gjøre. Teksten man velger må passe til elevens alder, kjønn, modenhet og bakgrunn. Det er også viktig at man tar hensyn til de emosjonelle og sosiale behovene elevene måtte ha. For at teksten skal ha en effekt spiller også elevenes interesse en stor rolle (Lucas & Soares, 2013, s. 142). Vi kommer tilbake til valg av bøker litt senere i oppgaven. Det tredje trinnet handler om gjennomføring. For hver biblioterapiøkt vil det være hensiktsmessig å lage en arbeidsplan. Dette hjelper læreren å systematisere planen for timen, og holde en oversikt over hva man har jobbet med. Planen bør inneholde læringsmål for økten, og didaktiske avgjørelser (Lucas & Soares, 2013, s. 143). Uten et bestemt mål, kan biblioterapi ende opp med å være ineffektiv (Prater et al., 2010, s. 7). For å få elevene engasjert, og motivert kan det være lurt å starte med noen introduksjonsaktiviteter. Ved å gjøre dette sikrer man at elevene er med fra starten av (Lucas & Soares, 2013, s. 143). Det fjerde og siste trinnet handler om oppfølging. Oppfølgingsaktiviteter bør skje mens lesingen pågår. Dette er for å unngå at det blir kjedelig, men også for å kunne fremme refleksjon over det man leser. Oppfølgingsaktiviteter kan være rollespill, gjenfortelle historien, bruke dukker, tegne og skrive, eller bruke datamaskin. I

forkant av hver økt vil det være nyttig å reflektere over forrige økt. På den måten har man som lærer mulighet til å sjekke hvordan elevene synes at det går, og eventuelt forandre på ting som ikke fungerer (Lucas & Soares, 2013, s. 144).

Når man skal implementere biblioterapi i klasserommet, er det da best å jobbe i grupper, individuelt eller i plenum? Det er fullt mulig å gjennomføre en biblioterapiøkt både i store grupper og individuelt. Likevel har det vist seg at de største fordelene kommer når man er i en gruppe. Dette er fordi en gruppe skaper tilhørighet blant medlemmene, og gir en følelse av trygghet. Det er også vist at det å være i en gruppe reduserer angst. Å arbeide i grupper kan føre til at individene i gruppen utvikler seg, og får en ny forståelse av både seg selv og andre. Den ideelle gruppestørrelsen er på seks til åtte deltakere. For at boken man har valgt skal passe deltakerne, er det en stor fordel at elevene er lik i alder, og omtrent på samme utviklingsnivå (Pardeck & Pardeck, 1993, sitert i Lucas & Soares, 2013, s. 142). Hvordan man velger å arbeide med trinnene, og hvor mange elever som bør være med i en biblioterapiøkt, er opp til hver enkelt lærer. Ulike elevgrupper vil trenge ulikt opplegg, og det finnes derfor ikke noen fasit på hvordan man best legger til rette for biblioterapi i klasserommet. Likevel vil de fire trinnene kunne gi en pekepinn på hva man bør være bevisst på når man driver med biblioterapi i klasserommet. For at elevene skal kunne leve seg inn i tekstene, og nyttiggjøre seg av biblioterapien mener vi at norsklærere må arbeide med leselyst. Dersom man ikke ønsker å lese, og ikke lar seg rive med i fortellingen, vil det være vanskelig å for eksempel oppleve katarsis, som handler om at leseren kan få utløp for egne følelser gjennom den fiktive karakteren (McNicol & Brewster, 2018, s. 29).

### *5.1.3.2 Leselyst*

Begrepet leselyst blir mye brukt om barns forhold til bøker, og i samfunnsdebatten om norskundervisning. Leselyst blir ofte brukt på samme måte som lese glede og leseinteresse, og begreper som lesemotivasjon og engasjement blir også knyttet til leselyst (Hennig, 2019, s. 14-15). Mens motivasjon er det som kan føre til lesing, viser engasjementet seg når vi faktisk leser. Det er altså lesemotivasjonen som legger til rette for engasjement. Motivasjon er en forutsetning, men ingen garanti for engasjert lesing (Solheim, 2014, sitert i Hennig, 2019, s. 17). Men hvorfor er leselyst så viktig? Og hva kan leselyst føre til? I teoridelen viser vi til et ressursorientert perspektiv på musikkterapi. Dette handler om å stimulere ressurser og styrke individers sterke sider, for å oppleve glede og lykke i livet. En lystbetont aktivitet kan erstatte negative følelser med positive følelser, gi et mer fleksibelt tankesett og rom for nye

handlemuligheter (Rolvjord, 2008, s. 127). Vi mener at dette perspektivet lar seg overføre til litteraturfeltet. Når vi leser skaper vi en forestillingsverden bestående av bilder, følelser og tanker. Å leve seg inn i denne verdenen er i seg selv en positivt ladet opplevelse (Hennig, 2019, s. 18). Slik kan lesing være en lystbetont aktivitet som erstatter negative følelser med positive følelser, og dermed virker trøstende. Men betyr dette at alle som leser vil erfare en slik positiv opplevelse? Mange vil etablere en forestillingsverden når de leser, trekke tråder og skape forbindelser mellom personer, hendelser, tid og sted. Enkelte vil også lese mellom linjene, og trekke ut en mer abstrakt mening med teksten. Dette kan være tilfredsstillende, men det å *oppleve* en tekst er i enda større grad lystbetont (Hennig, 2019, s. 29). Å oppleve en tekst vil si å danne rike forestillingsverdener der man aktivt bruker fantasi og intellekt for å fylle ut tomme rom i teksten (Hennig, 2019, s. 25). Slik lesing kan berøre følelsene våre, og gi estetiske og emosjonelle opplevelser. I et slikt tilfelle kan vi si at den som leser opplever litteraturen som kunst (Hennig, 2019, s. 18). Som nevnt i teoridelen er også Bloom opptatt av litteraturens estetiske verdi, og mener at lesing bør innebære å vurdere litteraturens egenart og dens nærhet til en selv. Hvis man deler litteraturens natur, kan dette få betydning for leserens selvforståelse og styrke selvet. Slik lesing, er ifølge Bloom en nytelse som alle bør søke etter når de leser (Bloom, 2000, s. 22). I stedet for å bruke ordet nytelse, bruker Hennig verbet *å oppleve*. Det å hjelpe elevene å danne rike forestillingsverdener, og oppleve litteraturen som kunst slik at den kan påvirke leserens følelser og selvforståelse, bør være fundamentet i all litteraturundervisning (Hennig, 2019, s. 30).

Litteraturen kan, slik Hennig beskriver, gi elevene estetiske og emosjonelle opplevelser. Vi mener at gjennom transporteffekten og fire-steps prosessen kan elevene få disse opplevelsene. Dette handler jo nettopp om at man transporteres inn i en annen verden, og at man kan oppleve nærhet og identifikasjon. For at leseren skal oppnå dette, forutsetter det at leseren har leselyst og engasjement. I analysen vår har vi et eksempel på nettopp dette. Maria Parr har i *Tonje Glimmerdal*, iscenesatt sin egen protagonist som en karakter med leselyst. Vi tolker at Tonjes leselyst gjør at hun transporteres inn i fortellingen, og identifiserer seg med Heidi. Tonje glemmer tid og sted, og det er tydelig at hun blir svært oppslukt av fortellingen om Heidi. Ser vi på funnet i analysen underbygger det at leselyst gjør det lettere for leseren å transporteres inn i fortellingen. Innsyn i menneskers tanker og følelser, og de erfaringene vi får fra fiksjonsfortellinger, integrerer vi i oppfatningen vår av verden, og det påvirker hvordan vi tenker, handler og føler (Bal, Butterman & Bakker, 2011, sitert i Hennig, 2019, s. 369). Etter at Tonje har lest om Heidi, virker det som om hun får en ny forståelse av den virkelige

Heidis følelser og livssituasjon. Dette kan underbygges av Nikolajeva som er en av forkjemperne for at litteraturen kan gi oss bedre innsikt i andres følelser (2013, s. 95).

## 5.2 Hva kan være problematisk med å bruke biblioterapi i skolen?

Hovedmålet til biblioterapi er at det skal virke helsefremmende. Gjennom transporteffekten og fire-steps prosessen kan leseren finne trøst i å lese om andre som også har det vanskelig, og hvordan de ulike karakterene håndterer motgang. Leserene kan hente ideer fra hvordan karakterene i bøkene løser problemer, og overføre dette til eget liv. Likevel kan vi spørre om det bare er “uproblematisk” at en leser bruker en litterær karakters måte å løse en situasjon på som modell for egen problemløsning? I et litterært univers gjelder ofte litt andre regler enn i vår verden, og det kan derfor, i visse situasjoner være problematisk å overføre løsningen i boken direkte til den virkelige verden.

Når vi undersøker om elementer fra biblioterapi kan overføres til klasserommet, er det flere kritiske spørsmål som dukker opp. Biblioterapi kan for eksempel praktiseres av ulike yrkesgrupper (Pettersson, 2020, s. 23). Men betyr dette at det er uproblematisk at yrkesgrupper, slik som norsklærere som ikke har kjennskap til fagfeltet psykologi, henter inspirasjon fra biblioterapien? Og hva kan i så fall være utfordrende?

### 5.2.1 Et kritisk blikk på fire-steps prosessen

Den grunnleggende tanken i fire-steps prosessen er at man skal lese om det man skal kureres fra. Dersom en elev har en aggressiv atferd er tanken at eleven skal lese om et barn som også har aggressiv atferd, og komme til innsikt i egne følelser (Pettersson, 2020, s. 100). Men er det så enkelt? De siste tiårene har det kommet en del kritikk mot dette synet. For det første er det en del mennesker som verken ønsker å identifisere seg med egne problemer eller lese om de. For det andre har litteraturviteren Emily Troscianko gjort nyere forskning på at det å anvende litteratur som speiler deltakernes egne erfaringer, ikke nødvendigvis har en positiv virkning (Pettersson, 2020, s. 100-101). Troscianko samlet inn over tusen oppgaver skrevet av personer med spiseforstyrrelser for å finne ut hva det å lese om andre som også hadde spiseforstyrrelser gjorde med den psykiske helsen deres. Hun fant ut at skjønnlitteratur som skildret spiseforstyrrelser ikke hadde noe positiv effekt på den psykiske helsen deres, men



heller fikk negativ effekt på deltakernes sinnsstemning, selvsikkerhet og følelser. Derimot fikk skjønnlitteratur som skildret andre livssituasjoner en positiv effekt (Pettersson, 2020, s.100-101). Eksempelen viser at speiling av problemer gjennom bøker, ikke nødvendigvis er den beste løsningen. Kanskje er det å bare lese en trøst i seg selv? Det å glemme egne utfordringer et øyeblikk og dukke ned i andres problemer? Likevel tror vi at noen kan ha stort utbytte av å lese om egne problemer gjennom en fortelling, men verken skjønnlitteratur eller norsklærere kan garantere og hjelpe barn ut av lidelser.

Norsklærere skal ikke opptre som psykologer i litteraturundervisningen. Det vil ikke være rett overfor verken elever eller lærere. Dersom det er snakk om en psykisk lidelse hos en elev er det ikke meningen at lærere skal helbrede eleven med litteratur. Da skal man be om hjelp fra andre instanser som bedre kan hjelpe vedkommende. Dette betyr ikke at skjønnlitteratur ikke kan være til hjelp og trøst. Eksempelen til Troscianko viser nettopp at lesing av skjønnlitteratur kan ha en positiv effekt (Pettersson, 2020, s. 100-101). Poenget med å inkludere elementer fra biblioterapien i undervisningen i skolen, er ikke å kurere elever for psykiske lidelser. For oss er det heller viktig at biblioterapien viser at skjønnlitteratur gir innsikt i andres, men også våre egne skjebner, og dette kan gi en følelse av å ikke være alene om å ha det vanskelig. Samtidig er vi opptatt av at biblioterapien kan gi norsklæreren inspirasjon til hvordan litteratur kan inkluderes i undervisningen på måter som kan trøste og styrke elevenes evne til å håndtere motgang, og til selv å støtte andre når de har det tøft.

### 5.2.2 Å velge riktige bøker

En utfordring ved å bruke biblioterapi i norskundervisningen er å vite hva slags bøker som er hensiktsmessige å bruke. Eksempelen over viser at speiling av problemer gjennom bøker ikke alltid er den eneste og beste løsningen. Å lese om noen som er i en helt annen livssituasjon enn leseren selv kan også gi trøst (Pettersson, 2020, s. 100-101). Utvalg av bøker kan oppleves problematisk fordi man rett og slett ikke med sikkerhet kan vite hva elevene ønsker og trenger å lese. Som lærer vil det være en umulig oppgave å finne bøker som skal passe til hver enkelt elevs følelsesliv. Dette er noe som for det første er veldig tidkrevende, men også vanskelig fordi man ikke vet hvilke følelser de vil identifisere seg med. Hvilke følelser man har, varierer veldig fra person til person og faktorer som kjønn, etnisitet, alder, funksjonalitet og hjemmesituasjon spiller også en sentral rolle (Pettersson, 2020, s. 99). Likevel hevder man innenfor affektiv psykologi at alle mennesker har fem grunnleggende følelser: glede, nød,

frykt, sinne og avsky (Oatley, 1992, sitert i Nikolajeva, 2013, s. 97). Disse følelsene kalles grunnleggende fordi de er medfødte. I det virkelige liv “leser” man disse følelsene gjennom andre mennesker ved å se på ansiktsuttrykk og kroppsspråk. I bøker kan man lese om andres følelser og kjenne seg igjen selv om man ikke har opplevd det samme som karakteren man leser om. Dette er fordi de grunnleggende følelsene ikke trenger å trenes opp (Nikolajeva, 2013, s. 98). For at lesing skal ha en trøstende effekt i møte med motgang trenger altså ikke bøkene speile problemene til den som leser. Dette er på grunn av de fem grunnleggende følelsene som gjør at man kan kjenne seg igjen i andres historier uten å ha opplevd lignende selv. Dersom man tar dette i betraktning, trenger ikke valg av bøker å være så tidkrevende. Det viktigste vil være å velge bøker som elevene ønsker å lese og som skaper leselyst, engasjement og glede.

### 5.2.3 Biblioterapi som verktøy i arbeid med Folkehelse og livsmestring

Læreplanen sier at elevene skal rustes til å mestre eget liv (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Betyr det at ansvaret for egen psykisk helse og evne til å håndtere motgang er overlatt til elevene alene? Ifølge læreplanverket skal lærere tilby barn verktøy slik at de kan håndtere dagliglivet bedre. Men er det å møte motgang noe man kan forberede seg på ved hjelp av noen verktøy fra norskundervisningen? Individualiserer skolen elevenes ansvar for eget liv? Hva skjer med tankegangen om at skolen i lang tid har fokusert på kollektivitet? Er dette i så fall uproblematisk?

Da det nye forslaget til læreplanen kom, ble det kritisert av fagfolk for å mangle tydelige kompetansemål som skulle hjelpe skolene med å forvalte Folkehelse og livsmestring, og prioritere psykisk helse. I oppgaven vår har vi løftet frem bøker og deres unike evne til å trøste i møte med motgang, som en måte å arbeide med Folkehelse og livsmestring på. Likevel vet vi at det å lese om andres problemer ikke vil bli tatt like godt imot hos alle elever, og at det er en del som rett og slett ikke har interesse for lesing. Dette kan være med på å forsterke forskjeller mellom elevene, der de leseglade får muligheten til å bli kjent med bøkens trøstende rolle, og de som ikke har interesse for lesing ikke får samme mulighet. Ole Jacob Madsen mener at det er de ressurssterke og allerede nokså selvregulerte elevene som i størst grad vil ha utbytte av livsmestring på timeplanen, fordi det tverrfaglige temaet legger opp til betydelig egeninnsats (2020, s. 37). De elevene som faktisk sliter mest er kanskje ikke engang til stede i undervisningen verken fysisk eller mentalt (Madsen, 2020, s. 118). Det er en

viss fare for at Folkehelse og livsmestring bare når ut til de allerede “flinke” elevene, og at ressursene som før var forbeholdt svake grupper nå blir delt ut til alle (Madsen, 2020, s. 37).

Det tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring legger mye av ansvaret for å mestre eget liv over på elevene (Madsen, 2020, s. 143). Det blir lagt et stort press på noe som kanskje ikke lar seg mestre i det hele tatt? For hva vil det egentlig si å mestre livet, og er det kun hver enkelt elev sitt ansvar? I boken *Se eleven innenfra - relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet* (2016) går forfatterne i dybden av relasjonell psykologi. Her løfter de frem betydningen av voksnes ansvar for å gjøre relasjonen mellom lærer og elev trygg, og frigjørende for barna. Lærerens evne og mulighet til å skape trygge relasjoner mener de er skolens trumfkort (Brandtzæg et al., 2016, s. 11). For at man skal kunne drive med biblioterapi er det viktig at lærer og elev har et tillitsforhold (Pardeck, 1994, sitert i Prater et al., 2010, s. 7). Elever som ikke føler seg trygge vil sannsynligvis ikke dele tanker, følelser eller problemer med læreren. Derfor er det viktig at man arbeider med relasjoner før man går i gang med implementering av biblioterapi. Dersom dette er på plass kan biblioterapi være med å styrke båndene mellom lærer og elev (Lucas & Soares, 2013, s. 145). De voksne som arbeider i skolen må ikke bare ta ansvar for selve undervisningen, men også for omsorgen og kvaliteten på relasjonene. Elevene må kjenne at de voksne passer på, bryr seg og hjelper når det trengs (Brandtzæg et al., 2016, s. 12). Som vi har nevnt ovenfor, er Madsen redd for at Folkehelse og livsmestring i skolen blir et mestringsprosjekt overlatt til elevene. Slik vi ser det kan implementering av biblioterapi kanskje være med å motvirke en slik trend. Gjennom å sette sammen gode grupper, jobbe med gruppedynamikken og skape trygge relasjoner, har elevene plutselig et nettverk rundt seg hvor de kan snakke åpent om tanker og følelser, og forhåpentligvis føle seg mindre alene.

### 5.3 Oppsummering av “Fra biblioterapi til klasserommet”

I denne delen av oppgaven har vi kommet med noen mulige svar på hvordan bøker kan trøste, og hvordan man kan arbeide med dette inn mot det nye tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring. Biblioterapi hevder at lesing kan gi bedre livskvalitet (“Biblioterapi,” u.å), og at det kan fremme barns utvikling av empati, selvtillit og evnen til å løse problemer (Lucas & Soares, 2013, s. 145). Nettopp derfor tenker vi at elementer fra dette fagfeltet er relevant i møte med det tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring. Gjennom transporteffekten og fire-steps prosessen kan eleven finne trøst og håp fordi vedkommende kan lese om andre som

også har det vanskelig. Eleven kan lese om hvordan de ulike karakterene møter motgang, og hente ideer fra hvordan karakterene i bøkene løser problemer, og overføre dette til eget liv. For å få til dette må man som lærer organisere didaktiske forløp som muliggjør dette. Implementering av biblioterapi kan se ulikt ut, men vi har presentert fire trinn man bør ta hensyn til. Disse er identifisering av problemene elevene har, valg av litteratur, gjennomføring, og oppfølging. Vi tror at leselyst er en forutsetning for å nyttiggjøre seg av biblioterapien, og det vil derfor være lurt arbeide med dette. I tillegg spiller relasjonen mellom lærer og elev også en stor rolle. Biblioterapi kan være med å styrke relasjonen mellom lærer og elev, og ved å få til en god relasjon kan det være lettere for eleven å åpne seg opp for læreren. Det er viktig å trygge elevene på at de kan finne trøst hos voksne, og at man ikke må stå alene i møte med motgang. Diskusjonen om hvorvidt Folkehelse og livsmestring legger for mye ansvar over på eleven er en diskusjon som bør fortsette inn i fremtiden. I oppgaven vår har vi kommet med noen forslag til hvordan norsklærerne kan ta sin del av ansvaret i dette arbeidet. For at flest mulig elever skal få utbytte av biblioterapien må man som lærer legge opp et forløp som gjør det mulig for de fleste å henge med. Ved å legge til rette for leselyst, og gode relasjoner, er man iallfall på god vei.

## 6.0 Avslutning og veien videre

Målet med denne oppgaven har vært å komme nærmere et svar på problemstillingen vår: “Kan bøker trøste og gjøre leseren i bedre stand til selv å trøste?” For å undersøke dette har vi gjort en litterær analyse av *Vaffelhjarte*, *Tonje Glimmerdal* og *Keeperen og havet*, som alle tematiserer trøst eller hvor trøst er et framtreddende motiv. Vi har også drøftet om bøker kan trøste ved hjelp av teori hentet fra biblioterapi. Spørsmålene i problemstillingen er komplekse og vanskelige å svare på fordi det er snakk om egenskaper som ikke lar seg måle. Likevel har vi valgt å forsøke å svare på disse spørsmålene fordi vi mener at spørsmål om trøstens plass i litteraturen og litteraturens evne til å trøste er svært relevante inn i en skolesammenheng, og inn mot det nye tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring.

Gjennom arbeidet med masteroppgaven har vi forsøkt å bedre forstå sammenhengene mellom litteratur og trøst. Funn fra den litterære analysen viser at lesing av skjønnlitteratur kan påvirke følelsene våre og trene opp evnen til empati og medfølelse. Evnen til å sette seg inn i andres følelser er viktig for å gi trøst. Når barn møter motgang, kan de ha ulike behov for trøst. Det som fungerer som trøst for noen, fungerer kanskje ikke for andre. I Maria Parrs bøker kan vi lese om karakterer som lar seg trøste av menneskers handlinger og ord, muntlige fortellinger, musikk og objekter. Ved å gjøre barn bevisst på at trøst kan komme i ulike former, viser man at det ikke finnes noen fasit på hva som fungerer som trøst og ikke. I siste del av analysen vår henter vi frem noen eksempler som viser to ulike sider ved trøst, blant annet at det å gi trøst kan være utfordrende. Det å være bevisst på dette kan i seg selv være trøstende både for de som synes det er vanskelig å gi trøst, men også for dem søker trøst og ikke får det. For å si noe mer om bøkernes evne til å trøste, har vi i en egen del, diskutert om biblioterapi kan være nyttig i klasserommet. Transporteffekten og fire-steps prosessen har potensiale til å gi leseren håp og trøst, og derfor mener vi at disse prosessene kan ha verdi i læreres arbeid med Folkehelse og livsmestring. Ved å legge til rette for et didaktisk forløp kan lærere veilede og hjelpe elevene å dra nytte av biblioterapiens evne til å gi håp og trøst. Dette krever at lærere er bevisst på mulighetene og utfordringene knyttet til biblioterapi i klasserommet.

I oppgaven vår har vi undersøkt trøst som tema og motiv i Maria Parrs bøker. Slik vi ser det, og som Parr selv sier, er trøstens rolle viktig i bøkene hennes. Likevel har ikke noe av forskningen som tidligere er gjort på Parr undersøkt trøst som tema og motiv. Dette ønsket vi

å gjøre noe med. Bakgrunnen for dette er beskrivelsen av det tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring i læreplanen i norsk, der skjønnlitteraturen blir løftet frem som en mulig inngang til å arbeide med elevenes livsmestring. Ved hjelp av teori fra fagfeltet biblioterapi har vi undersøkt sammenhengen mellom skjønnlitteratur og trøst, som vi tror har verdi i dette arbeidet. Gjennom oppgaven vår har vi åpnet en dør til et spennende felt som foreløpig er lite forsket på i Norge. Kanskje kan denne oppgaven brukes som motivasjon til å forske videre på hvordan litteraturundervisning basert på biblioterapi kan se ut? Vi håper iallfall at vi har fått frem noen gode argumenter for at biblioterapi fortjener en større plass i det norske forskningslandskapet.

# Referanseliste

- Andersen, P. T. (2019). *Forstå fortellinger: innføring i litterær analyse*. Universitetsforlaget.
- Andersen P. T., Mose, G. & Nordheim, T. (2012). Litteratur og litteraturvitenskap. I P.T. Andersen., G. Mose & T. Nordheim (Red.), *Litterær analyse. En innføring* (s. 9-26). Pax forlag.
- Biblioterapi. (u.å.). I *Uppslagsverket*. Nationalencyklopedin. Hentet 11. januar 2022 fra <https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/biblioterapi>
- Bloom, H. (2000). *How to read and why*. Fourth Estate.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra: Relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Gyldendal Akademisk.
- Empati. (u.å.). I *Bokmålsordboka*. Språkrådet og Universitet i Bergen. Hentet 5. april 2022 fra <https://ordbokene.no/bm,nn/search?q=empati&scope=ei>
- Heath, M. A., Sheen, D., Leavy, D., Young, E. & Money, K. (2005). Bibliotherapy: A resource to facilitate emotional healing and growth. *School Psychology International*, 26(5), 563–580.
- Hennig, Å. (2019). *Leselyst i klasserommet: om trusler og redningsaksjoner*. Gyldendal.
- Holte, A. (2016, 18. juni). *Sats bredt på psykisk helse i barnehagen og skolen!* Psykologisk. <https://psykologisk.no/2016/06/sats-bredt-pa-psykisk-helse-i-barnehage-og-skole/>
- Kallestad, Å. H. & Røskeland, M. (2020). Skjønnlitterær analyse som metode. I L. I. Aa & Neteland, R. (Red.), *Master i norsk: metodeboka 1* (s.45-61). Universitetsforlaget.
- Karsrud, F. T. (2021). *Muntlig fortelling i norskfaget: En vei til danning, livsmestring og literacy* (2.utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Klette, A. (2007). *Tid for trøst: En undersøkelse av sammenhenger mellom trøst og trygghet over to generasjoner* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk: Om å forstå og fortolke*. (2.utg.). Gyldendal akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen- overordnet del av læreplanverket*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>

- Lauritzen, L. (2019). Bridging Disciplines: On Teaching Empathy Through Fiction. *Tidsskrift for forskning i sygdom og samfund*. 16(31), 127-140.
- Lothe, J. (2003). *Fiksjon og film - narrativ teori og analyse*. Universitetsforlaget.
- Lothe, J., Refsum, C. & Solberg, U. (2007). *Litteraturvitenskapelig leksikon* (2.utg.). Kunnskapsforlaget.
- Lucas, C. V. & Soares, L. (2013). Bibliotherapy: A tool to promote children's psychological well-being. *Journal of Poetry Therapy*, 26(3), 137-147.
- Madsen, J. O. (2020). *Livsmestring på timeplanen: Rett medisin for elevene?* Spartacus Forlag AS.
- Martinsen, Ø. J. (2019). *En studie av skjønnlitteraturens rolle i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring* [Masteroppgave]. Høgskulen i Innlandet.
- McNicol, S. & Brewster, L. (2018). *Bibliotherapy*. Facet Publishing.
- Meld. St. 28 (2015-2016) *Fag - fordypning - forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartement.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Nergård, M. E. (2016). Eit møte med superstjerna i norsk barnelitteratur. *Kirke og kultur*, 121(4), 354-361.
- Nikolajeva, M. (2017). *Barnbokens byggklossar*. Studentlitteratur.
- Nikolajeva, M. (2013). "Did you Feel as if you Hated People?": Emotional Literacy Through Fiction. *New Review of Children's and Librarianship*, 19(2), 95-107.  
<https://doi.org/10.1080/13614541.2013.813334>
- Nikolajeva, M. (2002). *The Rhetoric of Character in Children's Literature*. Maryland: Scarecrow Press.
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole: fornyelse av fag og kompetanser*. Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Nussbaum, M. (2016). *Litteraturens etikk*. Pax.
- Ottesen, S. H. & Tysvær, A. (2017). Skjønnlitteratur for kosen: Skjønnlitterære tekstpraksiser på mellomtrinnet, slik lærere forteller om dem. *Norsklæraren*, 53(4).  
<https://www.norskundervisning.no/nyheter-og-artikler/vitenskapelige-artikler-2017>
- Parr, M. (2017). *Keeperen og havet*. Samlaget.
- Parr, M. (2009). *Tonje Glimmerdal* (3.utg.). Samlaget.
- Parr, M. (2005). *Vaffelhjarte* (2.utg.). Samlaget.



- Pettersson, C. (2020). *Biblioterapi: hälsofrämjande läsning i teori och praktik*. Appel förlag.
- Rolvjord, R. (2008). En ressursorientert musikkterapi. I G. Trondalen & E. Ruud (Red.), *Perspektiver på musikk og helse: 30 år med norsk musikkterapi* (s. 123-137). Norsk musikkhøgskole.
- Rousseau, J. J. (2010). *Emile: eller om oppdragelse*. Vidarforlaget.
- Prater, M. A., Johnstun, M. L., Dyches, T. T. & Johnstun, M. R. (2010). Using Children's Books as Bibliotherapy for At-Risk Students: A Guide for Teachers. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 50(4), 5-10.
- Ruud, E. (2008). Et humanistisk perspektiv på norsk musikkterapi. I G. Trondalen & E. Ruud (Red.), *Perspektiver på musikk og helse: 30 år med norsk musikkterapi* (s. 5-28). Norsk musikkhøgskole.
- Sjelelig. (u.å). I *Bokmålsordboka*. Språkrådet og Universitet i Bergen. Hentet 5. april 2022 fra <https://ordbokene.no/bm,nn/search?q=sjelelig&scope=ei>
- Stoltenberg, S. M. K. (2020). *Barn, litteratur og livsmestring: Den skjønnlitterære fortellingens betydning for barns utvikling*. Kommuneforlaget AS.
- Trondalen, G. (2008). Musikkterapi- et relasjonelt perspektiv. I G. Trondalen & E. Ruud (Red.), *Perspektiver på musikk og helse: 30 år med norsk musikkterapi* (s. 29-48). Norsk musikkhøgskole.
- Trøst. (u.å). I *Bokmålsordboka*. Språkrådet og Universitet i Bergen. Hentet 5. april 2022 fra <https://ordbokene.no/bm,nn/search?q=tr%C3%B8st&scope=ei>
- Vygotskij, L. S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndommen*. Daidalos.