

Helle Sætervik

## «Jeg smiler så ekte jeg kan»

En litteraturvitenskapelig studie av barnet som pårørende i seks nyere norske ungdomsromaner

Masteroppgave i Norskdidaktikk

Veileder: Ingvild Hagen Kjørholt

Mai 2022



Helle Sætervik

## «Jeg smiler så ekte jeg kan»

En litteraturvitenskapelig studie av barnet som pårørende i seks nyere norske ungdomsromaner

Masteroppgave i Norskdidaktikk  
Veileder: Ingvild Hagen Kjørholt  
Mai 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden



## Sammendrag

Folkehelse og livsmestring ble innført som tverrfaglig emne i forbindelse med at Kunnskapsløftet 2020 tredde i kraft. Dette innebar en ny dreining i norskfaget, og medførte at norsklærere nå skulle undervise i helse. Formålet med dette masterprosjektet har vært å undersøke hvordan seks nyere, norske ungdomsbøker tematiserer barn som pårørende, og hvordan de kan brukes i undervisning om livsmestring i norskfaget. Alle romanene tar opp en tematikk som omhandler barn som pårørende av foreldre med psykisk sykdom. Hensikten har vært å undersøke hvilke forestillinger om barn som pårørende som kommer til syne i disse romanene, for å videre kunne drøfte hvilket potensial de har i undervisningssammenheng.

Opgaven baserer seg på teoretiske perspektiver knyttet til Nussbaums forståelse av empatibegrepet og den skjønnsomme leseren, samt Keen sin teori om narrativ empati. Opgaven har en litteraturanalytisk tilnærming. Det er ikke gjennomført nærlesing av alle seks romanene, men heller gjort tekstmære analysenedslag for å undersøke hvordan pårørenderollen skildres. Det er særlig fokus på hvordan fortellersituasjonen fremstilles, og potensialet for karakteridentifikasjon med tanke på utvikling av empati.

En av oppgavens hovedfunn er hvordan komplekse litterære strukturer kan fungere vel så godt som kilde til empatiutvikling som det tematiske aspektet. Skjønnlitteraturen er en kilde til å tematisere, men måten en slik tematikk blir fremstilt viser seg å også ha betydning for utvikling av empatifølelsen. Et viktig funn viser også hvordan rollen som pårørende preges av komplekse og motstridende følelser. Fremstillingen av barnas emosjoner i romanene, er derfor et viktig tema i denne oppgaven. Det fremgår også at norsklæreren må være bevisst smitteeffekten fiktive emosjoner kan ha, og derfor får en viktig rolle for å inkludere livsmestring i norskundervisningen på en god og trygg måte.



## **Abstract**

The Norwegian government announced in 2016 that public health and life mastery would be an overarching topic in all the subjects in Norwegian schools. This meant a new shift in the subject of Norwegian language and meant that teachers now would have to teach health. The purpose of this master thesis has been to examine how six Norwegian teenage novels thematize children that lives with a parent that suffers from mental illness, and how these novels can be used in teaching about life mastery in the subject of Norwegian language. All the novels address a theme that portray children living with parents with mental illness. The purpose has been to examine which conceptions of these children that appear in the novels, in order to further review what potential they have in a classroom.

The theoretical perspectives of the study is related to Nussbaum's understanding of the concept of empathy and the judicious spectator, as well as Keen's theory of narrative empathy. The thesis has a literature analytical approach. Each novel has not been closely read. Textual excerpts have instead been analyzed to examine how the children is portrayed. The focus is on how the narrator situation is presented, and the potential for character identification to develop empathy.

One of the main findings of the thesis is how complex literary structures can operate as a source to develop empathy as well as the theme. Fiction work as a source to thematize, but how the theme is presented turns out to be important for the development of empathy, as well. An important find also shows how the children in the novels struggle with complex and conflicting emotions. How the children's emotions is portrayed in the novels is therefore an important aspect of this thesis. The thesis also show that the Norwegian teacher must be aware that narrative emotions may be contagious, and because of that he or she has to be aware the responsibility they have when teaching health.





## Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på min tid som student ved NTNU. Etter seks flotte studieår i Trondheim, føles det både godt og vemodig å legge inn årene.

Arbeidet med masteroppgaven har vært en krevende men lærerik prosess. Jeg vil rette en stor takk til min dyktige veileder Ingvild Hagen Kjørholt. Dine gode innspill og konstruktive tilbakemeldinger har gjort prosessen betydelig enklere.

Videre vil jeg takke venner og familie som har bidratt til fine stunder ved behov for avkobling i skrivingen. Familien har også tatt seg tid til å korrekturlese, det setter jeg stor pris på!

I tillegg vil jeg rette en stor takk til Geir som har tatt seg bryet med å lese gjennom oppgaven opptil flere ganger, og som har bidratt med gode og støttende ord. Du har vært viktig både for motivasjonen og trivselen dette året!

Til slutt vil jeg rose gjengen på lesesal som har bidratt til mye hygge og godt humør på både lyse og litt mørkere dager. Jeg setter stor pris på det sosiale samværet, særlig i form av trivelige lunsjpauser og ballspill i skolegården, vi har hatt det siste året.

Trondheim, mai 2022  
Helle Sætervik



# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>i</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>iii</b>
<b>Forord</b> .....	<b>v</b>
<b>1. Innledning</b> .....	<b>1</b>
1.1 Bakgrunn .....	1
1.2 Skjønnlitteratur som omhandler barn som pårørende av voksne med psykisk sykdom .....	2
1.3 Studiens problemstilling og empiri .....	3
1.4 Presentasjon av empirisk materiale.....	4
1.5 Tidligere forskning .....	6
1.7 Oppgavens struktur.....	10
<b>2. Teoretisk rammeverk</b> .....	<b>11</b>
2.1 Innledning .....	11
2.2 Den affektive vendingen .....	11
2.3 Empatibegrepet .....	11
2.6 Metodisk tilnærming .....	16
<b>3. Analyse</b> .....	<b>18</b>
3.2 Analyse av bøkene .....	18
3.2.1 <i>Hvordan er fortellersituasjonen?</i> .....	18
3.2.2 <i>Hvilke følelser preges hovedpersonene av?</i> .....	20
3.2.3 <i>Hvem er syk?</i> .....	24
3.2.4 <i>Hvilke familiemedlemmer, eller andre voksenpersoner, er med?</i> .....	27
3.3 Oppsummering av analyse .....	31
<b>4. Drøfting</b> .....	<b>33</b>
4.1 Skjønnlitteraturens plass i norskfaget.....	33
4.2 Hvilke forestillinger om barn som pårørende av foreldre med psykisk sykdom kommer til syne i ungdomsromanene?.....	35
4.2.1 <i>Empati</i> .....	35
4.2.2 <i>Død og selvmord som tema</i> .....	36
4.2.3 <i>Fortellerstruktur</i> .....	38
4.3 Samtidsrealistiske ungdomsromaner som kilde i livsmestringsundervisningen.....	40
<b>5. Oppsummering</b> .....	<b>42</b>
<b>6. Referanseliste</b> .....	<b>43</b>



# 1. Innledning

## 1.1 Bakgrunn

I 2020 ble folkehelse og livsmestring innført som tverrfaglig emne i forbindelse med at den nye læreplanen tredde i kraft. Debatten om psykisk helse i skolen fikk på nytt fart på seg etter at Folkehelseinstituttet i 2014 slo fast at om lag 20 prosent av barn og unge hadde noen form for psykiske lidelser som i stor grad påvirket livet deres (Stoltenberg, 2015). Året etter gikk flere organisasjoner som Elevorganisasjonen, Rådet for psykisk helse, Mental Helse Ungdom, Psykologforeningen, Norsk psykiatrisk forening og Norsk lektorlag sammen for å kreve en større plass for å lære om psykisk helse i skolen. I brosjyren «Det er et hull i skolens læreplaner – boken som mangler» skriver organisasjonene følgende: «God psykisk helse er den viktigste byggesteinen for et godt liv. Den er grunnlaget for god selvfølelse, omsorgsevne og opplevelsen av livsmestring (...) Vi vil ha psykisk helse inn i læreplanen!» (Wiker, 2015). I 2016 kom stortingsmeldingen «Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet» (Meld. St. 28 (2015–2016), som sammen med NOU 2015: 8, «Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser» la grunnlaget for en fagfornyelse av læreplanen, som skulle legge til rette for større fokus på psykisk helse i skolen.

I NOU 2015: 8 ble det presentert tre nye flerfaglige<sup>1</sup> temaer som særlig viktige for fremtidens skole. Ifølge NOU 2015: 8 vil elevene kunne møte på problemstillinger eller temaer som krever kompetanse fra flere fag i skolen, som altså krever flerfaglighet. De tre flerfaglige emnene som ble presentert er *bærekraftig utvikling*, *demokrati og medborgerskap* og *folkehelse og livsmestring*. Disse temaområdene skulle ikke innføres som egne fag, men skulle likevel være obligatoriske og fungere som tverrfaglige emner. De skulle ha kompetansemål i fag på tvers av fagområdene. Første del av det nye læreplanverket, Kunnskapsløftet 2020 (LK20), gjerne referert til som «Fagfornyelsen», ble innført på 1.-9. trinn august 2020. Det er planlagt å bli innført på alle 13 trinn innen 2023.

I dette prosjektet vil jeg i hovedsak ta for meg folkehelse og livsmestring, med fokus på livsmestring, i sammenheng med skjønnlitteraturundervisning i norskfaget. Folkehelse og livsmestringsemnet skal som tverrfaglig emne, ifølge NOU 2015: 8, være utgangspunkt for å kunne ta ansvarlige valg angående eget liv. Folkehelse innebærer befolkningens helsetilstand og hvordan helsen fordeler seg i en befolkning, mens livsmestring handler om å kunne forstå og ha mulighet til å påvirke avgjørende faktorer for mestring av eget liv (Ringereide & Thorkildsen, 2019, s. 11). Emnet rommer altså to dimensjoner, men jeg vil i dette prosjektet konsentrere meg livsmestringsdelen av emnet. Utvalget poengterer at kunnskap om egen kropp og helse, inkludert psykisk helse, livsstil, personlig økonomi og forbruk er områder som har behov for å bli styrket ytterligere i skolen. NOU 2015: 8 påpeker at økende helseutfordringer som overvekt og psykisk uhelse viser hvorfor det er viktig at barn og unge lærer å ta gode valg for eget liv og helse. Hvordan kan norskfaget møte denne utfordringen på en god måte? Kan skjønnlitteratur være en kilde til å lære elever å mestre sitt eget liv? I dette prosjektet skal jeg identifisere hvilke utgivelser i

---

<sup>1</sup> NOU 2015: 8 omtaler de tre emnene *bærekraftig utvikling*, *demokrati og medborgerskap* og *folkehelse og livsmestring* som «flerfaglige», mens Kunnskapsløftet 2020 omtaler dem som «tverrfaglige». Debatten rundt temaene forholder seg også til begrepet «tverrfaglig».

nyere ungdomslitteratur som kan være relevante for å ta opp tematikk knyttet til barn som pårørende, i klasserommet. Jeg har gjort et kartleggingsarbeid for å finne utgivelser som tar opp denne tematikken, og vil i dette prosjektet løfte frem de mest relevante utgivelsene. Jeg skal i tillegg gjøre tekstnære analyser som viser hvordan pårønderollen fremstilles litterært.

At livsmestring er blitt satt på dagsordenen, skyldes derimot ikke bare en utvikling man har sett i Norge. Ringereide & Thorkildsen (2019, s. 18-19) påpeker at globaliseringen gjør at skolepolitikere også må rette blikket utover landegrensene i utviklingen av den norske skolen, og tilpasse skolens oppgaver etter internasjonale føringer. I den såkalte DeSeCo-erklæringen, presenterte OECD hva fremtidens skole bør vektlegge. Tre grunnleggende kompetanser, som anses som forutsetninger for å lykkes i morgendagens samfunn, ble fremhevet. Den første handler om å kunne samarbeide med andre i ulike kontekster. Den andre handler om å ha kompetanse til å ta selvstendige valg og legge en plan for eget liv. Den tredje handler om å kunne anvende og beherske ulike verktøy for å kunne orientere seg og fungere i dagens samfunn, i samhandling med andre. Innholdet i de to første punktene står sentralt i det tverrfaglige emnet folkehelse og livsmestring, og målet med innføringen av emnet er å styrke disse to punktene i skolen (Ringereide & Thorkildsen, 2019, s. 18-19).

Ifølge Kunnskapsløftet 2020 handler folkehelse og livsmestring i norskfaget om å utvikle elevenes evne til å uttrykke seg både skriftlig og muntlig. Dette skal gi elevene grunnlag for å kunne uttrykke egne følelser og tanker, som er viktig for å fungere i ulike relasjoner og i samfunnet for øvrig. I forbindelse med bruk av skjønnlitteratur i undervisningen, forteller læreplanen at lesing av skjønnlitteratur kan bidra til å utfordre elevenes perspektiver og forståelseshorisont, og på denne måten bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3).

## **1.2 Skjønnlitteratur som omhandler barn som pårørende av voksne med psykisk sykdom**

I dette prosjektet skal jeg undersøke bøker som omhandler barn som pårørende av voksne med psykisk sykdom. Jeg skal undersøke hvilke forestillinger om barn som pårørende som kommer til uttrykk i bøkene, samt hvordan slike bøker benyttes for å tematisere livsmestring i norskfaget. Kildematerialet mitt begrenser seg til ungdomsromaner. Identitetssøking og livsmestring er ifølge Slettan (2020, s. 30-32) sentrale tema i ungdomslitteraturen. Dette kan også sies å kjennetegne den samtidsrealistiske ungdomsromanen (Nes & Slettan, 2020, s. 37). I dagens ungdomslitteratur er det stort fokus på å formidle de emosjonene som fører med å være i en periode i livet mellom barn og voksen. Ungdomslitteraturen fanger livets primære identitetsformende fase. Denne interessen for identitetsproblematikk har de siste tiårene gitt utsalg i at mye moderne ungdomslitteratur har vært sterkt orienterte mot det indre, altså følelseslivet. Tradisjonelt sett var dette et typisk trekk for ungpikeneboka. Selv om man fortsatt kan se en tendens som bærer preg av dette, har litteraturen etter 1970-årene også mange eksempler på romaner med mannlige hovedpersoner med sterk orientering mot følelseslivet.

En annen utvikling innenfor ungdomslitteraturen er hvordan den voksnes rolle portretteres. 1970-årenes ungdomslitteratur hadde som regel en tydelig voksenfigur

enten som med- eller motspiller for ungdommene. I senere tid ble dette mer sammensatt. Det finnes fortsatt eksempler på romaner der voksne er gode hjelpere for ungdom i krise, men det finnes også mange eksempler på at de voksne svikter og/eller blir borte. Mye av den norske ungdomslitteraturen har vært preget av en konstruktiv norm. Man møter i mange tilfeller ungdom i krise og forandring, men det finnes som regel alltid håp, til tross for at livet kan være vanskelig (Slettan, 2020, s. 30-32). Å være pårørende er en rolle som kan vekke motstridende og komplekse følelser. Fremstillingen av hovedpersonenes emosjoner er et viktig tema i dette prosjektet, som kommer til syne i analysekapittelet.

Barn trenger ofte hjelp til å forstå hvorfor de føler det de føler, og til å sette ord på følelsene sine. Det skal ikke mye til for at barn blir overveldet eller forvirret av egne følelser, og dette gjelder barn i alle aldre (Bufdir, 2020). Spørsmålet er hvilke måter skjønnlitteraturen kan nyttiggjøres på i denne sammenhengen. Bøker som omhandler temaer som psykiske vansker og utfordrende livssituasjoner er utbredt innenfor skjønnlitteraturen. Psykolog Signy Marie K. Stoltenberg skriver om skjønnlitterære bøker som tar opp slike type tema i *Barn, litteratur og livsmestring*: «De kan med fordel benyttes i barnehager, skoler, kommunal helsetjeneste og behandling innenfor spesialisthelsetjenesten, fordi de kan alminneliggjøre reaksjoner og forklare sammenhenger mellom erfaring, følelse, tanke og handling» (Stoltenberg, 2020, s. 15).

Ifølge Lauritzen, Antonsen og Nesby (2021, s. 3) kan litterære teknikker være med på å sette i gang empatiske prosesser hos leseren, og kan ha påvirkning på evnen til å sette seg inn i andre menneskers situasjon. Fiksjon skaper rom for å utforske ukjente situasjoner, som kan bidra til holdningsendring. På denne måten kan skjønnlitteraturen være en nyttig verktøykasse for livsmestringsundervisningen (Lauritzen et al., 2021, s. 3). Et viktig spørsmål å stille seg selv i denne sammenhengen er hva man vil med skjønnlitteraturen i skolen? I en forskningsartikkel produsert og finansiert av Universitetet i Oslo, viser en ny studie at det er problematisk hvis skjønnlitteraturen blir redusert til et verktøy for å oppnå andre læringsmål. Denne studien viser at det er lite plass til skjønnlitteraturen i skolen, og elevenes rolle som skrivere er mye tydeligere definert enn elevenes rolle som lesere. Måten skjønnlitteraturen leses og brukes, handler i hovedsak om finne, kjenne igjen og lære om sjangertrekk, på bekostning av litteraturens egenverdi. Den praksisen som forekom mest hyppig var undervisning der læreren snakker om hva som kjennetegner sjangre og virkemidler (Heie, 2019).

### **1.3 Studiens problemstilling og empiri**

Som nevnt ovenfor er folkehelse og livsmestringsfaget allerede innført i store deler av grunnskolen som flerfaglig tema, og derfor noe dagens lærere må ta stilling til i sin undervisningshverdag. Det er ikke min hensikt å drøfte hvorfor folkehelse og livsmestring er blitt innført i skolen, men heller å undersøke hvordan temaet kan inkluderes i norskundervisningen på en god og læringsfremmende måte. Mer spesifikt ønsker jeg å undersøke hvordan undervisning om livsmestring kan implementeres i norskfaget gjennom undervisning om skjønnlitteratur. Dette vil jeg undersøke ved å analysere et utvalg skjønnlitterære romaner som omhandler barn som pårørende av foreldre med psykisk sykdom. På bakgrunn av dette har jeg utformet en problemstilling bestående av tre overordnede spørsmål:

*Hva er de viktigste ungdomsromanene i nyere norsk litteratur som tematiserer barn som pårørende til foreldre med psykisk sykdom? Hvilke forestillinger om barn som pårørende kommer til uttrykk i bøkene? Og hvordan kan slike bøker benyttes for å tematisere livsmestring i norskfaget?*

De romanene jeg skal analysere er de jeg anser som de mest aktuelle utgivelsene innenfor ungdomslitteraturen de tre siste årene, som tar for seg temaet barn som pårørende av en forelder med psykiske lidelser. Et viktig perspektiv for denne oppgaven vil være å se på fremstillingen av følelser. Hensikten med dette er å undersøke hvilke følelser som kommer til uttrykk og hvordan de skaper empati. For å analysere tekstene har jeg tatt utgangspunkt i fire forskningsspørsmål. Disse skal bidra til å svare på problemstillingen:

- Hvordan er fortellersituasjonen?
- Hvilke følelser preges hovedpersonene av?
- Hvem er syk?
- Hvilke familiemedlemmer, eller andre voksenpersoner, er med?

Forskningsspørsmålene utgjør grunnlaget for analysen av prosjektets empiri. Analysekapittelet er særlig knyttet til problemstillingens første og andre spørsmål, om hvilke ungdomsromaner som er viktig, og hvilke forestillinger om barn som pårørende som kommer til uttrykk i disse. Videre vil jeg drøfte hvordan prosjektets empiri kan brukes for å fremme undervisning om livsmestring på en trygg og god måte. Drøftingskapittelet vil dermed særlig prøve å besvare problemstillingens tredje og siste spørsmål, om hvordan slike ungdomsromaner kan benyttes i norskfaget for å tematisere livsmestring.

## **1.4 Presentasjon av empirisk materiale**

De seks bøkene jeg har valgt ut er alle bøker utgitt de tre siste årene, fra 2019 til 2021. Kriteriene for å bli inkludert i dette masterprosjektet var at de alle går under kategorien ungdomslitteratur, og at de alle omhandler barn som pårørende av psykisk sykdom i nære familierelasjoner. Et av fellestrekkene ved bøkene er at det er en forelder som er syk. I alle bøkene er det altså enten mor eller far som har psykiske utfordringer. Romanene har også til felles at alle hovedpersonene er ungdommer, og at alle hovedpersonene er førstepersonsfortellere. Alle forfatterskapene presentert nedenfor har mottatt priser som viser at de anses for å holde høy litterær kvalitet. I det følgende vil det komme en kort presentasjon av hver bok.

*Denne er ikke oss* ble utgitt i 2019, og er debutromanen til forfatter Neda Alaei. Alaei ble vinner av Kulturdepartementets debutantpris, Bokbloggerprisen og Uprisen for romanen. Boka handler om 14 år gamle Sanna som går på ungdomsskolen. Handlingen tar for seg livet til Sanna og hennes far, etter at moren hennes døde. Det er Sanna som er forteller, som vil si at boka har førstepersonsforteller. Faren til Sanna sitter for det meste på kontoret sitt og skriver. Han glemmer å lage middag, og alt annet enn skrivingen ser ut til å være vanskelig for han. Sanna tar derfor ansvaret for å handle inn mat, lage middag, vaske og passe på faren sin så godt hun klarer. Til slutt går det så langt at faren faller om på badet og blir innlagt på sykehus. Da blir Sanna konfrontert med en rekke vanskelige valg som til slutt blir for tunge for hennes 14 år gamle skuldre. Psykisk



sykdom og omsorgssvikt er de to fremtredende temaene i boka, men det ender likevel godt når barnevernet griper inn og både Sanna og pappa får den hjelpen de trenger.

*Nattskift i Nekropolis* ble utgitt i 2019, og er skrevet av Bjørn Ingvaldsen. Ingvaldsen debuterte som barnebokforfatter i 1998 og har et forfatterskap med stort spenn. Han har mottatt Rogaland fylkes litteraturstipend, Arks barnebokpris, Rasmus Løland-stipendiet, og vært nominert til en rekke andre priser. *Nattskift i Nekropolis* handler om Max som går på ungdomsskolen, og bor sammen med moren sin. Boka har førstepersonsforteller, som vil si at det er Max som er forteller. Foreldrene til Max er skilt, og faren hans har flyttet inn med sin nye kjæreste og familie. Det er den nye kjæresten som styrer showet i huset, og Max føler seg aldri velkommen når han skal overnatte. Moren til Max drikker opp trygden sin, og bruker all sin våkne tid på å lese om forskjellige nekropoliser, som er større samlinger av gravplasser like ved eller utenfor oldtidens byer. Når moren kommer i kontakt med den britiske forskeren David, tar moren opp lån for at hun og Max kan reise til London for å møte han. Dette ender i fiasko, og moren får den tunge beskjeden om at «forskningsprosjektet» hennes ikke er av bra nok kvalitet til å bli utgitt. Romanen tar en vending når mor tar sitt eget liv, og Max flytter inn hos pappa og den nye familien hans. Situasjonen tilspisser seg når han til stadighet blir bortprioritert og oppfattet som en byrde i sitt nye hjem. Det blir så mørkt som det kan bli i siste del av boken, og selv om det ikke uttrykkes eksplisitt, er det nærliggende å tolke slutten som at Max også ender opp med å ta sitt eget liv.

*Tre meter med kniv* er skrevet av Eili Harboe, og ble utgitt i 2020. Eili Harboe fikk sitt store gjennombrudd som skuespiller i 2017, og *Tre meter med kniv* er debutromanen hennes. Denne ble hun nominert til Uprisen for. *Tre meter med kniv* handler om Lykke som går i 9. klasse. Boka tar for seg en tid hvor hun og vennene hennes er i brytningen mellom barn og voksen, og de trekkes mot fest, alkohol og gutter. Lykke går inn i et forhold med Simeon som i starten er så fin og snill, men som etter hvert ser seg lei av henne og velger henne bort. I tillegg vokser Lykke opp i en distansert og lukket familie, med en mor som lider av det som kan tyde på en bipolar lidelse. Lykke blir ikke sett av moren som oppleves som uforutsigbar og som har nok med seg selv. Mellom Lykke og faren er det også mye usagt, og både han og mormor er til tider fraværende, noe som ikke gjør det helt enkelt å være Lykke i en tid hvor livet er uforutsigbart nok fra før. Det er Lykke som er forteller i historien, og fortellingen fortelles derfor gjennom en førstepersonsforteller.

*Høgspenning livsfare* er skrevet av Helene Guåker, og ble utgitt i 2020. Guåker har gitt ut bøker for både ungdom og voksne. Hun har blitt nominert til Brageprisen to ganger i kategorien Barne- og ungdomsbøker. *Høgspenning livsfare* handler om Lea som har flyttet ut fra foreldrene sine for å begynne på videregående skole. Boka har førstepersonsforteller, og det er Lea som forteller historien. Når hun kommer hjem ei helg første gang etter at hun flyttet, er noe forandret med moren. Moren ligger bare inne og sover, og merker nesten ikke at Lea er på besøk i det hele tatt. Moren sin tilstand endrer seg flere ganger i løpet av boka, og selv om vi også får et innblikk i Leas liv på skolen med nye venner og en ny kjæreste, er det moren sin sykdom og relasjonene mellom de tre medlemmene i den lille familien deres som står i fokus. Pappa ønsker ikke i særlig stor grad å inkludere Lea i det som skjer når hun ikke er der, og Lea er usikker på hva som egentlig feiler mamma og hvordan hun kan gjøre henne frisk igjen. Til slutt ender det med at moren blir innlagt på sykehuset, før hun en dag dør og er borte for godt.

*Å fange luft* er i likhet med *Dette er ikke oss*, skrevet av Neda Alaei. Dette er Alaei sin andre og seneste utgivelse, som kom i 2021. *Å fange luft* handler om Samia som har begynt på ny ungdomsskole. Her får hun seg nye venner og livet som hun kjenner det tar en ny vending. Tidligere har Samia vært ganske usynlig, og hun har kun hatt bestevennen Kristoffer på skolen. Samia bor sammen med moren sin som vil at hun og Samia skal være bestevenner framfor mor og datter. Hun kommer inn på badet når Samia står i dusjen for å skrubbe ryggen hennes, og kommer inn på rommet hennes om natta for å sove sammen med henne. Hvis Samia bryter noen av reglene moren har satt, blir hun totalt fryst ut fra det fellesskapet de to har dannet. Likevel er Samia desperat etter å holde moren glad og fornøyd, og morens behov blir derfor prioritert over hennes egne. Smellet kommer når Samia sniker seg ut på en fest og drikker altfor mye. Det ender likevel godt når moren ser ut til å innse at hun er nødt til å løsne opp grepet hun har om Samia, og de får lagt hendelsen bak seg. Boka opererer med førstepersonsforteller som manifesterer seg ved bruken av «jeg», og det er Samia som forteller historien. I tillegg henvender Samia seg til moren med et «du» gjennom hele fortellingen.

*Dette dreper oss* er skrevet av Tiger Garté, og ble utgitt i 2021. Garté er forfatter og forlegger. Han debuterte med sin første bok i 2007, og har siden da til sammen publisert seks bøker for barn og ungdom. For boka *Fuglehotellet* som ble utgitt i 2012, ble han nominert til Bokhandlerprisen. *Dette dreper oss* er forfatterens nyeste utgivelse, og han ble for denne boka nominert til Brageprisen i klassen «Beste barne- og ungdomsbok 2021». *Dette dreper oss* handler om Samuel og faren som trekker ut i villmarken for å overleve pandemien og den påfølgende samfunnskollapsen som ifølge «fatter» kommer til å inntreffe. Det blir aldri presisert om det er COVID-19 det er snakk om, men med tanke på utgivelsesåret og måten pandemien blir omtalt i boka, er det nærliggende å anta at det er denne pandemien det siktes til. Fatter er en «prepper» som er forberedt på det verste. Han lever med en konstant frykt og overbevisning om at samfunnet som de kjenner det, kommer til å kollapse. Enten ved atomulykke, terrorangrep, pandemi eller noe annet. Derfor bruker han all sin ledige tid på å forberede seg, og når pandemien treffer Norge har han planen klar. Han og Samuel flykter ut i skogen for å bli selvbergere langt borte fra all sivilisasjon. Planen går likevel ikke helt som forventet, og vi følger far og sønn på deres vei mot den kalde vinteren som nærmer seg med stormskritt, og deres egen undergang. Samtidig får vi tilbakeblikk til livet før pandemien, fra livet innenfor de fire veggene hvor Samuel vokste opp med fatter og mamma. Samuel er den som forteller historien, og det er derfor førstepersonsforteller som brukes. Boka kan også plasseres under dystopisjangeren.

## 1.5 Tidligere forskning

Folkehelse og livsmestring ble innført med den nye læreplanen i 2020, og fordi det er et relativt nytt innslag i læreplanen, er det ikke kommet veldig mye forskning på feltet. Det er derimot mye forskning som retter seg mot skjønnlitteraturens nytteverdi, og ulike måter skjønnlitteratur kan brukes på. Når det kommer til forskning knyttet direkte til det som utgjør prosjektets empiri, kan jeg ikke se at det finnes noen forskningsartikler som kommenterer de spesifikke romanene som blir brukt i denne oppgaven. Jeg kan heller ikke se at romanene har blitt analysert i vitenskapelig sammenheng tidligere. Romaner som tar opp barn som pårørende som tema i ungdomslitteraturen, ser ikke ut til tidligere

å ha blitt kartlagt med den hensikt å kunne identifisere hvilke utgivelser som kan være aktuelle for å utforske en slik tematikk opp mot livsmestring i klasserommet.

Prosjektet mitt undersøker hvordan skjønnlitteratur kan være en inngang til å undervise om livsmestring, gjennom tekstnære analyser av enkeltverk. Blant forskningen gjort på dette feltet, står Lise-Mari Lauritzen frem som en viktig bidragsyter. I artikkelen sin *Bridging Disciplines: On Teaching Empathy Through Fiction* (2019a), presenterer hun en analyse av et skjønnlitterært verk i lys av teori om narrativ empati, samt en vurdering av hvilket potensial det har for å lære elevene om livsmestring. I tillegg tematiserer masteroppgaven *Skjønnlitteratur som potensiell inngang til empatisk utvikling* skrevet av Anniken Eie Petersen (2021), som navnet tilsier, skjønnlitteraturens potensial til empatiutvikling i undervisning. Hun fremhever dette gjennom å analysere én utvalgt roman. Sett bort ifra dette, konsentrerer mye av litteraturen innenfor feltet «livsmestring i norsk- og litteraturfaget» seg først og fremst om ulike innfallsvinkler å bruke skjønnlitteratur på i for å fremme livsmestring. Det er imidlertid lite forskning hvor det er blitt utført et kartleggingsarbeid av litteratur som tar opp et bestemt tema. Barn som pårørende er en underbelyst rolle, som sjelden har blitt inkludert i diskusjoner om livsmestring. Slike diskusjoner har i stor grad handlet om måter å håndtere egne psykiske problemer på. Dette prosjektet forsøker å løfte pårønderollen frem i lyset, for å vise at det å være pårørende også kan være en stor psykisk belastning for barn og ungdom.

Lise-Mari Lauritzen er ansatt ved instituttet for lærerutdanning og pedagogikk ved Norges arktiske universitet. I 2021 publiserte hun doktoravhandlingen sin *Det skal helst gå godt – Skjønnlitteraturens bidrag til undervisningen om folkehelse og livsmestring i norskfaget på videregående skole*. I forbindelse med dette prosjektet publiserte hun tre artikler om temaet med titlene: *En affektiv vending i norskfagets litteraturundervisning*, *Et grunnlag for folkehelse og livsmestring*, *Bridging Disciplines: On Teaching Empathy Through Fiction* og «Jeg er så veldig redd for hvordan jeg påvirker elevene.» *Utfordringer og muligheter i undervisningen av folkehelse og livsmestring i norskfaget*. Disse tre artiklene, i tillegg til selve doktoravhandlingen, har en sentral plass i mitt masterprosjekt. Spesielt den tredje artikkelen presentert ovenfor, utgjør noe av den viktigste litteraturen drøftingskapittelet i dette prosjektet bygger på. Jeg vil i det følgende kort gjøre rede for hva de tar for seg.

*En affektiv vending i norskfagets litteraturundervisning* ble publisert i 2019, og undersøker hvordan patografien kan fremme livsmestring hvis dannelsesperspektivet utvides til å også inkludere salutogenese og det affektive. «Patografien» er det Lauritzen omtaler sjangeren som består av personlige sykdomsfortellinger. Salutogenese handler om måten følelsen av sammenheng kan skape god helse og livsmestring. Fordi et salutogent perspektiv fokuserer på det som gjør en frisk, til fordel for plager eller diagnoser, argumenterer Lauritzen for at dette er et nyttig perspektiv å legge til grunn i undervisning om livsmestring (Lauritzen, 2019b).

«Jeg er så veldig redd for hvordan jeg påvirker elevene» *Utfordringer og muligheter i undervisningen av folkehelse og livsmestring i norskfaget* er en empirisk studie som ble publisert i 2021. Lauritzen er førsteforfatter, sammen med sine medforfattere Yngve Antonsen og Linda Nesby. Artikkelen tar utgangspunkt i semi-strukturerte, kvalitative intervjuer utført med 13 norsklærere. Den undersøker hvilke muligheter som ligger i å skulle undervise i folkehelse og livsmestring, med særlig vekt på livsmestring, ved hjelp

av skjønnlitteratur i norskfaget. Funnene viser at folkehelse og livsmestring, som tverrfaglig emne, var vanskelig å forstå på grunn av utfordringene som ligger i å skulle definere begrepene. I tillegg argumenterte lærerne som ble spurt for at livsmestring allerede var gjeldene i norskfaget gjennom fagets danningsaspekt. Danningsperspektivet kan være en inngang til å gjøre livsmestring mer eksplisitt i undervisningen (Lauritzen et al., 2021).

Nussbaum (2016) sine tanker om empati ligger til grunn for alle tre artiklene, som til sammen danner det empiriske grunnlaget for Lauritzens doktoravhandling. Nussbaum er opptatt av sammenhengen mellom skjønnlitteratur og utvikling av empati, og er en viktig bidragsyter på feltet. Nussbaum spiller også en viktig rolle i mitt prosjekt i sammenheng med empatibegrepet, og gjennom å finne måter å legitimere livsmestring i norskundervisningen. Dette vil jeg se nærmere på i kapittelet som tar for seg det teoretiske rammeverket for prosjektet. Jeg kommer derfor ikke til å utdype det ytterligere her.

I forbindelse med livsmestring i skolen som fagfelt, ga Anne Sælebakke i 2018 ut boka *Livsmestring i skolen*. Anne Sælebakke er utdannet lærer, fysioterapeut og psykoterapeut, og har bred yrkeserfaring fra både utdannings- og helsefeltet. Boken ble skrevet med utgangspunkt i læreplanens Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017), og tar for seg folkehelse og livsmestringsemnet i skolen. Bokens fokus ligger på ulike innganger til livsmestring i skolen knyttet opp mot lærerrollen. Tematikker som oppmerksomt nærvær og relasjonskompetanse, samt et utvalg livsmestringstema, som å forstå og håndtere følelser og empati og samhørighet, gjør seg særlig gjeldende i denne sammenhengen. Boken er et viktig bidrag til utformingen av folkehelse og livsmestring som tverrfaglig emne i skolen, med utgangspunkt i relasjonenes betydning.

I sammenheng med skjønnlitteraturens rolle og nytteverdi, finnes det imidlertid et bredt fagfelt å lene seg på. Forholdet mellom lesing av skjønnlitteratur og kognitiv utvikling er blitt undersøkt av en rekke forskere. Hogan, Keen, Kidd og Castano er navn som gjør seg gjeldene i denne sammenhengen. Hogan (2001) argumenterer for at litterære teknikker har potensiale til å sette i gang empatiske prosesser hos leseren. Keen (2006 & 2007) har videreutviklet disse tankene til en teori om narrativ empati, som spiller en viktig rolle videre i mitt masterprosjekt. Kidd og Castano (2013) viser i sin forskning at lesing av skjønnlitteratur kan ha betydning for evnen til å sette seg inn i andres situasjon. I norsk kontekst er navn som Smidt (1989), Aase (2005), Hamre (2017) og Kjelen (2015) sentrale. Både Aase (2005b) og Fondevik og Hamre (2017) har argumentert for hvordan norskfaget kan åpne opp for utvikling av språk og tanke, i tillegg til at elevene får innsyn i ulike perspektiver og kulturer. Smidt (1989) står i bresjen for et syn på fiksjon som en inngang til å skape fiktive handlingsrom for utprøving av ukjente situasjoner. Dette kan ifølge Smidt bidra til utvikling og holdningsendring.

Kjelen (2015) gjør seg relevant ved å vise til betydningen av balanse mellom fornuftsbasert og følelsesbasert tilnærming for best effekt av lesing hos elevene. Det er ifølge Kjelen (2015) utbredt enighet om at skjønnlitteraturen har en dannende virkning, så lenge den skjer på et reflektert og faglig grunnlag. Likevel har leserens egen emosjonelle investering i lesingen også en betydning. Dette har Kjelen forsket på i sin studie *Litterær kompetanse – portrett av tre lesarar* fra 2015, hvor han undersøker forholdet mellom faglig og analytisk tilnærming til skjønnlitteratur, altså det som kalles

performanskompetanse, og lesing som følelsesbasert opplevelse, altså transferkompetanse. Dette er en sentral problemstilling i litteraturredaktikken. Optimalt sett vil man ha litteraturlærere som utvikler kompetente litteraturlesere, samtidig som de klarer å skape motivasjon for lesing gjennom individuelle opplevelser elevene kan ha i møte med litteraturen. Denne studien viste at både performans- og transferkompetanse bør spille en rolle innenfor litteraturundervisningen i norskfaget. Kjelen (2015) argumenterer for at vi bør ta elevenes leserespons på alvor, og forene følelser og fornuft slik at man kan arbeide med vanskelige, virkelighetsnære tema på en sikker og fruktbar måte (Kjelen, 2015).

Syk litteratur er en sjanger og et fagfelt det også kan være relevant å kommentere i forbindelse med dette prosjektets utvalgte empiri. Det som kalles *syk litteratur* er ifølge Mai, Simonsen, Schwartz og Andersen (2016, s. 9) en ny sjanger innenfor det helsevitenskapelige feltet. Dette er en tendens man ser flere steder i verden, hvor skjønnlitteratur i stadig større grad har gjort seg gjeldende som pensumlitteratur innenfor helsefagutdanningene. Tanken bak dette er å presentere tekster som spesielt egner seg, og inviterer til, samtale om opplevelser knyttet til liv med sykdom (Mai et al., 2016, s. 9). Mai (2016, s. 11) argumenterer for at skjønnlitteraturen tilbyr en opplevelse og erkjennelse som ikke kan innhentes på andre måter, gjennom for eksempel faglitteratur, fordi den ved hjelp av fortellinger og bilder konkretiserer og gir liv til ideer om det menneskelige. Syk litteratur er viktig fordi det gir tilgang til større forståelse for både pasienter og pårørende. Narrativ medisin er også et sentralt område innenfor medisinsk humaniora. Narrativ medisin oppsto på 2000-tallet og har som hensikt å styrke det kliniske forholdet mellom lege og pasient ved å gi legestudenter kunnskap om narratologi gjennom lesing av skjønnlitteratur. Et sentralt argument er nettopp at litteratur kan bidra til å utvikle empati og styrke sosiale relasjoner (Lauritzen, 2021, s. 8-9).

Det norske akademis ordbok definerer en pårørende på denne måten: «person som tilhører noens nærmeste familie eller på annen måte står denne nær (særlig brukt i forbindelse med sykdom, ulykke eller død)» (Det norske akademis ordbok, u. å.). Begrepet «barn som pårørende» defineres i lovverket som barn (under 18 år) av pasienter med «psykisk sykdom, rusmiddelavhengighet eller alvorlig somatisk sykdom eller skade» (Helsedirektoratet, 2019). Tall fra Folkehelseinstituttet oppgir at det i løpet av ett år er omtrent 450 000 barn hvor minst én av foreldrene har en psykisk lidelse og/eller misbruker alkohol (Regjeringen, 2020, s. 11). Lovbestemmelsene om barn som pårørende bygger på barnekonvensjonen og er en pliktbestemmelse for helsepersonell, ikke en rettighetslov for barna. Å være pårørende er ikke en rolle man velger, og litteraturen setter ord på den nærmest ikke-kommuniserbare opplevelsen av sykdom i nære relasjoner. De vanlige rollene man har som familiemedlemmer, kan i en pårørendesituasjon få en ny dimensjon når man plutselig må gå inn i rollen som pårørende (Simonsen, 2016, s. 58). Jeg kommer ikke til å gå nærmere inn på hva denne sjangeren innebærer, da det ikke er videre relevant for mitt prosjekt. Jeg synes likevel det er viktig å påpeke at syk litteratur er et fagfelt dette prosjektet går i dialog med, nettopp av den grunn at det tar for seg pårørenderollen.

Barne- og ungdomslitteratur har lang tradisjon som en del av samfunnets oppdragelsesprosjekt, ifølge Birkeland, Mjør og Teigeland (2018, s. 30). Barnebokas pedagogiske funksjon blir til stadighet emne for debatt, i den forstand at det diskuteres

hva barn og unge har godt av å lese eller ikke. Voksne har for vane å slå alarm ved litteratur som de finner upassende eller støtende. Et godt eksempel på dette er da Brødrene Løvehjerte skrevet av Astrid Lindgren ble publisert i Sverige i 1973. Bekymring for barneleseren er ofte knyttet til tematikk, og denne publikasjonen skapte store debatter på bakgrunn av bokens fokus på selvmord og håpløshet. Tema som sykdom, død, vold, seksualitet ol. er fortsatt noe som får mange til å reagere, og som mange mener barn og unge bør skjermes fra (Birkeland, Mjør & Teigeland, 2018, s. 30).

Ommundsen (2007, s. 9-20) forklarer at det i den senmoderne nordiske litteraturen særlig er to tendenser som har vært fremtredende. Den ene er det man kan kalle grenseløshet eller tendensen til å bryte tabuer, som innebærer en utvikling av stadig mer ekstreme fortellinger. Den andre er tendensen til håp, og at romanene som regel ikke ender utelukkende mørkt. Å ikke ta livsmotet fra de unge leserne har vært en grunnholdning i nordisk litteratur, som nå kan se ut til å forsvinne mer og mer. Likevel kan man se at denne holdningen fortsatt står sterkt i norsk ungdomslitteratur. Ommundsen (2007, s. 9-20) presenterer begrepet «idyllfobi» om ungdomslitteraturens tendens til å oppsøke det mørke og tragiske. Likevel presiserer hun at det viktigste norsk ungdomslitteratur har til felles, er tendensen til håp som lever side om side med det tabubelagte i den senmoderne norske ungdomslitteraturen. Forlagssjef Svein Størksen mener at norsk barne- og ungdomslitteratur nærmest har oppnådd full tematisk frihet, selv om det likevel finnes tabuer som unngås. Han påstår også at man i utgangspunktet kan skrive om hva som helst som forfatter for barn- og ungdomslitteratur i Norge, så lenge det blir gjort på en god måte (Periskop, 2020).

## **1.7 Oppgavens struktur**

Masterprosjektets formål er å dokumentere den teoretiske sammenhengen mellom prosjektets problemstilling, empiri og funn i analysen. Prosjektets andre kapittel består av det teoretiske rammeverket som redegjør for begreper og ulike posisjoner. Innunder dette kapittelet finner man også underkapittel 2.5 som har fått navnet *Metodisk tilnærming*, hvor selve forskningsprosessen blir forklart. I prosjektets tredje kapittel vil analysen av prosjektets empiri bli fremstilt, før funnene i analysen drøftes i lys av det teoretiske rammeverket i kapittel fire. I drøftingskapittelet vil jeg undersøke hva konsekvensene av funnene i den litterære analysen kan si for norsklæreren når man skal undervise om livsmestring. Avslutningsvis vil en oppsummering av oppgaven bli presentert, hvor mine viktigste funn blir fremhevet for å besvare problemstillingen.

## 2. Teoretisk rammeverk

### 2.1 Innledning

Jeg vil i det følgende kapitlet gjøre rede for det teoretiske rammeverket for prosjektet mitt. De teoriene og perspektivene som blir trukket fram her, setter rammeverket for analysen, og bidrar til å sette den inn i en faglig kontekst. I tillegg skal de teoretiske perspektivene anvendes i min videre diskusjon av livsmestring i et norskfaglig, litteraturvitenskapelig perspektiv, for å se hvilket potensial litteraturdelen av norskfaget kan ha for undervisning om livsmestring. «Affektiv vending» og «empati» er to kjernebegrep som mye av teorien bygger på, og som har en sentral plass i dette masterprosjektet. Den affektive vendingen innenfor litteraturvitenskapen dreier seg om en grunnleggende oppgradering av synet på følelsenes plass i tekster, samt en oppløsning av den tidligere dikotomien mellom fornuft og følelser (Brandtzæg, 2017). Empatibegrepet avgrensner seg i hovedsak til «narrativ empati» i dette prosjektet, hvor diskusjonen omhandler hvordan fiktive karakterer kan vekke empati hos leseren. Innenfor «narrativ empati» ligger fokuset særlig på det Keen (2006 & 2007) omtaler som «karakteridentifikasjon» og «fortellersituasjon». Disse begrepene vil fungere som redskaper når jeg skal undersøke hvordan datamaterialet står seg i en litterær analyse. Avslutningsvis vil det komme et underkapittel som tar for seg prosjektets metodiske tilnærming. Avslutningsvis vil teorikapitlet inkludere et underkapittel som tar for seg didaktiske implikasjoner.

### 2.2 Den affektive vendingen

Den affektive vendingen gjorde seg gjeldende i litteraturvitenskapen på 1990-tallet, og med det en ny interesse for å undersøke emosjonenes betydning i tekster. Dette innebar at det kroppslige og det emosjonelle fikk en større plass innenfor forskning. Emosjonenes betydning i tekst ble, ifølge Lauritzen (2019b), ikke bare gjeldende med tanke på resepsjon, men også for tekstens narrative struktur. I norsk kontekst ble dette perspektivet introdusert gjennom Per Thomas Andersens *Fortelling og følelse – en studie i affektiv narratologi* (2016). Andersen gjør, gjennom denne publikasjonen, litteraturens følelsesmessige dimensjoner til gjenstand for narratologiske undersøkelser. Fokuset er knyttet til å analysere følelsenes opphav, varighet og frekvens, hvilke handlinger følelsene kan stimulere, konsekvensen av disse, og forskjellen på bevisste og spontane følelser (Lauritzen, 2019b). Språklige og skriftlige uttrykk for følelser representerer avanserte lingvistiske, litterære og kulturelle systemer som det kreves kompetanse for å kunne oppfatte og fortolke, forklarer Andersen (2016, s. 227). Dette er en kompetanse som kan trenes opp. Fiksjonsfortellinger, i likhet med andre fortellinger, kan fungere som øverom for emosjonell forståelse, og Andersen (2016, s. 227) påstår at vi kan bli bedre til å forstå oss selv og andre mennesker ved å lese fortellinger. Andersen (2016, s. 227) viser gjennom nærlesing av et utvalg kjente verk, hvordan ulike innfallsvinkler og begreper kan brukes for å analysere affektive mønstre i litteraturen.

### 2.3 Empatibegrepet

Fagfornyelsen åpner opp for det affektive ved at livsmestring skal handle om å ta positive valg for eget liv, og å utvikle gode samfunnsborgere med et solid grunnlag for identitet og sosiale relasjoner. Utvikling av empati gjør seg gjeldende i forbindelse med dette. Litteraturviter og professor Suzanne Keen (2007, s. 4-6) definerer empati som spontan deling av følelser, som kan forårsakes av å sette seg inn i andre menneskers emosjonelle tilstand, ved å høre, lese, observere, eller se for seg hvordan de har det eller

hvilken situasjon de er i. Dette trenger ikke å være en bevisst reaksjon, og kan like gjerne skje uten at man tenker over det ved at hjernen setter i gang denne prosessen automatisk. Man spiller det man forventer at et annet menneske skal føle i en gitt situasjon, og empati er på denne måten ansett som en forløper til det som kalles sympati. Keen (2007, s. 4-6) skiller disse to begrepene ved å omtale empati som en spontan deling av en passende eller hensiktsmessig følelse, mens sympati omhandler en mer kompleks omtanke man kan ha for et annet menneske. Altså betyr empati at man føler det den andre føler, mens sympati betyr at man føler noe for den andre, for eksempel å synes synd på noen for at de har det vondt (Keen, 2007, s. 4-6).

Patrick Colm Hogan er professor i engelsk ved universitetet i Connecticut, og spesialiserer seg i kognitive tilnærminger til litteratur. Hogan (2001) deler empatibegrepet inn i to kategorier: «categorical» og «situational». Disse har jeg valgt å oversette til kategorisk og situasjonsbestemt empati. Kategorisk empati handler om å identifisere seg med mennesker som er lik en selv med tanke på alder, kjønn eller etnisitet. Situasjonsbestemt empati handler imidlertid om å identifisere seg med mennesker på bakgrunn av at man deler felles opplevelser eller erfaringer med vedkommende. Begge disse begrepene gjør seg gjeldende når jeg skal vurdere det empatiske potensialet i utvalgt empiri i det kommende analysekapittelet.

Spesialpedagog Emilie Kinge har empati som et av sine hovedfelt, og har gitt ut flere bøker relatert til temaet. I boka *Empati – Nærvær eller metode* (2014, s. 47-48) er også Kinge opptatt av å skille begrepene empati og sympati fra hverandre, og skriver at empati i en forskningssituasjon er et komplekst begrep som er vanskelig å definere på kun én måte. Hun forklarer empati som evnen til å leve seg inn i det noen andre føler, og å forsøke å se verden gjennom den andres øyne. Det handler altså om å forstå andre sine følelser og opplevelser (Kinge, 2014, s. 47-48). En slik forståelse av begrepet fanger opp hovedessensen av noe av det dette prosjektet ønsker å undersøke, og jeg vil forholde meg til både Kinge, Keen og Hogan sin forståelse av begrepet videre i mitt prosjekt.

Empati har ofte blitt forbundet med negative følelser i forbindelse med å føle empati for noen som har det vondt eller vanskelig. En undersøkelse av sammenhengene mellom narrative grep og empati, som Keen (2007, s. 72) utførte ved å samle inn rapporter fra et utvalg lesere, viste at leseren opplever følelser av empati i større grad når karakterene i boka opplever noe smertefullt som fører til sorg, frykt eller lidelse. Leserne som var med i undersøkelsen varierte i alder, kjønn og bakgrunn, og ble spurt om romaner de tidligere hadde lest hadde påvirket dem til å endre oppførsel eller oppfatning av noe. Tar man utgangspunkt i det som kommer frem i denne undersøkelsen, kan det se ut som om elevene ikke gjenkjenner det å dele positive følelser med karakterene, som for eksempel glede, som empati. På bakgrunn av dette, presenterer Keen (2007, s. 72) en hypotese om at empatisk respons opptrer hyppigere når karakteren eller situasjonen appellerer til negative følelser. Til tross for det som kom fram i denne undersøkelsen, påpeker Keen (2007, s. 4-6) at det er viktig å huske på at empatibegrepet også inkluderer positive følelser, som er med på å påvirke leserens nytelse. I dette prosjektet er det imidlertid de negative aspektene ved empatibegrepet som er i fokus, da det er mest relevant i sammenheng med prosjektets empiri. Bøkene som omtales i dette prosjektet tar opp en tematikk som gjør det mest aktuelt å se på elementer som appellerer til negative følelser, i forbindelse med leserens følelser av empati for de fiktive karakterene.



I et litteraturdidaktisk perspektiv kan livsmestring i norskfaget knyttes til den amerikanske filosofen Martha Nussbaum sine tanker, som blir presentert i *Litteraturens etikk – Følelser og forestillingsevne* (2016), om skjønnlitteraturens evne til å skape empatiske medborgere. Nussbaum har blant annet undersøkt emner som empati, barmhjertighet og medfølelse hos leseren i sine studier, og har vært en svært viktig stemme for hvordan man ser sammenhenger mellom empati og skjønnlitteratur. Nussbaum (2016) hevder at skjønnlitteraturen særlig kan brukes i utdanningssystemet i forbindelse med å utvikle demokratiske holdninger, medfølelse og empati hos elevene. Emosjoner er ikke noe som veller opp i oss fra vårt naturlige selv, men tvert imot noe som er sosialt konstruert og formet. Dette er det hun omtaler som «narrative emosjoner». Vi lærer hvordan vi skal føle, altså vårt emosjonelle repertoar, fra samfunnet, og da framfor alt gjennom fortellinger. Hun forklarer at den narrative forestillingsevnen, å kunne undre seg over karakterene i fortellinger, er en forberedelse til moralsk samhandling. Vi kan få en større forståelse for hva som ligger bak menneskers handlinger og valg ved å dyrke den narrative forestillingsevnen gjennom skjønnlitteraturen. De litterære karakterene man møter på kan være personligheter man ellers ikke eksponeres for, personligheter som provoserer eller som man av andre grunner ønsker å unngå. Den narrative forestillingsevnen kan bidra til at vi engasjerer oss i de fiktive karakterene, til tross for ulikheter. I tillegg blir det tydelig at karakterene har flere lag og sider ved seg, noe som er et viktig grep for at leseren skal kunne definere en karakter som et helt menneske (Nussbaum, 2016, s. 31). Nussbaums perspektiv på skjønnlitteraturens potensial til å skape empatiske mennesker, er veldig sentralt for prosjektets problemstilling.

Nussbaum (2016) argumenterer i *Litteraturens etikk – Følelser og forestillingsevne* for at man skal kunne ta med seg egne erfaringer inn i lesingen, samtidig som man klarer å holde en kritisk avstand til det man leser. Dette er i tråd med den klassiske hermeneutiske tilnærmingen. Med utgangspunkt i dette perspektivet, mener Nussbaum (1995, 2016) at skjønnlitterær lesing kan øke sosial intelligens og empati. Skjønnlitteraturen kan gi oss mulighet til å betrakte andre sine liv med engasjement og empatisk forståelse (Nussbaum, 2016, s. 29). Andersen (2011, s. 19-20) støtter opp om det Nussbaum sier om skjønnlitteraturen som en stor ressurs med tanke på å utvikle empatievnene. Andersen er et godt eksempel på hvordan Nussbaum sine tanker har fått fotfeste også i norsk forskning. Han er av den oppfatning at evnen til å føle andres følelser er den mest grunnleggende ferdigheten, som kommer foran alle andre grunnleggende ferdigheter, fordi man ikke kan være et gagnlig samfunnsmenneske uten. Han påpeker i likhet med Nussbaum at skjønnlitteraturen kan spille en enestående rolle i forbindelse med trening og utvikling av det empatiske individ (Andersen, 2011, s. 19-20).

Nussbaum (2016) argumenterer for at lærerne må undervise om litteratur som forstyrrer lesernes verdensoppfatning, for at leserne skal utvikle seg til å bli «judicious spectators» i møte med litteraturen, et begrep Engelstad (i Nussbaum, 2016) har oversatt til *den skjønnsomme leseren*. For å kunne bli en skjønnsom leser, er det i denne sammenheng nødvendig å ha en forståelse av hva følelser er. Selv om mange følelser har et biologisk opphav, er følelser også tillærte, sosiale konstruksjoner. Følelser er basert på overbevisninger og antakelser. Det betyr også at følelser kan endres når tankene endres. Gjennom innlevelse i andre menneskers liv, både ekte og skjønnlitterære, utvikler vi vår emosjonelle kompetanse. Spesielt verdifullt er det når litteraturen framkaller følelser som empati, fordi den på denne måten gir verdighet til mennesker som lider og strever

(Nussbaum, 2016, s. 14). Det kan gjennom litteraturen etableres en likeverdighet med den lidende. Dette perspektivet er nyttig å ta med seg når man som norsklærer skal vurdere de tekstene man tar med seg inn i klasserommet.

Nussbaum har, ifølge Lauritzen, Antonsen og Nesby (2021, s. 4), fått kritikk for å basere seg på intuisjon i stedet for fakta, men har i nyere forskning også fått mye støtte. Hun får støtte i moderne litteraturteori av blant annet forfatter og professor Keith Oatley (2016), som skriver om hvordan skjønnlitteratur påvirker vår forståelse av verden. Han viser også hvordan mennesker som leser mye skjønnlitteratur scorer høyere på empati enn de som ikke leser. Skal man nevne andre forskere som har undersøkt forholdet mellom lesing av skjønnlitteratur og kognitiv utvikling, har vi tidligere i prosjektet allerede fått presentert navn som Hogan (2001), Keen (2006 & 2007), og Kidd og Castano (2013). Jeg vil i det følgende gå kort inn på Kidd og Castano sin forskning, før jeg videre vil gå nærmere inn på Keen sin teori om narrativ empati. Denne teorien viser tydelig koblingen mellom fiksjon og empatiske prosesser hos leseren.

Forfatter og lærer David Kidd og professor Emanuele Castano (2013) viser i sin studie at lesing kan ha effekt på evnen til å sette seg inn i andre menneskers situasjon. De undersøker hva som kan bidra til å fremme denne ferdigheten, som de kaller «Theory of mind». Gjennom fem empiriske eksperimenter viser de hvordan lesing av skjønnlitteratur kan ha en kortvarig effekt på evnen til å bedre forstå mennesker i ulike situasjoner. Gjennom lesing av skjønnlitterære tekster fant de at leserens affektive ytelse utvikles i samsvar med at leserens empati økte. De drøfter også mulighetene for at denne effekten kan ha vært påvirket av faktorer som leserens engasjement eller valg av litteratur. Dette står i samsvar med det Syversen (2018) sier om betydningen av valg av litteratur. Syversen (2018) forklarer at det er avgjørende om elevene kan relatere lærestoffet til egen oppgave- og spørsmålshorisont. Norsklæreren får da en viktig oppgave med å finne lærestoff som elevene kan relatere seg til (Syversen, 2018, s. 54). Lauritzen (2021) viser i sin forskning hvordan bruk av relevant skjønnlitteratur i kombinasjon av innsikter og undervisningsmetoder fra litteraturvitenskap og narrativ medisin, kan utgjøre et grunnlag for å lære elevene om folkehelse og livsmestring.

I *Empathy and the Novel* (2007) diskuterer Keen hvorvidt lesing av skjønnlitteratur kan vekke leserens empati. I tillegg presenterer hun et utvalg narrative teknikker som inviterer til empatisk respons. Keen (2007, s. 5-6) forklarer at hvordan følelser smitter, kommer til syne for eksempel gjennom våre reaksjoner til fortellinger eller narrativ rundt oss. Dette er et poeng som gjør seg veldig relevant i forbindelse med pårørendefiguren som portretteres i romanene i dette prosjektet. Mennesker er historiedelende («story-sharing») skapninger, og gjennom å dele fortellinger med hverandre trenes man opp til å gjenkjenne ulike følelser, og til å skille aksepterte følelser i samfunnet man lever i, fra følelser som ikke skal prioriteres. Keen (2007, s. 5-6) forklarer at man gjennom å fortelle og lytte til historier, danner forventninger til hva de ulike følelsene betyr. Når man da får presentert ulike narrativ i enten litteratur eller film, manipuleres vår innebygde evne til å føle med andre. Nettopp på grunn av dette, er det uproblematisk for mennesker å føle empati for fiktive karakterer. Man trenger ikke være fysisk til stede for å føle empati med andre (Keen, 2007, s. 5-6).

Det er hovedsakelig to narrative teknikker, eller fortellerteknikker, Keen (2007, s. 92-99) peker på som særlig sentrale innenfor teori om narrativ empati. Disse er det hun kaller karakteridentifikasjon («character identification») og fortellersituasjon («narrative

situasjon»). Dette er to trekk ved fortellingen som er nært knyttet til empatibegrepet. Karakteridentifikasjon er sett på som det mest vanlige grepet brukt for å skape empati i skjønnlitterære tekster. Fortellersituasjon kommer på en god nummer to av trekk ved fortellingen knyttet til empati. Fortellersituasjonen handler om den kommunikasjonen som skjer mellom forfatter og leser. Dette innebærer hvilken rolle fortelleren har i form av synsvinkel, implisitt plassering, og om den er intern eller ekstern (Keen, 2007, s. 92-99). Jeg vil utdype begge begrepene i det følgende.

Keen (2006, s. 216-217) forklarer at å kunne identifisere seg med en karakter i en bok ofte fører til at man som leser føler empati med dem. Dette er, som forklart, et av de mest sentrale poengene innenfor hennes teori om narrativ empati. Det er likevel ikke et krav at karakteridentifikasjonen er kompleks eller realistisk for at leseren skal føle empati for en fiktiv karakter. Alt som kreves er noe gjenkjennbart med tanke på identitet, livssituasjon eller gjenkjennelige følelser med den fiktive karakteren. Dette er kanskje det vanligste trekket i skjønnlitterære verk som knyttes til empati. I *Empathy and the Novel* (2007) trekker Keen frem et eksempel av en leseopplevelse fra en undersøkelse (også vist til tidligere i kapittelet) som ble utført, hvor kandidaten meldte at hun følte med karakteren Jane Eyre fra boka med samme navn av Charlotte Brönte fra 1847. Dette til tross for at kandidaten selv ikke var foreldreløs, til forskjell fra den fiktive karakteren (Keen, 2007, s. 68-69). Å identifisere seg med karakterene i en fortelling kan ikke egentlig defineres som det Keen (2006, s. 216-217) kaller for fortellerteknikk («narrative technique»), altså teknikkene bak fortellingens struktur. Dette er heller noe som oppstår i leseren, og ikke i selve teksten. Likevel plasserer hun det, som tidligere forklart, under kategorien fortellerteknikker. Videre påpeker hun at ulike grep gjort i fortellingen, vil kunne ha betydning for hvordan en leser eventuelt vil identifisere seg med karakterene. Et eksempel på et slikt grep er fortellersituasjonen.

Videre viser Keen (2006, s. 216-217) at det ifølge noen forskere kan se ut som at det er de personlige følelsesmønstrene en leser utvikler i løpet av en fortelling, som vil fremprovosere empati for karakterene. Dette gjør seg spesielt gjeldende hvis leseren identifiserer seg med karakterenes målsettinger og planer. Keen (2007) peker også på at noen forskere mener de emosjonelle leseopplevelsene avhenger av leserens engasjement i møte med den litterære teksten, og vektlegger viktigheten av litteratur som bryter med konvensjoner og åpner for en mer aktiv lesing, for at leseren skal kunne oppnå følelser av empati (Keen, 2007, s. 68-69). Dette er i samsvar med poenger andre teoretikere har pekt på, kommentert tidligere i kapittelet. Studier har også vist at fortellinger hvor handlingen drives av plottet, blir lest raskere enn fortellinger hvor handlingen drives av karakterenes indre følelsesliv, som kan tyde på bedre refleksjonsevne blant karakterfokuserende lesere (Keen, 2006, s. 216-217). Hvilke muligheter for karakteridentifikasjon som er til stede i prosjektets empiri, er relevant for meg å peke på og kommentere i det kommende drøftingskapittelet. Jeg vil undersøke hvilken evne prosjektets empiri har til å utvikle elevenes empatiforståelse, og dermed hvilket potensial det kan ha i undervisning om livsmestring.

Den andre fortellerteknikken jeg ønsker å utdype, er det Keen (2007, s. 96-97) kaller «narrative situation», eller fortellersituasjon på norsk. Dette er i likhet med karakteridentifikasjon, en av fortellerteknikkene Keen framhever som er nært knyttet til følelsen av empati. Fortellersituasjon omfatter begrepet synsvinkel. Keen (2007, s. 96-97) påpeker at det har vært bred enighet innen narrativ teori om at fortellinger med intern synsvinkel, enten gjennom førstepersonsforteller, tredjepersonsforteller med indre

synsvinkel, eller allvitende forteller, i størst grad lykkes med å fremme identifikasjon med karakterene og empati fra leseren. Hvordan fortellersituasjonen er, vil derfor være relevant å se på når jeg skal vurdere potensialet en fortelling har til å vekke følelser av empati hos leserne. Det kan også være en fordel hvis fortellingen gjør at man som leser utvikler en naturlig trang til å heie på karakterene, altså at man ønsker at det skal gå dem godt (Keen, 2007, s. 96-97). Keen (2007, s. 219-220) viser at det er stor enighet blant flere forskere om det at å få tilgang til en karakters indre tanker inviterer leseren til å føle empati for dem. Monolog som inviterer til større innsikt i karakterenes indre liv, legger grunnlaget for leserens empatifølelse for karakterene (Keen, 2006, s. 219-220). Dette er et eksempel på et grep ved fortellersituasjonen som kan ha påvirkning på karakteridentifikasjonen.

Kort oppsummert trekker Keen (2007) frem to trekk ved fortellingene, som er mest sentrale når man ønsker å fremkalle empati hos leseren. Disse er karakteridentifikasjon og fortellersituasjon. Karakteridentifikasjon kan oppnås gjennom å oppleve å ha fellestrekk med karakterene. Karakteridentifikasjon defineres ikke som en fortellerteknikk på samme måte som fortellersituasjon, fordi dette er noe som skjer hos leseren og ikke i selve teksten. Likevel kan ulike grep i teksten bidra til økt grad av karakteridentifikasjon. Fortellersituasjonen er et eksempel på et slikt type grep. De viktigste elementene som går inn under fortellersituasjonen er, som vist, synsvinkel og fortellerstemme. Ved å gi leseren innblikk i karakterene sine tanker ved bruk av intern synsvinkel, vil teksten i størst grad kunne lykkes med å fremme identifikasjon med karakterene, som igjen gir det beste utgangspunktet for å utvikle empati hos leseren.

## 2.6 Metodisk tilnærming

For å finne svar på problemstillingen min har jeg valgt å ta utgangspunkt i det jeg anser som de mest aktuelle utgivelsene av ungdomsromaner som omhandler barn som pårørende av en forelder som sliter med psykisk sykdom. I et forsøk på å kartlegge feltet i størst mulig grad, gjorde jeg litteratursøk i Nasjonalbiblioteket, Trondheim Folkebibliotek og NTNU Universitetsbiblioteket sine databaser, og endte da opp med et empirisk materiale på seks utgivelser som omhandler barn som pårørende av foreldre med psykisk sykdom. For å finne frem til de gjeldende utgivelsene, måtte jeg ta noen avgjørelser om hvordan jeg skulle gå frem. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i anmeldelser i tidsskriftene *Barnebokkritikk* og *Periskop* for å finne frem til det som utgjør empirien i dette prosjektet. Det finnes flere kanaler jeg kunne valgt å ta utgangspunkt i, men på grunn av masteroppgavens begrensede format falt valget på å kun inkludere disse to. *Barnebokkritikk* og *Periskop* anmelder den viktigste skjønn- og faglitteraturen for barn og unge som utgis av norske forlag. *Periskop* er «et tverrfaglig tidsskrift om kunst for barn og unge» ([periskop.no](http://periskop.no)) På *Barnebokkritikk* sin nettside står det at de «skal anmelde barne- og ungdomsbøker av betydning som kommer ut i Norge» ([barnebokkritikk.no](http://barnebokkritikk.no)). *Barnebokkritikk* anmelder omtrent 120 bøker i året, avhengig av hvor mye støtte de mottar. Begge tidsskriftene er finansiert av organisasjoner som Kulturrådet og Fritt ord mfl. Både *Barnebokkritikk* og *Periskop* er redaksjonsstyrt.

På bakgrunn av at bøkene jeg har valgt har blitt anmeldt av en eller begge av disse nettsidene, ser jeg på disse utgivelsene som de mest aktuelle og relevante innenfor valgt tematikk. For å presisere er det altså ikke anmeldelsene som utgjør kildematerialet mitt, men de er brukt som en metode for å finne frem til relevant og kvalitativt god litteratur innenfor temaet jeg ønsker å undersøke. For at materialet mitt ikke skulle bli for

omfattende måtte jeg også avgrense med tanke på tidsforløp. Jeg ønsket å se på den nyeste litteraturen, men for å få et korpus med litt innhold, valgte jeg å inkludere alle utgivelser fra 2019 til og med 2021. Det er viktig å påpeke at måten jeg har valgt å avgrense empirien min på, i form av utvelgelsesstrategi, får konsekvenser for det endelige korpuset. Det vil med stor sannsynlighet finnes flere aktuelle utgivelser i løpet av den valgte tidsperioden som ikke har blitt inkludert i mitt datamateriale. Dette vil føre til at prosjektet ikke vil gi et helhetlig bilde av litteraturen som finnes innenfor feltet.

Romaner som tar opp barn som pårørende av voksne med psykisk sykdom, kan ikke karakteriseres som en egen sjanger. Likevel tar de opp et tema som gjør at de kan plasseres innenfor en kategori for romaner med en slik tematikk. Jeg skal i dette prosjektet foreta en slags «sjangerundersøkelse» for å få et innblikk i hvordan bøker med denne type tematikk kan se ut, og hvordan tematikken fremstilles. Dermed vil jeg benytte meg av litterær innholdsanalyse som metode i denne studien. Å analysere en skjønnlitterær tekst innebærer at man «studerer teksten grundig ( gjerne med kommentarer til utvalgte tekstsitater) med særlig vekt på dens språklige virkemidler, struktur, plott og tematikk» (Lothe, m.fl., 2007, s. 8). Dette skaper et grunnlag for en tolkning, som innebærer at man danner seg en forståelse for teksten gjennom tekstens ulike deler, og ved å se disse delene i samspill med helheten (Lothe, m.fl., 2007, s. 230). Jeg skal imidlertid ikke gå i dybden av alle seks bøkene jeg har valgt ut, men heller forsøke å få en forståelse av hvilket potensial slike typer tekster kan ha for å lære elevene om livsmestring. Jeg vil altså ikke gjennomføre nærlesing av alle seks bøkene, men heller gjøre tekstnære analysenedslag i tekstene for å undersøke hvordan ulike elementer fremstilles, og hvordan det å være pårørende skildres. Særlig vil det være fokus på hvordan fortellersituasjonen er med tanke på synsvinkel, og potensialet for karakteridentifikasjon med tanke på utvikling av empati.

Gleiss og Sæther (2021, s. 170) forklarer at innholdsanalyse ikke er en klart definert analysemetode, og gir ikke et sett med begreper som kan brukes som verktøy i analysen, på samme måte som andre typer analyser. Innholdsanalyse er en samlebetegnelse for forskjellige typer tekstanalyse som er basert på generelle strategier for kvalitativ analyse, hvor man identifiserer noen temaer eller kategorier i tekstene. Innholdsanalyser er ofte en aktuell metode hvis forskeren ønsker å si noe generelt om et større felt (Gleiss & Sæther, 2021, s. 170). Jeg bruker også elementer av tekstnær analyse, hvor begreper innenfor narratologi vil bli anvendt. Jeg vil benytte meg av narratologiske begreper hentet blant annet fra Jakob Lothes *Fiksjon og film: narrativ teori og analyse* (1994), og Rolf Gaaslands *Fortellerens hemmeligheter: innføring i litterær analyse* (1999). Jeg undersøker tekstene jeg har valgt ut i lys av teori om narrativ empati og det teoretiske rammeverket presentert ovenfor.

## 3. Analyse

### 3.2 Analyse av romanene

Målet med dette masterprosjektet er å si noe om å bruke skjønnlitteratur som kilde i undervisning om livsmestring. Dette vil jeg gjøre ved å identifisere noen konkrete bøker som er relevante for å ta opp temaet barn som pårørende i undervisningen. Gjennom litteraturvitenskapelige analyser av de aktuelle tekstene, ønsker jeg både å peke på fellestrekk ved «sjangeren» pårørendelitteratur for ungdom, og særtrekk i hver enkelt utgivelse. De verkene som er plukket ut, er alle bøker som omhandler barn som pårørende av voksne med psykisk sykdom. Etter å ha gjort ulike litteratursøk, sitter jeg igjen med et utvalg på seks bøker som utgjør mitt datamateriale. Tematisk berører alle disse bøkene aspekter knyttet til manglende livsmestring i ulik grad. Dette kommer først og fremst til syne gjennom foreldrenes manglende livsmestring og konsekvensene det får for barna. Jeg vil også peke på et viktig fellestrekk alle bøkene har, nemlig at de har et rikt emosjonelt register. Dette kommer til syne ved at disse barna opplever å kjenne på store, motstridende og komplekse følelser. Jeg vil i det følgende kapitlet prøve å undersøke hvilke forestillinger om barn som pårørende som kommer til syne i disse utgivelsene, ved å gjøre noen litteræranalytiske nedslag i tekstene. Hensikten med dette er å få en forståelse av hvordan pårørenderollen skildres, gjennom å studere hvordan ulike elementer i teksten fremstilles.

Jeg vil i det følgende kapitlet analysere de seks utvalgte romanene i lys av fire forskningsspørsmål jeg presenterte innledningsvis i prosjektet. Disse forskningsspørsmålene er utarbeidet med utgangspunkt i problemstillingen: Hva er de viktigste ungdomsromanene i nyere norsk litteratur som tematiserer barn som pårørende til foreldre med psykisk sykdom? Hvilke forestillinger om barn som pårørende kommer til uttrykk i bøkene? Og hvordan kan slike bøker benyttes for å tematisere livsmestring i norskfaget? Forskningsspørsmålene vil jeg undersøke i det følgende, med utgangspunkt i Suzanne Keen sin teori om narrativ empati, med fokus på karakteridentifikasjon og fortellersituasjon. Jeg vil også anvende Hogan sine begreper om situasjonsbestemt og kategorisk empati. I tillegg vil Nussbaum og Andersen sine perspektiver på empatibegrepet og sammenhengen mellom empati og skjønnlitteratur, være sentrale i den følgende analysen og det videre drøftingskapitlet.

#### 3.2.1 Hvordan er fortellersituasjonen?

Romanenes hovedperson og forteller er barnet som er pårørende. Hovedpersonene i de ulike bøkene varierer både i kjønn, alder og personlighet. Det som likevel er felles for alle bøkene, er at hovedpersonen er aktiv i handlingen og bruker personlig pronomen. Hovedpersonene er altså det man kaller en førstepersonsforteller (Lothe, 2008, s. 35). Fortelleren inntar også en intern fortelleposisjon, som vil si at fortelleren deltar som hovedperson eller biperson (i disse tilfellene hovedperson) i den historien som fortelles (Gaasland, 1999). Gjennomgående for alle romanene er også at fortellingen fortelles gjennom en intern synsvinkel.<sup>2</sup> Fordi romanene opererer med intern synsvinkel, har vi ikke annet valg enn å stole fullt og helt på det fortelleren sier.

---

<sup>2</sup> Begreper knyttet til tekstens sanseapparat varierer i narratologien. Jeg har i denne analysen valgt å bruke begrepet synsvinkel, med utgangspunkt i Gaaslands (1999) begrep «synsvinkelinstans», til fordel for eksempel fokalisering som også er vanlig.

Eksempelvis kan vi se på hvordan Lykke i *Tre meter med kniv* (2020) fungerer som førstepersonsforteller. I *Tre meter med kniv* er det Lykkes indre monolog som i stor grad driver historien framover. Hun kan ha lange tankerekker som utløses av ytre opplevelser eller inntrykk. Synsvinkelen er gjennomgående intern, noe som gjør at man kun får innblikk i Lykke sine tanker og følelser. Dermed blir alt som skjer rundt henne formidlet av henne, med hennes vokabular og ut ifra hennes forståelseshorisont. At man som leser får en slik innsikt i hennes indre liv skaper en følelse av nærhet til henne, som vekker følelser av empati hos leseren. Dette gjør også at vi ikke har noe annet valg enn å stole på Lykke som forteller, og at hun ikke utelater viktige hendelser eller informasjon. Mot slutten av handlingen kommer det frem at det muligens er grunn til å tvile på dette. Da Lykke og hennes to venninner Annika og Ceyda møter Eskild og Hamsa mot slutten av fortellingen, etter at Simeon har dumpet Lykke, spør Eskild om det går bra med henne. Lykke skjønner ikke hva han sikter til, og han forklarer videre at Simeon har sagt at han er usikker på om Lykke kommer til å takle at han går fra henne og at hun ikke virker helt stabil. Han utdyper: «Nei, du var jo utenfor hos han på natta og kasta stein på vindauget hans, liksom. Og ringde på hos han heile tida og følgde etter han. Me såg deg, alle saman.» (Harboe, 2020, s. 175).

Alt som hender rundt Lykke skildres gjennom fortellerens stemme. Leseren får ikke innblikk i de andre personenes tanker, og dermed framstår skildringene subjektivt. Den eneste måten vi får tilgang til andres blikk på Lykke og omgivelsene rundt, er gjennom andres dialoger, som vist i eksemplet ovenfor. Det meste vi får av informasjon er likevel filtrert gjennom Lykkes blikk og observasjoner. Dette skaper nærhet til hovedpersonen, men på samme tid skaper det distanse til omgivelsene rundt henne. Fortellersituasjonen er relevant å kommentere fordi det er et trekk ved fortellingen som Keen (2007) trekker frem som et av de mest sentrale innenfor teori om narrativ empati. Denne fortellerstrukturen gir et godt utgangspunkt for å fremme identifikasjon med Lykke. Gjennom denne dialogen med Eskild får vi likevel et lite innblikk i noen utenforstående sitt syn på hendelser som har skjedd. Her kan det se ut som at Lykke har utelatt en del hendelser som har skjedd mellom henne og Simeon, og at man som leser ikke har fått hele historien. Fordi det er den indre monologen til Lykke som i stor grad driver historien fremover, skaper det som sagt nærhet til hovedpersonen, men spørsmålet om i hvor stor grad hun er pålitelig som forteller eller ikke, er med på å så tvil om troverdigheten hennes. Dette er med på å påvirke inntrykket man danner seg av henne som person. I denne situasjonen kan leserens respons endre seg, og kan føre til at man får en større forståelse og empati for hvordan Simeon har oppført seg mot Lykke.

Gjennom sine indre monologer og tankerekker distanserer Lykke seg til omgivelsene og det som foregår rundt henne. Hun er ofte fraværende og bare en observatør til det som skjer. Dette skaper en ekstra dimensjon til historien. Det kan være nærliggende å tenke at denne måten å forholde seg til omgivelsene på, er Lykkes måte å håndtere pårørenderollen hun har blitt plassert inn i. Hun passer alltid på å holde en viss avstand. Eskild kommenterer også det han kaller for «psykosjuka» (Harboe, 2020, s. 175) som han påstår er smittsom. At Lykke ser ut til å unnlate å opplyse om enkelte hendelser, gjør at man som leser begynner å stusse på om det kan ligge noe i dette. Psykisk sykdom kan som kjent være arvelig, og at Lykke delvis er upålitelig gir derfor historien en ekstra dybde.

I *Denne dreper oss* (2021), veksler fortellingen mellom å være i nåtid og i fortid. Dette er den eneste boken hvor fortellerens temporale plassering skifter mellom samtidig

narrasjon og etterstilt narrasjon. Dette kommer blant annet til uttrykk gjennom verbets tid i romanen, som skifter mellom presensform og preteritumsform (Gaasland, 1999, s. 26-27). Gjennom «Skriveboka», hvor Samuel skriver om hvordan livet var før pandemien, får vi tilgang til hva som har ledet opp til den situasjonen de nå befinner seg i. Her får vi svar på hva som har ført dem ut i skogen, langt bort fra resten av samfunnet. Det som skrives i «Skriveboka» er altså skrevet i etterstilt narrasjon som innebærer at det fortelles om noe som allerede har skjedd (Gaasland, 1999, s. 26). I kontrastene av disse beskrivelsene, blir det tydelig hvordan Samuel sin rolle som pårørende har endret seg. I «Skriveboka» får vi som leser innsyn i den destruktive utviklingen faren til Samuel har, mens beskrivelsene i nåtid portretterer hvilke konsekvenser denne utviklingen har fått for Samuel. Denne fortellerstrukturen har altså konsekvenser for hvordan vi oppfatter både Samuel og faren hans. Dette vil jeg utdype nærmere i det videre underkapittelet «Hvordan er hovedpersonene?».

I *Å fange luft* (Alaei, 2021) er bruken av ordet «du» et grep som er benyttet. Dette skiller fortellerstrukturen fra de andre romanene. Teksten henvender seg til moren, som gjennom hele teksten er tiltalt som romanens «du». Dette «du»-et får fram det tette grepet moren har om datteren sin, og gjør leseopplevelsen til en klaustrofobisk opplevelse. Den lille boblen moren har skapt innenfor de fire veggene i leiligheten blir tydelig, og «du»-et gjør at morens konstante tilstedeværelse i hodet til Samia kommer fram. Moren har total mangel på grenser, og den klamme stemningen som skapes underbygges ytterligere ved at de kun har én husnøkkel på deling. Et eksempel på hvordan moren overskrider grensene som man kan forvente at en sekstenåring skal ha krav på, er når hun kommer og legger seg i sengen sammen med Samia om nettene. Som regel av den enkle grunn at hun savner Samia. Samia opplever at det ikke spiller noen rolle hva hun selv synes om saken, fordi moren tar seg til rette uansett. Samia beskriver det på denne måten: «De hundre armene dine rundt meg, som passer på, beskytter, fengsler meg. Du strammer til, og jeg får ikke puste.» (Alaei, 2021, s. 60). Her kan man også se tendenser til en ambivalens i Samia. Morens armer både beskytter og fengsler. Dette er et aspekt jeg vil komme tilbake til, og kommentere senere i analysekapittelet.

Samias desperasjon etter å tilfredsstille moren kommer til syne gjennom timer på sofaen foran TV-skjermen, kveld etter kveld, for å se en TV-serie Samia ikke har noe interesse av. Grepet med å henvende seg til moren med et «du» skildrer den intense stemningen mellom dem, og gjør at man som leser tidvis sitter igjen med en kvelningsfornemmelse. Et eksempel på hvordan den konstante tilstedeværelsen til mor blir portrettert kommer her til uttrykk gjennom Samias refleksjoner om sitt eget liv: «Tenker på hva det motsatte av ensomhet er. Når man aldri er alene, ikke sånn egentlig. Når det alltid er noen der, sammen med deg, rundt deg, over deg, på deg.» (Alaei, 2021, s. 60-61). Som den eneste som står moren nær, blir Samia spesielt utsatt for morens irrasjonelle grep om henne, samtidig som hun også blir pålagt et ansvar som hennes eneste pårørende. «Du» er der hele tiden, og Samia slipper ikke unna.

### **3.2.2 Hvilke følelser preges hovedpersonene av?**

Et fellestrekk ved bøkene kan sies å være at hovedpersonene har et gjennomgående ønske og behov om å bli sett av de voksne rundt. Et behov som til en viss grad ikke blir tilfredsstilt eller oppfylt. Det er ulikt hvor mye familie eller andre voksenpersoner de ulike hovedpersonene har rundt seg, men mangelen på anerkjennelse og å bli sett av de



rundt, er gjennomgående i de ulike romanene. Til tross for at noen av hovedpersonene har en far eller en besteforelder som er frisk i livene sine, kan det se ut til at de fleste ikke får den tilstedeværelsen og oppmerksomheten de trenger. Når en forelder i en husstand blir syk, kan det kreve mye av de nærmeste pårørende, og dette kommer til syne i de gjeldende romanene. Mye av energien og overskuddet går til å passe på og bekymre seg for den som er syk, som har en tendens til å resultere i at det går ut over barnet sine behov. Følelser som særlig kommer til syne i de ulike fortellingene, er følelser av å ikke bli sett eller anerkjent, følelser av å ikke være bra nok og et ønske om å helbrede den syke, følelser av ambivalens, og følelser av skam og usikkerhet. Disse aspektene vil bli undersøkt nærmere og utdypet ytterligere videre i kapittelet, i rekkefølgen de blir opplistet i over.

Både Max i *Nattskift i Nekropolis* (2019) og Lykke i *Tre meter med kniv* (2020) opplever en far som er distansert og unnvikende. I det kommende utdraget reflekterer Lea over at selv om det er mor i huset som er syk, opplever hun at også far, som også er pårørende, har endret seg på mange måter: «Det er ei og anna melding frå pappa. Ingenting meir. Han seier stort sett at ting er som før. Men det er ikkje sant. Han er annleis, han også. Ikkje sånn som han var i sommar» (Guåker, 2020, s. 37). Lea forteller at hun går på skolen hver dag og gjør det hun skal med tanke på skolearbeid og andre dagligdagse ting, men at hun hele tiden tenker på mamma som «ein jamn summetone som berre ligg konstant og forstyrrar» (Guåker, 2020, s. 38). Dette resulterer i at hun oftere og oftere sjekker telefonen sin i løpet av dagen, også i skoletimene, men at pappa sjelden sjekker innom. Faren virker å ha fullt opp med å ta vare på gården og stelle med geitene, i tillegg til å bekymre seg for mor. Det kan se ut til at Lea, som ikke lengre bor hjemme, går litt i glemmeboka oppi alt som foregår hjemme på gården, noe som oppleves sårt for Lea. Ei helg Lea har dratt hjem på besøk til foreldrene får hun nok, og velger å dra tidligere tilbake til hybelen, etter å ha eksplodert på mor som ikke har klart å gjøre annet enn å sove hele helga. Det er ni kilometer å gå til toget, og hun har egentlig avtalt å bli kjørt av faren senere på kvelden. Derfor sender hun en melding til pappa om at hun har fått skyss av noen andre, og går den lange strekningen i stedet. Dette er en av de første gangene Lea virkelig opplever at følelsen av håpløshet over situasjonen med mor skyller over henne. Responsen hun får fra far gjør det tydelig hvor altoppslukende det kan være å bo med en som er alvorlig psykisk syk:

«Han svarar at det er greitt, og at vi snakkast. Ikkje eit einaste ord til. Eg forstår ikkje kvifor han ikkje tvilar på det eg seier, kvifor han ikkje ringer og spør om det er noko som har hendt. Rullebladet mitt er fullt av løgner!» (Guåker, 2020, s. 53)

Følelsen av å ikke bli sett og ikke bli prioritert, er en følelse som kan være gjenkjennelig for de aller fleste. Det er ikke usannsynlig å tenke at de aller fleste på et eller annet tidspunkt i løpet av livet sitt har kjent på lignende emosjoner, og at dette er noe man kan relatere seg til. Det er et element som kommer til syne på ulike måter og i større eller mindre grad i alle romanene. På bakgrunn av det kan det se ut til å være et typisk trekk for romaner innenfor denne «sjangeren».

Max i *Nattskift i nekropolis* (2019) sin familiesituasjon bærer preg av at moren og faren fikk Max da de var veldig unge, og at han mest sannsynlig ikke var planlagt. Moren og faren gikk fra hverandre da Max var liten. Siden da har Max bodd fast hos moren sin, og annenhver helg hos faren og farens nye familie. I denne husstanden kommer det tydelig frem at det egentlig ikke er plass til Max, og farens nye kjæreste Kamilla syns Max kun

er til bry. Dette blir først og fremst tydelig gjennom Kamilla sin måte å snakke om han på. Max opplever at Kamilla utelukkende er kald mot han, noe som også gjør relasjonen til faren vanskelig for Max. Eksempelvis overhører han en samtale mellom Kamilla og faren mens han er på badet, hvor Kamilla spør om ikke Max kan gå og legge seg snart. «Hvem?» spør faren, og hun svarer «Han. Sønnen din.» (Ingvaldsen, 2019, s. 21). Max blir konstant omtalt som om han ikke er en del av familien, men heller en som kommer og forstyrrer det fredelige livet de ellers lever. Han opplever flere ganger at han blir bedt om å dra hjem tidligere enn planlagt, og dette tærer på selvbildet til Max. Det tilspisser seg når Max kommer hjem og finner moren sin død, og ringer faren for å si fra. Det er Kamilla som svarer og gir han beskjed om at faren hans ikke er tilgjengelig for øyeblikket, for så å kutte samtalen. Etter morens død flytter Max inn hos faren, og situasjonen forverrer seg. Følelsene Max kjenner på av å ikke være velkommen av Kamilla, og å bli avvist og nedprioritert av faren sin, gjør at Max sakte men sikkert mister livsgnisten. Han finner seg selv fanget i en tilværelse hvor det ikke er plass til han, uten noen vei ut. Dette skaper et grunnlag for å synes synd på han, men fordi han står uten muligheter for å unnsnippe, har man ingen grunn til å heie på et bedre liv for han.

I tillegg til å ikke bli sett eller prioritert av far, opplever Max også omsorgssvikt av sin mor, som han vanligvis bor hos. Moren hans har helt andre prioriteringer enn å ta hånd om sønnen sin, og har nok med å forsøke å ta vare på seg selv. Moren sin sykdom kommer spesielt til uttrykk gjennom vanene hennes med å være ute hele natta for å drikke vin, og sove når Max står opp og drar på skolen. Hun forteller Max at hun jobber nattskift, og derfor må være ute hele natta. Som et resultat av dette, er hun som regel i dårlig form om dagene, og trenger derfor å sove mye. Mor er uføretrygdet og drømmer om å få utgitt «forskningen» sin om nekropoliser, som hun bruker mye av tiden sin på. Max er klar over at moren drikker mye vin og at det ikke er noe mødrene til vennene hans gjør, men det er uvisst i hvilken grad han skjønner at alkoholmisbruket virker å være en konsekvens av alvorlige depresjoner.

Max prøver sitt beste for å gjøre moren glad og ikke være i veien for henne, noe som muligens kan bunne i at han hele tiden indirekte blir fortalt hvor lite ønsket han er. Dette kommer tydelig frem ved flere anledninger. I eksempelet nedenfor har moren kommet i kontakt med David, som inviterer henne til England for å vise han «forskningen» hun har jobbet med. Når hun ringer faren til Max for å høre om han kan passe Max ei ekstra uke og får beskjed om at det ikke er mulig, blir hun lei seg. Max insisterer på at han kan klare seg alene hjemme, for å prøve å løse situasjonen slik at moren ikke skal være lei seg lengre:

«Så var hun lei seg igjen. Det er mitt liv også, sa hun. Det er mitt liv. Jeg kan klare meg alene, gjentok jeg. Nei. (...) Så var hun lei seg igjen. Ikke vær lei deg, mamma, sa jeg. Det er mitt liv også, svarte hun. Det skulle være mitt liv. Jeg er jo her, sa jeg. Ja. Du er her. Det er det som er livet mitt.» (Ingvaldsen, 2019, s. 28-19)

Ser man dette i sammenheng med helheten av det inntrykket romanen gir av dynamikken dem to imellom, samt livssituasjonen deres tatt i betraktning, er det tydelig at hun bebreider Max sin eksistens for å stå i veien for det livet hun ønsker seg. Hele livet hennes er begrenset til å måtte ta vare på Max. Moren hadde ifølge seg selv store planer for livet sitt, deriblant å studere for å bli arkeolog, men så dukket det plutselig opp et barn som måtte tas hånd om. Dette gjorde at alle planene og drømmene hennes

måtte legges til side, til fordel for barnet sine behov. Nå sitter hun igjen og føler at hvis det ikke hadde vært for at dette barnet hadde kommet, så kunne alt vært annerledes og bedre: «Å, Max, sa hun. Det var ikke dette jeg ville. Jeg savner det. Hva savner du, mamma? (...) Jeg savner det jeg ikke har, svarte hun. Et liv. Et liv for meg selv. Et liv uten meg, mamma? Hun svarte ikke.» (Ingvaldsen, 2019, s. 32). Dette kommer til uttrykk på ulike måter i flere av samtalene mellom Max og moren. Det er tydelig at moren er veldig ulykkelig i den situasjonen hun befinner seg i, og dette skinner gjennom i store deler av samtalene hun har med sønnen sin. Max er den som må lide av morens misnøye, og han blir gang på gang trykt ned slik som eksemplene over viser. Når ikke faren eller noen andre heller evner å se Max, og hjelpe han ut av de ødeleggende omgivelsene han lever i, blir det Max som blir offer for de problemene moren sliter med. Som hennes nærmeste pårørende, sitter han igjen med konsekvensene av den destruktive livsstilen til moren.

Et karaktertrekk som mange av karakterene deler, er en frykt for å ikke være nok for foreldrene sine, og de deler et stort ønske om å gjøre foreldrene sine fornøyde og tilfreds. Lea i *Høgspenning Livsfare* (2020) opplever å ikke være nok for moren sin til tross for et iherdig ønske om å kunne lege morens sykdom. Fordi vi får tilgang til tankene til Lea, og får hendelsene fortalt fra hennes synsvinkel, skjønner vi hvor vanskelig situasjonen oppleves for henne. Hun er gjennom hele fortellingen opptatt av å være ei sol i moren sitt liv, og går hele tiden og håper at hun lyser sterkt nok til at moren skal bli bedre. «Mi mor er eit frø i vinterdvale og ho treng sol for å komme opp til overflata. Eg skal gi ho sol.» (Guåker, 2020, s. 14). Det er ingenting hun heller vil enn at familien hennes skal gå tilbake til hva den en gang var, men gang på gang opplever hun at hun ikke er nok, og at moren «ikkje har teke imot lyset» (Guåker, 2020, s. 21) hennes. Lyset hun bærer på holder ved flere anledninger på å gå tomt, noe som reflekterer hvor sliten Lea blir av å ta på seg ansvaret for å gjøre mor bedre. Lyset fungerer i denne settingen som en metafor på Lea sin livsgnist, som hun ønsker skal smitte over på mor. Når mor ved flere anledninger ikke er mottakelig og avviser Leas forsøk på å hjelpe henne, opplever Lea at lyset hennes blir svakere og svakere, og hun kan ikke skjønne hvor hardt hun må lyse for at det endelig skal smitte over på mor.

Samuel i *Dette dreper oss* (2021) opplever i likhet med Lea å aldri være bra nok, eller å være i stand til å leve opp til de forventningene faren stiller til han når de er ute i skogen. Han har et ambivalent forhold til faren sin, og veksler mellom å ønske å gjøre det bra for å bli akseptert av han, og å gjøre det bra fordi han er redd for konsekvensene av hva faren kan finne på å gjøre mot han hvis han ikke er fornøyd. Til tross for at faren på et tidspunkt for eksempel smekker til han fordi Samuel har lånt kniven hans uten å spørre, virker det som at det viktigste for Samuel er å gjøre det godt igjen for å forhåpentligvis oppnå en form for respekt fra faren sin. Etter at han har blitt fiket til av faren som roper og er forbanna, reagerer Samuel på denne måten:

«Jeg nikker, blir våt nedover kinnene, har lyst til å si *unnskyld, fatter, det var ikke meninga*, men orda bare stopper opp, de også. Må prøve å gjøre det godt igjen i stedet. Vise fatter at jeg kan.» (Garté, 2021, s. 57).

Denne hendelsen portretterer tydelig hvilken respekt og ærefrykt Samuel har for faren sin, og hvor viktig det er for han å klare å leve opp til det faren forventer av han. Samtidig er en del av han redd for at faren er kapabel til å faktisk skade han hvis han blir sint nok, og reagerer derfor også med underkastelse på farens sinne.

*I Dette dreper oss* (2021), veksler fortellingen mellom å være i nåtid og i fortid, som allerede vist. Det som er skrevet i nåtid er fra livet deres i skogen, mens det som er skrevet i fortid er Samuel som skriver i «Skriveboka» om det gamle livet sitt mens de fortsatt bodde i byen. Gjennom disse refleksjonene kommer det tydelig frem at Samuel ser veldig opp til sin far, samtidig som man som leser får mer og mer forståelse for at faren sliter med noen form for psykiske lidelser. Det er tydelig at Samuel også skjønner at det ligger et mørke i faren sin, og at han ikke alltid oppfører seg rasjonelt. Likevel skinner dette ønsket om å blidgjøre faren, og tillitten han har til han alltid gjennom. Gjennom beskrivelsene av det som skjer i nåtid derimot, kan man ane en forvandling i Samuel i hvordan han oppfatter faren sin. Faren blir mer og mer uforutsigbar jo lengre de oppholder seg i skogen, og Samuel sin beundring over farens preppe- og overlevelsessevner begynner etter hvert å gli over i redsel, og videre over i noe som kan ligne forakt. Når disse negative følelsene begynner å vokse i Samuel, begynner han også å tvile på om faren faktisk er i stand til å ta vare på seg selv og Samuel i den situasjonen de nå er i. En voksende tvil til faren sin sinns- og helsetilstand begynner å ta form, og Samuel begynner så smått å tenke på rømningsmuligheter. Dette skiftet i Samuel gir grobunn for å heie på Samuel i hans kamp for å bryte ut fra den situasjonen faren har satt dem i. Samuel sin karakter utvikler seg i takt med farens sinnstilstand, og den empatien man føler for Samuel kommer i stor grad gjennom et håp om at han skal klare å skape et bedre liv for seg selv. Dette gir han et mål og en drivkraft leseren kan heie på.

### 3.2.3 Hvem er syk?

For å svare prosjektets forskningsspørsmål om hvilke forestillinger om barn som pårørende som kommer til syne i de utvalgte romanene, er det høyst relevant å se nærmere på fremstillingen av psykisk lidelse i bøkene. Et fellestrekk i alle de utvalgte bøkene er at det er enten en mor eller en far som er syk, og den interne synsvinkelen gjør at den syke fremstilles gjennom barnets blikk. Det varierer derimot hvor tydelig sykdommen kommer til syne i fortellingen. I noen av tekstene blir sykdomsbildet framstilt eksplisitt, og det er ingen tvil for leseren at det er snakk om en form for psykiske lidelse innad i familien. *Høgspenning Livsfare* (2020) er et godt eksempel på det. Her blir det kommentert eksplisitt at mor er psykisk syk. Hun blir innlagt på psykiatrisk sykehus og får en diagnose som bipolar. Det er faren som formidler dette til Lea over tekstmelding: «Legene seier at ho antakelig er bipolar.» (Guåker, 2020, s. 140). Her inkluderes altså et medisinsk vokabular gjennom farens stemme. I tillegg kommer det tydelig fram hvordan situasjonen er gjennom beskrivelser av tilstanden til mor. «Mamma søv. Dei neste to dagane er det det einaste ho gjer. Ho søv i senga, søv og orkar ingenting. Ikkje dusje, ikkje ete, ikkje snakke, berre sove.» (Guåker, 2020, s. 46). Beskrivelsene av mor sin tilstand får vi tilgang til gjennom hovedperson og forteller Lea. De gir et klart bilde av at mor ikke er frisk, og Lea er fullstendig klar over at ting ikke er som det skal, eller har brukt å være.

I begynnelsen er det flere ting som får plass i fortellingen i tillegg til mor sin helsetilstand. Utover i boka er det derimot moren sin sykdom og alt det fører med seg, som får hovedfokus og tar størst plass. Hvilken forståelse Lea har for hva en bipolar lidelse egentlig innebærer, er likevel ikke helt tydelig. Hun er innforstått med at mor sliter med noe, og hun skjønner at de periodene moren er høyt oppe, også er en del av sykdommen hennes. Da beskriver hun mor som en «tornado» (Guåker, 2020, s. 119).

Denne tornadoen som våkner i mor, gjør henne til en annen person. Selv om hun er oppe av senga og energisk i slike perioder, er også dette en utgave av henne som ikke egentlig er henne, og som Lea sliter med å akseptere. Likevel lever hun gjennom hele fortellingen i den tro at moren kan bli bedre bare hun blir påminnet hvor viktig hun er og hvor mye hun trengs. Lea må bare finne en måte å lyse hardt nok på. Denne bekymringen Lea bærer på, og ansvaret hun føler på for å hjelpe moren sin, resulterer i at Lea søker tilflukt i Vilde. Vilde er en karakter hun skaper som en virkelighetsflukt, hvor hun ikke trenger å bekymre seg for moren sin:

«Om morgonen lagar eg ein plan. Eg gir meg sjølv eit nytt namn. Eg heiter ikkje lenger Lea, men Vilde. Vilde er kul. Ho har ingen problem i heile verda. Alt i livet hennar går på skjener. Ho stråler. Lyset hennar er sterkere enn sola. Ho er grei også, ikke ei sånn som treng å sjå ned på andre for å hevde seg sjølv. (...) Ho er trygg og tøff (...) Ho har hatt ein lykkeleg barndom med foreldre som støtta ho i tjukt og tynt. Dei har vore der, og er der for ho når enn ho treng det.» (Guåker, 2020, s. 56)

Vilde har ingen av de bekymringene Lea har, og har også et lys som er sterkere enn sola. Det å lyse sterkt nok for moren sin, er en kamp for Lea gjennom hele fortellingen, og hun opplever gang på gang at moren ikke tar imot lyset hennes. Dette fører til at Lea begynner å tvile på sin egen verdi, og at hun ikke er nok for at moren skal ønske å bli frisk. Vilde har derimot ingen av disse problemene. Vilde sitt lys er sterkere enn sola, og hun har ingen grunn til å tvile på seg selv.

Et annet eksempel på hvordan den syke framstilles kan man se i *Å fange luft* (2021). I *Å fange luft* blir det, til forskjell fra *Høgspenning livsfare* (2020), aldri eksplisitt sagt at mor er psykisk syk. Samia blir gjennom hele fortellingen dratt mellom et ønske om å finne sin plass i den nye klassen hun har begynt i, og å være tilgjengelig for moren sin i den grad moren forventer. Moren blir ikke omtalt som syk, verken av Samia eller andre karakterer i fortellingen, men man skjønner at noe ikke er helt som det skal gjennom Samias beskrivelser og refleksjoner over familiesituasjonen hun lever i. Fordi hun ikke ønsker at de nye vennene skal vite om moren, skjønner man at hun selv er bevisst på at morens oppførsel ikke er helt sånn som andre mødre oppfører seg. Spesielt kommer dette tydelig frem når moren blir satt opp mot Hanne Lene, som er moren Samias nærmeste barndomsvenn Kristoffer. Hvordan Hanne Lene er som mamma, er også noe moren til Samia er veldig bevisst på. «Er det Hanne Lene som har gitt deg mat nå? Hun tror kanskje ikke at jeg klarer å lage middag til mitt eget barn?» (Alaei, 2021, s. 41). Å bli sammenlignet med Hanne Lene er et sårt tema for henne, og hun går i forsvarsposisjon med en gang hun kommer opp som samtaleemne.

Samia skammer seg over moren sin og irriterer seg over at hun ikke kan være som alle andre mødre, med fast jobb og sine egne interesser. Samtidig er det tydelig at Samia er veldig glad i moren sin, og hun ønsker også å gjøre moren glad og fornøyd til enhver tid. Denne ambivalensen rundt forholdet hun har til moren, kommer tydelig frem gjennom Samia sin indre konflikt om hvordan hun skal forholde seg til, og håndtere moren sin. På en side ønsker Samia å bryte ut og etablere sitt eget sosiale liv, mens på den andre siden er livet med moren i den lille leiligheten deres alt hun vet om, og en tilværelse hun opplever som trygg.

I *Å fange luft* (2021) er det i hovedsak beskrivelsene av omgivelsene og relasjonen mellom Samia og moren som gjør at man som leser begynner å stusse på den psykiske tilstanden til mor. Tilværelsen som beskrives innenfor de fire veggene gir en følelse av en veldig intens og kvelende relasjon de to imellom, sistnevnte er også en beskrivelse Samia selv bruker flere ganger i løpet av fortellingen: «Jeg smiler så ekte jeg kan, selv om de lange minuttene i den kvelende dusjen fremdeles henger igjen i kroppen min.» (Alaei, 2021, s. 44). I tillegg kommer det innimellom flere hint som gir leseren grunn til å stusse over helsesituasjonen til mor. Hun har ikke fast jobb eller noen form for hobbyer. Det kan virke som det eneste hun bruker tiden sin på er å være sammen med datteren sin, og å glede seg til de skal være sammen igjen hver gang Samia er på skolen eller er med venner. Moren skifter også sinnsstemning veldig brått, opptil flere ganger i løpet av fortellingen. Hun kan gå fra å være kjærlig og varm, til kald og avvisende på få sekunder.

Det følgende eksempelet er fra en episode på badet, når mor har bedt Samia om å bli med inn i dusjen for å skrubbe henne på ryggen. Samia har blitt invitert på bestevennen Kristoffer sin konsert, og tenker å spørre moren om hun kan få lov til å dra. I forkant mimrer de tilbake til da Samia og Kristoffer var små, og moren ler av det de snakker om. «Du ler den latteren igjen, den hysteriske.» (Alaei, 2021, s. 89), tenker Samia. «Det varme vannet damper, det blir tyngre å puste. Men jeg vil heller at du ler hysterisk enn at du er mistenksom.» (Alaei, 2021, s. 90). Allerede her får man en aning om at noe er i gjære. Moren fortsetter å le enda høyere, og Samia kjenner pulsen i hodet. Den hysteriske latteren henter om en uforutsigbar sinnsstemning, og man er usikker på hvordan situasjonen kommer til å utvikle seg. Så våger Samia seg til å spørre om hun kan få dra på konserten, og måten stemningen mellom dem brått endres skildres på denne måten:

««Jaha», svarer du kort. «Så du vil på konserten hans, ja». (...) Lufta på badet blir tett og kvelende, kroppen hiver etter å puste ordentlig. «Jeg er ikke dum, Samia», sier du hardt. «Men takk for hjelpen, da», legger du til, og trekker dusjhodet så vannet treffer meg. Jeg skvetter, hopper tilbake så jeg ikke skal bli enda våtere. Jeg blir stående stiv. Du har snudd deg vekk fra meg for lengst. «Kan du gå ut av badet, eller?» roper du plutselig. Stemmen din er høy og skarp.» (Alaei, 2021, s. 91).

Dette eksempelet viser hvor fort moren sitt humør kan endre seg, og Samia går hele tiden på tå hev for å ikke fornærme moren. Når moren blir kald på denne måten, befinner plutselig Samia seg på utsiden av det fellesskapet de ellers har. Moren stenger henne fullstendig ute og responderer surt og kaldt når Samia prøver å gjøre det godt igjen. Dette resulterer i en indre kamp som oppstår i Samia. Hennes umiddelbare reaksjon er at hun «får lyst til å trække inn i dusjen sammen med deg. Jeg vil stå inntil deg» (Alaei, 2021, s. 91). Dette viser hvilken makt moren faktisk har over Samia. På samme tid ønsker Samia seg fri fra morens stramme grep.

Moren kan oppleves irrasjonell og lite egnet som omsorgsperson for Samia når hun viser denne siden av seg, men Samia tar henne likevel i forsvar, og ønsker i det øyeblikket ingenting annet enn å få komme inn i varmen igjen. Hun omtaler seg selv som «verdens verste datter» (Alaei, 2021, s. 103) og «den største skuffelsen som finnes» (Alaei, 2021, s. 103), og legger store deler av skylden og ansvaret på seg selv. I denne situasjonen snus rollene på hodet, og det er Samia som må opptre som den voksne og fornuftige for

å blidgjøre moren og gjøre det godt igjen. Samtidig som hun opplever en sterk følelse av skyld, kommer hun ikke unna den indre drakampen som utspilles inni henne, der hun også kjenner på negative følelser rettet mot moren. Hun beskriver det som at moren «skrur av bryteren for alt som er bra i livet mitt» (Alaei, 2021, s. 101). Moren tar til enhver tid stor plass inni hodet hennes, og påvirker på denne måten alle aspekter av livet til Samia, også når hun er på skolen eller henger med vennene sine. Det er frustrerende å vitne hvordan Samia sin lojalitet til moren overgår hennes egne behov, og man ønsker som leser at Samia skal klare å se sin egen verdi. Man heier på henne i den kampen hun kjemper, for den selvstendigheten og friheten en sekstenåring trenger, og skal ha.

Hvordan sykdomsbildet portretteres har mye å si for fokuset i fortellingen. Det man likevel kan se som et fellestrekk i *Høgspenning livsfare* (2020) og *Å fange luft* (2021), er hvordan både Lea og Samia bruker mye tid på å bekymre seg for mødrene sine. De legger begge to mye ansvar på seg selv, og har begge et stort ønske om å kunne bidra for å hjelpe mødrene sine til å bli bedre. Den store omsorgen de begge føler for mødrene sine, skinner gjennom i begge fortellingene, samtidig som de også opplever å føle på store frustrasjoner og motvillighet i den situasjonen befinner seg. Begge disse fortellingene viser at hverdagen med en forelder som sliter med sin psykiske helse kan by på utfordringer og store bekymringer for barnet. Hverdagen kan fremstå som uforutsigbar, og til tross for at barnet føler på mye omsorg for sin forelder, kommer det også med mye frustrasjon som går ut over barnet sin hverdag og livskvalitet. Her er det også aktuelt å trekke inn *Dette er ikke oss* (2019). Sanna viser gjennom hele fortellingen hvilken stor omsorg hun har for faren sin, og hvor mye hun ønsker å hjelpe og stille opp for han. Samtidig opplever hun også motstridende og komplekse følelser når faren for eksempel forveksler henne med den avdøde moren hennes: «Og jeg får vondt i magen, jeg stivner til igjen, er ikke trøtt lengre, men blir liggende uten å røre meg, hjertet i halsen.» (Alaei, 2019, s. 70). Hun ønsker å hjelpe faren på alle måter hun kan, men utdraget viser hvor vanskelig hun også synes det er at faren krever såpass mye av henne.

### **3.2.4 Hvilke familiemedlemmer, eller andre voksenpersoner, er med?**

Støtteapparatet, i form av annen familie rundt de barna som er pårørende i romanene, varierer veldig. I noen av bøkene (*Tre meter med kniv* (2020), *Høgspenning livsfare* (2020), *Nattskift i nekropolis* (2019)) har de en far i tillegg til den syke moren, og i noen tilfeller (*Tre meter med kniv* (2020), *Nattskift i nekropolis* (2019)), også en besteforelder som er til stede. I de resterende bøkene er det kun barnet og den forelderen som er syk som utgjør familien. Dette resulterer i at barnet sitter alene med ansvaret for sin syke forelder. I samtlige bøker er hovedpersonen enebarn, med unntak av Lykke i *Tre meter med kniv* (2020) som har en fostersøster. I de tilfellene hvor det kun er mor/far og barn, kan man se en tendens av at barnet blir tvunget inn i en omsorgsrolle for sin forelder. Mor/far som er syk klarer ikke å ta vare på verken seg selv eller barnet sitt, og en stor del av ansvaret faller derfor på barnet sine skuldre.

Dette kommer tydelig frem i *Dette er ikke oss* (2019). Hovedperson Sanna handler inn og lager middag til seg selv og faren, tar oppvasken og vasker leiligheten. At det er hun som har tatt rollen som omsorgspersonen i huset, underbygges ved at vi får vite at hun alltid har bankkortet til pappa i lommeboka. Dette kan forstås som at det er Sanna som

har ansvar for at det blir handlet inn mat og andre nødvendigheter til husholdningen. Sanna har alltid kortet til pappa i lommeboka fordi pappa ikke er i stand til å dra ut og bruke kortet sitt selv. Derfor trenger han heller ikke å ha det til disposisjon eller ha kontroll på det selv. Pappa blir på denne måten helt avhengig av Sanna sin omsorg, og det er hun som har ansvaret for at husstanden er i orden. Dette inkluderer også det følelsesmessige plan. Eksempelvis kan vi se hvordan pappa blir fremstilt etter at han har hatt et sammenbrudd som gjør at Sanna må holde seg hjemme fra jentekvelden hun egentlig skulle på:

«Jeg trodde han hadde sovna, etter jeg vugga ham i en halv evighet med dyna pakka rundt ham. Etter han hadde grått og grått, etter at han hadde stramma grepet rundt meg. Etter at jeg lova ham at jeg ikke skulle gå noe sted. At jeg ikke skulle gå fra ham. Omrisset hans dukker opp som en skygge i den mørke døråpninga. Det mangler bare en teddybjørn i armene hans for at bildet skal være komplett. (...) Men pappa er ikke et barn. (...) Til slutt legger han seg ned ved siden av meg, og jeg hører at han sovner med en gang. Akkurat som et lite barn.» (Alaei, 2019, s. 96-97).

Når han har det vondt er han avhengig av at Sanna er der og trøster. På denne måten er rollene snudd om, og det er Sanna som må berolige pappa som om han var barnet. Vi forstår her at han ikke har den emosjonelle kontrollen eller kompetansen som det forventes av voksne mennesker. Derfor er det Sanna som må ta rollen som voksen og rasjonell, og hjelpe pappa med å få kontroll på følelsene sine igjen. Pappa sin helsetilstand har ikke blitt presisert eksplisitt på dette punktet i boka, men hendelser som dette gjør at leseren skjønner at han sliter med noe psykisk. Det er nærliggende å trekke konklusjoner om at han sliter med en form for depresjon eller en angstlidelse når man leser det fra Sanna sitt perspektiv, selv om Sanna kanskje ikke helt skjønner hva det er som skjer med pappa. Det er også naturlig å tenke dette på bakgrunn av at moren til Sanna, og pappas samboer, døde fra dem for under ett år siden. Det Sanna likevel forstår, er at pappa trenger henne og at hans behov må prioriteres for at hverdagen skal gå rundt.

*Dette er ikke oss* (2019) skiller seg fra de resterende bøkene ved at skolen har en mer sentral rolle. De aller fleste fortellingene utspiller seg i en viss grad på skolen til de ulike karakterene i de ulike bøkene, men i *Dette er ikke oss* (2019) tar læreren til Sanna, Trine, et aktivt valg om å gripe inn i situasjonen når hun begynner å mistenke at det er noe som ikke er helt som det skal hjemme hos Sanna. Sanna har ingen annen familie rundt seg, og hun opplever i tillegg at bestevenninnen gjennom mange år velger henne bort til fordel for den kule og populære jenta i klassen. Sanna prøver så godt hun kan å skjule hvordan situasjonen er hjemme, i frykt for å bli tatt bort fra pappa. Hun vet hvor mye pappa trenger henne, og hun er fast bestemt på at hun kan gi pappa den hjelpen han trenger. Trine stiller seg tilgjengelig hvis Sanna ønsker å prate med henne om noe, noe hun minner henne på opptil flere ganger. Trine er oppmerksom, og forsikrer Sanna om at hun kan betro seg til henne. «Jeg ser deg» (Alaei, 2019, s. 120), forsikrer hun, og hun tar seg også bryet med å dra hjem til Sanna når Sanna ikke møter opp på skolen. Til tross for at Sanna aldri tør å faktisk fortelle hva som foregår, blir Trine en tillitsperson i livet hennes, som hun også ender opp med å flytte inn hos når pappa mot slutten av fortellingen blir innlagt på sykehus. Trine blir beskrevet som varm og omsorgsfull, og hun blir den viktigste voksenpersonen i livet til Sanna i pappas fravær. Dette eksempelet viser hvor avgjørende det er at barnet som er pårørende blir sett. Trine er mye av



grunnen til at det til slutt ender godt for både Sanna og pappa, og at de begge får den hjelpen og omsorgen de trenger.

Slutten på *Dette er ikke oss* (2019) står i sterk kontrast til hvordan det for eksempel ender for Max i *Nattskift i nekropolis* (2019). Max opplever at ingen ser han, til tross for at han både har en far, en stemor og en bestefar som man kan forvente at skal være der for han. Konsekvensene av å føle seg til bry og å ikke føle seg velkommen noen plass, er så fatale at Max ikke ser noen grunn til å fortsette livet sitt. Til tross for Max sine forutsetninger med mye familie rundt seg, ender det så mørkt som overhodet mulig. Max går til grunne etter å først ha sett moren sin gå til grunne, uten at noen griper inn i tide. Ser man denne fortellingen opp mot *Dette er ikke oss* (2019), fremstilles tydelig betydningen av omsorgspersoner som faktisk involverer seg i barnet sitt liv. Disse to fortellingene viser hvordan dette kan utgjøre hele forskjellen. Til forskjell fra *Dette er ikke oss* (2019), som også portretterer et barn som har få venner og lider under omsorgssvikt, oppsøker *Nattskift i Nekropolis* (2019) det smertefulle på bekostning av gleden. Max forblir et passivt offer gjennom hele fortellingen, uten noen egne prosjekter som kan gi leseren et grunnlag for å heie på han. Han har ingenting han skulle sagt, og blir bare plassert der han er til minst mulig bry for de voksne rundt seg.

Et eksempel er når han må reise med moren til London midt i skoleåret fordi hun skal besøke en forsker med navn David, som hun har møtt over internett. Faren til Max har ikke mulighet til å ta han ei ekstra helg, så Max må følge med til London. Det eneste Max ønsker seg i løpet av turen, og også det eneste han etterspør i løpet av hele fortellingen, er noen suvenirer fra London samt skateboard og ny mobil til jul. Moren har et kredittkort hun bruker hyppig, og Max spør: «Kan vi kjøpe noe med det kortet? En genser eller noe? (...) En som det står noe med London på. Kan jeg få det?» (Ingvaldsen, 2019, s. 75). Dette insisterer derimot moren på at de ikke har råd til. Utenom det har han lite innvendinger, og han godtar at morens ønsker og behov er det som blir prioritert. Ifølge Keen (2006) vil en tekst spesielt invitere til empati for karakterene hvis leseren identifiserer seg med karakterens målsettinger og planer. Fordi romanen gir leseren så lite håp og glede, er alt man kan gjøre å synes synd på han og håpe det vil skje en endring som kan gjøre ting bedre for han. Romanen avviser gjennom hele fortellingen leserens behov for ønskeoppfyllelse, og på grunn av dette er det få lyspunkt å spore.

Et aspekt som gjør seg gjeldende i de fleste romanene, handler om at de valgene karakterene tar for seg selv og sin livsmestring, er av betydning for den enkeltes livskvalitet. Et godt eksempel som kommer tydelig frem gjennom beskrivelser presentert tidligere i analysen, er hovedpersonenes ambivalente følelser for den som er syk som et gjennomgående trekk. Dette kommer også til syne ved at de ønsker å holde sykdommen skjult for vennene sine og omgangskretsene sine. Sanna i *Dette er ikke oss* (2019) viser hvordan frykten for de konsekvensene som eventuelt kan oppstå hvis omverdenen får vite hvordan situasjonen er, gjør at hun velger å skjule det så godt det lar seg gjøre.

Samia i *Å fange luft* (2021) skammer seg over moren og den mor-datter-relasjonen de har. Hun er derfor fast bestemt på å holde de nye vennene sine borte fra moren. Lea i *Høgspenning livsfare* (2020) tar et aktivt valg om å ikke være Lea lengre på skolen, og går i stedet inn i rollen som Vilde for å unnsnippe kaoset som samtidig utspiller seg på hjemmebane. Vilde er selvsikker og har ingen av de bekymringene Lea sliter med. Samuel i *Dette dreper oss* (2021) velger å slutte å dra på besøk til bestekompisen sin når

han oppdager at foreldrene til kompisen begynner å stille spørsmål om hvordan det egentlig står til innenfor de fire veggene i husstanden deres. Max i *Nattskift i Nekropolis* (2019) slutter å invitere med venner hjem når han får kommentarer på at det lukter vondt hjemme hos dem, som en konsekvens av at moren ikke lengre er i stand til å ta vare på leiligheten deres.

Alle disse handlingene er bevisste valg karakterene tar i håp om å skjule den faktiske familiesituasjonen de lever i for omverdenen, og er valg som påvirker hverdagen deres. Flere av dem opplever hvordan denne indre konflikten mellom å prøve å gjøre foreldrene friskere, samtidig som de ønsker å opprettholde det sosiale livet sitt uten å la den syke komme i veien for det, sliter dem ut. Lea opplever at hennes eget lys holder på å slukne i anstrengelsene for å hjelpe mor, samtidig som hun lever et dobbeltliv som Vilde. Når hun går inn i rollen som Vilde, skyver hun bekymringene sine bort og konsekvensen blir at hun ikke deler frustrasjonene sine med noen. Samia opplever samme type konflikt av å ønske å fremstille seg selv uavhengig av hvordan situasjonen er på hjemmebane. I anstrengelsene med å gjøre alle rundt henne til lags, roter hun seg bort i sine egne løgner og ender med å gå på en skikkelig smell. Man kan ikke vite hvordan de ulike fortellingene og karakterenes liv hadde utviklet seg hvis de i stedet hadde åpnet opp om situasjonen de befant seg i. Dette kan man kun spekulere i. Det man derimot kan se, er at de valgene hver enkelt av dem tar for seg selv har betydning og får videre konsekvenser. Å kunne ta gode og riktige valg for seg selv og for eget liv, er som tidligere vist, direkte knyttet til begrepet livsmestring sånn som det blir presentert i fagfornyelsen.

Ut ifra eksemplene vist over, kan man trekke linjer tilbake til det som tidligere har kommet frem om at mange av barna opplever å ikke bli sett. Fordi mange av barna i romanene velger å holde pårørenderollen sin skjult for omgivelsene sine, kan man derimot problematisere funnet om at ingen ser dem. Samtidig som mange av karakterene opplever å bli sviktet av støtteapparatet rundt, er det motstridende at karakterene på samme tid bygger opp en fasade for omverdenen, og for mennesker som potensielt ville vist dem omsorg. Karakterene har venner, kjærester og medelever rundt seg, som er mennesker som bryr seg om dem. Fordi de skammer seg over situasjonen de står i, velger de derimot å holde familieforholdene sine skjult for de som står dem nær. Både *Høgspenning livsfare* (2020), *Dette er ikke oss* (2019) og *Å fange luft* (2021) eksemplifiserer hvordan omverdenen ønsker å stille opp for Lea, Sanna og Samia når fasaden de har laget omsider går til grunne. Lea i *Høgspenning livsfare* (2020) opplever enorm støtte og omsorg fra kjæresten Halvor når moren hennes dør. Hun har i lang tid anstrengt seg for å holde Halvor utenfor situasjonen med moren for at han ikke skal finne ut hvordan hun egentlig har det. Når moren dør og hun ikke klarer å late som lengre, opplever hun hvordan han anstrenger seg for å hjelpe henne. Utdraget viser hva som foregår i hodet til Lea når hun forteller han at moren hennes er død: «No skal han seie ingenting. No skal han bli rar og dikte opp ei unnskyldning for å legge på. (...) No skal Halvor bli kald og trekke seg unna. Men han gjer ikkje det.» (Guåker, 2020, s. 187). Sanna i *Dette er ikke oss* (2019) har de samme opplevelsene når klassekameratene hennes får vite hva som har skjedd med pappa. De oppsøker henne, ber om unnskyldning for at de ikke har vært der for henne tidligere, og viser at de ønsker å hjelpe henne. Samia i *Å fange luft* (2021) opplever det samme når venninnene hun har fått i den nye klassen sin, lytter til henne og gir henne en ny sjanse etter at hun blir tatt i å lyve.

Dette problematiserer altså til en viss grad det som tidligere har kommet frem i analysen hvor barna opplever at de ikke blir sett av voksenpersonene rundt seg. Eksempelene som blir trukket frem i avsnittet over, viser at omgivelsene til flere av karakterene viser omsorg når de får muligheten til det. Dette viser også hvor sårbar situasjonen barna står i, som pårørende til en syk forelder, kan være. Alle jentene i eksemplene vist over, holder familiesituasjonen sin skjult i frykt for hvordan omgivelsene skal reagere. De er redde for å miste vennene og kjæresten, og sørger derfor alltid for at det er en viss avstand mellom seg og menneskene rundt. Dette viser hvor sammensatt en slik situasjon kan være, fordi uavhengig av hvor mye de ønsker å bli sett og at noen skal bry seg om dem, avviser de på samme tid omsorg fra mennesker som potensielt ønsker å hjelpe dem.

### 3.3 Oppsummering av analyse

Analysen viser at pårønderollen er en sammensatt rolle som rommer flere nyanser. Jeg har forsøkt å undersøke hvilke forestillinger av barn som pårørende som kommer frem i de ulike romanene, med særlig fokus på de ulike følelsene barna berøres av. Det som kommer tydelig frem er at rollen som pårørende i disse utgivelsene preges av komplekse og motstridende følelser, som er mye å håndtere for barn, uavhengig alder.

Analysen viser at det er store variasjoner innad i «sjangeren» hvorvidt fortellingen har en lykkelig og tilfredsstillende slutt eller ikke. Tradisjonelt var synet på ungdomslitteraturen nærmere konvensjoner man finner i barnelitteraturen, at slutten skulle være optimistisk og lykkelig. Dette kan man se har endret seg i nyere litteratur for ungdom, hvor mer alvorlig tematikk som sykdom og død ofte blir tematisert. Eksempler på dette finner man i populære utgivelser som *Faen ta skjebnen* (Green, 2012), samt klassikere som *Brødrene Løvehjerte* (Lindgren, 1973). Nikolajeva (2017, s. 97) hevder likevel at til tross for at døden tematiseres i større grad i moderne ungdomslitteratur, etterlates leseren likevel med håp. Dette er en tendens man kan se i majoriteten av de utvalgte romanene. *Dette dreper oss* (2021), *Nattskift i nekropolis* (2019) og *Høgspenning livsfare* (2020) tematiserer alle død på ulikt vis. I de to sistnevnte romanene, er selvmord et tema som gjør seg aktuelt. Moren til Lea i *Høgspenning livsfare* (2020) ender med å ta livet sitt mens hun ligger på psykiatrisk sykehus, og fordi denne hendelsen uttrykkes eksplisitt, er den brutal å lese om. Likevel er ikke romanens slutt utelukkende ulykkelig fordi Lea fortsatt har faren sin, vennene sine, og særlig kjæresten sin som stiller opp for henne og støtter henne gjennom den vanskelige perioden. Det er altså lys i enden av tunnelen, og leseren sitter igjen med et håp om at livet til Lea kommer til å ordne seg.

*Nattskift i nekropolis* (2019) tematiserer selvmord i form av at moren til Max velger å avslutte sitt eget liv. Denne hendelsen er også noe som kommenteres eksplisitt gjennom at en voksen forklarer Max hva som har skjedd. Forskjellen mellom Max og Lea er derimot at i kontrast til Lea, som har mennesker rundt seg som tar vare på henne, har Max ingen han kan lene seg på. Dette fører til det katastrofale utfallet av at Max velger å ta samme utvei som sin mor. Dette blir derimot skildret på en mer sanselig og implisitt måte, uten at døden uttrykkes eksplisitt. Når handlingsforløpet utvikler seg dithen at selvmord av en gutt i ungdomsskolealder står igjen som eneste utvei, tilbys det ikke mye håp for leseren å klamre seg til, og dette er noe som må tas med i vurderingen hvis romanen skal presenteres i klasserommet.

Samuel i *Dette dreper oss* (2021) ender også tragisk med at Samuel dør i forsøket på å komme bort fra faren og tilbake til sivilisasjonen. Fordi Samuel blir funnet i marka rett utenfor byen, sitter man også her igjen med lite håp til slutt. Følelsen av at han var så nærme å komme seg tilbake til sivilisasjonen, og i sikkerhet, gir leseren følelser av at anstrengelsene hans for å skape et bedre liv for seg selv til slutt var forgjeves. Dette er i likhet med *Nattskift i nekropolis* (2019) en brutal måte å avslutte fortellingen på.

## 4. Drøfting

I det videre kapittelet ønsker jeg å undersøke hvordan pårørendelitteratur kan inkluderes i undervisningssammenheng, og hvilket potensiale det kan ha i klasseromet. Jeg har, gjennom mine litterære analyser, løftet frem et underbelyst tema i et livsmestringsperspektiv – fortellinger om barn som pårørende slik de blir fremstilt i nyere ungdomslitteratur. Analysen skal fungere som et grunnlag for en diskusjon om slike typer romaner kan være egnet i livsmestringsundervisningen. I det følgende kapittelet skal funn fra analysen drøftes opp mot prosjektets forskningsspørsmål og overordnet problemstilling, i lys av det teoretiske rammeverket.

### 4.1 Skjønnlitteraturens plass i norskfaget

Danningsperspektivet har alltid hatt en sentral plass i den norske skolen, og skjønnlitteraturen har tradisjonelt sett hatt en selvsagt plass i norskfaget. Norskfaget er likevel i konstant endring, og med Kunnskapsløftet 2006 skjedde det et skifte. Da ble kravet om at bestemte norske forfattere, de som utgjør det som kalles den litterære kanon, tatt bort. Det ble i stedet opp til hver enkelt lærer å bestemme hvilken litteratur som skulle inkluderes i undervisningen. Et mål med å ta bort den tradisjonelle kanolitteraturen, var å få en mer inkluderende skolelitteratur. Aase (2005a, s. 35) hevder at endring fra læreplaner som tidligere sa noe om undervisningens innhold og arbeidsmetoder, til læreplaner som fokuserer på resultater, kan være med på å føre norskfaget i en instrumentell retning.<sup>3</sup> Hun påpeker at et dilemma i dagens skole er forholdet mellom dannelsesmålingene i fagene og vurderingssystemene som vi sorterer gjennom. Kravet om rask og effektiv dokumentasjon av kompetanse kan ofte føre til en type prøveform som er basert på en instrumentell forståelse av kunnskapsinnholdet i fagene. Dette ser også ut til å ha betydning for undervisningen, som kan se ut til å bli preget av å bli innskrenket til instrumentelle systemer som reduserer fagenes innholdsrikdom og dannelsespotensiale. Danning krever refleksjon, problematisering og dialog, men må også ses i sammenheng med viten og ferdigheter. Dersom undervisningen og testformene baserer seg på reproduksjon av kunnskap, blir dannelsesmålingene redusert til tilfeldige bivirkninger av undervisningen (Aase, 2005b, s. 26).

Ferdighetsfokuset viser seg i NOU 2015: 8 ved at det blir foreslått ulike måter å styrke språkopplæringen, samtidig som det legges fram anbefalinger om å gjøre kultur- og litteraturdelen av språkfagene mindre omfattende (NOU 2015:8, s. 52). Dette kan også ses på som en medvirkende årsak til overgangen til et mer instrumentelt og ferdighetsrettet norskfag. Nasjonalt senter for skriveforskning sendte et hørings svar kort tid etter publiseringen av NOU 2015: 8. Her skriver de at de er «bekymret over at faget i liten grad omtales i utredningen og at faget blir redusert til å være et språkfag» (Skrivesenteret, 2015, s. 7). Videre skriver de at «norskfaget er et bredt orientert fag og bør være det i framtiden også» (Skrivesenteret, 2015, s. 7). De argumenterer for at norskfaget skal være et fag som utvikler kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling. Dette skal skje gjennom elevenes møter og utforskning med tekst, som igjen skal føre til at elevene kan bli deltakere i ulike tekstkulturer. «Slik sett er norskfaget heller et tekstfag enn et språkfag» (Skrivesenteret, 2015, s. 7).

---

<sup>3</sup> I en artikkel i *Utdanningsnytt* fra 2016 blir det diskutert hvorvidt det er viktigere at elevene utvikler gode lese- og skriveferdigheter til fordel for å utvikle felles litterære referanser og danning. Flere av de som har uttalt seg i artikkelen uttrykker en skepsis til den tendensen man kan se av at faget får en mer instrumentell rolle.

Fagfornyelsen og innføringen av det nye overordnede temaet folkehelse og livsmestring, innebærer en ny dreining i norskfaget. Fagfornyelsen medfører at norsklærere nå skal undervise i helse, og gjør at forståelsen av norskfagets dannelsesansvar må utvides. Lauritzen (2019, s. 186) påpeker at fagfornyelsen, med folkehelse og livsmestring som del av norskfaget, innebærer et nytt fokus og et nytt mandat for norsklærere. Ifølge læreplanen i norskfaget skal skjønnlitteraturen bidra til å bekrefte og utvide elevenes selvbylde (Utdanningsdirektoratet, 2019). Pål Hamre (2014) argumenterer for at norskfaget har vært skolens viktigste dannelsesfag helt siden utviklingen av folkeskolen. Syversen (2018) skriver at lærestoffet i norskfaget skal tematisere elevenes virkelighet og erfaringshorisont. Hun hevder at læreren må legge til rette for en undervisning som gjør at elevene utvikler kunnskap som de igjen kan bruke når de skal erfare verden og handle i den. Dette gjelder også for utvelgelsen av tekster i litteraturundervisningen, som må være noe elevene anser som relevant og interessant. Dette perspektivet er det imidlertid mye diskusjon rundt, og stor uenighet om, blant forskerne. Hun skriver videre at store deler av norskfaget har et innhold som først og fremst legitimeres i et dannelsesperspektiv, og at litteraturlæsning er et godt eksempel på dette (Syversen, 2018).

Debatten om hvilket formål norskfaget skal ha, og hva litteraturundervisningen skal være i norskfaget, er en pågående diskusjon. I Stortingsmelding 28 «Fag – Fordypning – Forståelse», understreker departementet at norskfaget er og skal være både et språkfag, samt et sentralt fag for danning, kulturforståelse, kommunikasjon og identitetsutvikling. Norskfaget er et ferdighetsfag hvor eleven skal utvikle evnen til å uttrykke egne meninger og tanker, og et kulturfag som forvalter og utvikler norske tekstkulturer både i et samtidsperspektiv og et historisk perspektiv (Helse- og omsorgsdepartementet, 2020).

Fordi det argumenteres for at dannelsesperspektivet alltid har stått sterkt i norskfaget, og at lesing av skjønnlitteratur lenge har blitt ansett som en god kilde til danning, er det nærliggende å også koble livsmestring til skjønnlitteraturen. Dannelsesperspektivet kan sies å ha fått en mer eksplisitt plass i norskfaget gjennom det tverrfaglige emnet folkehelse og livsmestring. Denne implementeringen kan gi et bedre utgangspunkt for å styrke danningen som faget allerede har som mandat å sikre. Analysen har vist at pårørendelitteratur kan fungere som et godt utgangspunkt for å tematisere både god og manglende livsmestring, og å arbeide med skjønnlitterære tekster kan på denne måten fungere som en nyttig verktøykasse for livsmestringsundervisningen. Ved å jobbe aktivt med livsmestring gjennom bruk av skjønnlitteratur kan dannelsesmålsettingene styrkes, og åpne opp for å refleksjon og problematisering rundt ulike temaer. På denne måten kan undervisning om livsmestring også være med å styrke norskfagets oppdrag med å utvikle kommunikasjon, danning og identitetsutvikling. Analysen viser også verdien av å jobbe tekstnært med romanene i sammenheng med empatiutvikling. På denne måten åpner en slik innfallsvinkel for å kunne tematisere livsmestringsaspekter gjennom en norskfaglig terminologi. Legger man til grunn at læreren også i norskfaget må legge til rette for undervisning som gjør at elevene utvikler kunnskap som de igjen kan bruke når de skal erfare verden og handle i den, kan livsmestring og skjønnlitteratur forstås som to felt som går hånd i hånd.

## 4.2 Hvilke forestillinger om barn som pårørende av foreldre med psykisk sykdom kommer til syne i ungdomsromanene?

I det følgende skal jeg rette oppmerksomheten mot tre aspekter ved tekstene som jeg mener er interessante å diskutere i et livsmestringsperspektiv. Disse aspektene innebærer tekstenes evne til å vekke leserens empati, hvordan tekstene tematiserer død og selvmord, samt hvordan fokus mot tekstens fortellerstruktur kan bidra til å åpne opp tekstene.

### 4.2.1 Empati

I analysekapittelet har jeg forsøkt å fremheve ulike elementer som viser hvilke forestillinger om barn som pårørende av voksne med psykisk sykdom som kommer til syne, og hvordan pårønderollen blir portrettert i seks ungdomsromaner utgitt i Norge i løpet av de siste årene. Et av funnene som kommer tydelig frem i analysen, er at barna som skildres, til tross for turbulente familieforhold, også beskrives som helt vanlige tenåringer, som er opptatt av ting som opptar tenåringer flest. Det kan altså sies å være et dominerende ungdomsperspektiv i romanene (Slettan, 2020, s. 17). Selv om personlige preferanser og interesser varierer blant de ulike hovedpersonene, i samsvar med at de opptrer som ulike personlighetstyper, har de alle likevel til felles at de lever i typiske norske miljøer. De går alle på ungdomsskolen eller første året på videregående skole. De er i tillegg alle eksponerte for typiske problemstillinger som leseren kan kjenne seg igjen i, fordi dette er problemstillinger som angår den unge leseren: identitetssøken, vennskap, kjærlighet, løsrivelse og familierelasjoner. Det varierer i de ulike bøkene hvor mye fokus det er på disse forholdene som er utenforliggende relasjonene innad i familien og med den syke, men alle bøkene kan sies å inkludere denne dimensjonen i ulik grad. På bakgrunn av dette, ser vi at problemstillinger som også omhandler andre relasjoner enn akkurat forholdet mellom barnet og den syke, også er viktige elementer i de gjeldende utgivelsene.

På bakgrunn av analysene mine, vil jeg hevde at alle karakterene har et godt grunnlag for kategorisk- og situasjonsbestemt empati (Hogan, 2001). De er som sagt alle tenåringer som lever i typiske norske miljøer, som går på ungdomsskolen eller videregående skole. Romanene inviterer til situasjonsbestemt empati ved å vise til typiske kjennetegn og erfaringer ved det å vokse opp, og alle utfordringer som kommer med det å prøve å finne seg selv og sin plass i verden. De er i en alder hvor det å utforske vennsapsrelasjoner og kjærestereelasjoner er sentralt, og det å ta gode og dårlige valg for egen livsmestring er viktig. De valgene de tar for seg selv kan potensielt påvirke hvordan livene deres vil utvikle seg videre. Det sosiale aspektet gjør seg også gjeldende gjennom uvennskap og krangling med både venner og familie. Dette er aspekter som gir leseren muligheter til å identifisere seg med de ulike karakterene på bakgrunn av delte erfaringer og felles opplevelser med karakterene.

Kategorisk empati gjør seg gjeldende gjennom å kunne identifisere seg på bakgrunn av alder, kjønn eller etnisitet. Fordi målgruppen er elever på ungdomstrinnet, vil karakterene i romanene kunne fremme kategorisk empati på denne måten. Romanene viser til en viss grad også et mangfold ved at begge kjønn er representert gjennom hovedpersonene i fortellingene. På bakgrunn av dette, vil de ulike karakterene danne et grunnlag for karakteridentifikasjon i større eller mindre grad, avhengig av hvilke følelser

av identifikasjon og gjenkjennelse hver enkelt leser vil oppleve i lesefasen. Keen (2007) argumenterer for at det ikke kreves fullstendige, komplekse eller realistiske karakteridentifikasjoner for å utvikle empati for en fiktiv karakter. Dette synet støtter derfor opp om påstanden om potensialet for å utvikle de to ulike typene empati Hogan (2001) omtaler, i fremstillingene av hovedpersonene. Å identifisere seg med karakterene er noe som oppstår i leseren og ikke i selve teksten. Mulighetene for karakteridentifikasjon som fører til emosjonelle leseopplevelser avhenger av leserens engasjement i møte med den litterære teksten (Keen, 2007). Likevel ser vi at romanene benytter seg av grep som legger til rette for å potensielt kunne vekke slike type følelser hos leseren. Slik empatitrening kan knyttes til norskfagets dannelsingsmandat, og bidra til å utvikle samfunnsdeltagende individer.

Dette dreper oss (2021) eksemplifiserer hvordan situasjonsbestemt- og kategorisk empati kan fremkomme spesifikt. I de delene av fortellingen som er skrevet i etterstilt narrasjon er det enkelt å identifisere seg med Samuel gjennom situasjonsbestemt empati. Samuel er som alle andre tenåringer som går på skolen hver dag, og har helt vanlige tenåringsproblemer i forbindelse med vennskap og foreldre som krangler. Dette er opplevelser mange vil kunne kjenne seg igjen i. I de delene som er fortalt i samtidig narrasjon er det ikke like naturlig å relatere seg til den spesifikke situasjonen Samuel befinner seg i, men de følelsene han kjenner på med tanke på hva han går gjennom vil likevel være mulig å relatere til. Som leser vil det at han er en tenåringsgutt oppvokst i et helt vanlig norsk miljø være nok for å kunne identifisere seg med han. Dette er mer i samsvar med kategorisk empati.

#### **4.2.2. Død og selvmord som tema**

Både Nussbaum (2016) og Keen (2007) argumenterer for at lærerne må undervise om litteratur som bryter med konvensjoner og forstyrrer leserens oppfatninger, for at leserne skal kunne utvikle sin empatiske evne. Det vil si at litteraturen må berøre og forstyrre elevene for at de skal utvikles som empatiske individer. Analysen viser at måten romanene i dette prosjektet ender på, varier, og at det er store forskjeller i hvor mye lys og håp leseren sitter igjen med. Baserer man seg på utsagnet om at litteratur må forstyrre og berøre, kan man argumentere for at romanene som tematiserer død, har potensial til å forstyrre elevene i større grad. Særlig selvmord er et vanskelig og tabubelagt tema. I møte med et begrep som «livsmestring», vil det å ta sitt eget liv kanskje kunne tolkes som det motsatte av mestring. Fortellinger som ender med selvmord vil derfor kunne oppfattes som fortellinger som hemmer, og ikke fremmer, evnen til å mestre utfordringer i eget liv. Samtidig kommer det frem i Lauritzen, Antonsen og Nesbys (2021) studie, at lærerne som deltok bekymret seg for hvordan de vanskelige temaene i litteraturen kan påvirke elevene. Flere lærere fortalte at de opplevde at elever delte åpent om egne problemer i klasserommet, både i sammenheng med litterære samtaler i klassen og i mer uformelle settinger. Lærerne kommenterer videre at de ikke føler seg kvalifiserte til å undervise om slike vanskelige og tabubelagte temaer. På spørsmål om selvmord som tema i norskundervisningen, kom det i den samme undersøkelsen frem at de fleste ikke ønsket å berøre dette eksplisitt. De som imidlertid ønsket å inkludere det i undervisningen, foreslo å benytte seg av en indirekte innfallsvinkel hvor klassen kunne jobbe med litteratur som kun perifert tematiserte det. I denne forbindelse ble det også spesifisert at eldre litteratur i større grad burde anvendes, fordi samtidslitteraturen kan ha et større potensial for identifikasjon for elevene. Argumentet med å bruke eldre litteratur har sammenheng med en forsikring om en



tidsmessig distanse mellom elevenes sanntid og tekstens fiksjonstid. Å skape distanse gjennom valg av litteratur kan også ses i lys av å gjøre elevene til skjønnssomme lesere, som Nussbaum (2016) viser til. Her vil den eldre litteraturen fungere som en metode for å skape distanse. Skal man ta utgangspunkt i en slik argumentasjon, kan det trolig være problematisk å inkludere romanene som *Nattskift i nekropolis* (2019) og *Høgspenning livsfare* (2020) i undervisningen.

Eventuell smitteeffekt ved fremstilling av selvmord ble også brukt som et argument for behovet for å skape en distanse til litteraturen. Keen (2007) viser at følelser kan smitte gjennom å lese skjønnlitteratur. På bakgrunn av dette er det viktig å tenke nøye over bruken av romaner som tematiserer slike vanskelige og tabubelagte emner i undervisningssammenheng. En utfordring ved å benytte seg av eldre litteratur kan imidlertid være at elevene opplever tekstene som lite relevante for dem. Ved å skape en slik distanse som Nussbaum (2016) snakker om til litteraturen, er risikoen at det fort kan resultere i holdninger om at lesing av skjønnlitteratur er uinteressant og kjedelig. Her gjør argumentet til Kjelen (2015) om å finne en balanse mellom distanse og nærhet til teksten for å klare å skape motivasjon for lesing, seg gjeldende. Ved å ta utgangspunkt i den skjønnlitterære teksten som studeres, samt å omtale den med en norskfaglig terminologi, skaper det et grunnlag for at alle elevene kan bidra i undervisningen uavhengig av personlige erfaringer. Likevel viser Kjelen (2015) at det også må være plass til elevenes egne erfaringer for å utvikle elevenes transferkompetanse. En slik balanse mellom følelser og fornuft, vil ifølge Kjelen (2015) gjøre det enklere å arbeide med vanskelige og virkelighetsnære tema på en god og trygg måte.

I artikkelen Lauritzen, Antonsen og Nesby (2021) presenterer, kommer det frem at lærerne som deltok i studien var enige om at skjønnlitteratur i utgangspunktet kan fungere som en god inngang til å undervise om livsmestring, fordi man gjennom skjønnlitteraturen kan unngå at livsmestring blir til noe terapeutisk. Skjønnlitteratur har potensial til å vise elevene ulike former for livsmestring. Problemløsning ble spesielt trukket frem som noe skjønnlitteraturen kan belyse bedre enn sakprosa. Et spørsmål som er nærliggende å diskutere hvis man tar utgangspunkt i et slikt syn på skjønnlitteraturens nytteverdi, er hva dette betyr for litteratur som ikke ender godt eller har en lykkelig slutt? Analysen min viser at tre av romanene tar opp død, og to av romanene tar opp selvmord som tema. Vi har også sett at det er stor variasjon i hvor mye håp romanene tilbyr leseren. Undersøkelsen, vist til ovenfor, viser at flertallet av lærerne ikke ønsket å berøre romaner med slike tabubelagte tema eksplisitt. Her kan det være aktuelt å diskutere hva livsmestringsundervisningen i norskfaget skal inneholde og tematisere. Skal det handle om at livet alltid skal mestres, og fokus på problemløsning, som fremhevet i artikkelen henviser til ovenfor? Skal man ta utgangspunkt i et slikt syn, kan det være problematisk å inkludere de aktuelle romanene i undervisningen.

Tar man imidlertid utgangspunkt i Nussbaum (2016) sitt argument om at man må undervise om litteratur som forstyrrer leserens perspektiver for å utvikle leserens emosjoner, blir det et viktig poeng å inkludere litteratur som tematiserer tabubelagte temaer. Et annet aspekt ved skjønnlitteraturen handler om å utvikle det Nussbaum (2016) omtaler som narrative emosjoner. Å utvikle narrative emosjoner er et viktig aspekt for å utvikle empatievnene. Dersom man tar utgangspunkt i at emosjoner er noe som er sosialt konstruert, som må trenes opp, er det hensiktsmessig å eksponere leseren for et bredt repertoar av emosjoner. Ut fra et slikt perspektiv, vil det altså være lite hensiktsmessig å kun inkludere romaner som ender usannsynlig godt. Romanene som

omtaler død og selvmord, kan skape rom for å vise at det ikke alltid finnes gode løsninger på alle situasjoner, noe som også er et viktig aspekt ved livsmestring. Total kontroll og mestring er verken forventet eller ønskelig, og gir et urealistisk syn på hvordan livet er. Velger man utelukkende å inkludere romaner der alt ender godt, vil man få et lite nyansert bilde av virkeligheten.

Romaner som *Nattskift i Nekropolis* (2019), *Høgspenning livsfare* (2020) og *Dette dreper oss* (2020) kan bidra til å gi leseren innblikk i hvordan livet potensielt kan utvikle seg ved manglende livsmestring, og det kan være lærerikt å se hvilke konsekvenser manglende livsmestring av livet kan få. Et slikt innblikk kan fungere som et godt utgangspunkt for videre refleksjoner og diskusjoner rundt de temaene som blir fremstilt. Dette kan bidra til å gi elevene ulike perspektiver på livet, og potensielt gi elevene redskapene de trenger for å håndtere lignende situasjoner i eget liv. Et viktig aspekt ved livsmestring kan også knyttes til betydningen av å lære at det verken er oppnåelig eller realistisk å til enhver tid skulle klare å mestre alle områder av livet, og at det er lov å be om hjelp hvis man trenger det.

Å være bevisst på at alle har svakheter, og at vi derfor må søke etter å hjelpe hverandre vil ifølge Nussbaum (2016) føre til større samhold. Sælebakke (2018) er også opptatt av å knytte empati og samhørighet opp mot hverandre, og argumenterer for at utvikling av empati kan føre til økt følelse av samhørighet. I likhet med empatievnene, er også følelsen av samhørighet for å skape et inkluderende miljø noe som kan oppøves og styrkes. Dette kan for eksempel gjøres gjennom å øve seg på takknemlighet, noe tekster som ikke ender utelukkende godt kan ha større potensial til å frembringe. Skjønnlitteraturen er en kilde til å tematisere, og hvis utvikling av empatiske individer kan bidra til også å i større grad utvikle følelsen av økt samhørighet, kan dette være en stor ressurs for å utvikle inkluderende klassemiljøer.

Ved bruk av litteratur som tar opp tabubelagte temaer som selvmord, poengteres det i artikkelen til Lauritzen, Antonsen og Nesby (2021) betydningen av riktig veiledning for at skjønnlitteraturen skal ha en positiv effekt. Her eksemplifiseres det ved å vise til høyt dannede mennesker som utførte grusomme handlinger under Hitler-Tyskland. Dette kan være et eksempel på at litteratur og kunst ikke nødvendigvis er positivt dannende. På bakgrunn av Keen (2007) sin argumentasjon om at følelser kan smitte gjennom skjønnlitteratur, er det derfor være et viktig poeng at lærerens rolle blir betydningsfull i undervisning som inkluderer slike romaner. Tabubelagte temaer er en del av livet og en del av litteraturen, og utfordringen blir derfor å finne trygge måter å inkludere det på i undervisningen. Det er i en slik setting også viktig at eleven klarer å holde en viss kritisk avstand til det man leser, samtidig som man ønsker å arbeide mot at elevene skal innta en aktiv rolle i lesingen, fordi det til syvende og sist er leseren som må ta til seg og internalisere litteraturen for at det skal ha noen effekt. Dette samsvarer med det Nussbaum (2016) legger til grunn for at lesing av skjønnlitteratur skal ha den effekten av å kunne øke leserens sosiale intelligens og empati, samt det Keen (2007) sier om at litteratur som bryter med konvensjoner og åpner for mer aktiv lesing kan ha større potensial for å utvikle empatifølelsen.

### 4.2.3 Fortellerstruktur

I analysen har jeg vist hvordan fortellerstrukturen har betydning for hvordan hovedpersonene i romanene fremstilles. *Dette dreper oss* (2021) er som vist, eneste bok

hvor fortellerens temporale plassering skifter mellom samtidig- og etterstilt narrasjon. *Dette dreper oss* (2021) viser hvordan en mer kompleks struktur kan være med å påvirke leserens empatifølelser for hovedkarakteren i positiv retning. Gjennom «Skriveboka» får vi tilgang til Samuel sine refleksjoner og tankestrømmer. «Skriveboka» er ei dagbok han kun skriver for sin egen del, og vi får derfor et ufiltrert bilde av det som foregår i hodet til Samuel gjennom notatene hans. «Skriveboka» bidrar i tillegg til å male et bilde av hvordan tingenes tilstand har utviklet seg til å ende opp der de er i skrivende stund, og gir leseren en større forståelse og et mer utdypende bilde av Samuel som person. Dette er et eksempel på hvordan fortellerstrukturen, i form av en mer kompleks struktur, kan fungere som kilde til å fremme empati. Gjennom å få tilgang til Samuel sine beskrivelser og tanker om tilværelsen før de flyttet ut i skogen, åpner det opp for en større forståelse for hvordan livet til Samuel har utviklet seg.

Vekslingen mellom de ulike tidsplanene har den funksjonen at det som blir fortalt i etterstilt narrasjon, blir integrert som forståelsesramme for jeg-ets forståelsesramme om seg selv. Vekslingen mellom tidsplanene tilfører fortellingen en følelsesmessig flerstemmighet. Denne oppstår i kontrastene av portretteringene av Samuel sitt forhold til faren fra før de flyttet ut i skogen, og Samuel sitt forhold til faren i nåtid. Vekslingen i fortellerens temporale plassering i forhold til det fortalte, og innslagene av dagboknotater bidrar til å skape denne flerstemmigheten. Dette grepet gjør at fortellingen har en mer kompleks fortellerkomposisjon, som krever mer av leseren. Komplekse ungdomsromaner vil i større grad utfordre elevene som tenkende, litterære vesener, og kan derfor by på rike leseopplevelser.

Den komplekse fortellerstrukturen i *Dette dreper oss* (2021) er i samsvar med det Keen (2007) sier om at litteratur som bryter med konvensjoner og åpner for mer aktiv lesing kan ha større potensial for å utvikle følelser av empati hos leseren. Dermed vil *Dette dreper oss* (2021) kunne gi et bedre utgangspunkt for utvikling av empati, enn romaner med mindre kompleks komposisjon. Det vil si at komplekse litterære strukturer kan fungere vel så godt som kilde til empatiutvikling som det rent tematiske. Skjønnlitteraturen er en kilde til å tematisere, men måten en slik tematikk blir fremstilt på viser seg å være minst like relevant for empatiutviklingen.

Som vi har sett i denne oppgavens teorigapittel, er fortellersituasjonen en av de narrative teknikkene Keen (2007) trekker frem som en av de mest sentrale innenfor teori om narrativ empati. Dette blir presentert i teorigapittelet. Førstepersonforteller er en av fortellersituasjonene som blir trukket frem, som i størst grad lykkes med å fremme identifikasjon med karakterene, og dermed empati fra leseren. Min analyse viser at et gjennomgående trekk ved alle romanene er at barnet som pårørende, opptrer både som hovedperson og forteller. Fortelleren i de ulike romanene opererer med intern synsvinkel, som betyr at vi kun får innblikk i fortelleren sine tanker og følelser. Dette gjør at vi får presentert fortellingen ut ifra fortellerens forståelseshorisont, som skaper en nærhet til fortelleren. Analysen viser hvordan en slik fortellersituasjon vekker følelser av empati hos leseren, i tråd med det Keen (2007) presenterer. En slik type fortellerposisjon som presentert ovenfor, inviterer leseren til å utvikle empati for fortelleren. Som vist i analysen, betyr det derimot ikke at det automatisk vil skapes empati hos leseren ved en fortellersituasjon som opererer med førstepersonforteller. Analysen viser at en upålitelig forteller kan være med å påvirke leserens oppfatning.

Lykke fra *Tre meter med kniv* (2020) blir dratt frem som et eksempel på en upålitelig forteller, hvor vi gjennom dialoger med andre karakterer blir presentert for andres blikk på Lykke. Dette er med på å danne et større helhetsinntrykk av Lykke som karakter, og påvirker leserens respons. I eksempelet som blir presentert i analysen, ser vi hvordan Eskild sin kommentar kan være med på å påvirke leserens respons, som på denne måten kan endre seg. Her åpner dialogen for at man får en større forståelse for Simeon sine handlinger, og leserens empati vil på derfor kunne bli påvirket. Å operere med førstepersonsforteller og intern synsvinkel gir altså ingen garanti for å føle empati med fortelleren, men skaper likevel et godt utgangspunkt ved å invitere leseren inn i fortellerens tanker og følelser.

### **4.3 Samtidsrealistiske ungdomsromaner som kilde i livsmestringsundervisningen**

Identitetssøking og livsmestring er, som tidligere vist i dette prosjektet, sentrale tema i dagens ungdomslitteratur. Dette kom som et resultat av en økt interesse i identitetsproblematikk (Slettan, 2020, s 30-31), og har gitt utslag i ungdomslitteratur orientert mot det indre for både jenter og gutter. Romanene jeg har analysert tar opp tematikker som i større eller mindre grad omhandler dette. Dette står i tråd med dagens interesse for litteratur som tar for seg indre emosjoner. At romanene passer innenfor definisjonen av typisk ungdomslitteratur i dag, kan sees på som en styrke hvis man skal ta de med inn i et klasserom. Fordi de tar opp sentrale problemstillinger i en tenårings liv med tanke på identitet, vennskap og kjærlighet, i tillegg til den mer alvorstunge sykdomstematikken, vil det være nærliggende å konkludere med at de har en større sjanse for å engasjere elever til tross for variasjon i elevenes interesser og erfaringer. Romanene som er undersøkt varierer også med tanke på hovedpersonenes kjønn, og dette tror jeg er viktig for at flest mulig skal kjenne seg igjen og engasjere seg i de ulike karakterene og fortellingene. Dette danner et godt utgangspunkt når man skal vurdere om romanene kan passe i undervisningssammenheng på ungdomstrinnet.

Lauritzen (2021) viser at norsklæreren ofte ser til skjønnlitteraturen når store spørsmål skal diskuteres. Skjønnlitteraturens rolle var også en av de viktigste grunnene for at flertallet av lærerne mente at norskfaget kunne være et passende sted for å undervise om livsmestring. Hamre (2014) påpeker at anvendelse av skjønnlitteratur er en historisk tradisjon i skolen, og han knytter det opp mot hermeneutikkens tolkninger av lovtekster og religiøse skrifter, som handler om at man må forstå tekstene for å kunne leve i tråd med dem. Skjønnlitteraturen skulle i denne sammenheng være et etisk grunnlag for undervisningen, og ha en oppdragende effekt og mane fram positive idealer. Dette eksempelet viser at tanken om undervisning om hvordan leve livet på best mulig måte, som også kan kalles livsmestring, har eksistert i norskfaget lenge før fagfornyelsen. Dette kan også indikere at skjønnlitteraturen har hatt en viktig rolle i forbindelse med å gi kunnskap om livsmestring, som betyr at dette potensialet fortsatt må være til stede. Oppfatningen av at livsmestring alltid har vært til stede gjennom norskfagets dannelsesperspektiv, kan ha konsekvenser for hvordan lærerne velger å inkludere emnet i faget. En mulig fallgrube kan være at emnet heller ikke nå får en eksplisitt plass i norskfaget, fordi det er lett å hvile seg på antakelsen om at livsmestring alltid har vært en del av faget. Da er det enkelt å tenke at det ikke er noen grunn til å gi livsmestring en mer tydelig plass i faget nå heller.

Empatitrening er et livsmestringstema som er helsefremmende i den forstand at den styrker den enkeltes integritet og evne til å relatere seg til seg selv og andre (Sælebakke, 2018, s. 73). Å trene opp evnen til å føle empati for andre er en viktig bidragsyter til å skape samhørighet og et inkluderende miljø i en gruppe elever. Dette er tett knyttet til utvikling av den emosjonelle kompetansen, som er en viktig del av det Nussbaum (2016) omtaler som den skjønnsomme leseren. Følelser kan endres når tankene endres, og skjønnlitteraturen spiller en viktig rolle ved at den inviterer til innlevelse i fiktive menneskers liv, og på denne måten bidrar til å utvikle vår emosjonelle kompetanse. Kunnskapsløftet 2020 sier at livsmestring i norskfaget handler om å uttrykke seg både skriftlig og muntlig, og skal gi elevene et grunnlag for å uttrykke egne følelser og tanker. Skjønnlitteraturen skaper muligheter for å lære å kommunisere godt, og utvikle selvinnsikt og utholdenhet slik at man er i stand til å tåle ubehag og stå i motstand. Min analyse viser potensialet litteraturen som er undersøkt i dette prosjektet kan ha, for å fremme og utvikle empati hos leserne. På denne måten kan den derfor fungere som mal for hvordan ulike situasjoner og følelser kan håndteres når man overfører det til eget liv.

Gjennom Lauritzen, Antonsen og Nesby (2021) sin artikkel kommer det frem at seks av de tretten lærerne som ble spurt, var bekymret for at innføringen av livsmestring i skolen skulle medføre et terapeutisk ansvar. Artikkelen viser at lærerne selv ikke følte de har utdanning som gjør dem kompetente nok til å undervise om temaer knyttet til dårlig helse og manglende livsmestring, i form av for eksempel psykiske lidelser. Fordi læreplanen er kompetanseorientert og relativt metodefri, gir den store muligheter for den enkelte lærer til å selv velge undervisningsmetoder og materiell som er hensiktsmessig. I møte med åpne, og ikke klart definerte begreper, kan det tenkes at dette kan føre til en del usikkerhet hos lærerne. Dette kan føre til stor variasjon i forståelsen av begrepet livsmestring, og hva undervisning om det bør inkludere. En konsekvens av at psykisk helse får stor plass i undervisningen, kan også være at lærerens rolle blir uklar. Dette kan være med på å skape nye forventninger til norsklærerens rolle, som behandler og forebygger av uhelse. Lærer- elevrollen kan i en forlengelse av dette, komme til skade av å bli forvekslet med en form for behandler-pasientrolle. Fordi læreren ikke har kompetanse i å behandle psykiske lidelser, kan en slik utvidet forståelse av norsklærerens rolle være problematisk. Læreryrket er ifølge Lauritzen (2021) et relasjonelt yrke, som betyr at læreren utvikler kompetanse i å møte elevene og skape gode relasjoner til dem. Det er likevel ikke realistisk å forvente at lærerne skal ha kompetanse i elevenes psykiske helse, og det blir derfor problematisk hvis de indirekte pålegges et ansvar for å behandle elevenes psykiske problemer.

## 5. Oppsummering

Motivasjonen for å gjennomføre dette prosjektet, bunnet i implementeringen av folkehelse og livsmestring som ble innført som et nytt tverrfaglig emne i Kunnskapsløftet 2020. Når livsmestring nå fikk en eksplisitt plass i skolen gjennom fagfornyelsen, ønsket jeg å undersøke hvordan emnet kan belyses i forbindelse med litteraturundervisning i norskfaget. For å undersøke hvilket potensial skjønnlitteratur kan ha for å lære om livsmestring, gjennomførte jeg ulike litteratursøk i et forsøk på å kartlegge feltet av pårørendelitteratur som tar for seg barn og unge. Dette resulterte i at jeg endte opp med et datamateriale på seks romaner som jeg ønsket å se nærmere på. De seks bøkene kan anses å være de mest aktuelle romanene i nyere norsk ungdomslitteratur som tematiserer det å være barn som er pårørende til foreldre med psykisk sykdom. Gjennom analysene har jeg løftet frem og presentert hvordan de seks romanene kan egne seg for å tematisere livsmestring i norskfaget. Det kommer også frem av oppgaven at det finnes fallgruver ved å bruke slik type litteratur for å undervise om livsmestring, og på denne måten viser også oppgaven hvordan disse romanene kan være med å kritisk problematisere hvordan skjønnlitteraturen bør benyttes i en klasseromssituasjon.

Gjennom de litterære analysene som har blitt utført, har oppgaven tydeliggjort hvilken verdi det kan ha å jobbe tekstnært med romanene. Analysene demonstrerer tydelig hvordan fortellersituasjonen og fortellerstrukturen påvirker fremstillingen av pårørenderollen, samt leserens oppleve av empati for hovedpersonene. De skjønnlitterære verkene som løftes frem i denne oppgaven, har vist seg å være egnet for å tematisere viktige aspekter ved livsmestring eller manglende livsmestring, men oppgaven viser også hvordan fortellerstrukturen har betydning for leserens respons og empatiutvikling. Den litterære analysen kan gi norsklæreren et verktøy til å se at det er flere elementer, i tillegg til tema, som kan skape empati hos leseren. Måten et tema blir løftet frem på, kan se ut til å ha like stor betydning for leserens utvikling av empati, som tematikken i seg selv.

Målet med denne oppgaven har vært å belyse et tema som sjelden tas opp i livsmestringssammenheng, nemlig barnet som pårørende. Diskusjoner om livsmestring har tidligere ofte handlet om hvordan man kan håndtere egne psykiske problemer. Dette er også en tendens man kan se i litteraturen. Patografien er et eksempel på litteratur som i hovedsak tematiserer selvbiografiske sykdomsfortellinger. «Sick-lit»-sjangeren, som er en litteratursjanger som går under «young adult fiction», altså litteratur for unge voksne, har blitt voldsomt populær de siste årene med utgivelser som *Faen ta skjebnen* (Green, 2012) og *Five Feet Apart* (Iaconis, 2019). Dette er en sjanger som portretterer en hovedperson med fysiske og/eller psykiske lidelser. Barn som pårørende har imidlertid forblitt en underbelyst rolle, og denne oppgaven viser at det å være pårørende også er en stor psykisk belastning for barn og ungdom.

## 6. Referanseliste

- Aase, L. (2005a). Norskfagets dannelsespotensiale i fortid og samtid. I A. J. Aasen & S. Nome (Red.), *Det nye norskfaget* (s. 35-47). Fagbokforlaget.
- Aase, L. (2005b). Skolefagenes ulike formål – danning og nytte. I K. Børhaug, A. B. Fenner & L. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelser: skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv* (s. 15-27). Fagbokforlaget.
- Alaei, N. (2019). *Dette er ikke oss*. Gyldendal.
- Alaei, N. (2021). *Å fange luft*. Gyldendal.
- Andersen, P.T. (2011). *Hva skal vi med skjønnlitteratur i skolen?* LNUs landskonferanse, Trondheim. Hentet fra <https://docplayer.me/383073-Hva-skalvi-med-skjonnlitteraturen-i-skolen.html>
- Antonsen, Y., Lauritzen, L. M., & Nesby, L. (2021). «Jeg er så veldig redd for hvordan jeg påvirker elevene.» Utfordringer og muligheter i undervisningen av folkehelse og livsmestring i norskfaget. *Acta Didactica Norden*, 15(1). <https://doi.org/10.5617/adno.7848>
- Barnebokkritikk. (u. å.). *Om Barnebokkritikk*. <https://www.barnebokkritikk.no/om-barnebokkritikk/>
- Birkeland, Mjør, I., & Teigland, A.-S. (2018). *Barnelitteratur : sjangrar og teksttypar* (4. utg., p. 229). Cappelen Damm akademisk.
- Brandtzæg, S. G. (2017). Per Thomas Andersen: Fortelling og følelse. En studie i affektiv narratologi. *Edda*, 104(2), 199–205. <https://doi.org/10.18261/issn.1500-1989-2017-02-08>
- Bufdir. (2020). *Hjelp barnet ditt med vanskelige følelser*. [https://bufdir.no/Foreldrehverdag/Hjelp\\_barnet\\_ditt\\_med\\_vanskelige\\_folelser/](https://bufdir.no/Foreldrehverdag/Hjelp_barnet_ditt_med_vanskelige_folelser/)
- Det norske akademis ordbok. (u.å.). *Pårørende*. Hentet 14. mai 2022 fra <https://naob.no/ordbok/p%C3%A5r%C3%B8rende>
- Emanuelsen, M. (2019, 2. april). *Ganske mørkt. Ganske trangt*. [Anmeldelse av boka *Nattskift i nekropolis* av B. Ingvaldsen]. Barnebokkritikk. <https://www.barnebokkritikk.no/ganske-morkt-ganske-trangt/#.Yo3d2tNBxQI>
- Fondevik, B. & Hamre, P. (2017). *Norsk som reiskaps- og dannelsesfag*. Samlaget.
- Gaasland, R. (1999). *Fortellingens hemmeligheter. Innføring i litterær analyse*. Universitetsforlaget.
- Garté, T. (2021). *Dette dreper oss*. Vigmostad Bjørke.

- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter. Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Green, J. (2012). *Faen ta skjebnen*. Gyldendal.
- Guåker, H. (2020). *Høgspenning livsfare*. Samlaget.
- Hamre, P. (2014). *Norskfaget og skjønnlitteraturen: Ein studie av norskfaglege normtekstar 1739- 2013*. [Doktoravhandling]. Universitetet i Bergen.
- Harboe, E. (2020). *Tre meter med kniv*. Samlaget.
- Haugen, M. O. (2020, 3. desember). *Når mor trekker seg unna*. [Anmeldelse av boka *Høgspenning livsfare* av H. Guåker]. Barnebokkritikk.  
<https://www.barnebokkritikk.no/nar-mor-trekker-seg-unna/#.Yo3cGtNBxQI>
- Heie, M. (2019). *Hva vil vi med litteraturundervisning i skolen? Det er problematisk hvis skjønnlitteraturen blir redusert til et verktøy for å oppnå andre læringsmål, ifølge en ny studie*. Hentet 15. februar fra <https://forskning.no/boker-partner-pedagogikk/hva-vil-vi-med-litteraturundervisningen-i-skolen/1603202>
- Helsedirektoratet. (2017). *Pårørendeveileder. Informasjon og støtte til barn som pårørende*. Hentet 14. mai fra <https://www.helsedirektoratet.no/veiledere/parorendeveileder/informasjon-og-stotte-til-barn-som-parorende>
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2020). *Vi – de pårørende Regjeringens pårørendestrategi og handlingsplan*. Hentet 14. mai fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/regjeringens-parorendestrategi-og-handlingsplan/id2790589/?fbclid=IwAR2iOZOtgY4BgwpgrfBzaSaQBR0EMx0Gudv1nX-ciN8ojCHjeVUVPDGpOvo>
- Hogan, P. C. (2001). The Epilogue of Suffering: Heroism, Empathy, Ethics. *SubStance*, 30(1/2), 119–143. <https://doi.org/10.2307/3685508>
- Iaconis, T. (2019). *Five feet apart*. Simon & Schuster Ltd.
- Ingvaldsen, B. (2019). *Nattskift i neropolis*. Gyldendal.
- Keen, S. (2006). *A Theory of Narrative Emphaty*. Ohio State University Press.
- Keen, S. (2007). *Empathy and the Novel*. Oxford University Press on Demand. doi: 10.1093/acprof:oso/9780195175769.001.0001
- Keen, S. (2010). Narrative Empathy. I Aldama, F.L. (Red.), *Toward a Cognitive Theory of Narrative Acts* (s. 61–93). University of Texas Press.
- Kidd, D. C. & Castano, E. (2013). Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind. *Science*, 342(6156), 377–380. <https://doi.org/10.1126/science.1239918>



- Kinge, E. (2014). *Empati – Nærvær eller metode?* Gyldendal akademisk. Kunnskapsforlaget.
- Kjelen, H. (2015). Litterær kompetanse – portrett av tre lesarar. *Acta Didactica Norge*, 9(1), Art. 12. <https://doi.org/10.5617/adno.1390>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen – overordnet del av læreplanverket*. Regjeringen.
- Kunnskapsdepartementet (2019). Læreplan i norsk (NOR01-06). Fastasatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/tverrfaglige-temaer?lang=nob>
- Larsen, S. (2020, 9. juni). *Tittel med selvtillit*. [Anmeldelse av boka *Tre meter med kniv* av E Harboe]. Barnebokkritikk. <https://www.barnebokkritikk.no/tittel-med-selvtillit/#.Yo3aYNNBxQI>
- Lauritzen, L.-M. (2019a). Bridging Disciplines: On Teaching Empathy Through Fiction. *Tidsskrift for Forskning I Sygdom Og Samfund - Journal of Research in Sicknes and Society*, 16(31), 127– 140. <https://doi.org/10.7146/tfss.v16i31.116960>
- Lauritzen, L.-M. (2019b). En affektiv vending i norskfagets litteraturundervisning. Et grunnlag for folkehelse og livsmestring. I N. Simonhjell & B. Jager (Red.). *Norsk litterære årbok* (s. 185–200). Samlaget.
- Lauritzen, L.-M., Antonsen, Y. & Nesby, L. H. (2021). «Jeg er så veldig redd for hvordan jeg påvirker elevene.» Utfordringer og muligheter i undervisningen av folkehelse og livsmestring i norskfaget. *Acta Didactica Norden*, 15(1). <https://doi.org/10.5617/adno.7848>
- Lindgren, A. (1973). *Brødrene Løvehjerte*. Cappelen Damm.
- Lothe, J. (2008). *Fiksjon og film. Narrativ teori og analyse*. Universitetsforlaget.
- Lothe, J., Refsum, C. & Solberg, U. (2007). *Litteraturvitenskapelig leksikon*. Oslo: Gyldendal
- Mai, A.-M. (2016). Introduktion: Hvad skal vi med syg litteratur? I A.-M. Mai, P. Simonsen, C. Schwartz & I. E. Andersen (red.), *Syg litteratur: litterære tekster om sygdom og sundhedsvæsen* (s. 11-23). Munksgaard.
- Meld. St. 28. (2015–2016). *Fag - Fordypning - Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=4>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>

- Nystøyl, K., F. (2020, 2. juni). *Dei tre ungdomsbokdebutantane frå Samlaget denne våren er det all grunn til å merke seg*. [Anmeldelse av boka *Tre meter med kniv* av E. Harboe]. Periskop. <https://www.periskop.no/varens-debutantar-abid-raja-behald-tversoversloyfa-pa-du/>
- Nikolajeva, M. (2017). *Barnbokens byggklossar*. Lund: Studentlitteratur.
- Nussbaum, M., C. (2016). *Litteraturens etikk. Følelser og forestillingsevne*. Pax Forlag.
- Oatley, K. (2016). Fiction: Simulation of Social Worlds. *Trends in Cognitive Sciences*, 20(8), 618–628. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2016.06.002>
- Ommundsen. (2007). Grenseløshet og håp : to tendenser i senmoderne nordisk ungdomslitteratur. I P. O. Kaldestad & K. B. Vold (Red.), *Årboka Litteratur for barn og unge* (s. 9–21). Det Norske Samlaget.
- Periskop. (u. å.). *Om Periskop*. <https://www.periskop.no/om-periskop/>
- Periskop. (2020) *Skeiv seksualitet, barnebøker med mørk slutt og pinlige sider ved norsk samtid: Periskop har snakket med forlagsredaktører, forfattere og formidlere om tabu i barnelitteraturen*. <http://www.periskop.no/hvilke-tabuer-finnes-i-dagens-barnelitteratur/>
- Petersen, A. E. (2021). *Skjønnlitteratur som potensiell inngang til empatisk utvikling: En diskusjon av potensialet for empatiutvikling gjennom lesing av skjønnlitteratur i norskfaget, i lys av fagfornyelsen 2020*. [Masteroppgave]. Universitetet i Agder
- Skrivesenteret. (2015). *Høringssvar fra Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning*. <http://docplayer.me/28608188-Horingssvar-fra-nasjonalt-senter-for-skriveopplaering-og-skriveforskning.html>
- Slettan. (2020). *Ungdomslitteratur: ei innføring* (2. utgave.). Cappelen Damm akademisk.
- Stoltenberg, C. (2015). *Folkehelse rapporten 2014. Helsetilstanden i Norge*. <https://fhi.brage.unit.no/fhi-xmloi/handle/11250/277374>
- Sælebakke, A. (2018). *Livsmestring i skolen – et relasjonelt perspektiv*. Gyldendal.
- Ramberg, L. (2021, 30. november). *I mammas klamme grep*. [Anmeldelse av boka *Å fange luft* av N. Alaei]. Barnebokkritikk. <https://www.barnebokkritikk.no/i-mammas-klamme-grep/#.Yo3cmtNBxQI>
- Ringereide, K., E., Thorkildsen, S. L., Darling Clementine, & Pedlex. (2019). *Folkehelse og livsmestring i skolen*. Pedlex.

- Ryen, J., A. (2021, 19. april). *En robinsonade i revers*. [Anmeldelse av boka *Dette dreper oss* av T. Garté]. Barnebokkritikk. <https://www.barnebokkritikk.no/en-robinsonade-i-revers/#.Yo3dadNBxQI>
- Senje, I. (2019, 21. februar). *Reddet av barnevernet*. [Anmeldelse av boka *Dette er ikke oss* av N. Alaei]. Barnebokkritikk. <https://www.barnebokkritikk.no/reddet-av-barnevernet/#.Yo3dB9NBxQI>
- Simonsen, Schwartz, C., Andersen, I. E., & Mai, A. M. (2016). *Syg litteratur: litterære tekster om sykdom og sundhedsvæsen* (p. 214). Munksgaard.
- Smidt, J. (1989). *Seks lesere på skolen– hva de søkte, hva de fant: En studie av litteratur-arbeid i den videregående skolen*. Universitetsforlaget.
- Syversen, G. T. (2018). Mot en kategorial dannelse i norskfaget. *Norsklæreren*, 1, 48–57. Hentet fra: [https://static1.squarespace.com/static/5d00b418d9cad80001fc3882/t/5d68d7b13d9ba300016b4496/1567152058409/NL1-2018\\_G.Syversen.pdf](https://static1.squarespace.com/static/5d00b418d9cad80001fc3882/t/5d68d7b13d9ba300016b4496/1567152058409/NL1-2018_G.Syversen.pdf)
- Rasmussen, A. J. (Red.). (2017). *Løse, skrive og hele. Perspektiver på narrativ medicin*. Syddansk universitetsforlag.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). Læreplan i norsk. (NOR01-06). <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob&fbclid=IwAR3BnPIQrDuMzF0kETmtPejseBWCwkso0vYrd18Izufsr3SG4sinoXCQKoA>
- Wiker, G. (2015). *Krever psykologi i skolen*. Norsk psykologforening. <https://www.psykologforeningen.no/foreningen/nyheter-og-kommentarer/aktuelt/kreverpsykologi-i-skolen#opprop>

