



Tekst som terapi

En studie i teksters terapeutiske repertoar tilknyttet  
identitetskonstruksjoner

Kathinka B.T. Røed Malmer  
VID vitenskapelige høgskole  
Oslo

Masteroppgave  
Master i familierapi og systemisk praksis

Antall ord: 26795

Dato: 31.05.2019

## **Førord**

Først og fremst takk til Sturla – uten deg hadde dette rett og slett ikke vært mulig. Takk for at du har dratt lasset en god stund nå – og for at du alltid tror på meg, støtter og hjelper meg frem. Til Mira, Vårin og Theo, for at dere mer eller mindre tålmodig har ventet på oppgavens ferdigstilling. Takk for at dere er som dere er og for at dere gjør meg til den jeg er. Tusen takk til veilederen min, Anne Øfsti, for inspirasjon til å skrive om dette temaet, og for at du alltid skjønnte hvor jeg ville hen – også de gangene jeg ikke helt forsto det selv. Takk til mine fire foreldre, som med alle perspektiver og engasjement har lagt grunnlaget for forståelsen av flerstemthet og for at dere tidlig vekket min interesse for litteratur. Til mine to flotte svigerforeldre, for deres alltime tilstedeværelse og interesse, og for refleksjoner rundt temaet. Til Zack, som tilrettela arbeidsoppgaver så hodet mitt kunne få ro til å være «flerstemt» over en liten periode, og for hjelp med engelsken. Til NaKuHel, for at dere har lært meg om kulturens og naturens innvirkning på helsen. Øvrig familie, venner og kollegaer; takk for at dere er rundt meg - og for at dere har latt meg surre rundt i teksters terapeutiske repertoarer i tide og utide, mens dere har gitt støtte og heiarop det siste seige stykket mot målet.

*Kathinka Malmer, mai 2019*

## Sammendrag

I denne kvalitative studien ser jeg på teksters terapeutiske repertoarer tilknyttet identitetskonstruksjoner i arbeid med barn og unge. Foruten å studere alternative måter å bringe barna inn i terapien på er studiens formål å knytte biblioterapeutiske tilnærminger til familierapeutiske perspektiver. Teorien er influert av systemiske forståelser og tar i hovedsak for seg en narrativ tilnærming til problemstillingen, i samsvar med utviklingspsykologiske perspektiver og affektiv narratologi. Datamaterialet er tekstutdrag hentet fra tre barnebøker; *Anne fra Bjørkely* (1908), *Trollvinter* (1957) og *Harry Potter og de vises Stein* (1997). Disse forskningsspørsmålene er utledet av problemstillingen: Hvordan kan tekst vi finner i barnelitteratur bidra til å omdanne erfaringer innen identitetskonstruksjoner til meningsfulle narrativer? Hvilke forskjellige stemmer er til stede i teksten og hvordan bidrar denne flerstemtheten til sammenheng i leserens forståelse av seg selv i verden? For å belyse forskningsspørsmålene benyttes narrativ analyse, sterkt supplert av affektiv narratologi. Basert på en systemisk tilnærming beskrives funnene innenfor fire kategorier; kontekst, karakterskildringer, emosjonelle triggerfigurer og metaforer. I hovedsak finner jeg at identitetsfremstillingene rammes inn av non-verbale settinger som appellerer til leserens fantasi, tydeliggjør distinksjoner og forenkler komplekse fenomener. Litterære tekster kan vise til hvordan helter kjeder begivenheter sammen til fruktbare narrativer og den unge leseren kan inspireres av hvordan vanskeligheter også kan skjule andre forståelser av seg selv. Metaforer fungerer som brobygger mellom det analoge og digitale språk, mening oppstår der tekstens og barnets verdensbilder møtes. Gjennom blant annet metaforbruk og fantasi kan vi tilby barna en plattform som engasjerer til utforskning. De sirkulære interaksjoner som fremmes i teksten gir nyanser til karakterenes oppfattelser av seg selv samt leserens oppfattelse av identitetsfremstillingene. Dialogene fremmer flere nyanser og tilbyr nye perspektiver. Leseren inviteres således til refleksjon, og leserens stemme virker dermed i fortellingen som en av de mange stemmer. Karakterenes emosjoner blir beskrevet mer enn navngitt. Dette åpner for at egen affektive forståelse kan utforskes samtidig som leseren ivaretar ekspertposisjonen på egen opplevelse. Studien konkluderer med litterære teksters ivaretagelse av leserens affektive handlingsrom gjennom begreper som gjenkjennelse og anerkjennelse.

Nøkkelord: Systemteori, biblioterapi, affektiv narratologi, identitetskonstruksjon, flerstemthet

Veileder: Anne Øfsti

## Abstract

In this qualitative study, I look at the therapeutic roles that literary texts can play in association with building personal identities in children and adolescents. In addition to studying alternative ways of bringing children into therapy, the aim of my study is to link literary therapeutic approaches to family therapeutic perspectives. The theory is influenced by a systemic body of knowledge and takes on a primarily narrative approach to the problem, in accordance with accepted aspects of developmental psychology and affective narratology. The data material are bits of text taken from three children's books: *Anne of Green Gables* (1908), *Moominland midwinter* (1957) and *Harry Potter and The Philosopher's Stone* (1997). The research questions are: How does text found in children's literature help to transform experiences that build personal identities into meaningful narratives? What are the different voices in the text and how does this diversity contribute to the reader's understanding of himself in the world? To elucidate the research questions, a narrative analysis is used, greatly supplemented by affective narratology. Based on a systemic approach, the findings are described within three categories: context, descriptions of characters and characters and metaphors that trigger the reader's emotional engagement. Essentially, I find that creations of identity are framed by non-verbal sentences that appeal to the reader's imagination, clarify distinctions and simplify complex phenomena. Literary texts can show how heroes link together events into inspired narratives, and the young reader can in turn be inspired by knowing that difficulties can also hide other concepts. Metaphors act as bridge builders between analogue and digital languages. Meaning arises where the worlds of the text and the child meet. Through imagination, we can offer children a platform that encourages their exploration. The circular interactions that are promoted in the text give nuances to the characters' perceptions of themselves and the reader's portrayal of his or her perception of identity. The dialogs promote more nuances and offer new perspectives. The reader is thus invited to reflect, and the reader's voice thus acts as one of the many voices in the story. The characters' emotions are described more than named. This allows for one's own affective understanding to be explored while the reader safeguards the expert standpoint of his or her own experience. The study concludes with the literary texts' attention to readers affective expression through terms like recognition and acknowledgement.

Keywords: Systemic thinking, bibliotherapy, affectiv narratology, identity construction, polyphony

## Innholdsfortegnelse

1. Innledning «Storebror Phillip har vekkerklokke».....	s. 8
1.1. Bakgrunn for valg av tema.....	s. 8
1.2. Formålet med studien og problemstilling.....	s. 10
1.3. Relevans for fagfeltet.....	s. 11
1.4. Tidligere forskning og begrensning.....	s. 13
1.5. Oppgavens oppbygging og utforming.....	s. 14
2. Teoretisk rammeverk.....	s. 15
2.1. Romantikken og det naturvitenskapelige paradigmet.....	s. 15
2.2. Postmodernismen og systemisk paradigmet.....	s. 16
2.2.1. Kommunikasjonsteori.....	s. 17
2.2.2. Sosial konstruktivisme.....	s. 18
2.2.3. Sosial konstruksjonisme.....	s. 19
2.3. Narrativ tilnærming.....	s. 20
2.3.1. Fantasi.....	s. 21
2.3.2. Metaforer.....	s. 22
2.4. Affektiv narratologi.....	s. 23
2.4.1. Affekt og emosjoner.....	s. 23
2.4.2. Barn, litteratur og følelser.....	s. 24
2.4.3. Polyfoni.....	s. 26
2.5. Utviklingsteori; språk og tenkning.....	s. 27
2.5.1. Identitetsutvikling.....	s. 28
2.6. Estetisk terapi.....	s. 29
2.6.1. Biblioterapi.....	s. 30
2.6.2. Den biblioterapeutiske leseprosessen.....	s. 31
3. Metode og vitenskapsteori.....	s. 34
3.1. Hermeneutikk.....	s. 34
3.2. Kvalitativ tilnærming.....	s. 35
3.2.1. Affektiv narrativ analyse.....	s. 36
3.3. Innsamling av data.....	s. 40
3.3.1. Tre utvalgte tekster.....	s. 41
3.4. Studiets kvalitet.....	s. 44
3.4.1. Refleksivitet og reliabilitet.....	s. 44

3.4.2. Etisk rammeverk.....	s. 45
3.5. Analysearbeidet.....	s. 46
4. Presentasjon av romanene.....	s. 49
4.1. Anne Fra Bjørkely.....	s. 49
4.2. Harry Potter og De Vises Stein.....	s. 50
4.3. Trollvinter.....	s. 51
5. Drøfting.....	s. 52
5.1. Kontekst.....	s. 52
5.1.1. Kontekstmarkører.....	s. 53
5.1.2. Fantasi og innsikt.....	s. 55
5.2. Karakterskildringer.....	s. 57
5.2.1. Gjenkjennelse, erkjennelse og innsikt.....	s. 58
5.2.2. Anerkjennelse.....	s. 60
5.2.3. Verdier.....	s. 61
5.2.4. Nyskriving og unntakshistorier.....	s. 63
5.3. Emosjonelle triggerfigurer.....	s. 65
5.3.1. Emosjonelle markører.....	s. 65
5.3.2. Identitetsmarkører og fler-fasettert verdensbilde.....	s. 69
5.4. Metaforer.....	s. 71
5.4.1. Rekonstruksjon.....	s. 72
5.4.2. Metaforen som eksternaliserende og katartisk fenomen.....	s. 73
6. Oppsummering og avslutning.....	s. 76
6.1. Oppsummering.....	s. 76
6.2. Refleksjoner, relevans og videre forskning.....	s. 78
Litteraturliste.....	s. 80

*De ser opp når de ønsker å opphøyes. Og jeg ser ned – fordi jeg er opphøyet. Hvem kan være opphøyet og samtidig le? Den som har nådd de høyeste tinder, han ler av alle sørgespill og alt gravalvor*

Nietzsche; Om å lese og skrive. Slik talte Zarathustra

# 1 Innledning

## Storebror Phillip har vekkerklokke

Den dagen jeg lærte å lese åpnet verden seg for meg. Jeg satt i sengen, i den trygge armkroken til stefaren min, og bokstaverte meg gjennom en kapitteloverskrift i boken *Lillebror og Knerten* av Anne-Cath. Vestly. Kapitteloverskriften sto med tydelige bokstaver; STOREBROR PHILLIP HAR VEKKERKLOKKE. Setningen har i seg selv liten betydning, tatt ut av konteksten, men den har stor symbolsk verdi for meg. Jeg lærte å lese denne dagen, i sengen, i armkroken - og denne lille setningen ble blant annet grunnlaget for denne studien.

Litterære tekster gir mulighet til å forstå samhandling med omverdenen på nye måter. Det er så mye i samhandling mellom mennesker som kan hindre kommunikasjonen i å flyte fritt, nettopp fordi språket er relasjonelt. Det er så mange normer som styrer våre forventninger om hvordan vi skal oppfatte fenomener, som igjen styrer vår kommunikasjon på forskjellig plan. Bakhtin (2010) hevder at hvert talte ord som kommuniseres er rettet mot et svar, og er påvirket av den dype innvirkningen til det besvarende ordet det foregriper. Jeg tenker at dersom man er for opptatt av å foregripe svaret i kommunikasjonen kan det bli vanskeligere både å lytte og fortelle, og det vil kunne påvirke hvert ord eller setning som flyter imellom oss. Ord i tekst behøver ikke ivaretas på samme måte som i tale. Når jeg leser en tekst er det bare teksten og meg i dialog med hverandre – det analoge uttrykket er ikke til stede i samme grad som i dialogen mellom mennesker. I teksten kan jeg finne ro til å være meg selv, og dermed åpne for en annen type forståelse. En forståelse som ikke begrenser seg til hva avsender og/eller mottaker av det talte ord kan se eller tåle, men som kan trenge inn til det rommet der jeg ikke har språk, og som der kan bidra til å forme opplevelser.

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Skjønnlitterære tekster gir anledning til å forlate eget indre liv en stund og foreta en reise - inn i en annen verden, eller en annens sinn. «Litteraturen er ikke bare språk, den er også vilje til figurering, motivet for metaforen som Nietzsche en gang definerte som begjæret etter å være annerledes, etter å være et annet sted» (Bloom, 2007, s. 29). Å lese gjør meg forskjellig fra



meg selv - for en stund. Enkelte litterære tekster skaper en refleksiv distanse til egne opplevelser og kan bidra til at jeg forstår egen historie på nye måter. Dette er tekst som gjør noe annet enn å styrke det jeg allerede vet. Som utfordrer mine sannheter og endrer forståelsen av erindringer, men som likevel føles riktig fordi den tilsvarer en følelse i meg. Siri Hustvedt (2017) påpeker viktigheten av å undersøke den rollen språket spiller i den bevisste erindringen over tid. «Hvordan et minne, når den først er blitt gjenkalt i erindringen, blir konfigurert på nytt både ved hjelp av følelsene og de ordene man bruker til å fortelle det høyt til andre eller seg selv» (Hustvedt, 2017, s. 166).

Litteraturen har i alle tider vært opptatt av psykologiske fenomener, alt fra Cervantes' Don Quiottes vrangforestillinger og til de komplekse personlighetene vi møter i Dostojevskijs romaner. Unesco fremhevet viktigheten av å lese da de etablerte Verdens bokdag i 1995. Datoen ble satt til 23. april, en symbolsk dag innen litteraturhistorien. På denne datoen i 1616 døde nemlig både Miguel de Cervantes, William Shakespeare og Inca Garcilaso de la Vega. Unesco hevder at bøker utvikler vår felles oppfattelse av verden og inspirerer til forståelse, toleranse og dialog, på tvers av kulturer og generasjoner. «Each year, on 23 April, celebrations take place all over the world to recognize the magical power of books - a link between the past and the future, a bridge between generations and across cultures» (hentet oktober 2018 fra: <https://en.unesco.org/commemorations/worldbookday>) Gjennom denne studien ønsker jeg å belyse den magiske kraften i bøker som Unesco beskriver over, og jeg ønsker å belyse den fra et terapeutisk ståsted. Som Anne Øfsti sier; «Jeg tror på teksters kraft til å ekskludere og inkludere, til å gi mennesker opplevelser av tilhørighet og ensomhet, til å ville leve, til å lengte etter døden og til å våge livet» (Øfsti, 2013, s. 1). Jeg tror også på denne kraften i tekst, og jeg tror på kraften i leseren - kraften til å prosessere teksten til mening i en selv. Jeg tror på kraften som skjer der tekst og leser møtes, og jeg tror det er nettopp her – i dette møtet – at vi kan finne terapien.

Bakgrunnen for denne studien er tanken om kulturens, og i denne sammenheng, litteraturens muligheter til å bidra til menneskers forståelse og toleranse av hverandre, seg selv og verden. Litteraturen presenterer en mengde mulige måter å oppfatte livet på. Jeg har lyst til å se på tekster som kan bringe sine lesere til nye terreng; tekster som våger å bane vei, og bevege sine lesere mot nye målestokker. Jeg inspireres av Anne Øfstis appell:

Vi trenger tekster som snakker fram og til – hun som ikke tør å ta bussen, til de to som sørger i et barnløst ekteskap, til han som lever med smerter det ikke finnes diagnoser for, til de som har lagt seg ned med gardinene trukket for, til hun som elsker én eller to for mange og han som er forlatt, uten synlig grunn. Til det barnet som ser seg selv i speilet og gråter og vil gjemme seg fordi hun ikke finner seg selv. Til de barna som skriker til foreldrene at de ikke orker kranglingen, det barnet som tisser på seg hver dag, hver eneste dag i året. (Øfsti, 2013, s. 7)

## **1.2 Formålet med studien og problemstilling;**

Fokuset i familierapien i dag er mye rettet mot språket og språkbruk. «Når vi snakker med klienter eller leser en roman, er det en fortelling vi møter. Utgangspunktet for denne fortellingen er en historie» (Markussen, 2004, s. 3). Vi er alle lesere - og forfattere, av egne og andres narrativer, vi er alle et produkt av vår historie. «Lev Vygotskij legger hovedvekten på den innflytelsen kulturen har på barns tenkning» (Tetzshner, 2002, s. 197), og han fremhever språket som det viktigste redskapet for denne innflytelsen. Spesielt barn er prisgitt den fortellingen om seg selv de får presentert fra omverdenen, slik formes deres identitet. «Vi blir fortalt før vi kan fortelle, vi har en historie før vi har begynt å skape vår egen og vi har en kollektiv identitet før vi har en individuell identitet» (Edland, 2012, s. 5). Det kritiske punktet blir i mine øyne der vårt språk møter barnas opplevelse; hva om vi tilbyr barna et språk som ikke samsvarer med de erfaringer de allerede innehar? Vil da våre fortellinger om dem mer og mer fjerne dem fra seg selv? «Noen barn vokser opp i familier der de er usynlige, det vil si at de helt konsekvent ikke blir sett slik som de er, og slik som de har det» (Juul, 1996, s. 94). Hvordan kan barnet mestre å opprettholde kontakten med seg selv når ingen ser det slik det er, ikke engang det selv?

Formålet med denne studien er å forstå hvordan tekst kan bidra i en forståelse av hvem vi er og hvem vi kan bli. Jeg ønsker å beskrive prosessen som skjer i leserens møte med tekst; hva som gjør at denne teksten vekker affekter som gir mening til andre hendelser i livet. Jeg er nysgjerrig på litteraturens muligheter til å lokke frem barnas kapasitet og kompetanse i egen terapeutiske prosess. Med denne oppgaven ønsker jeg å vektlegge fortellingene vi tilbyr barna

i deres identitetskonstruksjoner gjennom et lite utvalg litterære verk tilpasset barn. Med dette til grunn blir problemstillingen dermed;

*Hvilke terapeutiske repertoarer knyttet til identitetskonstruksjoner er å finne i barnelitteratur*

Problemstillingen belyses med utgangspunkt i disse forskningsspørsmålene:

- Hvordan kan skjønnlitterære tekster bidra til å skape mening og sammenheng i leserens egne identitetskonstruksjoner?
- Hvilken betydning for identitetskonstruksjoner har det affektive aspektet i leseprosessen?

### **1.3 Relevans for fagfeltet**

Terapi gjennom et narrativt fokus er fremtredende. Narrativ praksis er opptatt av hvordan identitet skapes og utvikles i samhandling med hverandre samt menneskers muligheter til å skape mening av og i sine omgivelser (Johnsen og Torsteinsson, 2012). I mitt kliniske virke, i kommunikasjon med barn, er også jeg opptatt av å bidra til at barna kan sortere erfaringer og skape fyldige narrativer. Narrativer som utvider forståelseshorisonen og som kan være en ressurs i deres møte med livet. Hvert barn jeg møter har forskjellig utgangspunkt de oppfatter fenomener ut fra, samtidig som jeg preges av min forforståelse i møte med dem. Hvordan jeg leser, forstår - og dermed forteller eller speiler barnas narrativ tilbake, vil alltid være preget av min forforståelse, og jeg kan av og til reflektere over hvorvidt dette innskrenker eller utvider deres forståelse av seg selv.

De yngste barna mangler begreper for å sortere erfaringene de får og er dermed prisgitt voksnes forståelsesrammer. Vår oppgave er å anerkjenne barna, og ved å forsøke å sette ord på det barnet opplever lærer vi barnet å forstå, gjenkjenne og takle egne følelser (hentet januar 2019 fra: <https://www.bufdir.no/>). Men hva er egentlig barnas møte med seg selv før våre normer for forståelse rammer dem? Jeg jobber med barn i barnehage, og blir stadig presentert nye modeller for hvordan møte barn som ikke håndterer sine følelser slik samfunnet mener er

adekvat eller hensiktsmessig for deres utvikling. *Adferd og emosjonsregulering* er ord pedagoger er opptatt av for tiden. Vi jobber ut fra diskursen om at følelser og emosjoner bør kontrolleres og reguleres en mulig hensiktsmessig adferd. For å få til dette har vi kartleggingsskjemaer, modeller og verktøy vi kan ta i bruk for å hjelpe det enkelte barn med eventuelle «adferdsvansker» på aktuelle områder. Mye av teorien ser altså barnet og barnets handlingsmønster isolert. Systemets innvirkning på hverandres handlemåter; altså hvem vi blir i samspill med hverandre er foreløpig viet mindre oppmerksomhet.

Barn ønsker å samarbeide, «det er faktisk slik at når barn kommer i denne konflikten mellom integritet og samarbeid ... så velger de i ni av ti tilfeller å samarbeide» (Jουλ, 1996, s. 38). I min praksis møter jeg ofte barn som ønsker å samarbeide om en forståelse av hvem de er. I vår streben etter å anerkjenne barna og deres emosjonelle uttrykk blir jeg av og til oppmerksom på hvorvidt barna makter å ta vare på seg selv i dette samarbeidet. Herunder springer en hypotese fram; om at litteratur som ikke direkte forklarer og formulerer følelser kan åpne et rom der egen forståelse og reaksjon kan utforskes, uten at barna behøver å ivareta fortelleren (eksempelvis meg), som forteller og leser av deres narrativ. Og nettopp her ligger i mine øyne anerkjennelsen. Gjenkjennelse og erkjennelse gjennom tekst vil kanskje kunne utvide barnas forståelse av seg selv – samtidig som det ivaretar deres integritet.

Systemisk familierapi er kritisert for å neglisjere synet på følelser (Johnsen og Torsteinsson, 2012, s. 93). Man har også lurt på om den sirkulære spørremåte passer å bruke med barn, og at familierapeuter heller bør anvende non-verbale metoder i disse samtalene, som eksempelvis lekende terapi. Dette fordi man har stilt seg undrende til om barn er kognitivt modne for en sirkulær forståelse. Utviklingspsykologien på sin side beskriver barns relasjonelle evner allerede fra tidlig alder (Johnsen og Torsteinsson, 2012, s. 129). Gjennom denne oppgaven ønsker jeg å studere alternative måter å bringe barna inn i terapien, som inspirerer til samhandling og deltakelse og som i tillegg løfter frem emosjonenes betydning. Sett i et systemisk perspektiv ønsker jeg å se på den narrative virksomhet gjennom bruk av forestillingsevne og litteratur. Herunder litteraturens muligheter til å tilby barn alternative historier i søken etter å forstå andre mennesker, men ikke minst seg selv.

## 1.4 Tidligere forskning og begrensning

Allerede ca. 320 år f.Kr. henviser Aristoteles til boken som et legende middel i *Om diktetekunsten*. Siden den gang har bøkens effekt på leseren, spesielt etter romantikken, hatt stor betydning for hvordan vi forstår oss selv som menneske. I denne sammenheng er bok og forfatter løftet frem som henholdsvis kunst og kunstner med et slags «...privilegert blikk som kan se noe annet enn oss andre» (Andersen, 2016:18). Leseren har stått i skyggen.

I Norge er sammenhengen mellom kultur og helse blitt mer fremtredende. Det skulle imidlertid vise seg vanskeligere enn jeg trodde å finne forskning rundt tekst tilknyttet terapi i Norge, jeg måtte søke ut over landegrensene. I min søken fant jeg begrepet *biblioterapi* - som var nytt for meg – og dette vekket mitt engasjement. Jeg fant at blant annet våre naboland Finland og Sverige benytter seg av biblioterapeutiske metoder i terapeutisk praksis, og i den forbindelse fant jeg Viktor Lindéns masteroppgave fra Uppsala universitet i 2007; *Från text till insikt. En studie av biblioterapi i Finland*. Her lærte jeg at biblioterapeutiske prosesser er delt inn i flere temaer, herunder er selve leseprosessen det området det er forsket minst på. Videre fant jeg Magnus Perssons artikkel fra Malmö Universitet, utgitt i 2011; *Den friska boken och den sjuka läsaren: Om litteratur som medicin*. Persson ser gjennom denne artikkelen med et diskursivt blikk på biblioterapi og bøker som vi tilkjenner som helende i kraft av metaforiske begreper. Også Persson er opptatt av hvordan relasjonen mellom forfatter, leser og tekst konstrueres og tar opp hvordan den litteraturterapeutiske diskursen strever etter vitenskapelig legitimitet (Persson, 2011).

I 2018 fullførte Thor Magnus Tangerås sin doktoravhandling ved OsloMet; «*How Literature Changed my Life*”: *A Hermeneutically Oriented Narrative Inquiry into Transformative Experiences of Reading Imaginative Literature*. Avhandlingen fokuserer på seks informanternes leseropplevelser av seks forskjellige bøker og hvordan denne leseropplevelsen transformeres i informantene og bidrar til ny innsikt og følelsen av «livsendring».

Jeg har måttet lete kreativt etter forskning i dette feltet, og har derfor hentet elementer fra litteraturvitenskapen og filosofien. Per Thomas Andersens *Fortelling og følelse. En studie i affektiv narratologi* ble utgitt i 2016 og er et bidrag til den affektive narratologien, som jeg

gjennom denne oppgaven håper å kunne knytte til et familierapeutisk perspektiv. Hovedvekten av artikler jeg har funnet om biblioterapi og litteratur som terapeutisk virkemiddel er skrevet fra et litteraturvitenskapelig ståsted. Min intensjon med denne oppgaven blir således å beskrive biblioterapeutiske prosesser sett i et systemisk og familierapeutisk perspektiv der jeg begrenser omfanget til å i hovedsak omhandle leseprosessen. Som Markussen (2004, s. 2) påpeker er allerede mye av begrepsbruken og ideene i narrativ terapi hentet fra språkvitenskap og litteraturvitenskap.

### **1.5 Oppgavens oppbygging og utforming**

Kapittel én innleder forskningsprosjektet og gir innblikk i bakgrunn for valg av oppgave samt studiens formål og relevans for fagfeltet. Kapittel to refererer til den systemiske paradigmeforståelsen før jeg presenterer teoretiske perspektiver jeg forstår studien innenfor. I kapittel tre redegjør jeg for betydningen av en hermeneutisk orientert oppgave før jeg beskriver grunnlaget for valg av metode. Deretter fremstiller jeg en beskrivelse av en affektiv narrativ analyse og stegene i analysearbeidet. Jeg avrunder kapittelet med refleksjoner rundt refleksivitet og etiske rammeverk og begrunner hvorfor dette har betydning for forskningens validitet. Kapittel fire gir en kort presentasjon av de tre romanene jeg har analysert. I kapittel fem diskuterer jeg fire temaer som utmerket seg for meg gjennom analysen, og som jeg belyser gjennom valgt teori. I kapittel seks spisser jeg mine funn og reflekterer over hvordan disse kan ha betydning for videre forskning.

## **2 Teoretisk rammeverk**

I dette kapitlet introduserer jeg det teoretiske rammeverket jeg forstår studien innenfor. «Det teoretiske rammeverket bestemmer hvilke spørsmål som stilles, hvilke problemstillinger som utforskes og hvilke metoder som anvendes» (Thomassen, 2016, s. 106). Innenfor det systemiske paradigmet er kommunikasjonsteori og sosialkonstruksjonisme grunnleggende forståelser for min tilnærming til oppgaven. Deretter vil jeg presentere et utvalg teorier jeg velger å drøfte min problemstilling i lys av. Oppgaven som helhet vil i hovedsak ha en narrativ tilnærming til grunn, supplert av affektiv narratologi. I tillegg vil jeg trekke inn elementer fra språkvitenskapen og fra estetisk terapi. Gjennom denne oppgaven har jeg anvendt disse begrepene i et familierapeutisk perspektiv. Innenfor estetisk terapi er det i hovedsak biblioterapi jeg ønsker å løfte frem som terapeutisk prosess i arbeid med barn og unge. Fordi problemstillingen er rettet mot barn har jeg også Vygotskijs utviklingsteori til grunn for mitt teoretiske rammeverk, her med fokus på språk- og identitetsutvikling.

### **2.1 Romantikken og det naturvitenskapelig paradigme**

«Et paradigme er de til enhver tid gjeldende rammene en vitenskap må holdes innenfor for å kunne kalles en vitenskap» (Jensen, 2009, s. 18). Filosofen og fysikeren Thomas Kuhn lanserte begrepet paradigme på 70-tallet da han ble oppmerksom på at vitenskapen kjennetegnes av stadig tilbakevendende kriser. Jensen (2009, s 18-25) forklarer at disse krisene oppstår når mønstrene innenfor et paradigme oppløses fordi vitenskapen konfronteres med nye problemer den ikke klarer å løse innenfor de forståelsesrammer som finnes. Det naturvitenskapelige paradigmet markerer et brudd med rasjonalismen og den mekanistiske naturoppfatningen, som blant andre Thomas Hobbes (1588-1679) forsto som et urverk som går av seg selv. Med dette bruddet oppstod et idéhistorisk skifte, der synet på det menneskelige jeg og på selve virkeligheten endret seg. Romantikken oppsto som en forlengelse av dette og gjennom romantikken kom frigjøringen av menneskets individuelle følelser. «Det er et hovedpoeng at mennesket er noe mer enn, kanskje også noe annet enn fornuftig, dette jeget tar opp i seg det som ligger utenfor jeget, istedenfor å inngå i det eller utslettes i det. Jeget utvider sine grenser» (Andersen, 2016, s. 15). Gjennom romantikken møter vi også forståelsen om at ånden er i naturen og i våre egne kropp. Den romantiske

kunstner, eller i denne sammenheng dikter/forfatter, ble oppfattet som et geni med et privilegert blikk som evnet å se enheten i mangfoldet og sammenhengen i tilværelsen. Slik blir natur og ånd mer ett; naturen er åndens objektivering. (Andersen, 2016, s. 16) I litteraturen er dette natursynet fortsatt fremtredende, og jeg kan se elementer av dette i romanene jeg har analysert.

## **2.2 Postmodernismen og det systemiske paradigmet**

Det systemiske paradigmet oppsto innenfor postmodernismen, som en motsats til det mekanistiske (positivistiske) paradigmet. Det mekanistiske paradigmet var i hovedsak preget av en lineær årsak-virkning-forståelse, og systemteori presenterte et brudd med denne lineære tenkemåten (Hårtveit og Jensen, 2002, s. 54). Biologen Ludwig van Bertalanffy utviklet systemteorien på 1940-tallet der han kombinerte begreper fra systemtenkning med biologien (Johnsen og Torsteinsson 2012, s. 28). «Med systemer mente Bertalanffy enhver enhet som kunne sies å opprettholde seg selv ved et samspill mellom systemets deler» (Hårtveit og Jensen, 2002, s. 54). Systemteori åpnet dermed for en helhetstenkning der man søker etter nye perspektiver og ressurser i systemet «Karakteristisk for systemteori er, at alt, lige fra atomet til Universet, betraktes som et system, dvs. en organiseret helhed. En helhed kan være så kompleks, at man ikke kan skille den ad, uden at helheden går tabt» (Ølgaard, 2004, s. 52). Systemet kan beskrives som familien, skole, idrettslag, arbeidsmiljø med videre, og man er opptatt av relasjonen og samspillet i dette systemet som man er en del av. Systemisk praksis er ikke en spesifikk metode, men en måte å forstå og samtale om relasjonelle utfordringer. Innenfor systemisk tenkemåte har man en grunnleggende idé om at medfødte egenskaper både kan utvikles og løses i samspill med omgivelsene. Kommunikasjonsformen i dette samspillet er i fokus, og blant andre Mikhail Bakhtin (2010) poengterte hvordan sirkularitetsbegrepet også fremmes gjennom dialog. Slik kan man, ifølge systemteoretikere, få en bredere forståelse av atferd. Jeg har den systemiske tankegangen til grunn for denne studien, og forstår identitetskonstruksjoner som en prosess som foregår relasjonelt. Med dette kommer jeg inn på kommunikasjonsteori.



## 2.2.1 Kommunikasjonsteori

All kommunikasjon innebærer utveksling av forskjellige typer informasjon. «I en mellommenneskelig relasjon vil nær sagt alt en gjør – eller ikke gjør – innebære informasjon for en annen» (Schødt og Egeland, 1999, s. 36). Et viktig moment i informasjonsutvekslingen er sammenhengen kommunikasjonen forekommer i, altså hvilken kontekst vi forstår fenomenet i. I vårt møte med et fenomen velger vi (mer eller mindre bevisst) en ramme å forstå handlingen innenfor. Denne rammen, eller konteksten, vil alltid være knyttet til den non-verbale forståelsen av kommunikasjonen og vil gi mening til informasjonen vi mottar. «Kontekst kommuniserer en mening om hvordan et budskap eller en atferd kan forstås» (Jensen, 2009, s. 28). Denne meningen fremstår for oss blant annet gjennom de markørene som tydeliggjør konteksten som en helhet, altså kontekstmarkørene (Jensen, 2009, s. 29). Selv om det er konteksten som setter rammer for hvordan et budskap skal forstås, vil også ny informasjon føre til at man kan endre forståelsesrammene sine. «Å finne andre rammer vil altså si å forandre den forståelse eller følelse som er knyttet til den situasjonen man opplever» (Watzlawick, Weakland og Fisch, 1996, s. 107). Dette er noe av det jeg ønsker å fremheve i denne oppgaven; litteraturens måter å tilby flere forståelsesrammer på. Vår relasjon med bøkene er ikke mellommenneskelig, hva vi gjør eller ikke gjør vil ikke være til noen informasjon for teksten. Budskapet vil dermed jobbe i oss selv - gjennom teksten. Jeg kommer med dette inn på koding av kommunikasjon.

Jensen (2009, s 41-45) løfter frem tre overordnede måter å kode kommunikasjonen på; ikonisk, digitalt og analogt. Ikonisk koding vil si billedkommunikasjon, eksempelvis malerier, fotografier, filmer og illustrasjoner. Jeg har i denne oppgaven bevisst lagt lite vekt på den ikoniske kodingen fordi jeg mener det vil forstyrre tolkningen av det digitale uttrykket når jeg ønsker å se på teksten i sin «rene» form. Den andre kodingsformen er altså den digitale. Eksempler på digital kommunikasjon er forskjellige tegn, for eksempel bokstaver satt sammen til ord; altså det talte eller skrevne språket. Verbal kommunikasjon som utveksler innhold eller forståelse i form av ytringer eller meninger går innunder det digitale nivået i kommunikasjonen. Ved siden av digital kommunikasjon virker ofte det analoge uttrykket. Den analoge kommunikasjonen er mangetydig og bidrar til å forstå og fortolke budskapet som kommuniseres verbalt innenfor en kontekst. Bateson bruker denne betegnelsen «på all kommunikasjon som skjer parallelt med og er implisitt i ordene vi sier, det vil si setningsoppbygging, kroppsspråk, pust, fakter, tonefall m.m.» (Jensen, 2009, s. 41). «Analoge

budskap er implicitte i den forstand, at de ikke siges med ord, men kommunikeres nonverbalt» (Ølgaard, 2004, s. 74). I tekst er det analoge uttrykket ikke til stede i samme grad som i samtale. I en samtale må man ta hensyn både til det analoge og det digitale som uttrykkes på samme tid i kommunikasjonen. Skjønnlitterære tekster beskriver analoge prosesser som foregår parallelt med det digitale i kommunikasjonen, leseren blir dermed presentert for analoge prosesser gjennom ordenes digitale uttrykk.

### **2.2.2 Sosial konstruktivisme**

Hårtveit og Jensen (2002, s. 66) forteller at i familieterapisammenheng forbindes gjerne uttrykket postmodernisme med konstruktivisme. «Konstruktivismen har som utgangspunkt at vi alle skaper vår versjon av virkeligheten i møte med våre egne erfaringer» (Hårtveit og Jensen, 2002, s. 61). Magdalene Thomassen trekker språklig interaksjon inn i begrepet og sier at:

I sosial konstruktivisme legges avgjørende vekt på språklig og sosial interaksjon som betingelse for kunnskap: All kunnskap oppstår i en intersubjektiv kontekst, hvor språklig samhandling konstruerer relasjon så vel mellom subjekter som mellom subjekt og verden. (Thomassen, 2016, s. 180)

Gjennom denne interaksjonen oppstår blant annet vår selvforståelse, men også vår forståelse av virkeligheten. Mitt hovedfokus i denne oppgaven er å se på interaksjon mellom tekst og leser; og hvordan teksten bidrar til subjektets forståelse av seg selv og systemet man er en del av. I denne prosessen er det av betydning at vi kan fornemme, tolke og forholde oss til egne og andres følelser. Bare levende organismer kan ha følelser. Bokstaver og ord på et papir har ikke følelser og vil, slik jeg oppfatter det, således kunne representere en mer objektiv part i samspillet. Ordene kan likevel uttrykke følelser, og slik fremskape affekt hos leseren. Slik kan teksten starte en tankemessig prosess, der affekter og følelser som oppstår i kjølvannet av den subjektive lesingen blir aktive bidragsytere i å konstruere mer sammensatte og helhetlige forståelser av fenomener. Jerome Bruner sier at: «Virkelighetskonstruksjonen er et produkt av meningsdanningen som er skapt av tradisjoner og av kulturens verktøykasse for måter å tenke på» (Bruner, 1997, s. 51). Jeg forstår tekst og bøker som en del av kulturens verktøykasse, og ønsker med denne oppgaven å se hvordan disse kan hjelpe barn og unge til

virkelighetskonstruksjoner og meningsdanning slik at de lettere kan tilpasse seg verden de lever i.

### **2.2.3 Sosial konstruksjonisme**

«Når all kunnskap i det postmoderne oppfattes som konstruert ... må terapi naturligvis ha å gjøre med hvordan mennesker og familier konstruerer sin kunnskap om seg selv og andre» (Hårtveit og Jensen, 2002, s. 179) Rett foran oss og rundt oss, ligger verden; klar for å bli fortolket og forstått av oss mennesker. Vi tar verden inn i oss og prosesserer det vi ser. Våre øyne ser kanskje det samme, men hvordan vi oppfatter og prosesserer det vi ser er forskjellig. Tom Andersen (2005) forklarte det som at ethvert menneske har en konstruert oppfatning av situasjonen som personen hører til i. «Denne perception er den pågældende persons «virkelighed» (Andersen, 2005, s. 33). Gergen (2005) understøtter dette og sier videre at våre sosiale relasjoner er grunnlaget for forståelsen av verden slik vi oppfatter den. «Forskellen har rod i vores sociale relationer. Ud fra disse relationer er verden blevet det, den er» (Gergen og Gergen, 2005, s. 8). Den grunnleggende ideen i sosialkonstruksjonismen er at virkeligheten, slik vi oppfatter den, er sosialt konstruert. «Den viktigste pointe er, at folk altid taler ud fra en kulturel tradition, når de definerer, hvad virkeligheden er» (Gergen og Gergen 2005, s. 9). Vår konstruksjon av verden blir til mens vi kommuniserer med hverandre, og vår kulturelle bakgrunn ligger alltid til grunn i vår fortolkning av fenomener. «Viden, herunder viden eller fortælling om sig selv, er en fælles konstruktion, et produkt af social udveksling» (Anderson, 2003, s. 71). Det vil si at «sannheter» eller beskrivelser av hverandre og oss selv - vår identitet - er et produkt av et fellesskap, og av den kulturen og de sosiale relasjonene vi inngår i. Vi er dermed alle forfattere, lesere og fortolkere, av egne og andres liv. Som en forlengelse av dette kan man si at det alltid vil finnes mer enn én fortelling om oss selv. Hvordan vi forteller barna, hva vi vektlegger, samt språket vi tilbyr fortellingen, vil være av stor betydning. Herunder har jeg spesielt det språket vi tilbyr barna, som vil forme deres narrativer og videre deres identitet, i bevisstheten. Blant andre filosofen Martha Nussbaum (2016) fremhever hvordan også emosjoner oppleves og utvikles gjennom samfunnets kollektive bevissthet. Hun hevder at emosjoner ikke først og fremst er naturlige fornemmelser, uten opphav, de er tillærte, sosiale konstruksjoner. «Følelser er noe vi lærer gjennom vår egen kultur fra tidlig

barndom, i samspill med andre, spesielt foreldrene, og senere med det større fellesskapet» (Nussbaum, 2016, s. 137).

### **2.3 Narrativ tilnærming**

Markussen (2004, s. 3) viser til litteraturteoriens to hovedbetydninger av begrepet: «Brukt som substantiv betyr det fortelling. ... Brukt som adjektiv eller adverb betyr det fortellende. ... I familierapilitteraturen kan det se ut som om disse to betydningene blandes sammen.» Narrative beskrivelser viser i familierapen til en måte å gi mening til og skape sammenheng i hendelser i våre liv. «Vi lever vores narrativer, og narrativerne bliver vores liv; vores virkeligheter bliver vores historie, og vores historier bliver vores virkeligheter» (Anderson, 2003, s. 268). Dette forstår jeg som at de fortellinger vi omgir oss med, som vi blir fortalt om oss selv, og som gjennom fortolkning blir en del av vår bevissthet om oss selv, er av betydning for hvordan vi lever og oppfatter våre liv. «Narrativer skabes, opleves og deles af individer, der samtaler og samhandler med hinanden og med selvet» (Anderson, 2003, s. 265). Vi bør dermed omgi oss med fortellinger som utvider og gir nyanser til narrativer vi allerede har om oss selv. Å forstå hendelser i livet innebærer også refleksjoner rundt det å være seg selv i denne situasjonen. Slik er identitetsforståelse et viktig begrep innenfor narrativ tilnærming. «Et narrativt fokus vil dermed også implisere et fokus på selvforståelse. Identitet er uløselig knyttet til de historiene vi forteller om oss selv» (Johnsen og Torsteinsson, 2012, s. 335). Disse fortellingene kan være begynnelsen på forandring. Michael White sammenliknet en samtale med en reise der det endelige målet ikke kan beskrives på forhånd. De opplevelsene vi kommer til å få på disse reisene handler ikke om å få bekreftet det vi vet fra før, men om å foreta ekspedisjoner inn i hva som er mulig for folk å vite om livet de lever (White, 2009, s. 11). Jeg tillater meg å trekke paralleller fra denne beskrivelsen og til det å lese bøker terapeutisk, der selve terapien ikke består i å få bekreftet det vi vet fra før, men der teksten hjelper oss å foreta reiser inn i fiktive verdener som kan flytte vår forståelsesramme fra ett sted til et annet. «Narrativer ... kjennetegnes ved å være kontekstbaserte og sammensatt av flere kunnskapsdimensjoner. De er aldri fullstendige eller ferdig utformede» (Thomassen, 2016, s. 187). Marsten, Epston og Markham (2016) er også opptatt av barns forståelse av seg selv i sitt narrativ og beskriver fiktive verdener og fantasi som meningsfulle bidragsyttere i terapeuters tilnærming i arbeid med barn: «We are far more inclined to attempt to join them

rather than clip their imaginative wings and draw them down to a grounded understanding» (Marsten m.fl., 2016, s. xvi). Markussen forteller at innen tekstanalogien fremhevet også Michael White verdien av meningsdannelse og fortolkning i narrativ tilnærming. «Der betraktes samspillet som analogt med forholdet mellom en leser og en tekst. Fortellingene folk lever gjennom bestemmer deres samhandling og selvforståelse» (Markussen 2004, s. 2). I Norge fremmer Geir Lundby også dette synet. Han hevder at terapeutisk endring kan forstås som nyskriving av personers identitetshistorier. «For å bidra til at identitetshistorier kan fortelles på en «rikere» eller «fyldigere» måte, retter vi i narrativ praksis oppmerksomhet også mot de delene av folks personlige historier som *ikke* kan forstås i lys av problemet» (Lundby, 2009, s. 13). Tynne historier har lite rom for kompleksitet og alle de motsetninger man kan møte i livet, men disse historiene kan også inneholde alternative beskrivelser, full av meninger og muligheter som ligger skjult for oss. I denne oppgaven ønsker jeg å se på litteraturens muligheter til å ny-skrive våre historier og gjøre dem mer fler-fasettert.

### **2.3.1 Fantasi**

Det Store Norske Leksikon definerer begrepet fantasi som: «...en samlebetegnelse for all forestillingsvirksomhet som synes mer bestemt av personens indre sjeleliv enn av den konkrete foreliggende ytre realitet» (hentet mai 2019 fra: <https://snl.no/fantasi>). Videre forklares fantasi som velegnet til å formidle det sanselige og det begrepsmessige fordi den innehar en dobbeltrolle; «den er både bundet til et sanselig materiale som den arbeider med, samtidig som den kan forme det og gå utover det sansemessig gitte» (hentet mai 2019 fra: <https://snl.no/fantasi>). Marsten m.fl. (2016) løfter frem den fantasifulle siden ved terapi i arbeid med barn, og definerer begrepet som: «...the ability to deal resourcefully with unexpected or unusual problems» (Marsten m.fl., 2016, s. xvii). Sammenlikninger til karakteren Alice i *Alice i eventyrland* fremhever mulighetene fantasien (gjennom litteraturen) tilbyr og gir et perspektiv av barn som alt annet enn hjelpeløse i møte med utfordringer. Det er av betydning å finne metoder som møter barna utviklingsmessig og som styrker deres tilstedeværelse i terapien. «Mange (utviklingspsykologiske) teoretikere knytter forståelsen av andres sinn til fantasi og evne til forestillelse» (Tetzschner, 2002, s. 497). Rustin og Rustin (2016) fremhever også betydningen av at terapeuten tilbyr nye og alternative måter å kommunisere med barna. Slik skaper de et forhold, sammen med barnet, som former en

kontekst der kreativitet fremheves. «We have sought to show how the best literature for children explores their primary experiences of development, and especially the anxieties of becoming more independent of parental care as they grow older» (Rustin og Rustin, 2016, s. 37).

### 2.3.2 Metaforer

Metaforer kan blant annet tilby en kobling mellom fantasi og virkelighet i barnebøkene. Thagaard (2013, s. 141) betegner metaforer som «...begreper som gir visuelle assosiasjoner til det som beskrives». Aristoteles omtalte betydningen av metaforer i *Om ditekunsten*, og beskrev det som: «...et ord som er overført fra sin opprinnelige mening, enten fra det generelle til det spesielle, eller fra det spesielle til det generelle» (Aristoteles, 2017, s. 57). Ricoeur viderefører Aristoteles' tanke om metaforens overføring av mening fra å omhandle *ordet* til å omhandle *setningen*: «To understand the operation that generates such an extension, we must step outside the framework of the word to move up to the level of sentence and speak of a metaphorical statement rather than of a word-metaphor» (Ricoeur, 2008, s. 8). I dette ligger forståelsen av metaforen som reproduksjon mellom to språk; fra det digitale, det logiske og rasjonelle språket - og til det analoge språket for følelser. Ricoeurs metafor-teori omhandler hvordan metaforer knytter sammen fenomener og områder som ikke har med hverandre å gjøre, og slik setter ting i nytt perspektiv. «Just because of its characteristic of «interface», of «bridge» between these two languages, the metaphor tends to create between the patient and the therapist communications open to affections and let emotions and feelings circulate through the therapeutic relationship» (Onnis m.fl., 2004, s. 1).

Ved å være brobygger mellom det digitale og det analoge språket når metaforer vårt emosjonelle landskap på annen måte enn det rasjonelle språket. Slik bidrar metaforer til å omdanne det ubevisste til noe bevisst, uten å avgjøre dets betydning. Dette gir metaforen en unik fordel i at den lettere kan trenge inn i det pre-verbale rom, og åpne for en friere oversettelse; «in this way, on the one side it can elude some defensive mechanism, on the other side it opens spaces for a more free and «creative» translation by whom receives it» (Onnis m. fl., 2004, s. 2). Gjennom metaforbruk tilkjenner terapeuter eller (i denne

sammenheng) teksten en ny mulig oppfatning av for eksempel et problem, samtidig som metaforen er såpass lite påtrengende gjennom sin tilnærming til problemet at leseren selv kan velge forståelsesramme og dermed også hvilke muligheter og begrensninger denne metaforen tilbyr. Michel White fremhevet også viktigheten av metaforbruk i narrative forståelser, og trakk inn diskursbegrepet som et moment å forstå metaforer innenfor. «Alle metaforer som tas inn i arbeidet med eksternaliserende samtaler, er lånt fra spesifikke diskurser – offentlige samtalefelt eller drøftelsesområder - som innebærer spesifikke oppfatninger om liv og identitet» (White, 2009, s. 33). Disse diskursene påvirker handlingsvalgene vi tar for å løse problemer, og skaper mening og sammenheng i forståelsen av de metaforer vi tar i bruk. Overført til betydning av metaforbruk i romaner kan man se det som en måte for leseren å revidere sitt forhold til et problem etter å ha lest hvordan teksten eller hovedpersonen posisjonerer problemet og dermed handlingsvalg han eller hun har som følge av dette (White, 2009, s. 33). Therkelsen, Møller og Nølke (2007) viderefører Ricoeurs tanker om at det er *konteksten* som metaforen opptrer og fortolkes i som skaper ny mening: «Den metaforiske ytring må således settes i relation til den øvrige kontekst» (Therkelsen m.fl., 2007, s. 79). Slik sett inneholder metaforer mer enn bare én sammenligning, det er opp til leseren å bestemme forståelsen, og fortolkningen av metaforen vil skje i samspillet mellom tekstens og leserens horisont. Selbekk støtter også dette utsagnet og hevder at dersom ikke sammenligningen skaper ny mening, er den ikke en klinisk metafor (Selbekk, 2006, s. 73).

## **2.4 Affektiv narratologi**

### **2.4.1 Affekt og emosjoner**

Våre følelser preger hvordan vi oppfatter verden, hvordan vi lever i den og hvordan vi eksisterer sammen. Sentralt står ofte ideen om motsetningen mellom følelser og fornuft, der fornuften som regel seirer som den instans man bør stole på. Denne oppfatningen er i tråd med blant annet Descartes rasjonalisme, som hevdet at kunnskap om verden er noe vi ikke tilegner oss gjennom sansene, men ved å bruke fornuften (Andersen, 2016, s. 10). Samtidig er de fleste enige om at livet kan virke fattig uten følelser, og at de i forskjellig grad virker inn i livet vårt. Martha Nussbaum forfekter ideen om følelser som motsats til fornuften og hevder at fornuft og følelser må virke sammen for å kunne foreta fornuftige valg. Videre fremhever hun viktigheten av det å lese litteratur da vi fremfor alt lærer våre emosjoner gjennom

fortelling. Litteraturen gjør oss kjent med komplekse begreper, fulle av distinksjoner som glede, redsel, mot, selvbeherskelse, sinne, sorg med mer.

Disse begrepene blir kanskje definert på en abstrakt måte for barnet, men for å fatte deres fulle betydning i ens egen selvutvikling og i sosial samhandling med andre, må man først ha lært hvordan det fungerer i en narrativ sammenheng. (Nussbaum, 2016, s. 32)

Litteraturen gir oss dermed muligheter til å studere emosjoner vi kjenner til og å reflektere over dem. Med bakgrunn i sosialkonstruksjonistiske forståelser er altså emosjonell mening ikke noe vi utvikler alene, men noe vi skaper sammen med menneskene rundt oss. Det er personens oppfattelse av situasjonen som bestemmer emosjonen og denne oppfattelsen er videre bestemt av kulturen. Kulturens viktigste redskap igjen er språket (Tetzchner, 2002, s. 370). Dette kan også knyttes opp mot tankesettet i narrativ tilnærming der man fremhever viktigheten av språk og ord som meningssskapende og et redskap for hva som er mulig å vite. «We are undoubtedly affected by experience, but it is not until we turn to language that we are able to make meaning of what has transpired» (Marsten m.fl., 2016, s. 2). Jerome Bruner deler også dette synet på emosjoners og følelsers plass i barns utvikling; «Emosjoner og følelser er naturligvis representert i meningsdanningen og i våre konstruksjoner av virkeligheten» (Bruner, 1997, s. 45). I denne oppgaven omtaler jeg litteraturens egenskaper i å røre ved barns affektive forståelse og hvordan denne affektive tilnærmingen kan bidra i barnas meningsdanning og opplevelse av seg selv i virkeligheten de konstruerer. Dette er i tråd med Thor Magnus Tangerås' doktoravhandling som konkluderer med at kjernen i den transformative leseprosessen er å bli dypt beveget og at dette kan bli en katalysator for endring i selvet (Tangerås, 2018).

#### **2.4.2 Barn, litteratur og følelser**

Ofte skildrer litteraturen den ambivalens man kan kjenne på i møte med forskjellige fenomener, der vi kan oppleve at ulike følelser kjemper i oss samtidig (Andersen, 2016, s. 32). Også barn kan kjenne på ambivalens i følelseslivet. De kan eksempelvis reagere med sinne når foreldrene er bortreist, rett og slett fordi de føler savn etter dem. Med denne forståelsen til grunn har jeg en tanke om at litteratur som gir rom for å vakle mellom



motstridende følelser rundt ett og samme tema, kan være av betydning i dialog med barn. Andersen (2016) omtaler tekst som *et prøverom for emosjonell forståelse* i sin bok om affektiv narratologi, og forteller hvordan tekst slik bidrar til å lettere forstå oss selv og andre. «Disse historiene virker i samspill med barnas egne forsøk på å forklare verden og deres egne handlinger i verden» (Nussbaum, 2016, s. 30). Professor Suzanne Keen omtaler også litteraturens affektive påvirkningskraft, spesielt fremhever hun den empatiske utviklingen i møte med bøker. I boken *Empathy and the novel* (2007) legger hun frem sin hypotese om hvordan identifikasjon til fiktive karakterer inviterer til empatisk forståelse; «Character identification often invites empathy, even when the character and reader differ from each other in all sorts of practical and obvious ways» (Keen, 2007, s. 70). Filosof og psykoanalytiker Julia Kristeva omtaler også litteraturens måte å omskape affekten til tegn og former som virker i oss på en tryggere og mer kontrollerbar måte;

Det semiotiske og det symbolske blir de kommuniserbare tegnene på en nærværende affektiv virkelighet, sansbar for leseren (jeg liker denne boka fordi den gir meg tristheten, angsten, gleden), men ikke desto mindre er denne virkeligheten kontrollert, skjøvet til side, beseiret. (Kristeva, 1994, s. 36)

Språket gir mening når det henter fram affekter hos barnet, og slik kan man oppnå en overføringssituasjon fra teksten til leseren. Karakterer i historier kan være enklere å forstå enn virkelige mennesker, der kommunikasjonen inneholder både analoge og digitale uttrykk som skal kodes og forstås samtidig som feedback skal gis tilbake. Marsten m.fl. (2016) fremhever også viktigheten av identifikasjon gjennom karakterer og hovedpersoner i litteraturen og filmer, og hevder at vi leter etter det ekstraordinære i det ordinære for inspirasjon. «We believe in the power of a well-conceived central figure, knowing that a thinly drawn protagonist will struggle to face challenges, win others over, or drive a plot forward» (Marsten m.fl., 2016, s. 6). Folkeeventyr er et eksempel på hvordan litteratur kan anvendes utviklingsmessig for de yngste barna. I folkeeventyrene forenkles situasjoner og karakterer, og skillet mellom god/ond, dum/klok, pen/stygg er ensartet og enkle å forstå. «Barnet kan genom identifikation med sagans utsatta karaktärer få vägledning i hur man handskas med svåra situationer, samt finna en känslomessig motsvarighet till den egna situationen» (Lindén, 2007, s. 10). Samtidig fremhever Lindén viktigheten av at det emosjonelle møtet med teksten skjer på et metaforisk plan som bidrar til at barnet trygt kan velge hvor mye det ønsker å ta til seg av erfaringer (Lindén, 2007). Også Jerome Bruner omtaler viktigheten av kultur og litteratur som en måte å hankses med menneskelige problemer på og ser på fortellingen som et

instrument for bevissthetens meningsdanning. Fortellingen er, som han sier, «menneskelige transaksjoner av alle slag, beskrevet i symboler» (Bruner, 1997, s. 115). Videre hevder han at fortellinger, selv om de ikke er annet enn standardbeskrivelser av livet, gir rom for de bruddene og avvikene som gjør det altfor kjente fremmed igjen (Bruner, 1997). Det er dette jeg søker i barnebøkene; at fremmedgjøringen av det sedvanlige bryter med våre forventninger og dermed flytter grensene for den språklige måten vi former virkeligheten på. «Mens skaperen av narrative virkeligheter binder oss til vedtatte konvensjoner, vinner han en sterk kulturell makt ved å få oss til å betrakte det vi før tok for gitt med friske øyne» (Bruner, 1997, s. 149). Også Foucault henviser til litteraturens fokus på leserens selvgranskning i klassisk litteratur i sine innlegg om litteraturens hensikter: «Since the nineteenth century, it has no longer been a question, among the succession of literary works, of that contested, reversible relation ... which became the focus of self-examination for all of classical literature» (Foucault, 2015, s. 50).

### **2.4.3 Polyfoni**

Ordet polyfoni er lånt fra musikkvitenskapen og henviser til en musikalsk komposisjonsform med flere selvstendige stemmer som alle er like viktige (Therkelsen m.fl., 2007, s. 15). I denne studien betrakter jeg begrepet polyfoni bredt og tilpasser det dialogiske teorier. Slik kan jeg trekke paralleller til det terapeutiske virke der vi alle er deltakere i dialogiske helheter, og der dialogene i denne helheten til en viss grad bestemmer hvordan vi fremtrer (Johnsen og Torsteinsson, 2012).

Mikhail Bakhtin er kjent for å overføre begrepet polyfoni til litteraturens verden og henviste gjennom begrepet til sirkularitet gjennom dialog. «Den litterære polyfoni forstås av Bachtin som en flerstemmighet hvor personerne har en selvstendig stemme og position i forhold til autor» (Therkelsen m.fl., 2007, s. 7). Bakhtin benyttet seg av Dostojevskijs romaner for å vise de ulike innfallsvinklene til den verden vi lever i romanen kan presentere. Heltene i Dostojevskijs verk er selvstendig tenkende karakterer som ikke nødvendigvis gjenspeiler forfatterens egen ideologi. «Hjälten är ideologiskt auktoritativ och självständig, han betraktas som objekt för ett genomfört konstnärligt synsätt hos Dostojevskij» (Bachtin, 2010, s. 9). De

fiktive karakterene har en viss grad av frihet, en egen bevissthet og et eget perspektiv som bindes sammen av plotet i fortellingen. I sin analyse av Dostojevskijs personkonstruksjoner hevder Bakhtin (2010) at hver person bidrar med flere stemmer. Disse stemmene kan være samvittigheten, en imaginær annen eller en indre stemme. Disse går i dialog med hverandre og utgjør på denne måten polyfoni. «Bachtin sammenlikner selvet med en polyfon roman, hvori selvet ikke er en enkelt størrelse, én stemme eller én position, men en flerhed, som består af dem alle» (Anderson, 2003, s. 279). Som leser polemiserer vi med helten; vi ler med ham og gråter med ham – og forsøker å videreutvikle deres innsikter og slik skape meningssammenheng i egen virkelighetsforståelse. Jeg vil påpeke at jeg i min oppgave ikke søker den fullstendig polyfone roman. I følge Bakhtin er det også svært få romaner foruten Dostojevskijs verk som kan påberope seg retten til å bli kalt polyfon. Imidlertid ser jeg etter elementer av polyfoni i litteraturen jeg har analysert og kobler slik sirkularitetsbegrepet til dialogene. Det er også av betydning å forstå helten i den polyfone roman. «För Dostojevskij är det inte viktig vad hans hjälte är i världen utan framför allt vad världen är för hjälten och vad han är för sig själv» (Bachtin, 2010, s. 59). Virkeligheten blir slik en del av karakterens selvforståelse. Gjennom å fremheve heltene i fortellingene ønsker jeg å skrive denne oppgaven i Bakhtins ånd der jeg forsøker å løfte frem de forskjellige stemmene i aksjon.

## **2.5 Utviklingsteori; språk og tenkning**

De siste årene han levde ble Michael White opptatt av Lev Vygotskij og hans arbeid med blant annet barns identitets- og språkutvikling. Spesielt interesserte han seg for Vygotskijs tanker om barns utvikling av språk som en sosial prosess «..der barnet er avhengig av en mer kompetent annen for å bevege seg fra det en allerede vet til det som er mulig å vite» (Lundby, 2009, s. 100). For å forstå denne utviklingen må man løfte blikket fra individet til hvordan individet samspiller med andre mennesker og samfunnet generelt. På denne måten utforsker Vygotskij hvordan den individuelle psyke er vevd inn i et kulturelt kollektiv. «For Vygotsky var sproget et «redskab», hvormed man kunne forhandle om betydning og påvirke menneskers adfærd» (Anderson, 2003, s. 260). Vygotskij (2018) fremhevet utviklingen av menneskelig bevissthet som en prosess i fellesskap mellom mennesker og deretter som en egenskap innen det enkelte mennesket. Slik forklarte han den språklige tenkningen som en prosess som først etableres gjennom ytre tale i barnas sosiale samspill med signifikante andre

og deretter som språklig tenkning gjennom ytre og indre tale. «Under denne prosessen gjennomgår forholdet mellom tenkning og ord forandringer som i seg selv kan betraktes som utvikling i funksjonell betydning. Tenkningen kommer ikke bare til uttrykk i ord: den blir til gjennom dem» (Vygotskij, 2018, s. 190). Lacan (1977) beskriver liknende prosesser i Hunts artikkel om «The Self»; «It is only when the child starts acquiring language, that the unconscious begins to form. Therefore, there can be no real or true self before language» (Lacan (1977) i Hunt & Sampson, 2006, s. 47). Slik kan man tenke seg at ordene vi tilbyr barna om hvem de er i møte med fenomener de opplever vil kunne feste seg om en tanke i deres indre, og slik bli en del av deres identitetskonstruksjon. Denne internaliseringen, forklarer Bruner, er kulturens redskaper som går fra utsiden og inn til vårt tankesett (Bruner, 1997). Meningsdanning krever dermed forståelse av den kulturelle prosessen der språket benyttes. «Språklig tenkning er ikke en medfødt, naturlig form for atferd, men bestemmes av en historisk-kulturell prosess og har spesifikke egenskaper og lover som ikke finnes i tenkningen og talens naturlige former» (Vygotskij, 2018, s. 95). Gjennom denne kulturelle prosessen (eksempel ved å lese litteratur) lærer barna å sortere inntrykk de får fra omverdenen ved at de «...bliver bragt i tilpas refleksiv distance til det kendte, så det bliver muligt at se på flere detaljer i det kendte» (Holmgren, 2006, s. 188).

### **2.5.1 Identitetsutvikling**

«Identitet er ikke noe man får en gang for alle. Den dannes og omdannes hele livet» (Maalouf 1999, s. 24). Gjennom postmodernismen flyttet fokus seg fra et statisk kjerneselv til en sosial forståelse av selvet som skapes i samhandling med hverandre; «...what they have in common is the idea that language, society and culture create the self» (Hunt & Sampson, 2006, s. 12). Harlene Anderson understøtter dette i sitt syn på identitetsutvikling som konstruert ut av våre kulturelle og språklige perspektiver. «Set fra dette lingvistiske synspunkt bliver selvet et narrativt selv, og identitet eksisterer i forhold til et perspektiv, der afspejler vores hensigter» (Anderson, 2003, s. 264). Kenneth Gergen omtaler også kompleksiteten i at våre «sannheter» om oss selv er skapt og gjøres bevisst av samfunnets mange stemmer: «We come to be aware that each truth about ourselves is a construction of the moment, true only for a given time and within certain relationships» (Gergen (1991) i Hunt & Sampson, 2006, s. 49).

Narrativ praksis er opptatt av hvordan identitet skapes fordi vår identitet er knyttet til de historier vi forteller om oss selv. «Det er bare i den narrative modus man kan konstruere en identitet og finne en plass i sin egen kultur» (Bruner, 1997, s. 69). Annette Holmgren refererer i denne sammenheng til de konklusjoner man trekker om seg selv ut fra de begivenheter man er en del av. «Identitetskonklusjoner er de konklusjoner om sig selv, som mennesker har utdraget du fra de begivenheder eller historier, de er en del af» (Holmgren, 2006, s. 179). Lundby (2009) beskriver identitetsdannelse som eksterne tilbakemeldinger på hvem og hvordan vi er, og i neste instans vår fortolkning av disse tilbakemeldingene. «Poenget er at dette gir et perspektiv på hvordan identitet skapes primært i et samspill av historiske, kulturelle og sosiale krefter, ikke individuelt i hver enkelts indre» (Lundby, 2009, s. 26). Videre foreslår Lundby (2009, s 46-47) to kategorier språk vi kan ta i bruk når vi fortolker vår identitet; *det indre tilstandsspråket* og *det intensjonelle språket*. Det indre tilstandsspråket sier noe om hvem vi egentlig er gjennom å beskrive våre motiver, drifter, mangler, ressurser, egenskaper og karaktertrekk. Det intensjonelle språket beskriver håp, drømmer, visjoner, tro og verdier, og sier dermed noe om hva eller hvem vi ønsker å være. «Poenget med disse kategoriene er å «hjelp folk til å få tak i en rikere og mer mangefasettert versjon av sin identitetshistorie» (Lundby, 2009, s. 47). Verdier, håp og drømmer blir dermed også av betydning for vår identitetsdannelse. «Når vi ser på forhold som påvirker holdningene våre til medmennesker og omgivelser, er verdier viktig» (Fyrand, 2004, s. 46). Dette understøttes av Michael White, som også fremhevet betydningen av å hjelpe klientene med å tilegne seg innsikt i hva som tillegges verdi i deres identitetskonstruksjoner (White, 2009, s. 78). Med denne forståelsen til grunn kan litteraturen beskrive flere måter å kategorisere mennesker på, og gir også flere rammer å forstå oss selv innenfor. «I bedste fald er vi ikke andet end én af de mange forfattere til en fortælling, der uafslutteligt forandrer sig, og som ender med at blive vores selv» (Anderson, 2003, s. 268).

## 2.6 Estetisk terapi

Estetisk terapi er mer enn en skapende prosess der man maler, danser eller synger. «Det særlige ligger i den aktivisering og utvikling i det ubevidste, som sættes i gang, når vi er kreativt skabende» (Skov, 2009, s. 11). Denne utviklingen i det ubevisste når etter hvert bevisstheten, men på en mer langsom måte. Overført til litteraturen kan vi tenke oss at

erfaringene fra en lest bok ligger inne i oss i lang tid, og i en situasjon der man mangler språk eller erfaringer, kan boken tre frem og gi språk til erfaringene. Teksten er således med på å gi form til menneskelige følelser, og bidrar til å skape nyanser i det vi kan oppleve som ensartet i en erfaring. Lik annen kunst stimulerer tekst til å tenke nytt og annerledes om noe. Thor Magnus Tangerås legger i sin doktoravhandling fram en hypotese om litteraturens, lik annen kunsts, mulighet til å forsiktig forstyrre noe i personligheten. «..literature shares with the other arts an effect of introducing a perturbation to personality, which can sometimes be a precursor to a more permanent personality change» (Tangerås, 2018, s. 46). Et av tekstens oppdrag er å utfordre rådende sannheter og verdier. «Én måte litterære verker påtar seg denne sokratiske oppgaven på, er å be oss møte – og for en stakkert stund være – mennesker vi stort sett helst vil unngå å treffe» (Nussbaum, 2016, s. 42). Julia Kristeva fremhever liknende tanker og sier:

It is particularly present in poetic language, which, Kristeva maintains, has the power to disrupt our tendency to take on fixed identities in language and helps us to be «subjects-in-process», constantly in flux between the given and created dimensions of ourselves. (Kristeva (1984) i Hunt & Sampson, 2006, s. 49)

### **2.6.1 Biblioterapi**

Biblioterapi er et begrep med flere betydninger, men en felles oppfatning er at lesning av litteratur kan ha legende og terapeutiske funksjoner (Persson, 2011, s. 13). Lindén (2007) beskriver biblioterapi som en måte å uttrykke opplevelser, følelser og tanker samt gjenkjenne komplekse følelser og erfaringer ved hjelp av tekst. Det finnes ulike former for biblioterapi; bruk av skjønnlitteratur og dikt i grupper, bruk av skjønnlitteratur og dikt i en terapeutisk prosess, skrivende biblioterapi, bruk av selvhjelpslitteratur, og til sist selve leseprosessen av skjønnlitteratur og dikt (Lindén, 2007, s 5-7). Det er dette siste momentet, den biblioterapeutiske leseprosessen, som det foreligger minst forskning på, og som jeg i denne oppgaven ønsker å se på i tilknytning til en systemisk forståelse og narrativ metode.

## 2.6.2 Den biblioterapeutiske leseprosessen

I leseprosessen er det dialogen mellom leser og tekst som er i fokus. Rosenblatt (1978) benytter begrepet transaksjon for å referere til den dynamiske prosessen som skjer mellom leser og tekst og peker på den sentrale rollen både leser og tekst har: «...the relationship between reader and text is not linear. It is a situation, an event at a particular time and place in which each element conditions the other» (Rosenblatt, 1978, s. 16). Tydelige distinksjoner mellom subjekt og objekt blir dermed irrelevant når man ser på leser og tekst som aspekter i den samme transaksjonen; «the reader looks to the text, and the text is activated by the reader» (Rosenblatt, 1978, s. 18). Transaksjonen skjer der tekstens verden og leserens verden trenger inn i hverandre. «I pendlingen mellan dessa båda världar genomgår läsaren en process som i varierande grad innebär litterär, affektivt orienterad ... kognitivt orienterad, transaktion» (Lindén, 2007, s. 28). Teksten fungerer slik som en slags katalysator som overfører den følelsesmessige opplevelsen av teksten til nye innsikter som vil kunne virke terapeutisk i en selv.

Fordi vi alle stiller med ulik forforståelse i møte med en tekst vil vi befinne oss på ulike steder innenfor transaksjonens, eller overføringens rammer. Dette er en stadig pågående prosess der vi benytter oss av forskjellige tilnærminger som styrer hvordan vi forstår det vi leser. I denne sammenheng skiller Rosenblatt (1978) mellom *efferent* og *estetisk lesning*. Efferent lesning fokuserer på tekstens informative og ikke-estetiske prosesser mens den estetiske lesningen løfter frem det subjektive møtet mellom leser og tekst; hvilke spontane og personlige reaksjoner man føler på i møtet med teksten. «In aesthetic reading, in contrast, the reader's primary concern is with what happens during the actual reading event» (Rosenblatt, 1978, s. 24). Slik gis leseren mulighet til å reflektere over egen emosjonelle situasjon. I forhold til min problemstilling er det i hovedsak den estetiske lesningen som vil være av betydning.

Lindén (2007, s. 8) nevner videre tre begreper som utgangspunkt for den biblioterapeutiske leseprosessen, som også har røtter i psykoanalysen; *identifikasjon*, *katharsis* og *innsikt*. Jeg mener disse begrepene også kan forstås ut fra et systemisk perspektiv, og vil vektlegge disse begrepene i min tilnærming til problemstillingen. Ved identifikasjon lever leseren seg intensivt inn i teksten og ser fragmenter av seg selv i teksten som leses. Man gjenkjenner noe hos seg selv og dette kan åpne en vei til personlig involvering (Keen, 2007, s. 93). Aristoteles

løftet også frem begrepet gjenkjennelse og definerte det som «en forandring fra uvitenhet til viten» (Aristoteles, 2017, s 19). Felski (2008) skiller mellom to former for gjenkjennelse; *Self-intensification* og *Self-extension*. *Self-intensification*, hevder Felski, trigges av direkte likhet til karakteren, som blir klart identifiserbart hos leseren. «Recognizing aspects of ourselves in the description of others, seeing our perceptions and behaviors echoed in a work of fiction, we become aware of our accumulated experiences as distinctive yet far from unique» (Felski, 2008, s. 39). *Self-extensions* derimot, trigges av at leseren ser aspekter i karakteren, som kan virke fjernere eller rart, og dermed gjenkjenner noe annet hos seg selv (Felski, 2008, s. 39). Følelsen av bekreftelse kan oppstå som forlengelse av identifikasjon; teksten bekrefter deg og redder deg dermed fra usynlighet; «...when no one seems to understand who I am – than myself reading, when I feel that the book recognizes me, and I recognize myself because of the book» (Felski, 2008, s. 33). Også karakterene i fortellingen kan man identifisere seg med. Marsten m.fl. påpeker betydningen av dette i forståelsen av seg selv gjennom fiktive karakterer; «The problems children encounter can be recognized for the threats they pose and the proving grounds they provide, upon which young people can establish themselves as meritorious» (Marsten m.fl., 2016, s. 7). Lindén viser til et annet moment ved identifikasjon, nemlig betydningen av å på en trygg måte nærme seg kompliserte følelser via identifikasjon til karakterer eller situasjoner i teksten; «När läsaren finner identifikationsobjekt i fiktiva/verkliga karaktärer eller situationer, skapas utrymme att på ett tryggt sätt närma sig komplicerade känslor via objektet» (Lindén, 2007, s. 8).

Gjennom identifikasjon fordypes leseropplevelsen og dette kan føre til følelsesmessig renselse eller befrielse, også kalt *katharsis*. Begrepet *katharsis* ble allerede brukt av Aristoteles i *Om diktetekunsten* fra omtrent 300 år f. Kr. Det er omdiskutert hva Aristoteles mente med sitt bruk av begrepet, men man har en felles forståelse om at det viser til følelsesmessig renselse og befrielse. Thor Magnus Tangerås redegjør i sin doktoravhandling for *katharsis* som begrep og oppsummerer det slik: «A kathartic process is embedded within the dramatic structure, and an appropriate affective response to this structure involves being moved and thus undergoing a process of purification of feelings» (Tangerås, 2018, s. 89). Tekstens formål blir i denne forstand å tilkjennegi bortgjemte følelser. *Katarsis* presenterer således en ny, fordypende forståelse av følelsesmessige reaksjoner. Gjennom denne dypere forståelsen av affektive mønstre er teorien i den biblioterapeutiske leseprosessen at leseren får ny innsikt om seg selv. Dette er i tråd med Michel Whites beskrivelse av *katarsis* som «et fenomen som man opplever



i møte med mektige dramaer i livet» (White, 2009, s. 175). Videre forklarer han en følelse som katartisk hvis man blir beveget av den – og får mulighet til å forflytte seg til et helt annet sted der man eksempelvis kan finne ny mening i opplevelser som tidligere ikke er blitt forstått (White, 2009, s. 175). Det er nettopp dette som er mitt hovedanliggende i denne oppgaven – fokuset på skjønnlitteratur i prosessen der ny mening skapes og ideer om identitet kan rekonstrueres. Paralleller kan trekkes til terapien og til narrativ og systemisk praksis; «Terapi handler om betydningen av de uferdige fortellingene og den åpne selvframstillingen» (Øfsti, 2010, s. 131).

### 3 Metode og vitenskapsteori

Dette kapitlet vil innledningsvis presentere det vitenskapsteoretiske grunnlaget for anvendt metode og hvorfor jeg vurderer det som betydningsfullt for forskningen. Deretter vil jeg redegjøre for metodevalg før jeg beskriver den teoretiske forankringen til min oppbygging av en affektiv narrativ analyse. Videre vil jeg presentere utvalg og datainnsamling før jeg beskriver betydningen av refleksivitet og etiske aspekter ved oppgaven. I mine øyne vil disse momentene ha stor betydning for forskningens validitet. Til sist vil jeg presentere stegene jeg foretok i mitt narrative analysearbeid.

#### 3.1 Hermeneutikk

Da min oppgave i all hovedsak dreier seg om litterære tekster, og fortolkning og forståelse av tekst, vil en hermeneutisk tilnærming være vesentlig og bør illegges stor betydning.

Hermeneutikk kan vi i første omgang si betyr forståelselære eller fortolkningslære (Krogh, 2017, s. 10). Den har røtter tilbake til 1600-tallet der den oppsto som en fortolkningsmetode forstått som en prosess som påvirkes av fortolkerens erfaringer, antakelser og hensikter (Anderson, 2003). Hermeneutikken viser at det ikke er mulig å gi én riktig skildring av en begivenhet og det finnes heller ikke én riktig fortolkning. «Hver udlægning, hver fortolkning er blot én version af sandheden» (Anderson, 2003, s. 67). Ifølge hermeneutisk teori er forståelse språklig og kulturelt bestemt. Ricoeur knytter det hermeneutiske begrepet til tekstforståelsen og forklarer begrepet som en forståelse av egen relasjon til teksten. «Hermeneutics is the theory of the operation of understanding in their relation to the interpretation of text» (Ricoeur, 2008, s. 51). Videre hevder han at teksten er et medium som vi forstår oss selv gjennom, og at fortolkningen av tekster også kan gi oss et utgangspunkt for forståelsen av handlinger (Krogh, 2017, s. 95). Det er denne forståelsen som er utgangspunkt for denne oppgaven.

Dette bringer meg videre til ordet forståelse, eller for-forståelse (før-forståelse). Ingen forståelse oppstår fra ingenting; «Enhver forståelse forutsetter en annen, forutgående forståelse» (Krogh, 2017, s. 49). Enhver leser av en tekst forstår det han/hun leser med bakgrunn i egne opplevelser og tidligere erfaringer. Samme setning vil aldri kunne leses på

samme måte to ganger; vi er stadig i bevegelse, og hver gang vi leser noe vil nye erfaringer tre inn i vår bevissthet og forme forståelsen. Selve grunntanken for forståelse av en tekst finner vi i den hermeneutiske sirkel (Snævarr, 2017, s. 185). Den hermeneutiske sirkelen viser at «...man bare forstår en del av en tekst ved å se den i forhold til helheten, og bare forstår helheten gjennom de enkelte delene» (Krogh, 2017, s. 24). I min lesning og tekstanalyse blir det dermed svært viktig at jeg får et grep om romanens helhet før jeg kan tolke enkeltdelene. Paralleller kan trekkes til selve livet; «På den ene siden oppfatter vi våre opplevelser i lys av hvordan vi oppfatter vårt liv som helhet. På den andre siden oppfatter vi livet vårt som en helhet i lys av tolkninger av de enkelte opplevelsene vi har hatt» (Snævarr, 2017, s. 186). Uten helhetsforståelsen til grunn vil de enkelte delene fremstå som tilfeldige eller misvisende (Krogh, 2017, s. 25). Imidlertid står ikke jeg på utsiden av teksten, uten innvirkning - jeg er en del av den. Min forståelse av teksten er preget av mine erfaringer. «Mennesket befinner seg alltid innenfor en forståelsessituasjon, forut for ethvert utsagn» (Thomassen, 2016, s. 163). Fortolkningsarbeidet mitt består i å belyse min før-forståelse, og bringe denne erkjennelseskunnskapen med meg i forståelsen av teksten. Hvordan jeg leser teksten, og hva jeg erkjenner, bearbeider meg og min forståelse, og slik vil teksten og jeg fungere i gjensidig kommunikasjon. «Tekst og tekstens fortolker forandrer hverandre; fortolkerens fordommer er deler av den hermeneutiske sirkelen» (Snævarr, 2017, s. 189). Teksten virker i meg og jeg virker i teksten ved å fortolke den (Snævarr, 2017, s. 195). Samspillet mellom helheten i romanen og enkelte deler av teksten er fortsatt til stede, men i utvidet forstand, der min førforståelse spiller inn som en tredje aktør. Dette viser at jeg ikke kan legge mine fordommer, min før-forståelse til side, men heller bestrebe meg på å gjøre meg egen forståelseshorisont bevisst, og ta det med som en aktør i min forståelse og fortolkning av teksten. «Forståelsesprosessen utspiller seg derved i en hermeneutisk sirkel» (Thomassen, 2016, s. 163).

### **3.2 Kvalitativ tilnærming**

Gjennom denne oppgaven ønsker jeg å forstå hvorfor noe skjer med oss i møtet med tekst og hvordan litterære tekster kan inneha terapeutiske elementer. I kvalitativ metode er man «...opptatt av å forstå eller beskrive hvordan vi mennesker oppfatter verden og hvilke relasjoner som betyr noe for oss» (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2016, s. 95). Med

mine forskningsspørsmål til grunn mener jeg derfor at en kvalitativ tilnærming vil være hensiktsmessig. «Beskrivelser av hendelser har en fortellende form når den som forteller, setter hendelser inn i en tidssammenheng» (Thagaard, 2013, s. 130). For å analysere data vil jeg foreta et litteraturstudium der jeg søker å finne hendelser i litterære fortellinger som er satt sammen i en rekkefølge og en sammenheng som kan bidra til å skape mening i leserens egne identitetskonstruksjoner. Thagaard (2013, s. 135) sier at: «Fortellingsanalyser fokuserer på sammenhenger mellom struktur, innhold og plott.» Videre forklarer hun: «Gjennom plottet skapes det mening, årsaker og motivasjon» (Thagaard, 2013, s. 134). Jeg ser det derfor som formålstjenlig med et litteraturstudium i form av fortellingsanalyse, videre kalt narrativ analyse i denne studien. Metoden vil være forankret i sosialkonstruksjonistiske perspektiver da jeg søker å forstå prosessene som former vår virkelighetsoppfatning mer enn selve opplevelsen av hendelsen. «Such a researcher would be concerned with the social construction of knowledge itself, and with how people construct versions of reality through the use of language» (Willig, 2013, s. 17). Med en sosialkonstruksjonistisk tilnærming til grunn vil jeg være interessert i prosessene rundt hvordan kunnskaper om identitet blir konstruert. I dag er fokuset i familierapien mye rettet mot språkbruk, da det er grunnleggende i måten vi mennesker forteller vår historie. Narrativ analyse er interessert i hvordan mennesker benytter språket til å organisere og forstå erfaringene sine. «Through constructing narratives about their lives, people make connections between events and interpret them» (Willig, 2013, s. 143). Jeg er interessert i hvordan karakterer i romanene former og beskriver sine narrativer. Med dette som bakteppe mener jeg at en narrativ analyse muligens vil kunne bringe meg nærmere en forståelse av teksters terapeutiske repertoar i barnelitteratur knyttet til identitetskonstruksjoner.

### **3.2.1 Affektiv narrativ analyse**

Carla Willig (2013) gir Murrays (2003) beskrivelser av narrativ psykologi: «A narrative provides us with an opportunity to define ourselves, to clarify the continuity in our lives and to convey this to others» (Murray (2003) i Willig, 2013, s. 144). I denne oppgaven vil jeg konsentrere meg om psykologiske og terapeutiske narrativer i tekst samt emosjonenes betydning for narrativene vi forstår oss selv i. Narrative forskere har forskjellig tilnærming til analysearbeidet i en fortelling. Felles er at de er interessert i egenskaper i fortellingen eller

narrativet de får presentert, og at analysen bør være tydelig og kategorisert. «En slik sekvensiell sortering av kategorier gir en narrativ fremstilling – det vil si *skaper* en fortelling» (Johannessen m.fl., 2016, s. 217). Thagaard (2013) fremhever liknende momenter i sin beskrivelse av fortellingsanalyser, og hevder at: «Det er fortellingens struktur og hva vi kan kalle dens underliggende logikk, som gir mening til de begivenheter personen beskriver» (Thagaard, 2013, s. 134). I mitt analysearbeid vil jeg supplere den narrative analysen med elementer fra affektiv narratologi da jeg ser det som hensiktsmessig å også fremheve det affektive aspektet ved leseprosessen. «Crucial to transformative aesthetic experiences in general is the complex phenomenon of being moved, which is irreducible to an emotional category, and intimately connected to transformation» (Tangerås, 2018, s. 500).

Carla Willig (2013) hevder at det ikke eksisterer en standard prosedyre man velger til det narrative analysearbeidet, så lenge analysen er systematisk og tydelig og genererer innsikt i fortellingens struktur, funksjon og psykologiske implikasjoner. Dette understøttes av Johannessen m.fl. (2016, s. 106) som sier at: «Litteraturstudier kan gjøres på ulike måter, det finnes ingen metodemal.» For å gjøre analysearbeidet oversiktlig har Willig (2013) foreslått en guide med forskjellige momenter man kan ta stilling til i arbeidet. Guiden er i utgangspunktet opparbeidet med tanke på å analysere transkripsjoner av narrative intervjuer. Jeg velger derfor å benytte meg av store deler av denne guiden og i tillegg flette dette sammen med Per Thomas Andersens (2016) fremgangsmåte i sitt affektive narrative analysearbeid av romaner. Sammenlagt mener jeg disse fremgangsmåtene vil kunne fremheve litteraturens terapeutiske repertoarer sett i et systemisk og familierapeutisk perspektiv, der emosjonell betydning fremheves. Analysearbeidet mitt vil, i tråd med problemstillingen, i hovedsak omhandle identitetskonstruksjoner.

Willig (2013, s 146 – 147) hevder at første steg i det narrative analysearbeidet vil være å lese og re-lese teksten, blant annet for å få et inntrykk av tekstens helhet. Deretter foreslår hun å lete etter momenter som omhandler innholdet i narrativet: Hvilken type historie blir fortalt? Hvem er hovedpersonene og hvilke nøkkelbegivenheter formidles? Andre typer spørsmål konsentrerer seg om fortellertonen: Hvordan blir historien fortalt? Hva slags språk blir brukt? Er fortellingen flat eller emosjonell? Er fortellerens tone optimistisk eller pessimistisk? Komisk eller tragisk? Ønsker fortelleren lytterens (leserens) enighet? Et nytt sett av spørsmål

undersøker temaene som presenteres: Hva er den tematiske prioriteringen av teksten? Hva er nøkkeltemaene? Hvordan relaterer de seg til hverandre; støtter de eller motarbeider de hverandre? Til sist stiller Willig spørsmål rundt sosiale og psykologiske funksjoner i narrativet: Hva slags identitet blir konstruert i fortellingen? Hvilke personlige ideologier kommer til uttrykk? Hvordan posisjonerer fortellingen helten i historien? Hvordan posisjonerer fortellingen andre signifikante personer i relasjon til helten?

Per Thomas Andersen (2016) tar opp flere av Willigs temaer i sin affektive narrative analyse av litterære tekster. Han har et annet utgangspunkt for sine analyser, da han i hovedsak ser på affektive samhandlingsmønstre mellom leser og tekst, og mellom forskjellige karakterer i teksten. Jeg velger å flette disse to analysemetoder sammen til én standard form i mitt analysearbeid. Med denne strukturen mener jeg det vil være enklere for meg (og leseren) å se en helhet i arbeidet, og på den måten lettere kunne skille ut og identifisere temaer jeg mener kan være betydningsfulle i min søken etter terapeutiske repertoarer vedrørende identitetskonstruksjoner.

Andersens analysearbeid (Andersen, 2016, kap. 2) omhandler også innholdet av narrativet, der nøkkelbegivenheter kan identifiseres og sorteres, og der informasjon om helten kan presenteres. Videre fremhever Andersen viktigheten av å identifisere forskjellige plotstrukturer i romanen og ser på hvorvidt vi kan finne flere forskjellige kryssende plotstrukturer. Eksempler på plotstruktur kan være: familieplotet, det erotiske plotet, krimplotet, det sosiale plotet og det ideologiske plotet (Andersen, 2016:41). Jeg identifiserer dette som Willigs *temaer* for fortellingen, og fletter dermed disse to sammen. Thagaard, (2013) understøtter også betydningen av plotet i fortellingsanalyser når hun påpeker at: «Det meningsskapende aspektet ved fortellinger betegnes som plottet» (Thagaard, 2013, s. 134). Parallelt med plotstrukturer er Andersen opptatt av sosiale og psykologiske funksjoner, med hovedvekt på affektive mønstre. Både Willig og Andersen søker å identifisere forskjellige scripts i personens narrativer. «Script er et vel etablert psykologisk begrep for vanlige kombinasjoner av impulser og tilhørende reaksjoner i bestemte situasjoner, for eksempel reaksjoner på fare» (Andersen, 2016, s. 90). Jeg vil i min analysedel slå Willigs og Andersens tanker om scripts sammen under begrepet *ideologiske oppfatninger*. Andersen sier videre at emosjonenes tendenser til å inngå i kombinasjoner er det som bidrar til å skape psykologiske

scripts eller narrative sekvenser, og det er disse emosjonskombinasjonene som er av interesse i en affektiv narrativ analyse (Andersen, 2016, s. 60). Lik Willig (og med støtte i systemteorien) er Andersen opptatt av signifikante andre. I sin analyse omtaler han dem som *emosjonelle triggerfigurer*. «Dette kan være bipersoner i fortellingen som reagerer på det fortalte eller på hovedpersonens oppførsel og følelsesuttrykk, og dermed signaliserer til leseren både intensiteten i de fremstilte emosjonene og forventninger til hvordan disse mottas hos leseren» (Andersen, 2016, s. 233).

Like viktig som å fokusere på hver histories individuelle narrativ, er det viktig å se på konteksten; hvordan narrativer formes sosialt og kulturelt. Konteksten for innsamlingen av data preger også utfallet, som forsker (og menneske) er jeg i stadig forandring og vil reagere forskjellig på ulike tidspunkter (Thagaard, 2013, s. 203). Det er også av betydning at jeg har med meg den hermeneutiske ideen om at narrativer aldri konstrueres alene, men som et resultat av interaksjon mellom leser og tekst. Til sist vil jeg påpeke viktigheten av å se på teksten som en helhet i narrativ analysemetode:

Whereas other qualitative research methods such as interpretative phenomenological analysis (IPA) and discourse analysis tend to break the text down into themes, a narrative researcher will try not to fragment the text, but will instead view the narrative as a whole. (Willig, 2013, s. 147)

Med dette utgangspunktet har min narrative analyse av tre utvalgte romaner strukturert seg slik:

1. Presentasjon:
  - a. Hvilken type historie blir fortalt?
  - b. Hvem er hovedpersonene, og hvilke nøkkelbegivenheter formidles?
2. Fortellertone:
  - a. Hvordan blir historien fortalt?
  - b. Er beskrivelsen flat eller emosjonell?
  - c. Hva er narrativets funksjon?
3. Plotstruktur:
  - a. Hva er nøkkeltemaene?

- b. Hvordan identifiseres de, og hvordan relaterer de seg til hverandre?
- 4. Sosiale og psykologiske funksjoner:
  - a. Hvilke typer identitet blir konstruert?
  - b. Hvilke personlige ideologier kommer til uttrykk hos personene i teksten?  
Hvilke scripts eller impulskilder identifiseres?
  - c. Hvordan posisjonerer fortellingen hovedkarakteren i historien?
  - d. Hvilke betydningsfulle personer, eller emosjonelle triggerfigurer finner vi i historien?
  - e. Hvordan posisjonerer fortellingen betydningsfulle personer i relasjon til hovedkarakteren?

### 3.3 Innsamling av data

Jeg har bevisst valgt å utelukke intervjuer, mine informanter er bøker. Datamaterialet vil dermed hentes fra litterære tekster. Ifølge et konstruktivistisk ståsted anses data som resultat av interaksjon mellom forsker og intervjuobjekt (Thagaard, 2013, s. 95). I denne sammenheng blir data resultat av interaksjon med meg som forsker og tre utvalgte litterære tekster. Datamaterialet vil i hovedsak være tekstutdrag og sitater fra karakterenes indre og ytre dialoger, men også forfatterens karakterskildringer og beskrivelser av samhandlingsmønstre. En alternativ tilnærming ville være intervjuer om andres erfaringer rundt teksters terapeutiske betydning. På den måten ville jeg antakelig fått en annen (muligens bredere?) forståelse av fenomenet. Likevel mener jeg at nettopp samtaler om fenomenet vil fjerne meg fra kjernen i min forskning; nemlig hvordan det skrevne ord påvirker oss på annen måte enn det talte ord. Muntlig og skriftlig språk betraktes som svært ulike prosesser i språkvitenskapen. «I rendyrket form er muntlig språk spontant og uformelt. Det som fortelles, må gjenskapes fra gang til gang. Skriftlig språkbruk derimot, er planlagt og regelbundet» (Markussen, 2004, s. 5). Ifølge Bakhtin er ord sosialt betinget, med stadig skiftende betydninger som avhenger av bruken. «Et ord i munnen på én person er ikke det samme som det samme ordet i munnen på en annen» (Bakhtin (u.å.) i Hustvedt, 2017, s. 155). Det skrevne ord kan ikke forandre seg. Det som er i endring er leseren, og leserens varierende tolkninger i møte med teksten. Det er nettopp dette møtet, mellom leser og tekst jeg ønsker å skildre, med bevissthet om min posisjon og deltakende rolle som leser i dette møtet. «Det går altså ikke an å studere et system



uten å studere seg selv» (Jensen, 2011, s. 59). Med en sosialkonstruksjonistisk tilnærming til teksten vil jeg være bevisst at hendelser som konstrueres gjennom språkbruk i teksten bare vil være én av mange måter å konstruere en hendelse på, og min forståelse og fortolkning av det jeg leser er tilsvarende én av mange virkeligheter.

... the type of questions a social constructionist researcher would ask of the data are concerned with how language is used by the witness in his account and what kind of a version of events is produced as a result. (Willig, 2013, s. 41)

### 3.3.1 Tre utvalgte tekster

Formålet med denne studien er å undersøke hvilke terapeutiske repertoarer tilknyttet identitetskonstruksjon som er å finne i barnelitteraturen. Jeg ser det da som hensiktsmessig med mindre fokus på pedagogiske tekster, der mer læringsorienterte og definerte beskrivelser av identiteter og hendelser kan fylle sidene. Jeg velger i stedet tekst som utfordrer leseren til å søke i eget narrativ og som gir rom til å finne egne beskrivelser. Dermed søker jeg åpne tekster som gir leseren valgmuligheter, der de blant annet kan velge hvilken identitetsforståelse som passer inn i egen forståelsesramme.

Det er utallige litterære tekster å velge i, og i min søken undret jeg meg i første omgang over noen av barnelitteraturens «klassikere»; hva er det ved disse bøkene, som fortsatt gjør dem aktuelle? Finnes det i disse klassiske verkene terapeutiske repertoarer, som strekker seg ut over grensene av samfunnets forståelse av identitetskonstruksjoner, fra flere hundre år tilbake og til i dag? Jeg lette blant klassikere som Dickens' *Oliver Twist*, Carrolls (eller Dodgsons) *Alice i eventyrland*, Kiplings *Jungelboken* og Burnetts *Den Hemmelige Hagen*. Samtidig ble det viktig for meg å fremheve at bøkene ikke nødvendigvis trenger å være store, kanoniserende, litterære verk for at de skal kunne ha terapeutisk effekt. Det er ingen tvil om at dette er betydningsfulle bøker, men underveis i søkeprosessen ønsket jeg å påpeke at også ikke-kanoniserende verk kan ha terapeutiske repertoarer i seg. Dermed endret søket mitt seg til å omhandle bøker som på forskjellig vis har vekket mitt engasjement som barn, og som har betydd mye for meg gjennom årene. Enkelte bøker leste jeg igjen og igjen. Jeg identifiserte meg med karakterene og levde meg inn i karakterenes håp, valg og emosjoner. Tidvis ønsket

jeg til og med å se ut som hovedpersonen. Jeg ønsket meg rødt hår, grå-grønne øyne og fregner, lik Anne i «*Anne fra Bjørkely*». Hennes utseende festet seg så mye til min identitet at jeg fortsatt hevder jeg har grå-grønne øyne, lik Anne. (Selv om flertallet fastslår at de er grønn-blå). I mine øyne er grå-grønne øyne, rødt, krøllete hår og fregner nydelig, fordi karakteren Anne er nydelig - for meg. Hvorfor hadde denne boken om foreldreløse Anne slik innvirkning på meg, som har begge foreldrene ved min side (og grunnet skilsmisse faktisk har hatt fire foreldre til stede gjennom oppveksten)? Hva var det karakteren i denne boken gav meg av lærdom, og hvordan bidro hun til konstruksjon av min identitet, utover grå øyne?

Valgmulighetene blant bøker er uendelig. Jeg har dermed forsøkt å følge noen enkle prinsipper i valg av litteratur: Det skal være bøker som engasjerer og vekker ulike affekter i meg. Det skal være tekst som har utvidet mitt repertoar innenfor egne og/eller andres affekter. Det skal være bøker som gjennom hendelser gir karakterene i historien valgmuligheter, og som dermed bidrar til å konstruere identitet blant annet basert på verdigrunnlag. I denne oppgaven er det også av betydning at bøkene representerer ulike måter å oppfatte fenomener på, slik at den unge leseren også får valgmuligheter i forhold til hvordan man systematiserer erfaringer og hvilke av karakterene man identifiserer seg med.

De tre bøkene jeg har valgt dekker en periode fra 1908 – 1997. Man kan stille seg undrende til om tre bøker kan kalles relevant, med tanke på det antall bøker som er skrevet gjennom tidene. Jeg baserer mitt utvalg på Carla Willigs utsagn; «Thus, even though we do not know who or how many people share a particular experience, once we have identified it through qualitative research, we do know that it is available within a culture or society» (Willig, 2013, s. 25). Med Willigs forståelse til grunn har jeg ikke behov for et stort utvalg tekst. Dette understøttes av Johannessen m.fl. (2016, s. 114) som hevder at: «En kvalitativ dataanalyse fungerer best når datamaterialet inneholder rikelig informasjon om det vi skal undersøke, gjerne med flere variasjoner, uten at datamaterialet er for omfattende.» Jeg forstår det som at det i denne sammenheng er viktigere med et representativt utvalg enn et stort utvalg. Et representativt utvalg inneholder typiske tilfeller av personligheter, som gjennom sin væremåte representerer noen av mange mulige tilgjengelige forståelser i vår kultur. «I utvalg av typiske tilfeller utvikler forskeren en egenskapsprofil for det gjennomsnittlige tilfellet» (Johannessen m.fl. 2016, s. 119). Typiske tilfeller forstår jeg herunder som personligheter av begge kjønn

(samt en fantasifigur) med karaktertrekk som representerer allmennheten og som mange, på forskjellig vis, kan kjenne seg igjen i.

Utvalget skal passe barn som kan lese selv, jeg har derfor valgt tekst som retter seg mot barn mellom 7 og 14 år. Med utgangspunkt i et hermeneutisk orientert perspektiv er hva man vektlegger når man leser er avhengig av vår forhistorie, og min hypotese er at leseren, bevisst eller ubevisst, tar til seg det han eller hun har mest bruk for. Slik vil tekst som leses høyt for en annen allerede ha gått igjennom høytleserens fortolkningsarbeid, og dermed være delvis bearbeidet, med tanke på hvordan høytleseren velger å kommunisere teksten. Jeg har valgt romaner med få eller ingen illustrasjoner, da bildene i hovedsak vil være illustratørens fortolkning av teksten, og dette vil kunne skape nye assosiasjoner i barnas møte med fortellingen. Med bakgrunn i et systemisk perspektiv ønsker jeg å se på den litterære teksten som en del av systemet leseren inngår i når man skaper mening i forståelsen av seg selv. Med dette som utgangspunkt har jeg valgt å benytte disse tre romanene til mitt analysearbeid:

- *Anne fra Bjørkely*. Lucy Maud Montgomery, 1908
- *Trollvinter*. Tove Jansson, 1957
- *Harry Potter og de vises stein*. J.K Rowling, 1997

Alle romanene er plukket ut av en serie om karakterene Anne, Harry og Mummi. *Anne fra Bjørkely* er bok nummer én i en serie på til sammen elleve bøker, der seks av dem er oversatt til norsk. Harry Potter-bøkene består av en serie på syv bøker, og *Harry Potter og de vises Stein* er første bok i serien. Boken *Trollvinter* er én av mange bøker om Mummitrollet og hans venner i Mummidalen. *Trollvinter* inneholder enkelte illustrasjoner tegnet av forfatteren selv.

Romanene er oversatt til norsk fra originalspråket. Jeg kan se både fordeler og ulemper ved dette valget. Noen vil kanskje hevde at en oversettelse vil føre til at enkelte nyanser i originalspråk og ordvalg går tapt. På den annen side vil også nyanser og mening gå tapt i egen oversettelse av teksten dersom jeg velger å lese den på originalspråket, nyanser som kan være viktig for den helhetlige forståelsen av teksten. Profesjonelle oversettere arbeider med å finne ord som kan gjengi både metaforisk forståelse og riktig skildring av fenomener som beskrives. Et eksempel er valg av egennavn i bøkene om Harry Potter. Navnet *Dumbledore* er

oversatt til *Humlesnurr* på norsk. Dumbledore er et gammelt engelsk ord for humle, men kan også bety *hvit hatt*. Både ordlyd og ordvalg gir assosiasjoner til den godlynte, litt distré professoren vi møter i Harry Potter-serien. Med denne og liknende forståelser til grunn mener jeg dermed at minst nyanser går tapt i profesjonelle oversettelser av romanene fremfor egen oversettelse.

### 3.4 Studiets kvalitet

#### 3.4.1 Refleksivitet og reliabilitet

I kvalitativ forskning vil forskeren som regel påvirke og forme forskningsprosessen i stor grad. «..qualitative research acknowledges that the researcher influences and shapes the research process, both as a person and as a theorist/thinker» (Willig, 2013, s. 25). I min lesning av romaner vil jeg forme og forstå tekst ut fra hvem jeg er som menneske og hva jeg har med meg av tidligere erfaringer. Hva jeg vektlegger faglig vil også være sterkt influert av tidligere erfaringer og egne narrativer. Refleksivitet spiller videre på dette; «...reflexivity invites us to think about how our own reactions to the research context and the data actually make possible certain insights and understandings» (Willig, 2013, s. 25). Hva i min førforståelse bidrar til at akkurat denne eller disse setningene jeg leser trer frem for meg; hvorfor fester akkurat denne setningen seg, som én av utallige setninger – og hva gjør det med min forståelse av fenomenet? I denne studien, der jeg alene samhandler med teksten, vil det være ekstra viktig å være transparent, og stadig reflektere over hva hos meg som gjør at jeg forstår det jeg leser på den måten jeg gjør. Thagaard (2013) beskriver Silvermans (2011) argumentasjon for at vi kan styrke reliabiliteten ved å gjøre forskningsprosessen gjennomiktig «transparent» (Thagaard, 2013, s. 202). «Det innebærer at vi gir en detaljert beskrivelse av forskningsstrategi og analysemetoder slik at forskningsprosessen kan vurderes trinn for trinn» (Thagaard, 2013, s. 202). Jeg vil ha det med i min bevissthet under forskningsprosessen, både der bestemte fenomener utmerker seg for meg, men også med visshet om at informasjon vil kunne gå tapt hver gang et fenomen ikke utmerker seg for meg. Vil jeg egentlig kunne påberope meg muligheten til å kunne kalle noe et funn? Kanskje ikke. Mine funn er ikke annet enn mitt utvalg av forskjellige måter å presentere fenomener. Med utgangspunkt i en sosialkonstruksjonistisk forståelse vil det være like mange måter å forstå fenomener på som det er mennesker på jorden, og min opplevelse er ikke annet enn én av

mange mulige opplevelser. Mitt hovedanliggende med denne forskningen er heller ikke nødvendigvis å presentere *flere* erfaringer, men å synliggjøre hvordan disse erfaringene konstrueres i samfunnet vårt og hvilke handlingsmuligheter vi har som en forlengelse av dette.

### 3.4.2 Etisk rammeverk

«Etiske problemstillinger oppstår når forskningen direkte berører mennesker, spesielt ved datainnsamlingen, enten den foregår gjennom deltakende observasjon, intervjuer eller eksperimenter» (Johannessen m.fl., 2016, s. 84). Min forskning er begrenset til mitt møte med litterære tekster og vil derfor ikke berøre andre mennesker direkte. Likevel står jeg ikke utenfor det etiske rammeverk. Jeg mener at det etiske aspektet i denne studien i hovedsak omhandler min selv-refleksivitet i møte med teksten. Med hermeneutikken til grunn må jeg bestrebe meg på å skille mine tanker fra forfatterens, men også fra forfatterens fiktive personers tanker. Jeg må til enhver tid være bevisst hvilken forståelseshorisont jeg velger å forstå teksten ut ifra slik at oppgaven ikke blir redusert til et sammendrag av min synsing. Det vil i så fall få konsekvenser for forskningens validitet. «Validitet handler om gyldighet av de tolkninger forskeren kommer frem til» (Thagaard, 2013, s. 204). Da teksten jeg analyserer både omhandler mellommenneskelig kommunikasjon, men også min kommunikasjon med teksten, mener jeg at også diskursetikken vil ha betydning for det etiske rammeverket.

«Diskursetikken representerer en type normativ etikk som ... setter opp en del prinsipper for å bruke dialogen til å klargjøre etiske avveininger» (Lingås, 1993, s. 26). Litteraturen er spekket med samfunnets normative føringer, og gjennom blant annet dialog legger teksten vekt på samtalen som virkemiddel for å løse normative problemer. Å kunne reflektere over hvorvidt disse normene kan gjøres universelle gjennom dialog mener jeg vil være av betydning for hvordan jeg forstår mine analytiske funn og hvordan jeg vurderer dem til å representere samfunnets verdensbilde. Litteraturen presenterer også forskjellige verdigrunnlag, og mine verdigrunnlag vil møte disse i min forståelse av teksten. Det etiske aspektet mener jeg ligger i hvordan disse virker sammen, og hvorvidt jeg vil klare å skille mine verdigrunnlag fra tekstens. For meg er det også av betydning å presisere at verdier (for meg) er knyttet opp mot situasjoner; mine verdier er med andre ord situasjonsbestemte (Lingås, 1993). Jeg mener derfor det vil hemme, mer enn fremme, min forståelse å lage meg et forhåndsbestemt

verdihierarki. Såfremt jeg evner å være egne verdier bevisst i forståelsen av teksten mener jeg at jeg i stor grad vil ivareta det etiske aspektet rundt verdier og verdivalg.

### **3.5 Analysearbeidet**

Jeg skal i det følgende gi en beskrivelse av stegene jeg har fulgt for å hente ut datamateriale fra de tre bøkene. Stegene som er beskrevet drar veksel på Carla Willigs narrative psykologi og Per Thomas Andersens affektive narratologi. For å styrke reliabilitet har jeg forsøkt å være detaljert og konkret i mine beskrivelser av forskningsstrategien (Thagaard, 2013).

#### **Steg 1; Lese og re-lese**

Jeg begynte med å lese alle bøkene sammenhengende slik jeg vanligvis leser romaner, fra begynnelse til slutt. Med bakgrunn i en hermeneutisk forståelse og narrativ metode ønsket jeg å ta til meg romanenes helhet. Jeg kjente på affekter og emosjoner som rørte ved meg underveis, før jeg leste teksten mer fragmentert og med et systemisk og narrativt fokus.

#### **Steg 2; Presentasjon av romanene**

For å sortere materialet, men fortsatt beholde fortellingens helhet, skrev jeg en kort presentasjon av bøkene hver for seg. Presentasjonen omfatter innhold, fortellertone, plotstrukturer og sosiale og psykologiske faktorer. Jeg la vekt på å beskrive disse punktene sammenhengende og helhetlig, slik narrativ analyse vektlegger. Under presentasjonen av fortellingens innhold var jeg oppmerksom på at jeg kan fortolke fortellingene fra annet ståsted enn øvrige lesere, og at min forestilling om plotstrukturer og sosiale og psykologiske faktorer dermed kan være forskjellig fra den oppfatningen forfatteren eller en annen leser av samme fortelling har. Jeg var også oppmerksom på at jeg som forsker muligens deltok i en konstruksjon av plotstrukturer som gav mening til min studie. «I en viss forstand skaper forskeren et plott som gir mening til de begivenheter personen beskriver» (Frønes (2001) i Thagaard, 2013, s. 135). Jeg forsøkte derfor å fremstille presentasjonene så nøytralt som mulig.

### **Steg 3; Innledende analyse**

Deretter vendte jeg blikket mot sitater jeg fant i bøkene som understøttet momentene i Willigs og Andersens analysemetoder. Jeg skrev ned alle sitater jeg fant betydningsfulle på daværende tidspunkt. Disse omhandlet plotstrukturer, ideologiske oppbygginger, identitetskonstruksjoner og sosiale og psykologiske faktorer. Jeg valgte å se etter disse momentene i bøkene hver for seg, og disse utsagnene ble deretter forsiktig tolket mot min problemstilling. «Den kvalitative forskningsprosessen er preget av til dels flytende overganger mellom innsamling og analyse» (Thagaard, 2013, s. 120). For eksempel baserte mine beslutninger om betydningsfulle sitater seg på mine fortolkninger.

### **Steg 4; Fortolkning**

Gjennom analyseprosessen bestrebet jeg meg på å være bevisst egen rolle i utvalg av sitater, og stadig reflektere over hvordan min førforståelse førte til at enkelte setninger og tekst utmerket seg for meg. Tekstutvalget jeg har benyttet som utgangspunkt for drøfting vil i lys av dette allerede være fortolket av meg med tanke på hvor jeg har valgt å punktuere. Grensene for tekstens stemmer og mine stemmer hvikes ut i lys av det hermeneutiske perspektivet, og gjør det vanskelig for meg å skille analysen fra selve drøftingsdelen, jeg har derfor valgt å skrive analysen og drøftingen sammenlagt under kapitlet «drøfting». «Tolkning og analyse kan ikke skilles fra hverandre fordi arbeid med å få oversikt over dataene også innebærer at forskeren tenker over deres betydning og utvikler perspektiver på hvordan dataene kan forstås» (Thagaard, 2013, s. 32). For å i best mulig grad forsøke å sortere mine stemmer fra tekstens forsøkte jeg derfor å være transparent og bevisst mine førforståelser og fortolkninger. Datamaterialet representerer et møte mellom teksten og meg, og temaene jeg identifiserer som forlengelse av dette er således ikke funn i sin rene form, men er konstruert av meg for å kunne reflektere over dem i lys av en systemisk forståelse.

### **Steg 5; Lete etter sammenhenger**

Parallelt med dette ble sitater fra bøkene skrevet ned på lapper som ble lagt utover gulvet. Dermed kunne jeg studere sitater fra alle bøkene samlet for å se om jeg fant noen sammenhenger. Jeg fant både sammenfallende og ulike plotstrukturer i de tre bøkene, men helt forskjellige ideologier og identitetskonstruksjoner. Scripts karakterene benytter i kriser

var også svært forskjellige. Lappene med utsagn ble samlet og kategorisert for å forsøke å identifisere noen temaer.

### **Steg 6; Strukturere temaer**

Med utgangspunkt i systemisk forståelse så jeg at plot- og identitetskonstruksjoner sprang ut fra konteksten karakterene opplevde hendelsene i. Kontekst utmerket seg dermed som et tema jeg ønsket å utforske nærmere. Videre la jeg merke til at karakterene skildres forskjellig i alle tre bøkene, med svært ulike scripts og ideologier. Dette vekket en nysgjerrighet rundt hvordan disse karakterene kan ha innvirkning på den unge leseren, lik *Anne fra Bjørkely* hadde på meg. Karakterskildringer ble derfor et annet tema jeg ønsker å studere. Med systemteorien til grunn så jeg også at karakterenes identitet og affektive uttrykk hovedsakelig kom til uttrykk gjennom dialog og samhandling med andre i fortellingen, ofte med andre perspektiver enn hovedpersonen. Jeg så også at forskjellige bipersoner trigget forskjellige affektive reaksjoner hos hovedpersonen, og slik ble identitet konstruert forskjellig ut fra hvem karakterene samhandlet med. Emosjonelle triggerfigurer ble dermed et tredje funn jeg identifiserte. I tillegg la jeg merke til forfatterens bruk av metaforer, og ble oppmerksom på hvordan metaforene vekket assosiasjoner i meg og slik koblet den fiktive og den virkelige verden sammen - for meg. Jeg ble da nysgjerrig på metaforenes betydning i det terapeutiske aspektet. Metaforer ble derfor et siste tema jeg ønsket å belyse. Disse fire temaene; *kontekst, karakterskildringer, emosjonelle triggerfigurer* og *metaforer* ble dermed utgangspunkt for drøfting.



## 4 Presentasjon av romanene

### 4.1 Anne fra Bjørkely

Historien om *Anne fra Bjørkely* utspiller seg på begynnelsen av 1900-tallet i den oppdiktete småbyen Avonlea i den canadiske provinsen Prince Edward Island. Vi følger Annes oppvekst på Bjørkely fra hun ankommer Avonlea som 11-åring og til hun som ung voksen er ferdig på skolen. Fortellingen starter da den livsglade og sprudlende barnehjemspiken Anne ved en forflyttelse ender opp på gården Bjørkely hos det nøkterne, aldrende søskenparet Marilla og Matthew Cuthbert. Marilla og Matthew blir etter hvert glade i Anne, som fyller gården med optimistiske betraktninger, drømmer, emosjoner, uheldige hendelser og masse kjærlighet. Anne vokser opp på gården og lærer om dannelse, måtehold og livet generelt. Etter hvert begynner Anne på skolen der hun hevder seg godt og møter andre som skal komme til å bety mye for henne. Naboenta Diana Barry er Annes *beslektede ånd*, og disse to blir *hjertervenninner* og uatskillelige. (sitat Anne, i *Anne fra Bjørkely*)

Jeg identifiserer to plotstrukturer knyttet til et systemisk perspektiv, og som kan være av betydning for problemstillingen min. Disse har jeg valgt å kalle tilhørighet og ideologi. Plotene omhandler kjærligheten Anne har til livet, stedet og mennesker, samt hennes måte å oppfatte og håndtere uheldige hendelser på gjennom fantasien. Hennes tilhørighetsfølelse til Bjørkely og Marillas speiling av Annes affekter er også nøkkeltemaer. Gjennom hele fortellingen bevarer historien en positiv og lett holdning til realitetene som beskrives, samtidig som den er ladet med mye følelser. Forfatteren beskriver forskjellige menneskers perspektiver av ulike hendelser, og det kan således ikke virke som at forfatteren ønsker leserens enighet utover at man fylles med empati for Anne, nettopp for alle hennes «feil», slik de fremstilles av personene rundt henne. Disse humoristiske skildringene av Annes uheldige avgjørelser gjør at leseren kan flykte inn i en verden av optimisme, håp, fantasi og drømmer - tross uheldige hendelser og valg.

## 4.2 Harry Potter og de vises Stein

Etter at foreldrene blir drept vokser Harry opp hos sin onkel og tante, Herr og Fru Dumling, i en forstad i London. Her lever han som best han kan under svært dårlige forhold (i kottet under trappa), inntil han en dag får et brev. Brevet er fra Galtvort, tidenes beste skole for hekseri og trolldom, og Harry innser dermed at han er en trollmann. På Galtvort lærer Harry om trolldom og magi – men ikke minst om betydningen av vennskap. Blant andre blir Hermine og Ronny hans trofaste og lojale venner som står ved hans side i tykt og tynt. Som skolens rektor og Harrys mentor blir vi også kjent med Albus Humlesnurr, (ifølge mange) den beste trollmann som noensinne har eksistert. Som Harrys antagonist og rival møter vi i «den vanlige verden» Dudley Dumling, og i den magiske verden Draco Malfang – og etter hvert Lord Voldemort. Disse vil etter hvert få stor betydning for Harrys oppfattelse av seg selv.

De sosiale og psykologiske faktorer ligger fra et systemisk perspektiv blant annet på spennvidden i de forskjellige identiteter vi møter i boken og hvordan disse samhandler og utvikler seg basert på hverandres feedback. Vi leser også om hvordan andre mennesker i systemet kan bli betydningsfulle. Harry er et forlatt barn hos Dumlingene, men får en utvidet familie gjennom Galtvort, og omgis der av mennesker som bryr seg om ham. Sjangeren er Fantasy, og fortellertonen er lett og humoristisk. Konteksten er oppvekstvilkår og skoleliv, og gjennom denne konteksten ser vi Harrys identitet utvikle seg. Konteksten synliggjør dermed blant annet plotene identitet og håp. Disse plotstrukturene virker sammen og kommer til syne mye gjennom beskrivelser av karakterene. Forfatteren beskriver hovedsakelig hendelser sett fra Harrys ståsted, men står også selv som en observerende part på utsiden av fortellingen. Gjennom hennes beskrivelser nærer vi sympati med det gode og antipati med det onde - her er klare skiller mellom protagonist og antagonist. Forfatteren benytter seg delvis av sarkasme og humor for å fremme sine poenger og komplekse temaer synliggjøres mye gjennom symbol- og metaforbruk.

### 4.3 Trollvinter

Mummitroll ligger i dvale om vinteren. En mørk vinternatt våkner likevel Mummi og klarer ikke sovne igjen. Full av lengsel etter sommeren og den sovende familien beslutter han å dra ut i den nye verden, den som kalles Vinter. Vinteren er kald og hard, og Mummitrollet finner det vanskelig å tilpasse seg. Han møter Lille My, som også tilfeldig har våknet fra vintersøvn sin og heller ikke klarer å sovne igjen. Hennes tilnærming til vinteren representerer det motsatte av Mummitrollets. Vinteren synliggjør flere underlige skapninger, skapninger som higer mot mørket fordi lyset gjør dem usikre. Gjennom sin søken etter å forstå og overleve vinteren blir Mummi også etter hvert kjent med kloke Too-tikki, som lærer ham å se det vakre også i vinterens mørke.

Dette er en eventyrfortelling om fantasifigurene Mummitrollet, My og Too-tikki. Forfatteren har en malerisk beskrivelse av naturen og benytter seg også av den som metafor for å illustrere kompleksiteten i temaene som tas opp. Gjennom metaforer som eksempelvis Sommer og Vinter identifiserer jeg et ideologisk plot jeg kaller «å gi slipp». Vinteren må slippe for at sommeren skal tre frem. Livet må vike for døden. Gamle sannheter må gjøre plass til nye. Vi blir kjent med ulike ideologier gjennom dialog mellom karakterene i fortellingen, forfatterens egne betraktninger kommer lite til syne. Fra et systemisk ståsted oppstår og opprettholdes ideologier, redsler og identitetskonstruksjoner i samhandling med hverandre. De sosiale og psykologiske faktorene kommer dermed til syne i karakterenes samhandling; identiteter konstrueres i dialogene mellom Mummi, My og Too-tikki og deres forskjellige tilnærming til livet.

## 5 Drøfting

I dette kapitlet diskuteres temaene *kontekst*, *karakterskildringer*, *emosjonelle triggerfigurer* og *metaforer* i lys av teorien presentert i kapittel to. Med utgangspunktet i en hermeneutisk-orientert forståelse ilegger jeg leseprosessen betydning; hva som gjør at disse temaene kan omdannes til terapeutiske repertoarer i leseren. Det er her viktig å påpeke at mine temaer eller funn utelukkende konsentrerer seg om barnelitteratur, og barns evne til å (bevisst eller ubevisst) prosessere elementer fra tekst til terapeutiske virkemidler. Jeg har blant annet vektlagt Vygotskijs utviklingsteori i denne forståelsen. Det er også terapeutiske repertoarer tilknyttet identitetskonstruksjoner som er hovedfokus for min analyse og drøfting. Det vil således være flere aspekter vedrørende både tekst og leseprosess som vil kunne ha terapeutiske repertoarer i seg enn de som er beskrevet her. Dette omfatter selvfølgelig også mine funn angående identitetskonstruksjoner. Med bakgrunn i en sosialkonstruksjonistisk forståelse representerer mitt møte med teksten og karakterene presentert i teksten kun én forståelse blant mange mulige komposisjoner.

### 5.1 Kontekst

I bøkene har forfatterne beskrevet forskjellige kontekster eller sammenhenger diverse hendelser foregår i. Plotstrukturene jeg identifiserer, herunder identitetsplotet, springer frem innenfor rammen av disse kontekstene. «Ligesom utviklingen af andre narrativer foregår utviklingen af disse selv-narrativer i en social og specifik kontekst» (Anderson, 2003, s. 278). I møte med teksten er det ikke bare forfatterens beskrivelse av kontekst som kommer til syne; også observasjonsrammen leseren velger å forstå fenomenene innenfor vil være en kontekst som kommer til uttrykk. Vi har altså å gjøre både med de fiktive karakterenes ramme å forstå fenomener innenfor og leserens ramme å forstå fenomenene i. Innenfor temaet kontekst tydeliggjør jeg forfatternes bruk av kontekstmarkører før kontekstmarkørens sammenheng med fantasi og innsikt diskuteres.

### 5.1.1 Kontekstmarkører

Forfatterne i de tre bøkene jeg har lest benytter seg av forskjellige kontekstmarkører for å forsterke leserens forståelsesrammer til fenomener. Per Thomas Andersen betegner *det emosjonelle rom* som betydningsfullt i affektiv narratologi og beskriver det som at stedet eller rommet der spesifikke episoder eller fortellingssekvenser utspiller seg, fremstår som emosjonelt kodet i én eller annen forstand (Andersen, 2016). Identitet springer ut fra mange kilder, og i tråd med Per Andersens affektive narratologi identifiserer jeg bostedsidentitet eller tilhørighet som et av nøkkeltemaene. Både tilhørighet til stedet Bjørkely, men også til menneskene som bor der er skildret i fortellingen om *Anne fra Bjørkely*. Bosted omfatter ofte mennesker som vil ha betydning for forståelsen av selvet, men disse individene er ikke nok for å omfatte hele sammenhengen fenomenene inntreffer i. Som Watzlawick m.fl. (1996) påpeker må vi ha en observasjonsramme som er vid nok til å ramme inn sammenhengen hendelser inntreffer for å forklare et fenomen. Slik kan bosted utvide observasjonsfeltet mer enn individet alene har mulighet til. Bosted er også en kontekst barn lett kan kjenne seg igjen i og forstå, da dette som regel sammenfaller med egen kontekst.

Anne, i *Anne fra Bjørkely*, beskriver betydningen av tilhørighet allerede første gang hun møter Matthew: «Så deilig det er at jeg skal bo hos deg og være noens. Jeg har aldri vært noens før. Aldri ordentlig.» Bjørkely fremstår som et sted der Anne utspiller sine affekter og emosjoner, og leseren lever seg inn i disse emosjonene sammen med henne. Videre bringer forfatteren oss inn på Kvistværelset, der Anne står foran speilet: «Du er bare Anne fra Bjørkely» sa hun, «men det er millioner ganger bedre å være Anne fra Bjørkely enn Anne fra Ingenting.» Kvistværelset forstår jeg i denne sammenheng som en kontekstmarkør for et sted der man legger sin identitet og tilhørighet uten at dette forklares i ord. Forfatter Virginia Woolf viser også til betydningen av et rom i essayet *Et eget rom* fra 1929, der hun beskriver et eget rom som en plass i familien der man kan utvikle sine evner og konstruere sin identitet. Rommet, eller kvistværelset er knyttet til det non-verbale språket og blir slik et hjelpemiddel i metakommunikasjonen (Jensen, 2009). Dette kvistværelset beskriver på denne måten Anne og Marillas forskjellige personligheter på en mer konkret måte; «Soveværelser er til å sove i» sier Marilla, mens Anne repliserer at «Soveværelser er til å drømme i». Barn kan ha bruk for mer konkrete forståelsesrammer å oppfatte fenomener innenfor; noe de kan kjenne igjen og slik appellere til den affektive gjenkjennelsen. Annes første møte med Kvistværelset

representerer også hennes første møte med Marilla. Gjennom kvistværelset skildres Marilla slik:

De hvitkalkede veggene var nakne og bare. Midt på gulvet lå en rund, flettet matte. I det ene hjørnet stod det en gammeldags seng og ovenfor den det trekantede bordet. Der lå en rød nålepute på det, hard nok til å brette spissen på den mest vågsomme knappenål. Over det hang et bittelite speil ... Hele værelset var kaldt og ukoselig.

Etter at Anne har bodd seg inn på Kvistværelset gjennomgår rommet store endringer og skildres nå slik:

Fløyelsteppe med de lyserøde rosene og silkegardinene var det riktignok ikke blitt, men det var kommet et pent teppe og bløte, blomstrede gardiner. Veggene hadde ikke «gull- og silketapet», men et blomstret vaske-tapet og et par gode bilder. Fotografiet av Frøken Stacy inntok hedersplassen, og på hylla under det hadde Anne alltid en bukett friske blomster. «Mahogny-møblene» var ikke kommet, men en hvit hylle full av bøker, en gyngestol med masse puter, en seng, et toalettbord og et rart, forgylt speil som før hang på gjesteværelset. Det hadde lubne lyserøde engler og fiolette druer på toppen.

Gjennom kvistværelset får leseren beskrivelser av personlighetene som vekker affektiv resonans på et mer analogt plan. Leseren inviteres dermed selv til å bidra i identitetskonstruksjonene av Anne og Marilla gjennom forståelsen av kvistværelset, men slik at beskrivelsene lettere kan passe inn i egne erfaringer og dermed lettere blir gjenkjennbart. Slik fungerer kvistværelset både som en kontekstmarkør og som en identitetsmarkør – og tydeliggjør gjennom konkrete eksempler som *harde nåleputer* og *forgylt speil med lubne engler* to forskjellige identitetskonstruksjoner. Den mer åpne fremstillingen maner frem leserens refleksivitet og bidrar til å fortolke og forstå Anne og Marilla slik at leseren deltar i deres identitetskonstruksjoner. Basert på resonans til egen kontekst blir kvistværelset dermed ikke bare et fiktivt rom i en fantasiverden, men også en kontekstmarkør der barna gjennom konkrete eksempler kan leve seg inn i emosjonelle konstruksjoner og oppbygginger, og forsøke å tilpasse dem eget liv og erfaringer. Rommet vekker slik undring og emosjonell innlevelse og denne innlevelsen bidrar ifølge affektiv narratologi til en mer fordypende internalisering og dannelse av narrative emosjoner (Andersen, 2016; Tangerås, 2018).

### 5.1.2. Fantasi og innsikt

Også i *Harry Potter og de vises Stein* benytter forfatteren kontekstmarkører, bosted er også her en av dem. Hele den magiske verdenen forfatteren har konstruert på Galtvort beskriver et motstykke til den ellers vanlige og vanskelige hverdagen til Harry. På Galtvort finnes trapper som flytter seg mens du går, malerier som kan snakke, trivelige spøkelser, drager, troll, mystiske rom og ellers alt hva man kan klare å drømme om. «Personene på portrettmaleriene forsvant ustanselig på besøk til hverandre, og Harry var sikker på at rustningene vandret rundt av seg selv.» I tillegg appellerer stedet til tilhørighet; den koselige peisestuen er samlingspunktet for alle som hører til Griffing, spisesalen er proppfull med levende lys - og de lekreste retter står plutselig på bordet. Her kan barna fråse i både mat og fantasi. Man forutsetter ut fra disse og liknende kontekstmarkører at Galtvort er magisk. Her kan dine muligheter dyrkes, og overveldende problemer kan reduseres ved å møte dem i en kontekst der fantasien evner å bearbeide dem (Marsten m.fl., 2016). Gjennom denne magiske verdenen kan hverdagsrealiteter settes til side mens man drømmer om å oppdage, eller gjenoppdage, sin plass i verden.

Valghatten er en kontekstmarkør som både minner oss om magien leseren er en del av, men som også gir innsyn i Harrys personlige ideologi på en mer lettfattelig måte, tilpasset barn;

VH: Nok av mot, ser jeg. Ingen mangel på vett heller. Talent har vi her, ja visst, til de grader – og absolutt en trang til å vise hva du står for...

H: Ikke Smygard, ikke Smygard.

VH: Du kunne bli noe stort, skal jeg si deg, det fins her i hodet ditt, alt sammen, og Smygard ville være til god hjelp for deg på veien til storhet. ... Hvis du er aldeles sikker, så – da får det vel bli GRIFFING!

Gjennom Valghatten får vi et innblikk både i hva Harry, kanskje uten å være klar over det selv enda, står for - men også hva han ønsker å stå for, da han ønsker seg til Griffing, «der de tapre av hjerte bor». Valghatten synliggjør et intensjonelt språk om identitet, og sier noe om hva Harry ønsker å være, hans visjoner og verdier (Lundby, 2009). Denne kontekstmarkøren bidrar dermed til å synliggjøre plotet jeg identifiserer som identitetsplot, eller dannelsesplot i fortellingen. Vi følger Harry ett år om gangen, gjennom syv år på Galtvort. For hvert år

formes han som menneske (og trollmann) og blir mer og mer kjent med seg selv og sine mange lag av personlighet. Valghatten, som vi møter i *Harry Potter og de vises Stein*, tilbyr en forståelse og en beskrivelse av Harry allerede tidlig i fortellingen. Den viser også til valgene man har i forståelsen av seg selv. Vi ser i sitatet over at Harry ikke ønsker seg til Smygard – og valghatten tar hensyn til dette ønsket. Vi står med andre ord ikke helt utenfor kontroll over hvem vi ønsker å være og hvem vi kan bli.

På Galtvort er elevene delt inn i fire hus; Griffing, Håsblås, Ravnklo og Smygard. Valghatten bestemmer hvor elevene passer, alt etter hvilke ideologier de innehar. «Ta meg på, og vipps! Skal jeg si deg hvor du passer, ferdig med det.» Denne forenklete og symbolske måten å gruppere ideologier på kan vi også finne i eventyrene der formålet, på en forenklet måte, er å speile og møte barna i deres opplevelser av sin omverden. Å tilby en kort og konsis fremstilling av forskjellige identitetskonstruksjoner gjør at barnet kan ta inn det vesentlige uten å forvirres av mer komplekse beskrivelser (Lindén, 2007). At denne grupperingen skjer på et symbolsk plan tilbyr barnet en forenklet polarisering mellom ideologier og verdier og slik blir det muligens enklere å identifisere og gjenkjenne egne verdier. På en mer håndgripelig måte får barna på denne måten mulighet til å både trigges av direkte gjenkjennelse til en ideologi *self-intensification* og ideologier som virker fjernere fra eget verdensbilde *self-extension* (Felski, 2008). Forfatteren har altså gjennom valghatten på få ord presentert fire ulike verdensbilder Galtvort representerer, og den unge leseren kan, i likhet med Harry Potter, velge seg til en foretrukket ideologi.

Man kan stille seg undrende til om denne forenklete versjonen av ideologier som valghatten presenterer vil være hensiktsmessig for den unge leseren i et utviklingsperspektiv. Å inndele hus etter fire klart definerte ideologier forenkler forståelsen av identitetskonstruksjoner, men begrenser også distinksjoner og komplekse ideologiske oppbygginger. Leseren kan tilegne seg den tro at den ene eller andre ideologi er å foretrekke, eller at forskjellige ideologier ikke kan virke sammen. At man ikke kan inneha elementer fra flere sider. Den voldsomme lojalitet man føler innenfor samme hus kan nok også virke tiltalende i form av samholdet det fremmer– men dertil også begrensende i forståelsen av de mer lukkede oppfatninger de representerer. Leser man imidlertid videre i serien om Harry Potter, vil man se at Harry stadig utfordres i sine ideologiske oppfatninger, og stadig henter elementer fra også andre ideologier,



eller andre hus på Galtvort. Spesielt ser vi hvordan hans tilknytning til Smygard påvirker og preger ham i avgjørelser og valg han tar også i hans etter hvert dypere forståelse av seg selv. Kanskje er det nettopp i disse konkrete husene på Galtvort at den unge leseren, på et avgrenset område lettere kan lete - og finne seg selv? Gjennom Galtvorts fire hus finner jeg slik igjen det emosjonelle rom fra affektiv narratologi. Gjennom blant annet koselig peisestue appellerer husene til tilhørighet og samhold, og vekker dermed affekter hos leseren. Dette rommet (eller huset) tilbyr et avgrenset område for leseren å navigere i – som en start, før man må klare å navigere i mer åpent landskap. De fire husene tilbyr et samlingspunkt for likesinnede (med ulike grader av kontraster), der spesifikke egenskaper lokaliseres og samsvarer med leserens opplevelser. Slik inviterer husene til en forståelse av hvordan forskjellige ideologier kan virke sammen i oss mennesker – og slik skape komplekse personligheter, fulle av mangfold, selv når vi ikke lever etter akkurat de idealer vi tror vi representerer. Det finnes mange veier til innsikt - og i møte med barn er det hensiktsmessig å invitere dem inn i en verden de kan forstå og kjenne seg igjen i (Rustin og Rustin, 2016). På denne måten kan leseren muligens lettere kjenne igjen seg selv og med ny innsikt vokse inn i foretrukne identiteter. Marsten m.fl. (2016) påpeker at når vi observerer barn som strever med problemer av et eller annet slag ser vi ofte etter tilgjengelige forklaringer representert i kulturen. Om jeg trekker paralleller til Harrys forståelse av seg selv innenfor Griffing kan jeg se fantasien som en mulighet til å skape innsikt utover våre normative ideer. Leserens får i møte med fantasifulle kontekstmarkører (eksempelvis valghatten) mulighet til å gjenta, bearbeide og tilegne seg nye tanker og erfaringer. Dette fordi kontekstmarkøren arbeider med det barnet kjenner til samtidig som fantasien former det utover det sansemessig gitte (<https://snl.no/fantasi> u.å). På denne måten åpner litteraturen for nye måter å forstå fenomener, slik at man kan se forbi selvpålagte begrensninger.

## **5.2 Karakterskildringer**

I bøkene jeg har analysert finner jeg at virkeligheten, slik leseren blir kjent med den, fortrinnsvis blir vurdert ut fra hovedpersonens syn. Som leser føler vi med hovedkarakteren om han snubler og faller, mens vi ledes vi til å tro på hans styrke til å løse de utfordringer han står overfor. I dette kapitlet peker jeg på faktorer som løfter frem karakterenes kraft til å drive plotet og historien frem. Knyttet til dette ligger også barnas forståelse av seg selv som

hovedpersoner i eget narrativ; som lar seg fortelle av omverdenen – og som ut fra egne scripts driver eget plot fremover. Barnas møte med fiktive helter tror jeg således kan inspirere til å også fortelle seg selv på nye måter. Under temaet karakterskildringer diskuterer jeg frem fire faktorer fra teorien, som influert av min systemiske forståelse kan fungere som terapeutisk repertoar i leseren. Disse er *gjenkjennelse, anerkjennelse, verdier og nyskriving*.

### 5.2.1 Gjenkjennelse, erkjennelse og innsikt

Jeg legger først og fremst merke til at heltene ikke skrives frem på spesielt vis utseendemessig. Harry beskrives som:

...liten og spe for alderen, med smalt fjes, forvokste kneskåler, svart hår og lysende grønne øyne, dekket av runde briller som hang sammen med limbånd. ... Det eneste ved sin fremtoning som Harry likte var et tynt arr på pannen, av form som et sikksakklyn.

Annes utseendemessige karaktertrekk beskrives gjennom Matthew slik: «Ansiktet var litt tynt og blekt og fregnet. Munnen var stor, og øynene store og grågrønne.» Matthews nøkterne beskrivelse står i kontrast til Fru Lyndes mer tilspissede betraktning; «Ja, ikke har de tatt henne for skjønnhetens skyld ....., hun er både mager og stygg. ... Maken til fregner! Og hår så rødt som gulrøtter!» Anne selv er heller ikke glad i sitt røde hår, og uttrykker det blant annet gjennom uttalelsen: «Folk med ikke-rødt hår vet ikke hva sorger er.» Barn og unge er i stadig forandring både innvendig og utvendig. Å lese om karakterer som beskrives som både usikre og misfornøyd med eget utseende, mens man som leser likevel blir glad i dem nettopp for deres usikkerhet, tror jeg kan vekke både empati og gjenkjennelse hos mange, og slik bidra til en følelse av fellesskap. Teksten appellerer på denne måten til barnas affektive dimensjon av lesningen og maner dermed frem det Rosenblatt (1978) omtaler som estetisk lesning. Leserens kan oppleve å la seg bevege av de fiktive personenes karakteristika mens de kjenner på egne reaksjoner i møtet med teksten. I følge Keen (2007) verdsetter mange lesere empati som opplevelse i leseprosessen fordi det fremkaller en dypere innlevelse i fiksjonslesningen. Alene i lidelsene kan man falle tilbake på egne tanker, mens sympati til andre (eksempelvis fiktive karakterer) flytter bevisstheten fra seg selv for en stund (Tangerås, 2018). Denne avstanden kan invitere til refleksjon rundt egen emosjonelle opplevelse og

dermed forstås som resonans til egen unike deltakelse i samfunnet. Jeg tror dermed ikke det er en foretrukken ideologi eller script man som leser er på jakt etter, men gjenkjennelsen i de normale reaksjonene hos helten. Karakterenes indre repertoarer fremhever det uvanlige i det vanlige, men også det vanlige i det uvanlige. På denne måten kan barna inspireres til å kjenne igjen egne meritter og egen styrke i sine identitetskonstruksjoner.

Gjenkjennelse referer på forskjellige måter til innsikt. I *Harry Potter og de vises Stein* trekkes leseren etter hvert inn i Voldemorts og Harrys forbindelse. Denne forbindelsen driver plotstrukturen fremover, deres speiling av hverandre avdekker identitetenes mange lag. Disse tydelige kontrastene tilbyr - lik eventyrene - en polarisering på eksempelvis god og ond. Denne polariseringen møter barna på en forenklet måte i deres opplevelse av omverdenen slik at de lettere kan speile og gjenkjenne egen situasjon (Lindén, 2007). Både Voldemort og Harry er ansett som store trollmenn; de deler føniksfjær fra samme føniks i tryllestaven, begge er av slangeslekt og begge taler ormetunge (slangespråk). Likevel er de forskjellige fordi valgene de gjør er forskjellige; Voldemort kjemper for å oppnå makt (han kjemper for seg selv), Harry kjemper for andre. Teksten vekker sympati eller antipati med forskjellige karakterer og barnet får mulighet til å transformere disse følelsene til eget affektive bilde. Barnet ser med forskjellige tilnærminger fragmenter av seg selv i teksten, noe blir belyst og barnet inviteres dermed med større nærvær og innlevelse i den påfølgende refleksjonsprosessen. Når man gjenkjenner noe vet man noe om seg selv eller man vet noe på nye måter. Leseren trenger således ikke å ha sammenfallende ideologi med helten i historien. Ved å la seg fortrylle av motstanderens (eksempelvis representert gjennom Voldemort) karismatiske væremåte, kan man også belyse noe hos seg selv; aversjon, interesse, sinne eller nysgjerrighet – og dette kan gi innsikt i egne ideologier og verdier (Marsten m.fl., 2016). På denne måten bidrar distinksjonene mellom Voldemort og Harry til *recognition*, der teksten forsiktig introduserer en forstyrrelse i personligheten, noe vi kan kjenne igjen og erkjenne, uten at dette dikteres (Felski, 2008; Tangerås, 2018).

Med bakgrunn i hvordan forfatteren posisjonerer karakterene i fortellingen kan det se ut til at teksten fordeler sympatien noe ulikt mellom karakterene. Harry har lidd store tap og har vokst opp i en familie der han anses «som om han var noe ekkelt som ikke kunne forstå hva de sa, en snegle eller noe». Likevel klarer Harry å skape et narrativ han lever godt med (eller som

omverdenen lever godt med), i motsetning til Voldemort, som også har lidd store tap som barn. Ut ifra denne forståelsen kan jeg forestille meg at barna gjøres oppmerksomme på de muligheter de har til å påvirke egen historie den ene eller andre retningen. Samtidig kan denne fordelingen av sympati muligens skape noen blinde flekker. Mye oppmerksomhet rundt én karakterbeskrivelse kan skygge for andre erfaringer, og leseren blir prisgitt hva forfatteren anser som viktig å fremheve i karakterskildringene. «Sympatisk lesning og kritisk lesning bør altså gå hånd i hånd, idet vi spør oss selv hvordan vi fordeler og hvor vi retter sympatien» (Nussbaum, 2016, s. 45).

### 5.2.2 Anerkjennelse

Felskis (2008) begrep *recognition* viser til både erkjennelse, gjenkjennelse og anerkjennelse. Begrepet anerkjennelse fremstår som et viktig moment i familierapien, og henviser i den sammenheng til at klienten får være ekspert på egen opplevelse (Jensen 2009).

Karakterskildringer som viser til et mangfold i forståelsen av hendelser kan hjelpe barn å gjenkjenne egne nyanser i individuelle oppfatninger. Marsten m.fl. (2016) refererer til terapeutiske samtaler med barn der det kan virke som at barna kjenner karakterer i bøkene bedre enn de kjenner seg selv. Med denne oppfatningen kan man få en følelse av at boken gjenkjenner leseren, og leseren blir slik tilbudt en slags kognitiv innsikt. Dette kan gi kraft til leserens egen opplevelse og kan forstås som en form for bekreftelse (Jensen, 2009).

Identifikasjon med karakterene kan slik fremskape et utvidet selv, fordi vi observerer våre følelser og handlinger, og reflekterer over erfaringer gjennom karakterenes fremtreden (Hunt & Sampson, 2006). Ut ifra forståelsen om at vi er et sosialt konstruert selv kan vi kun forstå oss selv gjennom de ressurser som er tilgjengelige rundt oss. *Recognition* gjennom litterære tekster tilbyr ny erkjennelse og innsikt utover tilgjengelige ressurser i systemet, samtidig som barnet hele veien bevarer ekspertposisjonen om seg selv.

Med bakgrunn i forståelsen om at identitet og følelser er sosialt konstruert er vi uopphørlig på jakt etter måter å forstå hendelser og bekreftelser på hvem vi er i møte med disse hendelsene. I en verden der betydningsfulle andre former våre narrativer blir vår selvoppfatning i stor grad resultat av menneskene vi omgås. Det blir dermed ekstra viktig å føle at man blir sett for den

man kjenner man passer til å være. Eksempelvis svarte ikke Harrys første møte med synet på ham som trollmann til de tankene han hadde om seg selv; «..i stedet for å bli fornøyd og stolt følte Harry seg helt sikker på at det måtte ha skjedd en skrekkelig feil. Trollmann? Han?» Ut fra denne forståelsen kan muligens følelsen av ensomhet og usynlighet lettere tre frem; hvem er man – om synet på seg selv ikke sammenfaller med omverdenens? Er forskjellen for stor blir det ikke gjenkjennbart for barnet og det kan skape usikkerhet. Litterære tekster tilbyr et mangfold av kompleksitet og nyanser i hva vi gjenkjenner og kan slik skape et rom for barnet å utvikle forståelser av seg selv i eget tempo. På denne måten har litterære tekster mulighet til å bekrefte barnets opplevelse uten å møte barnet med sensur eller moral (Jensen, 2011).

### 5.2.3 Verdier

Det er spesielt etter at noe uventet har oppstått eller at våre normative verdier er røkket ved at vi vender oss mot narrativer og fortellinger for å søke mening rundt hendelser (Marsten m.fl., 2016). Å søke mot litteraturen, å lese om andre mennesker som får sine verdier satt på prøve, kan endre hvordan vi tenker om oss selv, våre egne livshendelser og egne verdier. Blant annet ser jeg i bøkene at det er gjennom valgene hovedpersonene tar for å overkomme vanskeligheter at deres verdier kommer til uttrykk. Harry Potter blir forlatt som baby, han står ansikt til ansikt med døden - og i alle disse redselsfulle møtene, der hans dypeste frykt blir eksponert, gjør Harry valg som bidrar til å både forme og opprettholde sine verdier.

Kriser kan av og til overskygge våre verdier; vi kan glemme dem eller begynne å tvile. I terapi ønsker vi å hente frem disse verdiene ved å invitere til refleksjon. Det er ikke nok å be om for eksempel å motstå sinne. Vi ønsker å lære om motivet for denne handlingen, og lokke frem verdier fremfor å levere dem til barna (Marsten m.fl., 2016). Jeg trekker paralleller til barns møte med litterære tekster. Hovedpersonene i bøkene jeg har lest utfordres på diverse måter til å overveie konsekvensene av sine handlinger og presses til å gjøre valg på bakgrunn av verdier. Som Too-tikki i *Trollvinter* sier: «En må oppdage alle ting selv, – og komme seg gjennom det helt alene.» Mummitrollet overlever den vanskelige vinteren og vokser på erfaringen. Dette kommer blant annet til uttrykk i dialog mellom Snorkfrøken og Mummitrollet, når Snorkfrøken har funnet den første krokusen om våren: «Vi skal sette et

glass over den, sa Snorkfrøken. – Så den berger livet i natt når det blir kaldt. – Det skal du ikke gjøre, sa Mummitrollet. – La den klare seg selv så godt den kan. Jeg tror den klarer seg bedre hvis den har det litt vanskelig.» Det ligger et håp i dette – om at utfordringer også kan vise vei mot nye erkjennelser. En fornemmelse av at man kan påvirke eget veivalg, og at veien til tilpasning er hard, men noe man må og kan klare alene. Karakterene i fortellingen åpenbarer verdier og valg, og kan dermed bli av personlig interesse for den unge leseren. Barn er som regel ikke enda klar over sine verdier, eller mangler begrep om dem. Romanene jeg har analysert tilbyr et språk som skaper bevissthet og inviterer til refleksjon. Det terapeutiske repertoaret mener jeg ligger i vakuemet mellom der leseren befinner seg bevisst og der han eller hun ønsker å være. Gjennom resonans til karakterene, der leseren gjenkjenner og rekonstruerer verdier i seg selv ut fra eget moralske ståsted, kan teksten muligens lokke frem verdier mer enn å diktere dem (Marsten m.fl., 2016).

En felles verdi jeg identifiserer hos hovedpersonene i de tre bøkene er håp. Om noen har lært meg om verdien av håp i løpet av min barndom, må det ha vært Anne i *Anne fra Bjørkely*. Som hun selv sier til Matthew når han endelig dukker opp på togstasjonen for å hente henne:

Jeg tok virkelig til å bli redd for at du ikke skulle komme. Jeg hadde bestemt meg til at da ville jeg klatre opp i det svære kirsebærtreet der borte og sitte der i natt. Jeg er ikke redd, og det måtte være deilig å sove i hvite blomster og måneskinn, ikke sant? Du kunne innbille deg at du sov i et marmorslott. Og jeg var sikker på at du kom i morgen.

Håp og optimisme hjelper Anne gjennom mange prøvelser i livet. Anne får etter kort tid beskjed om at det er skjedd en feil og at hun skal tilbake til barnehjemmet. I hennes møte med Bjørkely kan vi spore hennes ambivalens – mellom å la følelsene kontrollere, og dermed la seg selv bli glad i Bjørkely, og hennes tidligere erfaringer som ber henne holde igjen affektene hun nærer:

Jeg tør ikke gå ut. Jeg tør ikke bli glad i Bjørkely. Og det kommer jeg til å bli dersom jeg går ut og blir kjent med alle trærne og blomstene og bekken, og da blir allting verre etterpå. Og det nytter ikke bli glad i ting som blir tatt fra en igjen. Men det er hardt at en ikke tør, ikke sant?

Jeg forstår dette som en kamp mellom Annes indre og ytre impulsilder, og valget hun står overfor i forhold til hvilke impulsilder som skal få makt til å råde. I dette oppstår et skille mellom scripts som opptrer i forventede mønstre og individuelle life-scripts som kan skyldes personlige erfaringer (Andersen, 2016). Likevel overviner håpet redselen for å bli såret om hun må forlate Bjørkely, og hun lar seg selv gå ut og bli glad i stedet. I dette ligger det en erkjennelse om at vi alle har valgmuligheter – og i disse valgmulighetene ligger det også et håp. Annes verdier viser den unge leseren alternative måter man kan møte prøvelser som bryter med de forventninger man hadde. Vi kan velge hvordan vi vil ta imot utfordringer vi møter; vi kan eksempelvis velge oss til optimisme som Anne, selv når man kan tenke seg at «alt håp er ute».

#### 5.2.4 Nyskriving og unntakshistorier

Knyttet til verdien av håp ligger også mulighetene som ofte ligger skjult i de historiene man har om seg selv; unntakshistoriene. Man kan velge å forstå historien om seg selv på den ene eller andre måten. Dette kapitlet viser hvordan bøker generelt kan utfylle samme funksjon; i møte med karakterer i fortellingen kan leseren bli kjent med flere måter å forstå egen historie på. Møtet med eksempelvis *Anne fra Bjørkely* tydeliggjør valget vi har i å feste oss ved det som utvider våre narrativer fremfor det som innskrenker dem, slik Anne gjør når hun fester seg til sin biologiske mors beskrivelse av henne fremfor Fru Thomas` mindre flatterende omtale: «Fru Thomas sa jeg var den styggeste ungen hun hadde sett, men mor syntes jeg var deilig, og en mor skjønner vel slikt bedre enn en skurekone.» Anne forteller om historier fra sitt liv som ikke fester seg ved problemet, og gjennom fantasi og drømmer holder hun bestandig fokuset på foretrukne aspekter ved livet. Vi ser dette også gjennom en dialog mellom Fru Lynde og Anne der Fru Lynde sier: «Du er for tankeløs, barn. Du sier og gjør det som faller deg inn, uten et øyeblikks betenkning.» Men Anne frykter ikke egen impulsivitet, tvert imot ser hun den som en gave: «Tenker du for lenge blir kanskje alt ødelagt.» er hennes motsvar. Denne lille refleksjonen blir dermed inngangsporten til en alternativ og foretrukken historie om sin identitet (Lundby, 2009); fra å være *taneløs*, til tvert imot ha en tanke om at *ikke alt blir ødelagt*.

Ikke bare beskrivelser av karaktertrekk kan feste seg som sannheter om deg selv. Også hvordan man kjeder begivenheter sammen til sekvenser i henhold til et tema vil være av betydning for hvordan vi forstår oss selv (White, 2009). Jeg trekker paralleller til plotstrukturene i romanene og hvordan hendelser kjedes sammen til sekvenser leseren identifiserer som temaer. I romanene jeg har analysert er det en blanding av forfatteren og hovedpersonen som står for plotstrukturene. Fortellinger om problemer sier nesten alltid noe om hvem vi er og beskrivelser av identitet (Lundby, 2009). Å se hvordan hovedpersonen skaper mening i hendelser og slik driver plotet og temaene fram kan skape resonans i forhold til hvordan man kjeder egne sekvenser sammen til temaer vi oppfatter som sannheter om våre liv. I boken *Trollvinter* skildres dette tydelig. Fortellingen viser hvordan Mummi og Mys forskjellige handlinger i møte med vinteren internaliseres i karakterene og slik befester seg til en bevissthet om hvem de er (Bruner, 1997). Mummitrollet lever i lengselen etter det som var, og hans script for å klare seg gjennom den kalde og ukjente vinteren er å leve på minnene; «Her pleide jeg å stupe. Vannet var så varmt. ... Der pleier vi ha badekåpene våre. ... Der er det gamle badehuset vårt.» My på sin side omfavner nye erfaringer uten å holde fast i det kjente: «Hun så bare det spisse taket i silhuett mot nattehimmelen. Men hun tenkte ikke: Der er det gamle badehuset vårt.» Den unge leseren får gjennom disse tilnærmingene innblikk i hvordan Mummi og My skaper forskjellige mening rundt hendelsene og hvordan de utover i fortellingen kjeder begivenhetene sammen til et narrativ som senere fester seg til karakterenes identitetskonklusjoner (Holmgren, 2006). Vi bruker historier for å gi grunner og vise sammenhenger der hvor forventningene ikke stemmer overens med det som skjer (Johnsen og Torsteinsson, 2012). Mummitrollets utfordring blir å gjenopprette sammenheng i historien om seg selv og gi mening til hendelser i en ny verden. Han blir nødt til å lete etter handlekraft hos seg selv. En individuell handlekraft som viser til en personlig opplevelse av handlingskompetanse (Anderson, 2003). Med tanke om et medfødt potensiale Mummi selv kan finne frem til, handler identitetskonstruksjon dermed også om de mulige valgene han kan være med på å skape for seg selv. Jerome Bruner (1997) hevder at bevissthet starter med internalisering av handling. Dette er inspirert av Vygotskijs tanker om bevissthet som en prosess som forsyner erfaring med mening. Med dette skiller Bruner mellom handlings- og bevissthetslandskapet (av White omtalt som identitetslandskapet), der vi i identitetslandskapet finner hovedpersonens refleksjoner rundt handlinger (White, 2009). Det karakterene gjør er ikke tilfeldig, men motiveres av antakelser, verdier, visjoner eller andre intensjonelle tilstander bakenfor handlingene (Bruner, 1997; Lundby, 2009). Leseren kan fornemme hvordan hendelsene former seg etter karakterenes indre repertoarer, og hvordan dette



begrenser Mummis livsutfoldelse mens My tar vinteren i besittelse og fryder seg med verden slik den er. «Han ventet lenge. Hver dag gikk han ned til stranden og satte seg til å vente med snuten østover.» Disse og liknende måter å håndtere situasjoner på som barna møter i den fiktive verdenen, virker i samspill med barnets egne forsøk på å forklare verden og egne handlinger i den. Dette appellerer til leserens eget identitetslandskap. Å forestille seg utfallet når man ser Mummi og My handle ut fra forskjellige scripts kan muligens bidra til dypere engasjement og øvelse i antakelser hos den unge leseren. Om vi kan forestille oss teksten som deltaker i den språklige internaliseringen, og se for oss teksten som en mer kompetent annen (Vygotskij, 2018), kan denne samhandlingen, som Lundby (2009) påpeker, muligens hjelpe barna i å få tak i en rikere og mer mangefasettert versjon av egen identitetshistorie.

### **5.3 Emosjonelle triggerfigurer**

Like viktig som hovedpersonen i fortellingen er i mine øyne også flere av bipersonene vi møter, av Per Thomas Andersen (2016) omtalt som emosjonelle triggerfigurer. De emosjonelle triggerfigurene har en bestemt funksjon: de gir situasjonen respons og fungerer slik som speilskikkelser for leseren. I motsetning til hovedpersonen selv, som kan ha komplekse følelser de ikke selv kjenner årsaken til, står de emosjonelle triggerfigurene på sidelinjen og gir dybde i forståelsen av affektene. I romanene jeg har analysert har triggerfigurene sentrale roller og er store bidragsyttere i å drive plotet og narrativene fremover. Med den systemiske forståelsen til grunn har triggerfigurene også stor betydning for karakterenes oppfattelse av seg selv. Dette kommer til syne for meg både gjennom deres rolle som emosjonelle markører i teksten og gjennom de fler-fasettede verdensbilder de representerer.

#### **5.3.1 Emosjonelle markører**

Annes sprudlende lidenskap og tydelige glød er tema gjennom hele fortellingen om *Anne fra Bjørkely*, og forstås best gjennom kontrastene til den mer praktiske og fornuftige Marilla:

Jeg gråter, sa Anne, og det skjønner jeg ikke, for jeg er mye mer enn glad, jeg er lykkelig! ... Hvorfor gråter jeg? Du er opphisset og nervøs (svarer Marilla), sett deg ned og prøv å vær rolig. Du skifter så altfor lett fra smil til tårer.

Anne overmannes stadig av kroppslige reaksjoner som ikke er styrt av bevisstheten. Disse reaksjonene er tydelig beskrevet – og blir i etterkant satt ord på av Marilla, som eksempelvis «opphisselse» som vi ser av eksempelet over. Ved å presenteres for følelsens uttrykk fremfor følelsens navn kan leseren få mulighet til å reflektere over egne følelser og egne affektive uttrykk. På denne måten kan muligens barna lettere leve seg inn i og gjenkjenne egne emosjoner og slik kan teksten fungere som et prøverom for den emosjonelle forståelsen (Andersen, 2016). Selve ordet har foreløpig ingen betydning for barna. Eksempelvis har ordet «nervøs» ingen affektiv mening før man har erfaringer å knytte ordet til. Først etter at ordet er erfart kan det knyttes opp til et tankesett. Dette er en prosess; «en kontinuerlig bevegelse frem og tilbake, fra tanke til ord og fra ord til tanke» (Vygotskij, 2018, s. 190). I min arbeidspraksis lærer vi å anerkjenne barnas følelser ved å hjelpe dem med å sette ord på følelsene. Men følelser er komplekse, og kan ofte inneholde flere komponenter. Utfordringen blir om vi treffer på det emosjonelle uttrykket, da affekter og emosjoner oppleves og uttrykkes forskjellig. Jeg kan også forestille meg at det kan bli vanskelig for barnet å opprettholde integritet da det kan bli mye fokus på emosjoner barnet kanskje ikke kjenner årsaken til eller eier bevissthet om. «Den som påberoper seg retten til å tolke det analoge uttrykket til andre mennesker demonstrerer en type makt som enten krever underkastelse eller som fører til avvising» (Jensen, 2009, s. 66). For barn, som enda ikke har språk for sine erfaringer, vil det være av betydning å finne en plattform der man kan søke mulig mening (Holmgren, 2006). Jeg foreslår barnebøker som en slik plattform. Barnelitteratur tar fokuset vekk fra barna og legger det over på fiktive personer, slik at barnet kan ivareta integritet samtidig som refleksjoner rundt prosesser er i omløp. Leserens kan kjenne at følelsene eksisterer i egen kropp mens de empatisk lever seg inn i de fiktive karakterenes emosjonelle erfaringer. I barnets møte med tekst er det ikke påkrevet bevissthet rundt den rådende emosjon; bevisstheten kan tvert imot sive inn etter hvert som barnet gjenkjenner affektive uttrykk og transformerer dem til egne, tidligere erfaringer. Med bakgrunn i egne, indre repertoarer danner barna dermed en ramme å forstå affektive uttrykk i, som igjen gir mening til den affektive forståelsen. På denne måten ivaretar teksten barnets ekspertposisjon rundt egen opplevelse. Teksten tilbyr et språk til affektene; ikke ved å navngi selve følelsen og dermed diktere en forståelse, men ved å beskrive kroppslige uttrykk, gjerne kroppslige uttrykk

karakteren ikke er klar over selv; «Det begynte nede i maven, som alle sterke følelser.» (Fra *Trollvinter*) Dette oppfordrer til en mer selvmodifiserende lesning, der leseren gjenkjenner affekter og dermed gjenoppdager minner fra lignende situasjoner basert på affektive scripts.

The process of self-modifying feelings is such that the experience of feeling in one situation leads to the re-experiencing of those feelings in similar situations based on affective scripts. During literary reading, when responding to foregrounded features, feelings will elicit memories that are affectively related to the text. (Tangerås, 2018, s. 53)

Dette bringer meg videre til karakterenes kjærlighetserklæringer til hverandre. Annes lidenskapelige kjærlighet kommer til uttrykk i mye av det hun gjør og det hun sier. Blant annet kjærligheten til Marilla og Matthew lever hun ut på alle måter, og er heller ikke redd for å uttrykke den i ord: «Og enten jeg reiser eller er her, så er og blir jeg bare vesle Anne som elsker deg og Matthew og Bjørkely høyere for hver dag som går.» Denne romantiske og heftige kjærlighetserklæringen står i kontrast til Marilla og Matthews mer fornuftige og tilbakeholdne kjærlighetserklæringer til gården, Anne og hverandre. Motsatt leser vi om Marilla, som gjennom sin relasjon til Anne etter hvert blir klar over egne følelser – også gjennom ubevisste, kroppslige uttrykk: «Marilla kjente noe underlig varmt og godt da den vesle hånden kom stikkende slik. Men det var så uvant at hun ikke likte det. Hun skyndte seg å overvinne det og bli normal igjen.» Gjennom sin relasjon til Anne, og Annes tydelig uttalte kjærlighetserklæringer, blir Marilla etter hvert mer vant til denne underlige følelsen som forstyrrer hennes likevekt, og som hun senere forstår som kjærlighet:

Marilla så på henne, og blikket ble varmt og ømt. I lyset ville Marilla aldri røpe noe slikt, men nå skjulte mørket det. Hun var blitt glad i dette vesle pikebarnet, men hun hadde ikke lært å vise kjærlighet i hverken ord eller blick.

Å se forskjeller i menneskers indre liv åpner en vei for empatisk refleksjon, og leseren introduseres gjennom dette for flere måter å forstå kjærlighetsbegrepet på (Nussbaum, 2016). Etter at Anne i et gledesutbrudd har kysset Marilla på kinnet bringer forfatteren oss inn i Marillas affekter:

Det var første gang barnelepper rørte ved ansiktet til Marilla. Igjen fikk hun denne underlige, gode følelsen, og igjen svarte hun riktig kort: Så, så! Ikke noe sludder og kyssing. Jeg liker bedre at du er lydig. Du er for vimset.

Marilla viser her til emosjoner som plutselig opptrer og som ikke var forventet i hennes verden. Leseren får innblikk i emosjoner som er utover Marillas kontroll og det emosjonelle spenningsnivået i fortellingen øker. Dette appellerer til den transformative leseprosessen der estetisk lesning kan berøre og bevege leseren (Felski, 2008; Keen, 2007; Tangerås, 2018). Erfaringene fra leserens tidligere opplevelser tas med i den estetiske lesningen og hvisker ut linjene for hva som er karakterenes og hva som er leserens emosjonelle opplevelse av begivenhetene. Marillas og Annes emosjoner tydeliggjør hvordan de forskjellige følelsene virker i samspill med hverandre. Barn lærer følelser i et komplekst samspill mellom betydningsfulle andre og samfunnet generelt. «Dette samspillet forsyner barnet med følelsepardigmer og lærer det de kognitive kategoriene som understøtter følelserfaringen» (Nussbaum, 2016, s. 136). Med denne forståelsen til grunn blir dermed fortelling og litteratur en viktig kilde til barnets følelsesliv. Følelser og emosjoner spiller igjen en viktig rolle i oppfatningen av hvem man er i møte med andre og hvordan man konstruerer en identitetsforståelse som forlengelse av dette. Hvordan eksempelvis kjærlighet forstås av leseren vil være et produkt av disse erfaringene, og fortellinger som eksempelvis *Anne fra Bjørkely* bygger opp og deretter styrker denne følelserfaringen (Nussbaum, 2016).

En ulempe jeg kan se ved å la seg bevege eller leve seg inn i karakterenes emosjonelle tilstand i slik grad at karakterenes og barnets emosjoner flettes sammen er at barnet muligens kan tape noe av evnen til refleksjon og kritisk tenkning. Å kunne balansere mellom leserens empatiske og kritiske lesing vil derfor muligens være hensiktsmessig. Et annet moment til denne affektive forståelsen er spørsmålet rundt hvilke affektive mønstre disse fortellingene danner. Barnets forventninger rundt emosjoner som kjærlighet, sinne, håp, og frykt blir gyldige og opprettholdes når de leser, de er dermed prisgitt kulturens normative idé om hva som er akseptable følelsesuttrykk og ikke. Med denne forståelsen til grunn blir det dermed viktig å finne litteratur som lar oss se forbi det vi tror er mulig, som tør å vekke emosjoner vi kanskje ikke ønsker å vedkjenne oss, som tør å utfordre våre konvensjonelle sannheter. «Vi må la litteraturen støte oss, forstyrre og forurolige oss. Da kan den forandre oss, kanskje gjøre oss til modigere mennesker» (Nussbaum, 2016, s. 22). Med denne forståelsen blir det terapeutiske

repertoaret muligens å la teksten hjelpe oss med å se forbi fastsatte sannheter vedrørende emosjoner, slik at ny affektiv mening kan dannes og ideen om hvem vi er kan rekonstrueres.

### **5.3.2 Identitetsmarkører og fler-fasettert verdensbilde**

Ideene om hvem vi er formes blant annet gjennom dialog. De fiktive karakterene i romanene jeg har analysert både blir fortalt og forteller hverandre og seg selv i dialog med hverandre. Selvet, eller karakterenes identitet består således ikke av bare én stemme; deres egen, men flere stemmer (Bachtin, 2010). Paralleller kan trekkes til egen identitet, eller eget selv; å oppfatte selvet som en polyfon roman gjør det mulig for et individ å leve i en mangfoldighet av verdener (Anderson, 2003). Dialogene mellom Too-tikki og Mummi bør vektlegges. Too-tikki lever i nuet. Hun dveler ikke ved minner, lengter ikke etter det som skal komme og drømmer ikke om det hun ikke har. Hun er ikke opptatt av hva hun er for verden, men hva verden er for henne – og hva hun er for seg selv (Bachtin, 2010). Hun erkjenner at hennes forståelse av fenomener er én av mange mulige og finner trygghet i vissheten om at man ikke kan vite om man vet noe; «Alt er meget usikkert, og det er nettopp det som beroliger meg.» Gjennom fortellingen står hun på sidelinjen og betrakter Mummi og Mys tilnærminger til vinteren. «Her vokste det epler, bemerket Mummitrollet. - Men nå vokser det snø her, sa Too-tikki fjernt og gikk videre.» Too-tikki maner frem en idé om å gi slipp. Gi slipp på lengsel og ensomhet, på gamle sannheter, men også materielle ting. «Noen tar ting fra pappas hus», sier Mummi. «Det er vel bare fint. – Du har altfor mange ting rundt deg. Og ting som du husker og ting som du drømmer om» repliserer Too-tikki. Badehuset blir et symbol på sommeren og representerer slik hele Mummis eksistens; «Dette er pappas badehus. - Kanskje du har rett, og kanskje ikke, svarer Too-tikki; I sommer var det en pappas, i vinter er det Too-tikkis.» Det er i disse møtene – mellom den ene og den andre forståelsen av et fenomen – at flere perspektiver trer frem. Det handler om hvordan personlighetene åpenbarer seg for hverandre, synliggjør ideologier og konstruerer forskjellige identitetsforståelser. Slik løftes leserens blikk fra individet til samhandling mellom individene. «Her dumper man oppi noe helt nytt, og så er det ikke én som gidder å spørre hva slags verden man levde i før. Ikke engang Lille My har lyst til å snakke om den ordentlige verden.» (sier Mummi) – «Og hvordan kan man vite hvilken verden som er den ordentlige?» Spør Too-tikki, og gjør med dette Mummi og leseren oppmerksom på at flere verdensbilder kan oppleves rundt samme fenomen. Dialogen mellom

Mummi og Too-tikki fremmer en refleksivitet hos Mummi og endrer dialogen han har med seg selv. Dette skjer ikke med én gang, men gradvis, gjennom Too-tikkis stadige nye betraktninger og refleksjoner. Hun forsøker ikke å presse ny forståelse over Mummi eller leseren, men tilkjenner at det også finnes andre måter å forstå fenomener på, uten krav om at Mummi behøver å ta stilling til det. «Fortell meg om snøen. - Jeg skjønner den ikke.» Sier Mummi. «-Ikke jeg heller», svarer Too-tikki.

Du tror den er kald, men hvis du lager en snøhytte av den, blir den varm. Du syns den er hvit, men av og til blir den lyserød og av og til blå. Den kan være det mykeste som finnes, og den kan være hardere enn stein. Ingenting er sikkert.

Jeg ser dette som en mulighet for barnet å erverve et mer nyansert verdensbilde og en fler-fasettert forståelse av seg selv i verden slik man oppfatter den. «Selvidentitet oppstår, når personer indgår i samtaler og samhandlinger med hinanden og sig selv» (Anderson, 2003). Flere nyanser gir muligheter for flere perspektiver hvilket igjen kan skape en fyldigere narrativ med flere mulige fortellinger om hvem man er.

Det er ikke bare de ytre dialogene som er av betydning, også indre dialoger skildres i romanene. I *Trollvinter* bringer forfatteren oss inn i Mummis indre dialoger, og leseren kan slik få innblikk i hvordan Mummi råder over flere indre, uavhengige stemmer. Å delta i Mummis indre refleksjoner rundt en forståelse kan muligens appellere til flere fasetter av verdensbilder også hos leseren. «De pleide alltid å sove fra november til april, for det hadde forfedrene deres gjort, og mummitroll holder på tradisjonene.» Basert på tidligere erfaringer har Mummi allerede en selvhistorie; Mummitroll holder på tradisjoner, de er sommerdyr, liker ikke forandringer og søker å ivareta tryggheten i fellesskapet. Likevel må Mummi erfare at denne historien bare er én av mange mulige historier om Mummitroll. «Han ble stående og tenke seg om et øyeblikk. Men så syntes han det ville være enda verre å være den eneste våkne blant dem som sov.» Alle Mummis faste objektive egenskaper, hans ideologi og karaktertrekk, er formål for hans refleksjon og selvinnsikt. Dermed blir tanken som bidrar til hendelsen i seg selv til hendelse (Bachtin, 2010). Å forlate det trygge, lune Mummihuset strider imot alt Mummi kjenner til – men leseren deltar likevel i hans avgjørelse om å forlate det trygge og innta det ukjente. (Vinteren) Mummi må søke handlekraft i seg selv og erfare nye mulige forståelser om hvem han er.

Mummi henter hele sin eksistens, sin styrke og sitt jeg i samspillet med personene rundt seg, men det er vanskelig å hente kraft hos dem som ikke er der. Han vurderer å gå og lete etter Snusmumrikken som har vandret til den andre siden av fjellene, men klarer ikke, når ingen er rundt ham og gir ham styrke; «Hvis jeg visste at han visste at jeg klatrer over disse fjellene for hans skyld, så kunne jeg gjøre det. Men helt alene klarer jeg det ikke.» Disse indre dialogene gjør meg (og kanskje den unge leseren) oppmerksom på systemets innvirkning på hvordan man opprettholder selvet, den man er, også der systemet ikke nødvendigvis er fysisk til stede. Vi er alle del av en helhet som har innvirkning på hvordan vi oppfatter oss selv og de valg vi tar, og de valgene har igjen innvirkning på systemet vi er en del av. Leserens stemme er en del av dette systemet, og blir således en del av fortellingen. Johnsen og Torsteinsson (2012) fremhever Bertrandos (2000) tanke om at historiene vi hører aldri er klientens historie – de er klientens historie slik den blir fortalt av terapeuten. Jeg trekker paralleller til det å lese litterære tekster; det vi leser er ikke forfatterens historie – det er forfatterens historie slik den blir lest av oss. Leseren blir således én av de mange stemmer i den litterære teksten, både ved å delta i fortellingen av den litterære teksten, men også fordi teksten transformeres til forståelsen av eget liv.

Det er likevel ikke slik at vi står på utsiden av vår historie slik forfattere av fiksjonsfortellinger gjør. Vi er midt i våre narrativer – og for stort fokus på likhetene med litterære verk gir for stort fokus på narrativet som produkt, ikke som prosess (Johnsen og Torsteinsson, 2012). Det er altså prosessen der vi konstruerer våre identitetsbærende fortellinger jeg har forsøkt å ha i fokus i dette kapitlet, ikke den ferdige historien som et produkt. Ved å observere flere verdensbilder som virker i karakterenes identitetskonstruksjoner tror jeg dermed denne prosessen kan være viktig for terapeutisk praksis, som etter Whites (2009) mening i hovedsak dreier seg om å gjenopprette de personlige historiene og rekonstruere identiteten.

## **5.4 Metaforer**

Innenfor sin polyfonteori presenterte Bakhtin også «det fremmede ord» og den vekselvirkning som finner sted mellom «mine ord» og «den annens ord» (Therkelsen m.fl., 2007). Det fremmede ord kan sees i sammenheng med metaforbegrepet. Spesielt i arbeid med barn har

bruken av metaforer vist seg betydningsfull (White, 2009). Romanene jeg har lest tilbyr forskjellige metaforer og leseren kan, bevisst eller ubevisst, selv velge de metaforer som gir mening for dem, slik narrativ praksis antyder er hensiktsmessig (White, 2009). I det følgende vil jeg foreslå to betydninger av metaforbruk i den litterære teksten; metaforens betydning for rekonstruksjon av leserens forståelser og til sist metaforen som eksternaliserende og katartisk fenomen.

### 5.4.1 Rekonstruksjon

I boken *Trollvinter* skildres blant andre Hufsa. Hufsa representerer noe vi ikke kjenner til, «som bare ser på en og ikke sier et ord.» Kanskje noe farlig? Vi vet ikke. Men hun er der – hele tiden i bakgrunnen, på et vis ubeskrivelig. Ingen steder i boken skildres Hufsa tydelig, annet enn som «en stor, uformelig gråhet.» Hun blir et symbol for kulde og mørke, og mørket kan skjule så mangt.

Trommene ble tause da Hufsa kravlet oppover fjellet. Hun kom rett bort til bålet. Og så satte hun seg på det uten å si et ord. Det freste voldsomt, og hele fjellet ble hyllet inn i damp. Da den drev bort, var det ikke flere glør igjen. Bare en stor, grå hufse som blåste snøtåke.

Mangelen på tydelige beskrivelser av Hufsa appellerer til barnas fantasi; hva er uformelig, eller uforståelig - kanskje skummelt - for barnet som leser av boken? Slik kan barnet selv legge i denne forståelsen hva som passer best og blir dermed aktivt deltakende i å skape mening i historien som fortelles. Metaforen kan skape en kognitiv rekonstruksjon slik at hendelsen får en annen mening og dermed oppleves annerledes (Selbekk, 2006). Hufsa som metafor kan bidra til å skape innsikt utover leserens normative ideer. Metaforen aktiverer leserens fantasi og gjennom sine konstruksjoner forsøker fantasien å bygge opp alternative verdener. Kunsten er å få tekstens idealisering og fantasiens reparasjonsforsøk til å jobbe sammen (Kristeva, 1994). Fra et systemisk ståsted kommer man ikke nærmere virkeligheten enn egne tanker, beskrivelser og ideer om den. Teksten former barnas virkelighet i tankene, og metaforen kan bidra til å utvide de grenser leseren har for å se perspektiver. Metaforen Hufsa kan tilby en slags refleksiv distanse som gjør betraktning og refleksjon mulig (Holmgren, 2006). Min hypotese er at barnet kan ha nytte av å lese om det som (for dem) oppleves som skumle, fiktive hendelser, og på avstand erfare hvordan redselen virker i kroppen, både hos fiktive karakterer (Mummi), men også hos seg selv. Slik kan barnet



gjenkjenne affekter i seg selv og gjennom fortellingen erkjenne følelsen som eksempelvis redsel. Jeg trekker paralleller til «floden», Michael Whites metafor for gjenopplevelsen av traumatiske hendelser. I flodens brus har man ingen steder å få fotfeste, ingen steder å hvile, og man kan ikke gjøre annet enn å kjempe for å holde seg flytende. Når man snakker med mennesker som opplever traumer er det av betydning å tilby dem en plattform å stå på, slik at de fra sidelinjen kan betrakte opplevelsen (Holmgren, 2010). Litteraturen, her presentert gjennom metaforen Hufsa, kan tilby denne plattformen - der barnet på avstand kan reflektere over det skumle. Ved å være brobygger mellom det digitale og det analoge språket bidrar Hufsa til å omdanne det ubevisste til noe bevisst, uten å avgjøre dets betydning. Dette uskrevne, denne utydeligheten, vekker et tolkningsbegjær hos leseren, og aktiviserer slik en meningsskapende prosess hos barnet. Fremstillingen av Hufsa anerkjenner barnets opplevelse ved at hun ikke dikterer en forståelse, det er opp til barnet, som mottaker av metaforen, å skape mening (Selbekk, 2006). På denne måten kan metaforen, eller Hufsa, finne en vei inn til rommet der det ennå ikke er språk og forme en forståelse der. Slik forblir definisjonsmakten hos leseren, i dette tilfellet hos barnet. Ved siden av står Too-tikki og anerkjenner Hufsa som annerledes; noe som ikke passer inn noe sted, noe som ingen tror på, noe ensomt. «Hun kom ikke for å slukke bålet, hun kom for å varme seg, stakkar. Men alt som er varmt, slukner når hun setter seg på det. Nå er hun skuffet igjen.» Gjennom eksempelvis Too-tikki som veiviser kan bruk av metaforer på denne måten flytte barnets grenser for forståelse. Slik kan teksten gi barnet mulighet til refleksjon og til å erverve ny innsikt i håndtering av situasjoner som overgår seg selv.

#### **5.4.2 Metaforen som eksternaliserende og katartisk fenomen**

Å håndtere situasjoner med ny innsikt innebærer bevegelse. Ikke bare følelsesmessig bevegelse, men også å føle seg forflyttet til et helt annet sted der man kan finne ny mening i opplevelser som tidligere ikke er blitt forstått (White, 2009). I *Trollvinter* bruker forfatteren Isfruen som metafor for døden. Mummitrollet, My og Too-tikki opplever døden på avstand, da et lite ekorn fryser i hjel. Døden er vanskelig å fatte. Den er abstrakt, man kan ikke se den og det er vanskelig å gi et entydig bilde av hva døden er. Forfatteren personifiserer døden gjennom metaforen Isfruen. Dette metaforiske navnet påvirker forholdet Mummi, My og Too-tikki har til døden, men kan også påvirke eller restrukturere leserens posisjon til fenomenet

død. Forfatteren gjør med dette døden mer konkret og gir leseren mulighet til å tenke utover det rutinemessige (White, 2009). «Er det en hun? Spurte Mummitrollet. – Ja, og hun er veldig pen, sa Too-tikki. - Men hvis du ser rett inn i ansiktet på henne, fryser du til is.» Isfruen som metafor tilbyr et perspektiv barna kan anlegge for å gjøre erfaringer forståelige om noe som kan være uhåndgripelig. Isfruen blir dermed et kommuniserbart tegn på en nærværende affektiv virkelighet som barnet kan kjenne på og ta inn over seg, og likevel kontrollere (Kristeva, 1994). Metaforen viser til et språk barna er mer kjent med enn abstrakte begreper om død, og kan på denne måten danne et bilde som kan mildne frykt og skape gjenklang og bevegelse:

Isfruen bøyde det vakre ansiktet sitt over ekornet og krafset ham atspredt bak øret. Som forhekset stirret han på henne, rett inn i de kalde blå øynene hennes. Isfruen smilte og gikk videre. Men i sporet etter henne lå det tåpelige ekornet stivt og stille og med alle de små bena i været.

Katarsis-fenomenet henger sammen med spesielle livsuttrykk som beveger oss, som fanger fantasien, tiltrekker oss og vekker vår nysgjerrighet (White 2009). Slik kan metaforen Isfruen bidra til å forflytte perspektiver og finne nye beskrivelser av den abstrakte døden. Leseren observerer hvordan døden eksternaliseres og blir noe konkret man kan rette sine affekter mot. Du kan gråte til den og vise at du er lei deg, slik Mummitrollet gjør - eller du kan bli sint på den og bite den i benet, som My;

Nei, sa Lille My, jeg klarer det ikke. (Å være lei seg). Hjelper det ekornet hvis jeg er lei meg? Men hvis jeg er sint på Isfruen, kan det hende jeg biter henne i benet en dag. Og da kanskje hun passer seg for å krafse andre ekorn bak øret, bare fordi de er søte og lodne.

Karakterene blir på denne måten aktivt handlende aktører i eget liv istedenfor å være ofre. Isfruen som metafor presenterer slik en fordypende erkjennelse av leserens affektive handlingsrom og fungerer på denne måten som en transformator som kan omstrukturere leserens handlingsposisjon. Leseren kan observere virkningen av handlingsvalg karakterene i fortellingen har og deretter revidere eget forhold til et fenomen samt handlingsvalg man selv har som følge av dette (White, 2009). Slik kan metaforen Isfruen muligens også bidra til å forløse leserens egne innebyggede emosjoner og affekter. Følelser man kanskje ikke er klar over at man besitter, eller følelser man ikke ønsker å vedkjenne seg - før metaforen bygger bro mellom det ubevisste; rommet uten språk - og til bevisstheten og språklige tanker.

Metaforen kan på denne måten skape en overføringssituasjon, sterk nok til at leseren kan gjennomføre det affektive arbeidet som har vært blokkert (Kristeva, 1994). Slik kan metaforen bidra til begynnelsen på emosjonell frigivelse, også kalt katharsis (Tangerås, 2018). Dersom den unge leseren ikke ennå har et foretrukket språk for sine erfaringer, kan metaforen, her i form av Isfruen, tilby en ny mulig inngang til barnets egne erfaringer og ferdigheter (Holmgren, 2006). Gjennom metaforen internaliseres språket i individet og kan slik skape en transformativ leseopplevelse. Transaksjonen involverer leserens fortid gjennom emosjonelt betydningsfulle hendelser samtidig som leseren oppfatter nåtiden i lys av disse hendelsene og deretter projiserer det som er lært inn i fremtiden (Hustvedt, 2017; Rosenblatt, 1978). Metaforen appellerer til den estetiske lesningen og evner på denne måten å forflytte oss forbi følelsenes bevissthet. På denne måten kan metaforen Isfruen blant annet fungere som katalysator for endring og leseren kan oppleve å få fornyet innsikt i forståelsen av seg selv (Tangerås, 2018).

## 6 Oppsummering og avslutning

Jeg har i denne oppgaven søkt å finne hvilke terapeutiske repertoarer knyttet til identitetskonstruksjoner som er å finne i barnelitteratur. Med problemstillingen til grunn har jeg reflektert med utgangspunkt i disse forskningsspørsmålene:

- Hvordan kan litterære tekster bidra til å skape mening og sammenheng i leserens egne identitetskonstruksjoner?
- Hvilken betydning for identitetskonstruksjoner har det affektive aspektet i leseprosessen?

Tekst kan ikke selv tenke, føle eller handle – og har heller ikke betydning på samfunnet alene. Tekst har innflytelse på grunn av leseren, og mening skapes der leserens og tekstens horisont møtes. «Det kanskje fremste kjennetegnet på narrativ praksis er at den ønsker å sette menneskers egne spesifikke og lokale kunnskaper og erfaringer i sentrum for alt samarbeid» (Lundby, 2009, s. 11). I denne oppgaven har jeg hatt fokus på samarbeidet mellom leser og tekst og reflektert over hvordan fire hjelpemidler (*kontekstmarkører, karakterskildringer, emosjonelle triggerfigurer og metaforer*) kan bidra i en prosess som i samarbeid med leserens (her barnets) egne erfaringer kan skape mening og sammenheng i forståelsen av seg selv. Jeg vil i det følgende oppsummere funnene innenfor forskningsspørsmålenes ramme. Deretter vil jeg gjøre meg noen tanker om litteraturens relevans i en terapeutisk kontekst før jeg ser på muligheter for utvidet forskning i fagfeltet.

### 6.1 Oppsummering

I hovedsak ser jeg at identitetsfremstillingene rammes inn av en non-verbal setting som tydeliggjør distinksjoner og forenkler komplekse fenomener. Kontekstmarkørene appellerer til leserens fantasi og affektive forståelse som kan vekke nysgjerrighet til å utforske egne emosjoner og verdensbilder innenfor avgrensede områder. Jeg leser hvordan karakterene gjennom diverse prøvelser vender seg til sine verdier for å skape mening i hendelsene, den litterære teksten inviterer således til refleksjoner rundt leserens egne verdier. Dette sammenfaller med terapeutens intensjon om å lokke frem klientens verdier fremfor å diktere

dem (Marsten m.fl., 2016). Leseren kan la seg inspirere av hvordan vanskeligheter også kan skjule andre forståelser av seg selv og hvordan disse erfaringene senere befester seg til karakterenes identitetsforståelse. Romanene viser hvordan hovedkarakterene kjeder begivenheter sammen og slik danner et fruktbart narrativ, selv der det kan synes vanskelig. Forfatteren gir beskrivelser og innblikk i karakterenes vandring mellom handlingslandskap og identitetslandskap; en invitasjon til leserens egen prosess i disse landskapene. Der logikk ikke hjelper oss videre kan fantasien ta leseren med på nye veier mot ny forståelse. Gjennom metaforer og fantasi tilbyr teksten en plattform som engasjerer leseren til utforsking av eget narrativ, utover rammen for hva man tror er mulig. Ved å være brobygger mellom det digitale og det analoge språket bidrar metaforen til å omdanne det ubevisste til noe bevisst, uten å avgjøre dets betydning. Metaforene tilbyr en uferdig fremstilling og gir rom for at barnet selv fyller forståelsen med mening. Mening oppstår der tekstens og barnets verdensbilder møtes. Videre ser jeg at identitetsforståelser blant annet konstrueres gjennom dialoger som fremmer nyanser og tilbyr flere perspektiver. Observasjon av forskjellige måter å oppfatte samme fenomen innbyr til leserens refleksjon. Leseren inviteres således inn i en fler-fasettert fremstilling av identitetsforståelser; og leserens egen stemme virker sammen med de mange andre stemmene i fortellingen for å skape mening i eget narrativ.

Jeg ser også at karakterenes emosjoner i hovedsak blir beskrevet mer enn navngitt. Ved siden av står emosjonelle triggerfigurer og reflekterer rundt emosjonenes betydning. Dette åpner for at leserens egen affektive forståelse kan utforskes samtidig som leseren bevarer ekspertposisjonen rundt eget affektive uttrykk. Teksten fungerer slik som prøverom for den emosjonelle forståelse (Andersen, 2016). Leserens affekter blir på flere måter berørt i leseprosessen. Affektiv narratologi, fortelling som vekker våre emosjoner og lar oss bli følelsesmessig beveget, kan spille en sentral rolle i den transformative leseprosessen (Andersen, 2016; Tangerås, 2018). Barnet kan oppleve å bli dypt beveget og involvert da disse hjelpemidlene maner til refleksjon rundt egen identitet samtidig som eget verdensbilde anerkjennes. Refleksjon, anerkjennelse og nysgjerrighet forløser et engasjement rundt egen prosess der ny mening kan skapes og integreres i selvforståelsen. Ut fra dette perspektivet tør jeg kalle disse hjelpemidlene, eller disse funnene for terapeutiske repertoarer tilknyttet identitetskonstruksjoner og ser dem således som relevante virkemidler i den terapeutiske oppgaven, som ifølge White først og fremst er å gjenopprette de personlige historiene og rekonstruere identiteten (White, 2009, s. 75).

## 6.2 Refleksjoner, relevans og videre forskning

Den gode samtale etterstrebes i terapirommet, og begreper som *anerkjennelse*, *nysgjerrighet* og *refleksjon* løftes frem som viktige momenter i denne prosessen (Jensen, 2009). Gjennom Felskis (2008) begrep *recognition*, som både kan knyttes til gjenkjennelse og anerkjennelse, kan jeg se hvordan barnet gjennom gjenkjennelse til elementer i en litterær tekst både kan ivareta ekspertposisjonen på egen opplevelse samtidig som følelsen anerkjennes. Noe i barnet blir belyst og barnet blir mer synlig – for seg selv. Å være ekspert på egen opplevelse åpner for nysgjerrighet og refleksjon vedrørende egen historie. Jeg ser således hvordan litterære tekster også kan ivareta flere av komponentene man ønsker tilstedeværende i den gode samtalen. I denne oppgaven er det samtalen, eller samhandlingen, mellom leser og tekst jeg har fokusert på. Som en forlengelse av dette er jeg gjennom denne studien blitt nysgjerrig på hvordan litterære tekster, eller erfaringer fra leseprosessen, også kan benyttes som et virkemiddel i *samtale* med barn. Herunder eksempelvis barn med spesifikke utfordringer som angst, sorg, lav selvfølelse, identitetskrise med videre. Ved å tilnærme seg barnets opplevelser gjennom litteratur, der fokuset ligger på fiktive karakterers opplevelser og ikke på barnet, kan man kanskje skape mening rundt hendelser på en mer forsiktig og mindre påtrengende måte – i samarbeid med barnets gjenkjennelse og anerkjennelse av egne opplevelser.

I møte med skjønnlitterære tekster er det blant annet oss selv vi søker å lære å kjenne, og det er her mitt fokus har ligget. Som beskrevet inviterer teksten til refleksjon, nysgjerrighet og affektiv deltakelse. *Hvordan* barnet leser har således betydning for hvorvidt eller på hvilken måte teksten integreres i egen selvforståelse. Jeg kan se et lite faremoment ved dette. Gjennom dette perspektivet ansvarliggjør vi også barna for hvordan de posisjonerer seg til teksten og de valg de treffer i en narrativ prosess. Er de klare for dette ansvaret? Det er i dag lite forskning rundt betydningen av transformativ lesning (Tangerås, 2018). Økt bevissthet rundt hvordan erfaringer fra leseprosessen kan integreres i egen livshistorie og vår opplevelse av oss selv som følge av dette kunne dermed være et godt bidrag i narrativ terapi. Med denne betraktningen kan det også være av betydning å vie mer oppmerksomhet rundt transformativ lesning sett i et utviklingspsykologisk perspektiv, der måter barnet inngår i en fortellingsskapende prosess gjennom litteraturen, og deres posisjon i den fremheves.

Jeg har viet lite oppmerksomhet rundt hvordan relasjonen mellom forfatter, leser og litteratur konstrueres, og det er kanskje en av oppgavens svakheter. Forfatterens posisjon og noe skjulte makt i leseprosessen kunne vært løftet frem som et moment av betydning da leseren i stor grad er prisgitt forfatterens blikk og hva forfatteren anser som viktig å løfte frem. Med et sosialt konstruert selv må vi være oppmerksomme på hvordan disse sosiale konstruksjonene skapes og opprettholdes gjennom diskursiv praksis, og hvordan normative verdier nedfelles som sannheter gjennom kulturen, som eksempelvis litteraturen. Denne tanken kan kanskje bidra til økt bevissthet også rundt *hva* vi leser og hvilke bøker vi presenterer for barnet. Å tilby barna litterære tekster som er åpne nok til å utvide vedtatte sannheter og som gir rom for affektiv utforskning utover normative forståelser vil muligens kunne være av betydning. Målet er ikke å forandre i en bestemt retning, men å skape rom for forandring (Hårtveit og Jensen, 2002, s. 61). Jeg lar Jerome Bruner få siste ord i denne oppgaven: «Den store forfatterens gave til leseren er å gjøre ham til en bedre forfatter» (Bruner (1986) i White, 2009, s. 72).

## Litteraturliste

- Andersen, T. (2005) *Reflekterende prosesser. Samtaler og samtaler om samtalerne*. Viborg: Dansk psykologisk forlag
- Andersen, P. T. (2016). *Fortelling og følelse. En studie i affektiv narratologi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Anderson, H. (2003). *Samtale, sprog og terapi. Et postmoderne perspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Aristoteles (2017) *Om diktekunsten*. (5. opplag) Oslo: Cappelens forlag A.S.
- Bachtin, M. (2010) *Dostojevskijs poetik*. (2. opplag) Gråbo: Bokforlaget Anthropos
- Bloom, H. (2007) *Vestens litterære kanon. Mesterverk i litteraturhistorien*. Oslo: Gyldendal
- Bruner, J. (1997). *Utdanningskultur og læring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS
- Bufetat: [https://www.bufdir.no/Foreldrehverdag/Hjelp\\_barnet\\_ditt\\_med\\_vanskelige\\_foelser/](https://www.bufdir.no/Foreldrehverdag/Hjelp_barnet_ditt_med_vanskelige_foelser/) (u.å)
- Edland, E. E. (2012) *Sjelesorg i møte med en postmoderne identitetsproblematikk. En analyse og drøfting av narrativ teori i sjelesorg*. Masteroppgave, Det teologiske menighetsfakultetet
- Felski, R. (2008) *Uses of literature*. USA: Blackwell Publishing
- Foucault, M. (2015) (edited by Philippe Artières, Jean-Francois Bert, Mathieu Potte Bonneville and Judith Revel; translated by Robert Bononno) *Language, Madness, and Desire On literature*. USA: University og Minnesota Press
- Fyrand, L. (2004) *Sosialt nettverk. Teori og praksis*. (5. opplag) Oslo: Universitetsforlaget
- Gergen, K. J. og Gergen, M. (2005). *Social konstruktion. Ind i samtalen*. København: Dansk psykologisk forlag



- Holmgren, A. (2006) *Om narrativ terapi med unge – og hvordan man kommer videre, når svaret er «det ved jeg ikke»*. Fokus, vol 34, s. 174-193. Universitetsforlaget.
- Holmgren, A. (2010), *Alle kan tale om traumer – Hvorom der ej kan tales, bør der ikke ties*. Nr. 04 – 2010, Fokus på familien, 39
- Hunt, C. & Sampson, F. (2006) *The Self. Writing self & reflexivity*. Utgiver: Palgrave,( s 9-21)
- Hustvedt, S. (2017) *Kvinne ser på menn som ser på kvinner* Oslo: Aschehoug
- Hårtveit, H. og Jensen, P. (2002) *Familien – pluss én. Innføring i familierapi*. (2. opplag) Otta: Aschehoug
- Jansson, T. (2010) *Trollvinter* (2. opplag) Oslo: Aschehoug
- Jensen, P. (2009). *Ansikt til Ansikt. Kommunikasjons- og familieperspektivet i helse- og sosialarbeid*. (2. utgave, 2. opplag) Oslo: Gyldendal Akademisk
- Johannessen, A., Tufte, P. A. og Christoffersen, L., (2016) *Introduksjon til Samfunnsvitenskapelig metode*. (5. utgave) Oslo: Abstrakt forlag
- Johnsen, A. og Torsteinsson, V. W. (2012) *Lærebok i familierapi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Juul, J. (1996) *Ditt kompetente barn*. Oslo: Pedagogisk Forum
- Keen, S. (2007) *Empathy and the novel*. New York: Oxford University Press
- Kristeva, J. (1994) *Svart sol. Depresjon og melankoli*. Oslo: Pax forlag
- Krogh, T. (2017) *Hermeneutikk. Om å forstå og fortolke*. (2. utgave, 2. opplag) Oslo: Gyldendal Akademisk

- Lindén, V. (2007) *Från text till insikt. En studie av biblioterapi i Finland*. Masteroppgave, Uppsala Universitet, Biblioteks- och informationsvitenskap, Institutionen för ABM
- Lingås, L. G. (1993) *Etikk i sosialt arbeid. Fra regler til diskurs*. Avhandling til Fil. Dr. Graden, Göteborgs universitet: institutionen för socialt arbete
- Lundby, G, (red.) (2009) *Terapi som samarbeid. Om narrativ praksis*. Oslo: Pax forlag
- Maalouf, A. (1999) *Identitet som dreper*. Oslo: Pax forlag
- Markussen, I. (2004) *I lånte fjær. Om ideer og begrepsbruk i narrativ terapi*. (Nr. 03 – 2004-Fokus på Familien)
- Marsten, D., Epston, D. og Markham, L. (2016) *Narrative Therapy in Wonderland. Connecting with children´s imaginative know-how*. New York: W.W. Norton & Company
- Montgomery, L.M. (1985) *Anne fra Bjørkely*. Oslo: Aschehoug
- Nietzsche, F. (2008) *Slik talte Zarathustra*. (3. Utg. 4. opplag) Polen: Gyldendal akademisk
- Nussbaum, M. (2016) *Litteraturens etikk*. Sverige: Pax forlag
- Onnis, L., m. fl. (2004) *The use of metaphors in systemic therapy: a bridge between mind and body languages*. Article, ResearchGate
- Persson, M. (2011) *Den friska boken och den sjuka läsaren: Om litteratur som medicin*. Malmö University, electronic publishing.
- Ricoeur, P. (2008) *From text to action. Essays in Hermeneutics*, (2. Continuum) International Publishing Group
- Rosenblatt, L. M, (1978) *The reader, the text, the poem. The Transactional Theory of the Literary Work*. Southern Illinois: University Press

- Rowling, J.K. (2003) *Harry Potter og de vises Stein*. Trondheim: N.W. Damm & Søn
- Rustin, M. og Rustin, M (2016) *Narratives and phantasies*. I Vetere, A., Dowling, E. (red.) (2017) *Narrative Therapies with Children and Their Families. A practitioner's guide to concepts and approaches*. (2. edition) London/New York: Routledge, Taylor & FrancisGroup
- Schødt, B. og Egeland T. A. (1999) *Fra systemteori til familieterapi*. (Opplag 1:5) Kolbotn: Tano
- Selbekk, R. (2006) *Metaforenes magi: Narrative strategier i terapi*. Fokus på familien, nr. 1, (s. 71 – 83)
- Skov, V. (2009) *Kunstterapi*. Danmark: Forlaget Marcus
- Snævarr, S. (2017) *Vitenskapsfilosofi for humaniora. En kritisk innføring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Store Norske Leksikon: <https://snl.no/fantasi> (u.å)
- Tangerås, T. M. (2018) «*How Literature Changed my Life*”: *A Hermeneutically Oriented Narrative Inquiry into Transformative Experiences of Reading Imaginative Literature*. PhD, Department of Archivistis, Library and Information Science. Oslo: Metropolitan University
- Tetzschner, S. von (2002) *Utviklingspsykologi i barne- og ungdomsalderen*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Thagaard, T. (2013) *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (4. utgave) Oslo: Fagbokforlaget
- Therkelsen R., Møller N. A. og Nølke H. (red.) 2007. *Sproglig polyfoni. Tekster om Bachtin og ScaPoLine*. Århus: Aarhus Universitetsforlag
- Thomassen, M. (2016) *Vitenskap, kunnskap og praksis. Innføring i vitenskapsfilosofi for helse og sosialfag*. (1. utg. 7. opplag) Oslo: Gyldendal forlag

Unesco: <https://en.unesco.org/commemorations/worldbookday> (u.å)

Vygotskij, L. S. (2018) *Tenkning og tale*. (1. utg. 6. opplag) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Watzlavick, P., Weakland, J., Fisch, R. (1996) *Forandring. Prinsipper for hvordan problemer oppstår og hvordan de løses*. Oslo: Gyldendal forlag

White, M. (2009) *Kart over narrativ praksis*. Oslo: Pax forlag

Willig, C. (2013) *Introducing qualitative research in psychology*. (3. edition) England: Open University Press

Øfsti, A. K. S. (2010) *Parterapi. Kjærlighet, intimitet og samliv i en brytningstid*. Oslo: Universitetsforlaget

Øfsti, A.K.S. (2013) *Å lese etter teksten – Om teksters betydning for terapeutisk praksis, om å være leser og skriver av tekster om terapi, trøst og forandring*. Fokus på familien,01

Ølgaard, B. (2004) *Kommunikation og økomentale systemer. En introduktion til Gregory Batesons forfatterskab*. (3. rev. Utg) København: Akademisk forlag