



**Høgskolen  
i Innlandet**

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

**Solveig Phillips**

**Masteroppgave**  
**Folkehelse og livsmestring i norskfaget**

En studie av utvalgte litterære karakterer fra *Harry Potter* og didaktiske refleksjoner knyttet til mulige tilnæringsmåter i undervisning

**Empowerment and life skills in the subject**  
**Norwegian**

A study of selected literary characters from *Harry Potter* and didactic reflections for possible approaches in teaching

Master i kultur- og språkfagenes didaktikk

2MIKSAVH3

**2022**



## Forord

To år med masterstudier ved Høgskolen i Innlandet er nå over. Det har vært en spennende periode med mye faglig påfyll og hyggelige bekjentskaper. Det er godt at en så stor og krevende oppgave er fullført, men det er vemodig at to år med masterstudier og seks år studietid til sammen er ferdig.

Disse to årene har vært krevende på mange måter. Jeg valgte å være fulltids masterstudent samtidig som jeg har vært i full jobb som kontaktlærer ved en ungdomsskole. Det har krevd enorme mengder med selvdisiplin og struktur i hverdagen, noe som ikke alltid har vært enkelt å hente fram. Samtidig har det å skrive en masteroppgave vært en interessant og lærerik prosess som jeg ikke ville vært foruten. Likevel har jeg ikke vært gjennom denne prosessen alene. Jeg har hatt mange rundt meg som har bidratt til at min hverdag og studietid skulle bli lettere gjennom god tilrettelegging og støtte. De fortjener en takk.

Først og fremst vil jeg takke min kunnskapsrike veileder, Silje Hernæs Linhart, som hadde tro på studien min, og som har gitt med god og tydelig veiledning gjennom hele prosessen. Samtalene og tilbakemeldingene har vært lærerike, med både konstruktiv kritikk og oppbyggelig ros. Samtidig ønsker jeg å takke lærere og medstudenter ved Høgskolen i Innlandet for gode forelesninger og samtaler, både over zoom og «in real life».

Tusen takk til familie og venner som alltid er der for meg. Spesielt vil jeg takke min tvillingbror og hans samboer som har gitt meg husly og godt selskap når jeg har reist den lange veien fra Kristiansund til Hamar. En ekstra takk til mamma som har hjulpet meg å sortere tankene mine gjennom krevende perioder og vært min grunnstøtte gjennom alle mine studieår. Takk for at du alltid har tro på meg.

Jeg vil takke kollegaene mine for god støtte gjennom perioden. Viktigst av alle, så vil jeg takke elevene mine. Tusen takk for dere har vært tålmodig når jeg ikke kunne gitt dere min fulle oppmerksomhet i de travleste periodene. Jeg gleder meg hver dag til å gå på jobb og møte dere i klasserommet.

Solveig Phillips

Kristiansund, mai 2022



## Sammendrag

Høsten 2020 ble det innført en ny læreplan. Folkehelse og livsmestring ble da presentert som et av tre tverrfaglige temaer. Med dette som utgangspunkt har hensikten med denne studien vært å svare på problemstillingen:

Hvordan kan arbeidet med litterære karakterer fra *Harry Potter*-serien bidra til å belyse ulike temaer innenfor folkehelse og livsmestring i norskundervisningen?

Jeg har gjort en affektiv analyse av seks utvalgte karakterer fra *Harry Potter*-serien, og videre diskutert rundt litteraturdidaktiske tilnæringsmåter som kan benyttes i undervisning knyttet opp mot folkehelse og livsmestring. Studien er forankret i teori knyttet til narrative emosjoner, litterære karakterer og Keith Oatleys (2004) begreper om varige emosjoner, sosiale motivasjoner og script.

Jeg valgte i denne studien å analysere seks utvalgte karakterer med grunnlag i alle syv *Harry Potter*-bøkene. De litterære karakterene er: Harry Potter, Hermine Grang, Ronny Wiltersen, Nilus Langballe, Draco Malfang og Lulla Lunekjær. Studien har vist at de litterære karakterene fra *Harry Potter*-serien bringer med seg en rekke aktuelle tema som kan knyttes til undervisning i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Samtidig viser den litteraturdidaktiske diskusjonen at de litterære karakterene kan brukes som utgangspunkt i ulike didaktiske tilnæringsmåter i undervisningen. Jeg har vektlagt skriftlige tilnæringsmåter for å imøtekomme en eventuell opplevelse av delingspress blant elevene. Studien viser at tilnæringsmåtene kan være aktuelle å bruke i undervisningssammenheng knyttet til litterære karakterer, samt folkehelse og livsmestringstemaer.

## Abstract

During the autumn of 2020 a new curriculum was implemented in Norway. Empowerment and life skills was then introduced as one of three interdisciplinary topics of interest. Based on this fact, the purpose of this thesis has been to answer the following question:

How can literary characters from J.K. Rowling's *Harry Potter*-series be employed in the subject Norwegian to investigate different aspects related to the interdisciplinary topic empowerment and life skills?

I have carried out an affective analysis on six literary characters from seven of the books in the *Harry Potter*-series and tried to uncover which methods of teaching can be implemented in the classroom when working with the interdisciplinary topic empowerment and life skills. The content of this thesis is founded on theory on narrative emotions, literary characters, and Keith Oatley's (2004) ideas surrounding emotions, social motivations and script.

In this thesis I have chosen to analyze six literary characters from the *Harry Potter*-series. The literary characters are: Harry Potter, Hermione Granger, Ron Weasley, Neville Longbottom, Draco Malfoy and Luna Lovegood. Results from this thesis demonstrate that the literary characters from the *Harry Potter*-series can be employed to teach several important issues related to the interdisciplinary topic empowerment and life skills in various ways. In addition to these findings, it became apparent that a written approach to teaching would be beneficial, as it negated any form of pressure students might encounter in having to share their thoughts and opinions directly with others in their class.

# Innholdsfortegnelse

<b>Forord .....</b>	<b>III</b>
<b>Sammendrag.....</b>	<b>V</b>
<b>Abstract .....</b>	<b>VI</b>
<b>1. Introduksjon .....</b>	<b>1</b>
1.1 <i>Bakgrunn for oppgaven</i> .....	1
1.2 <i>Harry Potter som primærlitteratur</i> .....	3
1.3 <i>Å bruke fantasy som sjanger</i> .....	5
1.4 <i>Tidligere forskning</i> .....	7
1.4.1 <i>Tidligere forskning på folkehelse og livsmestring</i> .....	7
1.4.2 <i>Tidligere forskning på folkehelse og livsmestring knyttet opp mot skjønnlitteratur</i> .....	8
1.4.3 <i>Tidligere forskning på Harry Potter</i> .....	9
1.5 <i>Opgavens problemstilling og mål</i> .....	11
<b>2. Teoretisk grunnlag.....</b>	<b>13</b>
2.1 <i>Folkehelse og livsmestring i norskfaget</i> .....	13
2.2 <i>Skjønnlitteratur for barn og ungdom</i> .....	14
2.2.1 <i>Barne- og ungdomslitteratur</i> .....	14
2.2.2 <i>Funksjon</i> .....	15
2.3 <i>Å forstå seg selv gjennom narrative tekster</i> .....	15
2.3.1 <i>Narrative emosjoner</i> .....	15
2.4 <i>Litterære karakterer</i> .....	16
2.4.1 <i>Definisjon og ontologisk status av fiktive karakterer</i> .....	16
2.4.2 <i>Analyse av fiktive karakterer</i> .....	16
2.4.3 <i>Betydningen av litterære karakterer</i> .....	20
2.5 <i>Undervisning av skjønnlitteratur</i> .....	21
<b>3. Metode .....</b>	<b>25</b>
3.1 <i>Utvalg</i> .....	25
3.2 <i>Å lese primærlitteraturen på norsk</i> .....	26
3.3 <i>Den litteraturvitenskapelige analysen</i> .....	27
<b>4. Analyse av utvalgte litterære karakterer fra <i>Harry Potter</i>.....</b>	<b>29</b>
4.1 <i>Karakterene i Harry Potter-serien</i> .....	29
4.2 <i>Gutten som overlevde: Harry Potter</i> .....	29
4.2.1 <i>Død, savn og sorg som betydningsfulle emosjoner</i> .....	29
4.3 <i>Hermine Grang</i> .....	36

4.3.1 Forventninger til seg selv og skolearbeidet .....	36
4.3.2 Å kjempe for noe man tror på .....	38
4.4 <i>Ronny Wiltersen</i> .....	40
4.4.1 Familien Wiltersen .....	40
4.4.2 Selvtillit og mangelen på den .....	42
4.4.3 Forelskelse og sjalusi.....	44
4.5 <i>Draco Malfang</i> .....	46
4.5.1 Privilegert fullblodsfamilie.....	46
4.5.2 Vennskap eller identitetsmarkør? .....	48
4.6 <i>Nilus Langballe</i> .....	49
4.6.1 Skam.....	49
4.6.2 Sårbarhet i møte med sosiale relasjoner .....	50
4.7 <i>Lulla Lunekjær</i> .....	52
4.7.1 Å være annerledes .....	52
4.7.2 Død, sorg og savn.....	54
4.8 <i>Kort oppsummering av analysen</i> .....	55
<b>5. Litteraturredaktisk diskusjon .....</b>	<b>56</b>
5.1 <i>Undervisning med Harry Potter som utgangspunkt</i> .....	58
5.1.1 Leselogg .....	59
5.1.2 Refleksiv tekst/tenkeskriving .....	60
5.1.3 Kreativ tekst .....	62
5.1.4 Innvendinger til de litteraturredaktiske tilnæringsmåtene.....	65
<b>6. Avslutning.....</b>	<b>67</b>
6.1 <i>Begrensinger med masteroppgaven</i> .....	68
6.2 <i>Forslag til videre forskning</i> .....	69
<b>LITTERATUR .....</b>	<b>70</b>



# 1. Introduksjon

## 1.1 Bakgrunn for oppgaven

Høsten 2020 ble det innført et nytt læreplanverk for norsk grunnskole og videregående skole av Kunnskapsdepartementet. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (heretter: LK20) kom med en rekke forandringer fra forgjengeren LK06. En av de tydeligste endringene var de tre tverrfaglige temaene *demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling, og folkehelse og livsmestring*. Ifølge Kunnskapsdepartementet (2017) skal de tre tverrfaglige temaene ta utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer som krever engasjement og innsats fra enkeltmennesker og fellesskapet i lokalsamfunnet. Eleven skal få innsikt i utfordringer og dilemmaer innenfor temaene gjennom arbeid med problemstillinger fra ulike fag (Kunnskapsdepartementet, 2017). Inspirert av det siste av disse tre overordnede temaene blir dermed utgangspunktet mitt for å skrive denne masteroppgaven spørsmålet: *hvordan kan lærere jobbe med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i norskundervisningen?*

Det har vært blandet kritikk rundt temaet folkehelse og livsmestring som fordrer at elevene skal gjennom undervisning i det overordnede temaet i ulike fag, utvikle «kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse og gir muligheter til å ta ansvarlige valg og takle negative tanker og følelser bedre» (Kunnskapsdepartementet, 2017. s. 13). Flere har stilt spørsmål rundt det faktumet at nettopp dette temaet har kommet inn i det nye læreverket. Ifølge Dancus, Linhart og Myhr (2021) kan man se for seg at barn og unge kan oppleve økt press om selvregulering og mestring. I et intervju med Norsk psykologforenings tidsskrift *Psykologi* forteller psykologiprofessor Ole Jacob Madsen at temaet folkehelse og livsmestring kan i verste fall bli en spore til nye nederlag for elever som sliter fra før (Halvorsen, 2020). Madsen, sammen med psykolog Jørn Flor, advarer også i et intervju med *Utdanning*, Utdanningsforbundets tidsskrift, mot at skolen skaper «gruppeterapi for barn» gjennom bruk av opplegg knyttet til temaet folkehelse og livsmestring (Vedvik, 2020). I samme tidsskrift blir det belyst om debatten blant foresatte rundt livsmestringsopplegg og at de stiller seg kritiske til «delepresset» slik tematikk kan føre til (Vedvik, 2020).

Ifølge Dancus et al. (2021), kan man som litteraturlærer dermed bli redd for å sette i gang opplegg som kan oppleves uforsvarlige å gjennomføre grunnet manglende kompetanse innen psykologi. Dancus et al. (2021) mener likevel at det er ønskelig å utnytte

litteraturundervisningen til både å snakke om vanskelige tanker og følelser via litteraturen, og å lære et fagspråk til å snakke om og forholde seg kritisk til tekster. Dancus et al. (2021) mener at gode skjønnlitterære tekster kan vise at det ikke finnes svar på alt, at livet er vanskelig, uforutsigbart og til og med urettferdig. Samtidig kan de illustrere at man ikke er alene om å være sårbar. Per Thomas Andersen hevder at «skjønnlitteratur og noen andre sjangrer [kan] spille en enestående rolle når det gjelder trening og utvikling av det empatiske individ» (Andersen, 2011, s. 20). Ved å jobbe med temaet folkehelse og livsmestring i litteraturundervisningen kan elever gjøre seg bevisst på egne liv og hvordan de møter både gode og vonde opplevelser gjennom litterære karakterer. Et slikt arbeid vil også kunne knytte seg opp til den nye læreplanens mål om at folkehelse og livsmestring skal bidra til at «elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13).

Samtidig er det grunn til å spørre om hvordan lærere skal ta tak i temaer som er vanskelige å orientere seg i både for seg selv og elever, når man ikke føler seg kompetent nok for oppgaven. Jeg ønsker med denne masteroppgaven å sette søkelys på om det trenger å være lærerne som bestemmer hva som er viktig å snakke om og om det er deres oppgave å sette temaene på dagsorden? Ifølge Kunnskapsdepartementet (2017) skal elevene både medvirke og ta medansvar i læringsfellesskapet som de skaper sammen med lærerne, og elevene skal sammen med tydelige og omsorgsfulle voksne utvikle og opprettholde trygge læringsmiljøer. I denne sammenhengen knyttet til temaer innenfor folkehelse og livsmestring er det grunn til å tro at elevene vet best hva de er trygge og komfortable med, og har behov for å snakke om. Om elevene føler seg utrygge kan det hemme deres læring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Det er grunn til å tro at det kan være gunstig for læringen at det er elevene selv som får bestemme hva som er viktig for deres utvikling og hva de trenger å ha med seg videre for å kunne mestre deres liv med god og tydelig støtte og hjelp fra læreren.

Med dette som bakgrunn, ønsker jeg med denne masteroppgaven å bidra til hvordan lærere kan jobbe med aktuelle områder innenfor det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring ved å bruke litterære karakterer som et utgangspunkt. Jeg har valgt å analysere utvalgte litterære karakterer fra Harry Potter-serien av J. K. Rowling for å bruke videre i en litteraturredidaktisk diskusjon.

## 1.2 Harry Potter som primærlitteratur

Harry Potter-serien består av hele sju bøker, alle skrevet av Joanne (J. K.) Rowling. Bøkernes utgivelsesår spenner fra den første boken som ble utgitt i 1997 til den siste i 2007 (de norske oversettelsene fra 1999 til 2007). (1): *Harry Potter og de vises stein*, (2): *Harry Potter og mysteriekammeret*, (3): *Harry Potter og fangen fra Azkaban*, (4) *Harry Potter og ildbegeret*, (5): *Harry Potter og Føniksordenen*, (6): *Harry Potter og halvblodsprinsen*, (7): *Harry Potter og dødstalismanene*.

Masteroppgaven kommer ikke til å telle med den siste og åttende boken, som kom ut i 2016; *Harry Potter og barnets forbannelse*. Grunnen til dette er at den portretterer Harry Potter som voksen og har fokus på hans sønn Albus. Dermed blir den ikke relevant for oppgaven som skal fokusere på litterære karakterer som skal gå fra barn til ungdom til unge voksne, og ungdom vil nødvendigvis ikke kunne kjenne seg igjen i en eldre Harry Potter og hans livssituasjon.

Alle syv bøker utgjør et stort omfang, og utvalget har som mål å vise utviklingen til karakterene og hvordan de har mestret ulike utfordringer som kan knyttes opp til temaet «folkehelse og livsmestring». Man kan komme med innvendinger om at den første boken holder for å gjøre en analyse av de ulike litterære karakterene sine livssituasjoner. Det er grunn til å tro at jeg hadde i større grad fått gjort en bedre nærlesing av den spesifikke boka sammenlignet med når jeg analyserer hele serien. Likevel har jeg i denne masteroppgaven valgt å analysere hele serien grunnet at jeg får et bredere perspektiv av karakterenes utvikling fra ungdom til voksen. Det vil gi oppgaven flere relevante temaer å trekke inn under temaet folkehelse og livsmestring. Ifølge Victor Watson (2013) skaper og innleder man et spesielt forhold mellom forfatter og leser ved å lese serier; leseren gjør et bevisst valg ved å fortsette forholdet. I den første boka blir vi kjent med Harry Potter, Hermine Grang og Ronny Wiltseren, og får en introduksjon av andre relevante karakterer, og det er grunn til å tro at man kunne fått flere interessante temaer å analysere i lys av temaet folkehelse og livsmestring. Fordelen ved å analysere hele serien derimot, er at man går dypere inn på karakterens utvikling og får en større forståelse over hvorfor de handler, føler og reagerer på den måten de gjør. Samtidig møter man flere karakterer etter hvert i serien som er relevante å bruke, som for eksempel Lulla Lunekjær som først dukker opp i bok 5: *Harry Potter og Føniksordenen*. Det oppleves som nødvendig å analysere hele serien for å få et dypere bilde av karakterene, spesielt de som ikke utgjør trioen Harry, Hermine og Ronny. Disse karakterene møter vi sporadisk gjennom serien, og får dermed ikke et fullt bilde av hvem de før man har lest en del bøker i serien. Det er grunn til å tro at ikke alle barn

og ungdommer identifiserer seg sterkest med protagonisten og hans to nærmeste venner, men finner kanskje en trøst eller en følelse av nærhet til de andre karakterene. Samtidig er utviklingen av bøkens handling basert på at karakterene går fra barn til ungdom til unge voksne. Dette fører til at karakterenes utvikling henger sammen med handlingens stadig mørkere historie hvor karakterene møter mer og mer av voksenlivets problemstillinger. Ved å lese alle syv bøkene gir det rom for å utforske flere temaer som kan være relevante for barn og ungdom. Temaer som kan oppleves relevante for barn på barneskolen, trenger ikke nødvendigvis føles like relevant for ungdommer på ungdomsskolenivå. Samtidig kan det være temaer og problemstillinger som er like relevante uansett hvilken aldergruppe man tilhører. Dette gir grunn til å tro at en analyse av alle syv bøkene kan gi et innblikk i at hvilke bøker lærere velger ut til elevene er avgjørende for om elevene opplever problemstillingene karakterene møter relevante for seg selv og om de identifiserer seg mer med karakterer som tilhører samme aldergruppe som seg selv.

Lesere finner ofte karakterer som de favoriserer og/eller identifiserer seg mer med enn andre. Ifølge Markell og Markell (2008) kan en enkel måte å få barn og unge til å snakke om seg selv, eller reflektere over egen situasjon, være å sammenligne seg selv og andre med karakterene i skjønnlitterære tekster. Dette er en viktig grunn til at jeg velger Harry Potter-bøkene. De litterære karakterene i bøkene gir et vidt spenn av beskrivelser av ulike livssituasjoner, følelser og tanker. I tillegg er det ikke kun fokus på ett kjønn, som gjør at de fleste vil finne noen karakterer de identifiserer seg med og føler mer med enn andre. Samtidig er Harry Potter-serien en del av de barne- og ungdomsbøker hvor leserne kan oppleve at karakterene vokser opp og utvikler seg med sin alder. Dette gjør serien relevant ikke bare for én aldersgruppe, men kan oppleves relevant for både barn, ungdom og unge voksne.

Selv om Harry Potter-bøkene blir brukt som primærlitteratur for analysen i denne masteroppgaven, så betyr ikke dette at den ikke er overførbar til en analyse av andre karakterer i annen skjønnlitteratur. Denne masteroppgaven ønsker å belyse hvordan man kan bruke fiktive karakterer i møtet med relevante temaer innenfor temaet folkehelse og livsmestring, uavhengig av fortelling og karakterer man ønsker å bruke i undervisning.

### 1.3 Å bruke fantasy som sjanger

Fantasy er et utbredt begrep for litteratur som opererer med sekundære verdener og eventyrlige univers som har sine egne lover (Slettan, 2018, s. 13). *Harry Potter*-serien tilhører fantasy-sjangeren, nærmere bestemt heroisk fantasy. Heroisk fantasy handler vanligvis om oppdrag, lange utferder og prøvelser, ofte i et middelalderpreget miljø, hvor helten redder verden (Slettan, 2018, s. 13; Sørnum, 2018, s. 370). Historiene har gjerne en tydelig formidling av eksistensiell og etisk tematikk gjennom dramatiske handlingsløp, hvor utfordringene gjennom reisen uttrykker menneskelig modning (Slettan, 2018, s. 13).

Ifølge Tormodsdotter Nes og Slettan (2020) kjennetegnes samtidsrealistiske romaner av at historien er troverdig og at det er mulig å kjenne seg igjen i den fordi den tar opp sentrale og til tider vanskelige sider ved ungdomstiden. Teigland (2020) skriver at fantastisk litteratur er et overordnet samlebegrep for ulike litterære tradisjoner som har til felles at de nettopp bryter med våre forestillinger om hva som er mulig og virkelig. Det er derfor grunn til å argumentere for at samtidsrealistiske romaner for barn og ungdommer hadde vært et bedre utgangspunkt for en analyse som skal knyttes om til temaet folkehelse og livsmestring, siden den ene sjangeren etterligner virkeligheten, mens den andre bryter med virkeligheten (Sørnum, 2018, s. 370). Samtidig skriver Åsfrid Svensen i *Den fantastiske barnelitteraturen* (1982) at hvor den realistiske forfatteren søker å etterlikne virkeligheten slik at leserne kan kjenne igjen fiksjonsverdenen som et bilde på sin egen virkelighet, bryter den fantastiske forfatteren virkelighetsillusjonen og understreker at fortellingen er fiksjon. Derfor mener Svensen at det som er naturstridig i en ytre virkelighet er fortsatt mulig for forestillingsevnen (Svensen, 1982, s. 15). Ifølge Svensen (1982) vil derfor den fantastiske litteraturen i større grad la psykens forestillingsmønstre og virkemåter fylle diktningen, mens den realistiske litteraturen skjuler sporene av psyken ut fra et objektivitetsideal.

Sørnum (2018) mener at fantasy ikke har blitt verdsatt like høyt som realistisk litteratur og at forklaringen kan ligge i et ønske blant voksne rundt at lesing skal gi barn kunnskap og erfaring til å håndtere hverdagen. Lesingen skal ikke kun styrke lesekompetansen, men også gi dannelses, og av den grunn velger voksne bort fantasy-litteraturen (Sørnum, 2018, s. 374). Likevel mener Sørnum (2018) at argumentene om at den realistiske litteraturen skulle gjøre barn og ungdom bedre rustet for virkeligheten ikke er velbegrunnet. Sekundære univers kan tilby det samme, mener Sørnum (2018, s. 374). Fantasy kan så vel som realistisk litteratur tilby tema og problematikk som oppleves realistiske og nært for leseren. Fantasy-sjangeren har flere ganger

demonstrert en egen til å bedrive samfunnskritikk (Sørum, 2018, s. 374). Sørum (2018) skriver at «i Harry Potter tvinger J. K. Rowling leseren til å tenke over den kompleksitet som finnes i verden med klasseskiller og forskjeller i inntekt» (Sørum, 2018, s. 374), i tillegg til tema som død, vennskap, tilhørighet, savn, m.m., tilbyr Harry Potter-serien temaer som er like relevant for unge lesere. Dermed gir Harry Potter-serien et utgangspunkt for analyse, hvor man kan knytte karakterenes utfordringer og utvikling opp mot relevante temaer innenfor folkehelse og livsmestring.

## 1.4 Tidligere forskning

For denne oppgaven har det vært viktig å se på ulike felt innenfor tidligere forskning innen norskfaget og pedagogikk. Først blir forskning tilknyttet folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema innenfor skolen presentert. Deretter blir forskning rundt folkehelse og livsmestring spesifikt knyttet opp mot skjønnlitteratur beskrevet. Til slutt blir det vist til forskning gjort på *Harry Potter*-serien, og spesielt fokus på leseopplevelser, bruk av Harry Potter i undervisning og de fiktive karakterene i dette universet.

### 1.4.1 Tidligere forskning på folkehelse og livsmestring

Det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring* er ny på timeplanen sammen med ny læreplan som ble tatt i bruk høsten 2020. Likevel er det gjort en del forskning på temaet innenfor både det pedagogiske og det psykologiske forskningsfeltet.

I artikkelen «Social cognitive theory: an agentic perspective» (2001) skriver Albert Bandura at «human agency» er menneskets evne, gjennom deres egen bevissthet, å ta og påvirke valg gjennom selvregulering og refleksjon. Ifølge Bandura (2001) er det opplevelsen av å være agent i eget liv og det vi oppnår ved dette som gir god helse. Samtidig mener han at gjennom «self-management», altså å innta rollen som agent i eget liv, så kan man kontrollere egen helse (Bandura, 2001, s. 11). Bandura (2001) viser til fire evner mennesker kan utvikle «self-management», som evnen til å være visjonær, å planlegge, samt selvregulert og selvbevisst.

Artikkelen «Significance of life skills education» (2017) belyser Prajapati, Sharma og Sharma, viktigheten av utdanning om livsmestring, og muligheten til å utvikle sosiale og emosjonelle evner hos elever. Dette mener Prajapati et al. (2017) er viktige byggesteiner for å håndtere fremtidige utfordringer. Det er flere studier som underbygger dette. En studie gjort av Yadav og Iqbal (2009) viser at ved å gi elever et støttende miljø kan dette bidra til positive endringer i deres holdninger, tanker og oppførsel. Studien «En sakte forvandling: en kvalitativ studie av elevers erfaringer med å lære om psykisk helse i skolen» (2020), av Anne Torhild Klomsten og Marit Uthus belyser hvordan undervisning i psykisk helse kan støtte elever til å utvikle sosial og emosjonell kompetanse, og evne til å mentalisere. Ifølge Klomsten og Uthus (2020) fortalte elevene i studien at de som følge av undervisningen opplevde mestring både på et individuelt og et kollektivt plan. Ikke bare fikk de en bedre forståelse av sitt eget sinn, men også av andres.

På bakgrunn av det som er blitt presentert så langt, kan det konkluderes med at det er viktig å ha fokus på folkehelse og livsmestring i skolen for å kunne bidra til at elever kan bli det Bandura (2001) kaller agenter i eget liv. Andersens (2011) doktoravhandling «Effekter av undervisning om psykisk helse i videregående skoler» illustrerer at det er viktig å arbeide med psykisk helse i skolen og dette får resultater. Andersen (2011) skriver at et psykisk helse-program gir klare effekter rundt kunnskap om psykisk helse. Studiens resultater viser at programmet har klare effekter på kort sikt og at kunnskapen viser seg å holde godt det første året etter programmet er avsluttet. Dermed kan man anta at «folkehelse og livsmestrings»-temaet som skal være en del av undervisningen gjennom hele grunnskolen kan bidra til en varig effekt.

#### 1.4.2 Tidligere forskning på folkehelse og livsmestring knyttet opp mot skjønnlitteratur

I likhet med andre fag i skolen, er det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring relevant for norskfaget. Forskingen som blir presentert i denne delen er tilknyttet arbeid med folkehelse og livsmestring i arbeid med litteratur, da dette er en stor del av norskfaget, og relevant for denne masteroppgaven.

I boken *Barn, litteratur og livsmestring: Den skjønnlitterære fortellingens betydning for barns utvikling* (2020) fokuserer Stoltenberg på hvordan skjønnlitterære fortellinger kan gi næring til, styrke og utvide de fortellingene barn og ungdom bærer om seg selv og sitt liv. Mangen (2013) viser at skjønnlitteratur kan være egnet til å vekke følelsesbaserte responsmønstre og gi rom for selvrefleksjon. Dette er i tråd med hva Per Thomas Andersen, professor i nordisk litteratur ved Universitet i Oslo, har skrevet om lesingens betydning i norskfaget. I artikkelen «Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen» (2011), så skriver Andersen at «skjønnlitteraturen og noen andre sjangre [kan] spille en enestående rolle når det gjelder trening og utvikling av det empatiske individ. Fortellinger om andres liv og skjebne gir øvelse i å forstå andres liv, følelser, situasjon og behov (Andersen, 2011, s. 20).

I artikkelen «Reading literary fiction improves theory of mind» (2013) gjør David Comer Kidd og Emanuele Castano fem forsøk på å teste sin hypotese om at litterær fiksjon engasjerer på en unik måte de psykologiske prosessene som trengs for å få tilgang til karakterers subjektive opplevelser. Ifølge Kidd og Castano (2013) utgjør fiksjon imidlertid færre risikoer enn den virkelige verden, som gjør det mulig for leserne å vurdere andres erfaringer uten å møte mulige konsekvenser fra dette engasjementet. De fem forsøkene bestod av å sammenligne effekten av å lese skjønnlitteratur med å lese sakprosa, for så å teste Kidd og Castanos hypotese om de



forskjellige effektene av å lese skjønnlitteratur (Kidd og Castano, 2013, s. 1). Resultatene støtter deres hypotese rundt å lese litterær fiksjon forbedrer «*theory of mind*», dvs. *mentalisering*. Begrepet mentalisering dreier seg om at mennesker fortolker seg selv og andre, samt deres evne til nettopp dette (Skårderud og Sommerfeldt, 2008).

I likhet med denne masteroppgaven har både Lauritzen, Antonsen og Nesby (2021) og Wettre (2021) undersøkt hvordan litteraturundervisning kan brukes i norskfaget for å belyse det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring». Lauritzen et al. (2021) skriver at norsklærerne som ble intervjuet synes det tverrfaglige temaet er vanskelig å forstå, men at de fremhevet at skjønnlitteraturen har bidratt til at livsmestring har vært en del av norskfaget. I artikkelen kommer også viktigheten av god pedagogikk og didaktikk slik at litteraturen ikke bidrar til å skape stereotyper (Lauritzen et al., 2021, s. 14). Wettre (2021) har studert hvordan man kan belyse det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i norskfaget gjennom litteraturundervisning. Han skriver at skjønnlitteratur kan være en god innfallsvinkel til å belyse dette temaet ettersom at elevene kan følsomt og åpent betrakte litteraturen og snakke om temaer med utgangspunkt i fiktive personer og situasjoner som oppleves relevant for dem selv.

#### 1.4.3 Tidligere forskning på Harry Potter

Suksessen og det brede omfanget av publikum som *Harry Potter*-serien av J. K. Rowling har hatt har inspirert forskning innenfor mange fagfelt. Ikke all denne forskningen er relevant for denne masteroppgaven. Fokuset har dermed blitt lagt på forskning hvor psykologi, pedagogikk og litteraturvitenskap står sterkt. Mer spesifikt har jeg vektlagt forskning på leseopplevelser, bruk av *Harry Potter*-bøkene i undervisning og om de fiktive karakterene i dette universet.

I artikkelen «It just gives people hope: a qualitative inquiry into the lived experience of the Harry Potter world in mental health recovery» utforsker Tribe, Papps og Calvert (2021) hvordan fans av *Harry Potter*-serien bruker fortellingene i deres rehabilitering av egen mentale helse. De deler og hva som var nyttig ved *Harry Potter*-bøkene med tanke på nettopp dette formålet. Ved bruk av biblioterapi, dvs. lesing som middel til å bedre den mentale helsen (Store Norske Leksikon, 2018), beskriver de seks deltakerne i studien til Tribe et al. (2021) faktorer som har vært spesielt viktig for deres rehabilitering. Spesielt interessant for denne masteroppgaven er resultatene som kommer fram om deltakernes tilknytning til karakterene i bokserien. Hver deltaker snakket om identifikasjon, modellering og kompleksitet som viktige faktorer for hvorfor karakterene hadde en innflytelse på deres rehabilitering; de beskrev det å kunne

identifisere seg grundig med karakterene, og med det kunne se seg selv i deres handlinger og egenskaper var en givende opplevelse. I tillegg til dette lærte deltakerne viktige livsleksjoner, og de kunne modellere disse erfaringene inn i eget liv. Til slutt var det viktig at karakterene var komplekse, deltakerne nevnte viktigheten av at det er ingen karakterer som er kun gode eller kun onde. Den menneskelige delen ved karakterene var viktig i deres rehabiliteringsprosess. Ifølge Thunnisens artikkel «Harry Potter, script, and the meaning of life» (2017) er J. K. Rowling sine bøker eksempler på hvordan litterære verk kan være en del av prosessene og materialet som brukes i psykoterapi, rådgivning og andre metoder for å bidra til menneskelig vekst og utvikling. Grunnen til dette er at temaene i *Harry Potter*-bøkene berører grunnlaget for menneskelig eksistens, som for eksempel mening med livet, tilknytning til andre og død (Thunnisen, 2017, s. 40). Et eksempel på forskning som har tatt grunnlag i at *Harry Potter*-bøkene kan brukes i terapi, men også pedagogiske situasjoner, er Markell og Markells *The children who lived: Using Harry Potter and other fictional characters to help grieving children and adolescents* (2008). Markell og Markell (2008) viser til ulike aktiviteter og problemstillinger for barn og ungdom som er i sorg gjennom arbeid med ulike temaer innenfor *Harry Potter*-bøkene, og omfatter et bredt spekter av reaksjoner, problemer og følelser som sørgende barn og unge kan oppleve.

I artikkelen «What has Harry Potter done for me? Children's reflections on their 'Potter Experience'» (2016) undersøker Dempster, Oliver, Sunderland og Thistlewaite gjennom en mindre fokusgruppstudie om respondentene opplever at *Harry Potter*-serien har en innflytelse på deres påfølgende leseferd og akademiske utvikling. Resultatene viser at flere av respondentene anså *Harry Potter*-bøkene som en viktig bidragsyter til både deres selvidentifikasjon som lesere og til å bedre deres leseferdighetsutvikling (Dempster et al., 2016, s. 278). Studien viste også at de opplevde emosjonelle gevinster som stolthet og selvtillit over seg selv og sine evner (Dempster et al., 2016, s. 278). Studien viser at å lese bokserien har en positiv effekt på barns holdninger til lesing.

Hensikten med denne masteroppgaven er å forsøke å belyse flere aspekter ved å få et klarere bilde av hvordan man kan bruke litterære karakterer som utgangspunkt for å belyse flere temaer innenfor det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i norskundervisning. Masteroppgavens egenhet blir dermed at den er en kombinasjon av de overordnede delkapitlene fra dette kapitlet.

## 1.5 Oppgavens problemstilling og mål

Som alt poengtert ønsker jeg med denne masteroppgaven å undersøke hvordan norsklærere kan jobbe med det nye tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring* gjennom litterære karakterer i ungdomslitteraturen. Problemstillingen jeg opererer med er følgende:

*Hvordan kan arbeidet med litterære karakterer fra Harry Potter-serien bidra til å belyse ulike temaer innenfor folkehelse og livsmestring i norskundervisningen?*

I denne sammenheng planlegger jeg å undersøke følgende forskningsspørsmål, da de vil være sentrale for å besvare problemstillingen presentert over:

1. Hvordan kan en analyse av litterære karakterer brukes til å belyse temaet folkehelse og livsmestring?
2. Hvordan kan norsklærere arbeide med folkehelse og livsmestring i norskfaget med forankring i en analyse av litterære karakterer?

På tross av at det i denne masteroppgaven undersøkes hvordan ulike karakterer i Harry Potter-serien kan brukes opp mot det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, er målet med denne studien er å belyse hvordan norsklærere, uavhengig av hvilke litterære karakterer de tematiserer i klasserommet, kan bruke deres utfordringer og livssituasjoner til å snakke om temaer innenfor det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring.

Denne masteroppgaven er ikke en undersøkelse av læreres eller elevers holdninger til å jobbe med temaet folkehelse og livsmestring, og det er heller ikke en undersøkelse av hvordan lærere snakker om vanskelige tema i klasserommet. Problemstillingen skal i stedet forsøke å belyse *hvordan* lærere kan bruke fiktive karakterer til å snakke om ulike temaer som kan knyttes opp mot det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring innenfor norskfaget.

Det er mange ulike måter å jobbe med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring opp mot kompetansemål i norskfaget, da det finnes skjønnlitterære tekster som spesifikt handler om ulike psykiske vansker og livsbelastninger barn og ungdom kan kjenne seg igjen i (Stoltenberg, 2020, s. 15). De kan med fordel benyttes av ulike institusjoner som arbeider med barn, som skole, kommunale helsetjenester, osv., fordi de kan alminneliggjøre reaksjoner og forklare sammenhenger mellom følelser, tanker, handlinger og erfaringer (Stoltenberg, 2020, s. 15). Jeg kommer ikke til å fokusere på eller diskutere slike tekster i denne masteroppgaven, da det ikke

er relevant for denne studien. Som tidligere understreket ligger fokuset i denne oppgaven på litterære karakterer, og deres følelser og reaksjoner. Likevel kan norsklærere ta utgangspunkt i denne studien selv om de ønsker å bruke bøker som omhandler spesifikke tema, men da bruke dette som utgangspunkt for de litterære karakterene som boken handler om.

## 2. Teoretisk grunnlag

### 2.1 Folkehelse og livsmestring i norskfaget

Folkehelsearbeid rettet mot barn og unge kan ikke kun foregå i helsetjenestene, men bør også forekomme i arenaer der barn og unge lever sine liv (WHO,1986; Lenz og Nygaard, 2019). I denne sammenheng blir skolen utpekt som en sentral plass hvor tiltak kan implementeres for å oppnå en mer helhetlig tilnærming til folkehelse og livsmestring (Tjomsland, Viig og Resaland, 2021, s. 23). Kunnskapsdepartementet (2017) ønsker at folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elever kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og fremme deres evne til å ta ansvarlige livsvalg. For barn og ungdom er utviklingen av et positivt selvbilde og en trygg identitet særlig avgjørende (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ifølge Kunnskapsdepartementet (2017) vil målet med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring være at elever lærer seg å håndtere personlige og praktiske utfordringer. Dette innebærer at de lærer seg hvordan de skal opptre i samspill med andre og møte den verden de lever i (Tjomsland et al., 2021, s. 23).

I denne masteroppgaven kommer det til å bli tatt utgangspunkt i temaer som Kunnskapsdepartementet (2017) fører opp som aktuelle under den overordnende paraplyen «folkehelse og livsmestring». Disse temaene er: fysisk og psykisk helse, levevaner, seksualitet og kjønn, rusmidler, mediebruk, og forbruk og personlig økonomi. Samtidig nevner de under dette temaet er også verdivalg, betydningen av mening i livet, mellommenneskelige relasjoner, å kunne sette grenser og respektere andres, samt å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13).

Det finnes flere forskjellige måter å jobbe med de tverrfaglige temaene. Tjomsland et al. (2021) skriver at disse behandles separat i enkelt fag, i samarbeid med flere fag eller i tverrfaglige opplegg der timeplanen oppløses. I denne mastergraden vil fokuset være det førstnevnte innenfor norskfaget.

Bakken (2019) skriver at norskfaget skal bidra til elevenes kompetanse i temaet gjennom å utvikle deres språklige og kommunikative evner, slik at de bedre «kan gi uttrykk for egne følelser, tanker og erfaringer». Om man ser på kompetansemålene i læreplanen for norsk skal elevene blant annet etter å ha fullført 10.trinn kunne «utforske og diskutere hvordan tekster framstiller unges livssituasjon (Kunnskapsdepartementet, 2019). Tekster er et vidt begrep som

kan tolkes i mange retninger. Når det ikke gis noe konkret svar på hvilke typer tekster man skal benytte seg, blir det opp til lærerens profesjonelle skjønn å velge tekster man ønsker å arbeide med i undervisningen. Likevel viser studier at å lese skjønnlitteratur i tradisjonell forstand kan være særlig egnet til å vekke følelsesbaserte responsmønstre og spore mottakeren til utvidet selvrefleksjon (Mangen, 2013; Stoltenberg, 2020).

## 2.2 Skjønnlitteratur for barn og ungdom

### 2.2.1 Barne- og ungdomslitteratur

Ifølge Haugen (2022) er barne- og ungdomslitteratur tekster som er skrevet av voksne for å bli lest av eller for barn. Bache-Wiig og Linhart (2012) mener at det er likevel ikke så enkelt å definere hva som inngår i barne- og ungdomslitteratur. De er av meningen at om man skal definere en type litteratur ut fra sin målgruppe, så reiser det seg samtidig spørsmål om denne målgruppen (Bache-Wiig og Linhart, 2012, s. 190). De stiller spørsmålene slik: «Hvis man skal si noe om hva barns litteratur er, må man ikke da også ha et begrep om hva barn er? Hvis vi sier at det finnes noe som heter barnelitteratur, betyr så det at vi må se målgruppen som noe enhetlig? Kan man putte «barn» sammen i en kategori?» (Bache-Wiig og Linhart, 2012, s. 190). Som de selv påpeker, kan det problematiseres i det uendelige, eller man kan gjøre det enkelt. Noen forslag kan henviser til Birkeland, Risa og Vold (1997) som skriver at «barn» omfatter både små barn og unge i overgangen til voksen alder. I tråd med Birkeland et al. definerer Sulland (2021) at barn er mindreårige personer, dvs. personer som ikke har nådd myndighetsalderen 18 år. I likhet med Birkeland et al. (1997) vil denne masteroppgaven ta utgangspunkt at barn og ungdom er personer under atten år. Spesielt vil denne masteroppgaven rette seg mot barn som går på grunnskolen, dvs. barn fra seks til femten år.

Slettan (2020) skriver at ungdomslitteratur er litteratur som er utgitt med ungdom som målgruppe, og at ungdom blir i denne sammenhengen vanligvis avgrenset til tenåringer. Samtidig blir ungdomslitteratur regnet som en del av barnelitteraturen, og man bruker derfor ofte benevnelsen «barne- og ungdomslitteratur» (Slettan, 2020, s. 13). *Harry Potter*-serien er et eksempel på bøker som ligger grenseområdet mot barnelesere og ungdomslesere. Bokserien synes å favne individer fra tiårsalderen til slutten av tenårene (Slettan, 2020, s. 14). Grunnen til at man ikke kan gi en full avklaring på hvilken aldergruppe *Harry Potter*-bøkene er tiltenkt er fordi de fiktive karakterene gradvis blir eldre gjennom handlingen i bøkene, noe som gjør de interessante for barn og ungdom i ulike aldre (Slettan, 2020, s. 14). *Harry Potter*-serien kan også blir sett på som allalderlitteratur, da den appellerer like mye til voksne som til barn og

ungdom (Slettan, 2020, s. 16). Ifølge Slettan (2020) er nemlig en allalderbok noe som er utgitt for barn og ungdom, men som også har noe underfundig og komplekst ved seg som engasjerer mer modne lesere.

### 2.2.2 Funksjon

En viktig diskusjon rundt skjønnlitteratur er hvilken funksjon litteraturen kan ha for leseren. En måte å møte dette spørsmålet på er å ta utgangspunkt i to tradisjoner når det gjelder synet på barne- og ungdomslitteratur. Den første er en rasjonalistisk orientert tradisjon som er opptatt av hvordan litteratur kan tematisere viktige prosesser i utviklingen og sosialiseringen til barn (Slettan, 2018, s. 17). Som representant av dette perspektivet understreker Slettan (2018) at unge leserne får bearbeidet problemer og får utviklet visse verdier gjennom samhandling med litterære verk. Den andre er en romantisk orientert tradisjon som fremhever det unike stadiet barndommen er i menneskelivet; barnets sansevne og fantasi blir ansett som uvurderlig blant tilhengere av dette perspektivet (Slettan, 2018, s. 18). Ifølge Slettan (2018) vil en rasjonalistisk, pedagogisk orientert tradisjon, som kan anses som en utvidelse av den første tradisjonen, være opptatt av hvordan litteraturen kan sette lys på utviklingsproblem hos barn og unge, og at fortellingene kan fungere terapeutisk. Interessen samler seg særlig om fantasy, som har et tydelig innslag av reise- og prøvelsesmønster fra eventyrsjangeren. Den unge fantasyheltens oppdrag, reise, utprøvinger og seier speiler en initiasjonsprosess fra barndom via ungdom til voksen (Slettan, 2018, s. 18). Som nevnt i delkapittel 1.3 Å bruke fantasy som sjanger, henger dette sammen med at fantasy kan på lik linje med realistisk litteratur problematisere temaer som opptar unge mennesker rundt mer eller mindre vanlige utfordringer (Sørum, 2018, s. 374).

## 2.3 Å forstå seg selv gjennom narrative tekster

### 2.3.1 Narrative emosjoner

Ifølge Andersen (2016) er emosjoner neppe uttrykk for universelle erfaringer, likevel finnes det et repertoar av emosjoner som er felles for alle mennesker. De fleste individer kjenner igjen følelser som frykt, sinne, glede, vemmelse osv. Derfor mener Andersen (2019) at det finnes mange grunner til å lese litteratur, og at mange vil kunne få utbytte av nettopp dette. I tillegg er han av oppfatningen at fortellinger er viktige for å utvikle evnen til å forstå andres følelser. I det hele er det et grunnleggende trekk ved den litterære fortellingen at den demonstrerer selve evnen til å forestille seg verden annerledes enn det den er (Andersen, 2019, s. 12). Fortellinger om andres liv og skjebne gir øvelser i å forstå andres liv, følelser, situasjon og behov (Andersen,

2019, s. 14). Uten at en relativt stor del av befolkningen har en genuin innlevelsessevne, vil det tolerante samfunn krakelere (Andersen, 2019, s. 14). Det er dette filosofen Martha Nussbaum (1990) kaller *narrative emosjoner*. Vi lærer emosjoner på lik linje som vi danner meninger om samfunnet rundt oss, men i motsetning til våre oppfatninger så lærer vi ikke våre emosjoner gjennom abstrakte eller konkrete påstander om verden, men gjennom fortellinger (Nussbaum, 2016, s. 127). Andersen (2019) skriver at litteraturen gir oss mulighet til både å studere de narrative emosjoner vi har internalisert, og til å reflektere over og utvikle kritiske holdninger til dem. Som konsekvens får vi evner til bedre å forstå oss selv og andre mennesker ved å lese fortellinger.

## 2.4 Litterære karakterer

### 2.4.1 Definisjon og ontologisk status av fiktive karakterer

Begrepet *karakter* har sitt etymologiske oppgav i det greske ordet *charaktér*, som betyr «stemplet av personlighet», som betyr det som er unikt for et menneske (Eder, Jannidis og Schneider, 2010, s. 7). Man kan også se på de franske og italienske begrepene – *personnage* og *personaggio* – som peker på det latinske begrepet *persona*, dvs. masken som stemmen til en skuespiller blir hørt gjennom (Eder et al., 2010, s. 6). Selv om man finner ulikheter i definisjonene fra ulike språk, så er karakterer som oftest definert som fiktive personer (Eder et al., 2010, s. 7).

Det finnes flere meninger om karakterers ontologiske status, spesielt om forskjellen rundt karakterer og virkelige mennesker. Ifølge Nikolajeva (2002) eksisterer ikke litterære karakterer. Virkelige mennesker kan ikke samhandle med dem fysisk eller mentalt, og vi kan ikke blande oss inn i deres handlinger. De mangler den kompleksiteten og sammenhengen som eksisterer i ekte mennesker (Nikolajeva, 2002, s. 20). Likevel innrømme hun at i motsetning til ekte mennesker så kan vi i litteraturens verden få all relevant informasjon om karakterene, og at forfattere kan ordne denne informasjonen på en slik måte at lesere vet alt de trenger om gitte karakterer. Lesere vet kanskje ikke alt om den gitte karakteren, men de vet alt de trenger å vite (Nikolajeva, 2002, s. 20).

### 2.4.2 Analyse av fiktive karakterer

Når man skal analysere og beskrive karakterene eller figurene i en fortelling, kan det være lurt å ta utgangspunkt i hva slags funksjon de har, eller hva de representerer i den (Andersen, 2019,



s. 34). Ifølge Andersen (2012) kan litterære personer være høyst individualiserte skikkelser med en komplisert psykologi, eller opptre som representasjoner av helt abstrakte verdier.

Vi prater gjerne om runde og flate karakterer. Flate karakterer fungerer først og fremst som typer eller representanter for egenskaper, problemer eller skjebner (Andersen, 2019, s. 33). Fortellingene rundt disse karakterene kan godt inneholde psykologiske sannheter, men man snakker ikke om karakterenes bevissthet (Andersen, 2019, s. 33). Runde karakterer derimot er mer sammensatte, komplekse og mangfoldige. De kan ikke beskrives én gang for alle. Det betyr altså at verken tenker eller føler på samme måte gjennom hele fortellingen (Andersen, 2019, s. 37). I motsetning til flate karakterer, hevder Andersen (2019) at runde er mer dynamiske. Det betyr at runde karakterer kan gjennomgå en gradvis utvikling og fremstå annerledes ved slutten av fortellingen enn hva de gjorde i begynnelsen.

Skei (2011) skriver at gjennom begivenhetene som fortelles får man mulighet til å samle personlighetstrekk, som videre kan kombineres til noe som er stabilt over tid og som blir «personen» i en tekst. Han kaller dette for karakterisering. De litterære karakterene kan bli beskrevet gjennom direkte beskrivelser, ved hjelp av adjektiver, og/eller indirekte beskrivelser gjennom handling, tale, miljø og andre ytre kjennetegn (Skei, 2011, s. 63-64). Helt fra Aristoteles har spørsmålet om handlingens eller karakterenes førsterang vært omdiskutert (Skei, 2011, s. 64), og om hvordan de to elementene forholder seg til hverandre. Aristoteles mente at karakterene bare var nødvendig som handlingens «utøvere», og at det er handlingen som fører karakterene videre (Rimmon-Kenan, 2002, s. 34). Drøfting rundt karakterenes uavhengighet ned tanke på handling er aktuell. Skei (2011) mener at det kanskje er for lett å foreslå at karakterskildring og handlingsutvikling er gjensidig avhengig av hverandre, og at lesere med god grunn har vanskelig for å oppleve personer som bare aktører innenfor handlingssituasjoner i det litterære univers. Han poengterer videre at man må kunne arbeide med en åpen karakterteori, som gjør det mulig å etablere en form for selvstendighet og individualitet for litterære karakterer. Karakteranalyse er komplisert blant annet fordi en person kan framstilles gjennom en kombinasjon av muligheter basert på hva forfatteren ønsker. Skei (2011) mener at man kan komme et stykke på vei i analysen av karakterene ved å spørre hvilke de er, hvem som er viktigst og hvordan de står i forhold til hverandre. Samler man noen trekk som skiller en litterær karakter fra en annen, og som er varige, vil man kunne bruke repetisjon, uttrykksmåter, væremåter osv. som viktige elementer i en karakterbeskrivelse: «summen av karaktertrekkene fører fram til egennavnet – til personen» (Skei, 2011, s. 65). Bildet man danner seg av sentrale

personer i et verk må dermed bygge på mange forskjellige trekk i teksten, og det umiddelbare førsteinntrykket som blir skapt modifieres litt etter litt ettersom stadige flere nyanser føyer seg til (Svensen, 1985, s. 135).

I en god fortelling vil det være slik at karakterens særtrekk ikke bare kommer til uttrykk ved at de lever ut sine egenskaper isolert. Den viktigste måten karakterene eksponerer seg på er i relasjoner til andre. Møter, konflikter eller konfrontasjoner er altså sentrale – ikke bare for å forstå handlingsgangen i en fortelling, men også for å få det nødvendige innblikket i karakterenes egenskaper og særtrekk (Andersen, 2019, s. 36). Andersen (2012) skriver at de vil være organisert på ulike måter i relasjon til hverandre. Som oftest vil det være hovedpersoner og bipersoner i en fortelling, og relasjonene mellom personer vil kunne være komplekse og sammensatte eller basert på faste praksiser. Når man da skal analysere fiktive karakterer er dermed handlingen vel så viktig som hva karakterene tenker og føler, dvs. deres samhandling med andre og hvordan de handler gjennom historien kan gi oss mye informasjon om de ulike karakterene.

Spørsmålet i denne masteroppgaven blir hvordan man kan analysere de dynamiske affektive aspektene ved fiktive karakterer. En ting er det som er nevnt over rundt hvorvidt de er flate eller runde, hvordan karakterene står i forhold til hverandre, hvem av karakterene er viktigst, hvilke relasjoner har de og handlingen. Likevel er det i denne masteroppgaven viktig å kunne se på karakterenes affekter i fortellingen, og om det er handlingen som driver disse eller om det er karakterenes affekter som er handlingsdrivende. I de neste avsnittene ønsker jeg å belyse begreper som blir viktig for analysen av fiktive karakterer.

Ifølge Andersen (2019) trenger man andre redskaper eller begreper for å analysere dynamiske karakterers følelser eller affekter enn når vi beskriver de tilhørende flate karakterer. Han understreker at det trenger ikke alltid være slik at det er handlingsgangen som driver teksten fremover. Tvert imot, noen ganger er det personenes affekter og emosjoner som er det handlingsdrivende.

Det første aspektet ved den affektive analysen av fiktive karakterer er det faktum at reaksjoner ofte inntreffer i bestemte sekvenser (Andersen, 2019, s. 40). Følelser kommer ikke hver for seg og klart atskilt. De kommer gjerne i serier og danner noe psykologene Roger Schank og Robert Abelson (1977) kaller *scripts*. *Script* er et narrativt mønster som gjentas i menneskers liv. Denne ideen om *scripts* har Tomkins (1979) videreutviklet til det som blir kalt *life scripts*

eller livs-*scripts*. Ifølge Andersen (2019) kan emosjonelle scripts være individuelle og fremstå som atypiske eller avvikende, men likevel karakteristiske for bestemte karakterer. Individuelle livs-*scripts* kan fremkalle bestemte reaksjoner fra omgivelsene – enten omgivelsene er medmennesker eller lesere av en bok (Andersen, 2019, s. 41). Disse reaksjonene innebærer et forsøk på å finne årsaker til det avvikende scriptet. Poenget ved å nevne scripts i denne sammenhengen er at de, uansett om det er forventede, individuelle og avvikende scripts eller «feil» scripts, så kan de være gode innfallsvinkler til analyse av fiktive karakterer.

Siden denne masteroppgaven skal trekkes inn mot livsmestring, er det relevant i en analyse av fiktive karakterers affektive reaksjoner å se på følelsenes varighet og hvordan de håndterer og utvikler disse. Professor i kognitiv psykologi Keith Oatley (2004) skiller mellom fire begreper som kan brukes til å kategorisere emosjoners varighet: *reactive emotions*, *moods*, *sentiments* og *preferences*. Oatley (2004) skriver at *reactive emotions* er de følelsene som oppstår når noe brått og plutselig inntreffer, dvs. at noe skjer som ikke har plass i vår «forventede verden» (Andersen, 2016, s. 20). Man kan oppleve å bli plutselig glad når man opplever noe positivt eller man kan oppleve å føle på sinne en liten stund om det skjer noe negativt (Oatley, 2004, s. 4). *Reactive emotions* er følelser som fyller vår bevissthet i øyeblikket. I motsetning, varer *moods* i flere timer eller dager og kan skyldes forhold som er skjulte (Andersen, 2019, s. 47). Hvor *reactive emotions* har tydelige årsaker, så skyldes *moods* skjulte forhold. *Moods* er varige følelser som munterhet, irritabilitet eller tristhet (Oatley, 2004, s. 4). *Sentiments* er følelser som kan vare i flere år, og kan bestemme vårt forhold til andre mennesker (Andersen, 2019, s. 47). Dette kan være for eksempel kjærlighet, vennskap og forhold til andre betydningsfulle personer. Slike følelser kan danne sentrale baser for et forhold over mange år (Oatley, 2004, s. 4). *Preference* defineres ut fra og knytter seg til vår legning eller våre emosjonelle tilbøyeligheter (Andersen, 2019, s. 47). Oatley beskriver *preference* slik: «one may think of it as a silent emotion waiting for an opportunity to express itself in a choice we make» (Oatley, 2004, s. 4). Ifølge Andersen (2019) virker noen mennesker alltid blide, mens andre fremstår gjennomgående alvorlige og seriøse. Dette knyttes opp mot *preference*. *Reactive emotions*, *moods*, *sentiments* og *preference* kan i en analyse bidra til å svare på hvilke figurer som skildres, hvilken måte disse styrer deres personlighet og hvordan fortellingen blir fortalt på. De kan bidra til å forstå hvordan fiktive karakterer reagerer og handler på den måten de gjør og hvordan de håndterer følelser de får eller bærer på.

Det tredje aspektet som er relevant for denne masteroppgaven med tanke på den affektive analysen av de fiktive karakterene er det Oatley (2004) kaller sosiale motivasjoner. Ifølge Oatley (2004) så er det emosjonelle repertoaret mennesker har i stor grad basert på tre sosiale motivasjoner; *assertion*, *attachment* og *affiliation*. Hvordan forholder disse sosiale motivasjonene seg til følelser og scripts? Oatley (2004) mener at følelser styrer de sosiale motivasjonene våre. Følelsene våre lager et script for hvordan man skal opptre i relasjoner til en eller flere mennesker med tanke på de sosiale motivasjonene. Ifølge Oatley (2004) er *assertion* de sosiale motivasjonene som er knyttet til rangering eller hierarki. Disse hierarkiene i ulike forhold kan være vanlige strukturer som er kjent for de fleste, som lederskap på jobb, på skolen, eller det kan være sosiale strukturer innenfor en vennegjeng (Oatley, 2004, s. 83-85). *Attachment* er knyttet til hvilken type tilknytning man har til andre mennesker. Det overordnede sosiale målet for *attachment* er beskyttelse, og de prototypiske emosjonene er en følelse av tillitsfull trygghet til når de man står nærmest er til stede (Oatley, 2004, s. 87). Systemet rundt *affiliation*, eller affeksjon, er mer ujevnt blant mennesker enn systemet rundt *attachment* (Oatley, 2004, s. 88). *Affiliation* i sosiale relasjoner handler om å få en form for kobling eller tilhørighet til en person. Oatley (2004) skriver at de sosiale motivasjonene kan enkelt kombineres. Man kan både være en god sjef med status og makt samtidig som man evner å bry seg om sine kollegaer.

#### 2.4.3 Betydningen av litterære karakterer

Vermuele (2010) setter spørsmålsteget ved hva som gjør at mennesker bruker mye mental energi og vier stort engasjement til skikkelser man aldri har møtt eller aldri vil møte i den virkelige verden. De er ikke «virkelige» mennesker, og de er styrt av valg som blir gjort av forfatteren av teksten, og dirigeres dermed av forfatterens valg av framstillingsmåte (Skei, 2011, s. 64). Likevel finnes det mange velkjente litterære karakterer som har hatt stor påvirkning på mange mennesker i flere generasjoner, blant annet Sherlock Holmes, Hamlet, Lady MacBeth, Odyssevs, Jesus, Lolita, James Bond, Poirot, Nora Helmer og Pippi Langstrømpe. Nevnes et av disse navnene i en spesifikk sammenheng, vekkes det ofte reaksjoner. Assosiasjoner som kan være nostalgiske, glade, ukorrekte og defensive (Vermuele, 2010, s. 52).

På lik linje med Kidd og Castano (2013) trekker Vermuele fram mentalisering som et element for mennesker å forstå seg selv og her; karakterer. Mange litterære karakterer krever refleksjon og mentalisering, og appellerer dermed til lesere fordi deres synsevner ligger litt utenfor grensene for hva virkelige mennesker er i stand til. De hevder å ha større innsikt i de tingene

mennesker bryr seg om (Vermuele, 2010, s. 52), avhengig av hvem som mentaliserer. Ifølge Vermuele (2010) er litterære karakterer derfor verktøy som kan benyttes for å få i gang en tankeprosess; de hjelper oss med å resonnerer rundt de sosiale aspektene i livet med ufullkommen tilgang til relevant informasjon (Vermuele, 2010, s. 55). Vermuele (2010) sin påstand bygger på at vi resonnerer raskt og sparsomt rundt sosial informasjon, men vi må gjøre det med ufullkommen kunnskap. Å resonnerer omkring sosiale aspekter handler om å jobbe gjennom spørsmål om samvittighet, troverdighet, hykleri og risikoen for å bli lurt (Vermuele, 2010, s. 55). Litterære karakterer gir dermed mennesker perspektiv (Vermuele, 2010, s. 246).

Samtidig mener Andersen (2019) at de litterære skikkelsene man møter i skjønnlitterære bøker kan defineres som en form for nære venner vi lever sammen med. For de som er litteraturskikket er det vanskelig å forestille seg livet uten dem i livene deres (Andersen, 2019, s. 12), og de som ikke er glad i litteratur kan likevel få utbytte på et personlig plan av litteratur og skape en form for bekjentskap til de litterære karakterene. Litteraturen gir oss mulighet til å studere de narrative emosjoner vi er innleiret i, reflektere over og utvikle kritiske holdninger til dem (Andersen, 2019, s. 40), og dette blir gjort parallelt med karakterenes reise og utvikling i boken man leser.

## 2.5 Undervisning av skjønnlitteratur

Undervisning av skjønnlitteratur i grunnskolen er gjerne forbeholdt språkfagene norsk og engelsk. Ifølge Kunnskapsdepartementet (2019/2019) er begge fagene sentrale for «kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling». Kunnskapsdepartementet (2019) skriver at norskfaget skal gi elevene litterære opplevelser, samtidig skal lesing av skjønnlitteratur gi elevene mulighet til å reflektere både over sentrale verdier og moralske spørsmål.

Steinfeld og Ullström (2012) skriver at litteraturforskere, psykologer og litteraturredaktører har begynt å utnytte lærdom fra kunnskapsfeltet som blir kalt *theory of mind* for å videreutvikle teori om fiksjon og resepsjon. Narrasjon blir oppfattet som en form for simulasjon hvor vi kan se for oss mulige verdener, og stimulere fantasien vår og vår evne til empati og innlevelse (Steinfeld og Ullström, 2012, s. 235). Som vist tidligere i denne masteroppgaven i 1.4.2 tidligere forskning på folkehelse og livsmestring knyttet opp mot skjønnlitteratur understreker Kidd og Castano (2013) at fiksjon utgjør en måte for elever å kunne sette seg inn i andres

erfaringer og utvikle empati for dem uten å selv måtte møte de store konsekvensene av det. Siden denne masteroppgaven fokuserer på temaet folkehelse og livsmestring er det grunn til å fortsette dette delkapittelet rundt undervisning av skjønnlitteratur i grunnskolen knyttet opp mot relevante aspekter innenfor det tverrfaglige temaet.

Ifølge Penne (2001) er norskundervisningens viktigste oppgave å gi elever et kulturelt tolkningsverktøy som skal hjelpe dem å tolke mening i verden. Hun er av oppfatningen at det å danne seg en mening av hva som skjer i en fortelling ikke er mer utfordrende enn det å gjøre det samme rundt våre egne liv. Det er viktig for barn og ungdom å øyne en sammenheng mellom liv og litteratur, samtidig som de ikke glemmer det fiktive aspektet (Penne, 2001, s. 223). For en norsklærer er det dermed viktig at man bruker sin kunnskap om litteraturteori og omgjør det til metode, samtidig som man hjelper elevene ved å gi dem redskaper til å tolke litteraturen. Eleven som tolker må ha forhandling og utprøving som prinsipp, siden tolkning er et forsøk på å prøve å forstå det som ligger på et annet plan enn sikker kunnskap (Penne, 2001, s. 229). Det har vært diskusjon rundt hvor mye en lærer skal blande seg inn i elevenes egen tolkning av teksten. Ifølge Bjørkeng (2009) er et ytterpunkt i diskusjonen at læreren ikke skal ødelegge opplevelsen ved å bryte og ta over tolkningene til elevene, men heller la dem være i fred med tekstene. Et motsatt ytterpunkt legger stor vekt på at en kvalifisert lesing skal legges til grunn, og derfor må en lærer som har god nok innsikt og metoder behandle teksten (Bjørkeng, 2009, s. 304). Hovedkritikken mot det sistnevnte synet har vært at lærerens teksttolkning fratru elevene muligheten til å tilegne seg sin egen tekst (Bjørkeng, 2009, s. 304). Denne diskusjonen skal ikke bli lagt stor vekt på her, men det som foregår mellom leser og tekst i en leseprosess, vil alltid ha private og personlige sider (Penne, 2001, s. 258).

For en norsklærer er det viktig å tenke på flere ting før man underviser i skjønnlitteratur med utgangspunkt i folkehelse- og livsmestringstemaet. For det første er det viktig at norsklæreren finner passende bøker til riktig aldergruppe eller personer (Penne, 2001, s. 258). Om en lærer velger å ha samme bok for alle eller om elevene skal få velge seg en bok selv, må være hver enkelt lærer sin avgjørelse. Fordelen ved at læreren velger bok i denne sammenhengen er at læreren kjenner til boka selv, og vet at det finnes litterære karakterer flere elever kan kjenne seg igjen i. For det andre må læreren på ulike måter stimulere til lesing og refleksjon over det leste, og vise hvilke muligheter som ligger i bøkens verden (Penne, 2001, s. 258). Samtidig bør læreren finne egnede arbeidsmåter der elever får reflektert over det de har lest, slik at man får et utbytte av lesing i tråd med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring.

Det finnes mange metoder å bruke i undervisningen av skjønnlitteratur, derfor har ulike blitt implementert i arbeidet gjennomført i forbindelse med denne masteroppgaven. Disse metodene innebærer hva vi gjør når vi leser en tekst, altså hva slags spørsmål man stiller til litteraturen (Røskeland, 2018, s. 43). Ifølge Røskeland (2018) handler derfor lesemetode eller metode i norskfaget om hva man vil at elevene skal få ut av teksten. Undervisningen vil derfor implisere bestemte lesemetoder, samtidig som den indikerer ideer om hva litteratur er. De didaktiske tilnæringsmåtene som blir beskrevet videre i dette delkapittelet er blitt valgt med hensyn til at elevene ikke skal oppleve delingspress, både overfor lærer og medelever. Muntlige oppgaver ble derfor utelukket, da dette kan oppleves vanskelig om noen opplever lesing og tolking av bøkene og karakterene som personlig og privat.

En av de mest kjente metodene å bruke i arbeid med litteratur er leseloggen. Leseloggen skal brukes underveis i lesingen og har som mål å utvikle refleksivitet og abstrakt tenkning (Penne, 2001, s. 246). Elevene kan for eksempel fokusere på karakterene og hvordan de utvikler seg underveis i lesingen. Dette gir grunnlag for at elevene kan jobbe med hvordan karakterene håndterer situasjoner underveis i handlingen. Evner elevene å se endring i oppførsel eller personlighet hos karakterene? I så fall hvilken utvikling er de vitne til? I loggføringen kan også elever stille spørsmålstegn ved ting i teksten som de ønsker å reflektere mer rundt senere.

En annen metode er refleksjonsskriving/tenkeskriving. Fjørtoft (2014) skriver at med refleksiv skriving fokuserer elevene på sine egne tanker, følelser og erfaringer. Mottakeren for refleksiv skriving er først og fremst eleven selv, og teksten har et affektivt preg med en utprøvende personlig og utforskende stil. Refleksjonsskrivingen kan være åpen eller blir styrt tematisk av læreren underveis. Svarene skal imidlertid alltid være åpne (Penne, 2001, s. 247). Et mulig utgangspunkt for refleksjonsskrivingen kan være å reflektere over hvorfor en eller flere karakterer handlet som de gjorde i en bestemt situasjon (Penne, 2001, s. 247).

Siste tilnæringsmåte jeg ønsker å benytte i denne studien er kreativ tekst. Ifølge Jon Smidt (2009) var «kreativ skriving» et slagord som kom inn for fullt i norsk skole på slutten av 1970-årene og begynnelsen av 1980-årene. Tanken om at elever skriver best om emner som de interesserer seg for og vet noe om står sterkt enda, selv om det ikke står like sterkt som det gjorde da begrepet først gjorde sitt inntog (Smidt, 2009, s. 313-314). Ifølge Kunnskapsdepartementet (2019) skal elevene etter 10. trinn kunne «uttrykke seg i ulike sjangre

og eksperimentere med sjangre på kreative måter». En kreativ tekst er ikke én teksttype eller sjanger. Det er derimot et samlebegrep som omfatter fortellende, reflekterende og underholdende tekster (Blikstad-Balas og Solbu, 2019, s. 207). Blikstad-Balas og Solbu (2019) skriver at kreative tekster er åpne for individuelle løsninger. Det betyr at norsklærere skal legge til rette for og utfordre elevene på ulike måter å skrive innenfor ulike sjangre som fremmer deres kreative skriving. Marte Blikstad-Balas (2015) skriver at elever liker best å skrive tekster der de kan finne på ting og slipper å gjengi fakta. Innenfor folkehelse og livsmestringstema betyr dette dermed at elevene tar utgangspunkt i seg selv og sine egne interesser når de skal skape en kreativ tekst innenfor de rammene læreren har gitt.



### 3. Metode

Denne masteroppgaven bygger på en kvalitativ studie der jeg analyserer de syv av åtte bøkene i *Harry Potter*-serien av J. K. Rowling for å undersøke hvordan fiktive karakterer kan benyttes i norskundervisningen i arbeid med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring.

#### 3.1 Utvalg

*Harry Potter*-serien består av totalt syv bøker, der omfanget av hver bok varierer mellom 281 sider til 875 sider. Jeg bruker alle disse og har valgt ut spesifikke fiktive karakterer som jeg ser nærmere på i analysen. Når jeg startet studiet av bøkene, så leste jeg dem kronologisk. Jeg hadde da på forhånd bestemt meg hvilke karakterer som kunne være relevante for mitt arbeid. Denne beslutningen var basert på en ide om at visse skikkelser spiller en større rolle handlingsmessig i bøkene. Sannsynligheten for at leseren vil danne seg et bilde av og få et forhold til dem vil derfor være eksponentielt større. Flere av de voksne karakterene i bøkene kunne blitt brukt til å undersøke ulike tema tilknyttet folkehelse og livsmestring. Professor i eliksirer Severus Slur, for eksempel, og hans erfaring med mobbing på skolen i hans ungdomstid og hvordan han har håndtert det i voksen alder. På tross av dette følte jeg at det var mer naturlig å velge karakterer som er i samme aldersgruppe som elever på grunnskolen, da dette vil øke sannsynligheten for at de identifiserer seg med de fiktive karakterene som er valgt ut for denne analysen, som er: Harry Potter, Hermine Grang, Ronny Wiltersen, Draco Malfang, Nilus Langballe og Lulla Lunekjær.

I utgangspunktet er det en viss skjevdeling når det gjelder kjønn i utvalget jeg har gjort da det består av fire gutter og to jenter. Årsaken til dette ligger at det ikke eksisterer andre kvinnelige karakterer som utmerker seg nok i *Harry Potter*-serien til at det vil være forskningsmessig forsvarlig å bruke dem i denne masteroppgaven. Samtidig er det grunn til å anta at lesere kan identifisere seg med og kjenne seg igjen i situasjoner karakterer opplever uavhengig av hvilket kjønn karakteren har, og dermed blir teamene like relevante uavhengig av hvilken kjønnsidentitet elevene har.

### 3.2 Å lese primærlitteraturen på norsk

Det å lese en tekst på dets originale språk blir av mange ansett som viktig for at ikke nyanser i forfatterens fortellerstemme skal gå tapt. På grunn av at dette er en masteroppgave som tar utgangspunkt i norskfaget hvor det i undervisningen brukes tekster på norsk, har jeg valgt å bruke den oversatte versjonen av Harry Potter-serien av Torstein Bugge Høverstad. Derfor var det grunn til å lese bøkene på norsk, da det gir et bedre grunnlag for hvordan andre fagpersoner, for eksempel norsklærere, kan møte tekster og bruke denne analysen i sitt arbeid tilknyttet fiktive karakterer. Å møte det norske språket har betydning for hvilke begreper og hvilken ordlyd tekster er skrevet på, og vil derfor være nærliggende hvordan norsklærere og elever vil gjøre en analyse med samme innhold i de samme begrepene.

Samtidig er det grunn til å nevne at bak enhver oversatt bok finnes det en oversetter, dvs. at ved å lese en tekst som er oversatt leser du ikke kun forfatterens verk, men også oversetterens «verk». Harry Potter-serien er oversatt av Torstein Bugge Høverstad. Høverstad er en norsk gjendikter, oversetter, lyriker og oppleser, og er mest kjent for sine oversettelser av *Harry Potter*-serien til J. K. Rowling og *Ringenes Herre*-serien til J. R. R. Tolkien (Cappelen Damm, u.å.). Siden Harry Potter er et skapt univers innenfor fantasy-sjangeren, så er det flere elementer som gjør oversettingen mer kompleks sammenlignet med tekster fra andre sjangere. Dette er for eksempel navnene på karakterene, trylleformlene og stedsnavn. Mye ligger bak navn på karakterer fra den originale versjonen til J. K. Rowling. De skal blant annet fortelle noe om karakterene som personer og hvilken sosial status de har. Disse nyansene er noe som er vanskelig å gjenskape på samme måte på et annet språk. Når det er sagt, er utfordringer tilknyttet oversettelser av navn, stedsnavn og trylleformler ikke relevant for tematikken som blir tatt opp i denne masteroppgaven. Det er selve handlingen og evolusjonen av karakterene som er relevant, da det vil si noe om hvordan karakterene handler og utvikler seg i tråd med de relevante temaene innenfor folkehelse og livsmestring.

### 3.3 Den litteraturvitenskapelige analysen

Denne masteroppgaven legger sitt grunnlag på at jeg har lest hele Harry Potter-serien, og videre fremlegger min tolkning i lys av teori. En litteraturvitenskapelig analyse består i å begrunne en teksttolkning. Analysen er dermed en artikulert analyse (Andersen, Mose og Norheim, 2012, s. 18).

Litteraturvitenskapelige analysers formål varierer, men rent metodisk vil de ofte være styrt av ønsket om å lese det som står i teksten på en måte som yter den rettferdighet (Andersen et al., 2012, s. 19). I denne masteroppgaven ønsker jeg å gjøre en analyse som belyser hvordan karakterene utvikler seg i tråd med handlingen og hvordan de reagerer på utfordringer og hendelser som de møter på. Samtidig skal analysen være et eksempel på hvordan lærere kan tenke rundt andre tekster inn mot det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring.

Ved en litteraturvitenskapelig analyse av fiktive karakterer er det ifølge Andersen (2012) et grunnprinsipp å respektere de litterære personenes ukomplette egenart. Wolfgang Iser (1991) skriver at en litterær tekst kan ikke fortelle alt, og derfor vil tekster inneholde utelatelse. Iser omtaler disse utelatelsetene som tomme plasser i en tekst (Iser, 1991, s. 182). Det skal til enhver tid i denne analysen være tekstlig grunnlag for påstander om de fiktive karakterene. Når man leser skjønnlitterære tekster er det rom for å «fylle ut» det som kan anses som «tomme plasser» i fortellingen (Andersen, 2012, s. 44). Slike utfyllinger vil ikke kunne brukes i denne litterære analysen da det blir kun basert på min imaginasjonsevne og dermed bli en ny fiktiv fortelling som ikke har legitimt grunnlag for en analyse. Riktignok kan man stille spørsmål ved om det er mulig å analysere uten å fylle tomme plasser. Når man leser en skjønnlitterær tekst vil det være plasser vi lesere automatisk fyller ut (Andersen, 2012, s. 44). Derfor vil analysen ved enkelte anledninger være preget av at jeg «fyller» ut «tomme plasser», men i sin helhet vil analysen være basert på det skrevne ord av J. K. Rowling.

I denne analysen av fiktive karakterer vil det bli lagt vekt på hva som kommer fram gjennom handling, dialog med andre karakterer og tanker som blir fortalt gjennom fortelleren. Sistnevnte gjelder kun for protagonisten i serien da det er hans tanker og følelser som blir fortalt gjennom en tredje fortellerstemme. Analysen av de andre karakterene blir basert på deres handlinger og dialoger de deltar i. Det er gjennom Harry Potter sine tanker og observasjoner man får et karakterbilde av hvem de andre er, og hva de opplever. I analysen av de sekundære karakterene

og temaer som er relevante knyttet til dem, er det viktig å skille hva protagonisten selv opplever og tolker og hva som faktisk blir fortalt.

Denne analysen av de fiktive karakterene er basert på hvilke temaer som kan være relevante for temaet «folkehelse og livsmestring». Derfor blir det ikke relevant å fokusere på hvordan de enkelte karakterene ser ut eller hva de tenker om andre. Derimot er det av interesse å se nærmere på dialoger mellom de ulike karakterene, hvordan de handler og hva de tenker basert på hvilken situasjon de er. Det er også relevant å se på om det skjer karakterendringer under det samme tema for å vise hvordan den enkelte karakter har håndtert opplevelsene og erfaringene den karakteren har gjort seg.

Rammeverket for analysen er basert på Per Thomas Andersens *Fortelling og følelser – en studie i affektiv narratologi* (2016), hvor han introduserer begreper og anvender perspektiver fra affektiv narratologi for å vise hvilke emosjonelle strukturer ulike forfattere benytter i sine verker. Andersen (2016) har valgt andre verk og forfattere enn denne studien har gjort, derfor er begrepene begrenset til de mest relevante for denne oppgaven, slik at analysen retter seg mot faktorer som er interessant å se opp mot det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. I likhet med Andersen (2016) ønsker jeg å kaste lys over karakterenes affektive personlighetsmønster. Analysen baserer seg dermed på begreper som script, sosiale motivasjoner og følelsers varighet. Mange av begrepene er dermed tilknyttet psykologen Keith Oatleys (2004) begreper om varige emosjoner og sosiale motivasjoner. Analysen vil derfor handle om emosjonenes funksjon i karakterenes narrative løp og hvilken betydning det har for hver enkelt av dem. Det er ikke sikkert at alle begrepene gjør seg gjeldene for alle karakterer, men de blir brukt der det oppleves passende å knytte dem til karakterens narrative løp. Det er samtidig viktig å påpeke at jeg gjør en analyse av litterære fremstillinger av følelser og ikke reelle følelser. Det vil ha noe å si for hvordan teorien om emosjoner brukes, da det ikke er virkelige følelser som analyseres, men en forfatters kreative fremstilling av en hendelse og hvilke følelser som kommer fram. Ut fra analysen skal jeg diskutere hvilke temaer innenfor «folkehelse og livsmestring» som kan oppleves som relevante i undervisningssammenheng.

## 4. Analyse av utvalgte litterære karakterer fra *Harry Potter*

I analysen ønsker jeg å belyse hvilke temaer som kan være relevante for barn- og ungdom opp mot folkehelse og livsmestring gjennom møte med utvalgte karakterer fra *Harry Potter*-serien. Det er flere temaer tilknyttet folkehelse og livsmestring som gjøre seg gjeldende for flere av de utvalgte litterære karakterene og det blir derfor grunn til å se på disse temaene under en samlet didaktisk diskusjon.

### 4.1 Karakterene i Harry Potter-serien

De litterære karakterene i *Harry Potter-serien* kan anses som runde karakterer siden de er dynamiske og de utvikler seg i løpet av bokserien. Det finnes mellomstadier på skalaen fra utpreget «runde» karakterer til utpreget «flate» karakterer (Svensen, 1985, s. 145). Karakterene utenom Harry Potter, Hermine Grang og Ronny Wiltersen, er tidvis i disse mellomstadiene avhengig av hvilken bok man leser. De karakterene dette gjelder for utvikler seg saktere enn de tre som er nevnt over fordi de fremkommer sjeldnere i bøkene og dermed får man ikke et bilde av deres utvikling like hyppig som man gjør med Harry, Hermine og Ronny. Dermed kan de virke statiske og kun der til å tjene en spesiell funksjon i teksten.

### 4.2 Gutten som overlevde: Harry Potter

Harry Potter er protagonisten i fortellingen. Det er han man får vite mest om og har i større grad mulighet til å fordype seg i. Harry Potter er gutten som overlevde, som mistet sine foreldre og som likevel finner omsorg og tilhørighet i vennskap med både ungdom og voksne.

#### 4.2.1 Død, savn og sorg som betydningsfulle emosjoner

Døden er den uendeligheten vi ikke vet om, men vi helt fra fødselen av angår oss alle. Man ønsker gjerne å skåne barn og ungdom for smerte og tap, likevel vet vi at døden rammer vilkårlig. J. K. Rowling har gjennom hele bokserien satt søkelys på døden og sorgen rundt dette for barn og ungdom, og anses derfor ikke som en følelsesprosess som kan komme og gå. Død, sorg og savn blir på dette grunnlaget et gjennomgående tema i hele *Harry Potter-serien*.

Harry Potter møter døden allerede i ung alder. Han mistet foreldrene da han var et lite barn, derfor kjenner aldri Potter sine foreldre, kun gjennom historier som andre mennesker i hans liv forteller han. Gjennom første bok får Harry vite at hans foreldre ble drept av Lord Voldemort. Sorgen Harry har til sine døde foreldre er gjerne knyttet til at han aldri har fått møtt sine foreldre,

og av alt i verden så ønsker han kunne fått hatt de ved sin side gjennom livet. Vi møter allerede denne sorgen og hans tanker i første bok da Harry har oppdaget speilet Mørd, og kommer tilbake til det for å kunne se sine foreldre. Harrys savn etter foreldrene er en viktig del av hans emosjonelle script og etter hvert viten om at han aldri kommer til å få møte dem. Opptil flere ganger oppsøker Harry speilet for å kunne se sine foreldre, og ved én av gangene er rektor Humlesnurr til stede. Humlesnurrs forklaring av speilets funksjon setter lys på hva sorg og savn kan gjøre med mennesker: «det viser oss hverken mer eller mindre enn vårt hjertes dypeste, mest desperate drøm. Du som aldri har kjent familien din, ser deg omgitt av dem» (J. K. Rowling, 1997/1999, s. 197-198). Navnet på speilet er gjenspeiler også det Humlesnurr påpeker da Mørd er «drøm» stavet baklengs. Det ligger i menneskets natur å ønske noe større enn kun ens eget jeg, og for Harry er savnet etter hans foreldre det som ligger hans hjerte og følelser nærmest.

Harrys sorg og savn etter foreldrene kan bli sett som sentiments, altså emosjoner som er med deg i flere år eller resten av livet (Oatley, 2004, s. 4). Denne sorgen er bundet like mye i en sorg av å ikke ha foreldre som selve tapet av dem. Sorgen er en del av Harrys emosjonelle script. For narratologien betyr dette at sorgen over foreldrene er med Harry gjennom alle syv bøkene. Scriptet holder seg som forventet gjennom alle bøkene, og er dermed en del av Harrys life-script. Etter hvert som tiden går begynner barn og ungdom å akseptere at far og/eller mor aldri kommer tilbake. De sterke båndene løsner, og selv om barnet fortsatt savner den/de døde, blir barnet etter hvert i stand til å utvikle et nært og fortrolig forhold til andre mennesker (Norsk helseinformatikk, 2021). Jo lenger man kommer i bokserien, jo mer opplever lesere at Harry aksepterer hans foreldres bortgang. Samtidig som Harry fortsetter å bære på sorgen og savnet rundt sine egne foreldre, finner han trøst og omsorg både i andre betydelige voksenpersoner og sine venner.

I bøkene knytter Harry et bånd med det som skal vise seg å være hans gudfar, Sirius Svaart. Sirius blir for Harry det han har ønsket seg, nemlig en voksenperson som kan fylle det tomrommet Harry opplever etter tapet av sine foreldre. Dette er like mye hans dypeste drøm som ønsket om å møte sine foreldre igjen: «Det han aller mest ønsket seg (og det følte nesten som en skam å innrømme det, om så bare for seg selv) var noen som – som kunne vært som «foreldre», en voksen trollmann å spørre til råds uten å føle seg som en idiot, noen som var glad i ham, noen som hadde erfaring med svart magi ...» (J. K. Rowling, 2000/2001, s. 29). Sirius var en gammel venn av Harrys far Jakob Potter og Harry knytter et spesielt nært bånd

med Sirius. I bok 5: *Harry Potter og Føniksordenen* opplever Harry Sirius i en kamp mot Voldemorts dødsetere. I motsetning til sorgen over foreldrene som Harry hadde kjent på lenge før leserne møter han i første bok: *Harry Potter og de vises stein*, så får lesere oppleve tapet av Sirius sammen med Harry og være med på hans tidlige sorgprosess. Hvordan barn og unge reagerer i sorgen er avhengig av mange forhold. Ifølge Bugge, Grelland og Schrader (2006) er det avhengig av hvordan livet er blitt forandret og hvordan vi er som mennesker. De som sørger prøver å tilpasse livet til den nye situasjonen, og man tilpasser seg på grunnlag av om man er optimistisk, om man er mer følsom enn andre, om man har slitt med tidligere opplevelser osv. (Bugge et al., 2006, s. 8). Bugge et al. (2006) lister opp ulike sorgreaksjoner som er vanlig å oppleve umiddelbart etter tap og vanlige sorgreaksjoner videre i sorgen, for eksempel gråt, sinne, plagsomme gjenopplevelser, irritabilitet, skyldfølelse og modning. Leserene av bok 5 får et innsyn i hvilke reaksjoner Harry får etter Sirius død, og hvordan han som person håndterer sorgen. Disse sorgreaksjonene kan både bli sett på som reactive emotions og moods. Reactive emotions er følelser som plutselig oppstår (Oatley, 2004, s. 4). Harry blir rasende på seg selv og omgivelsene og føler på en stor skyldfølelse for Sirius' død. (J. K. Rowling, 2003/2003, s. 825). Disse emosjonene Harry føler på etter Svaarts død er ikke uventede da det er naturlig å få ulike reaksjoner når noen som står nære dør. Sinnet er først og fremst en reactive emotion, som utvikler seg til en mood, da det varer over dager. Sinnet endrer seg til en langvarig sorg som blir en del av Harrys emosjonelle script. Han får enda flere å sørge over og savne, og denne sorgen blir en del av følelsene han allerede bærer etter foreldrenes død.

Han tørret speilet igjen og sa, så hver stavelse gjallet gjennom rommet: «Sirius Svaart!»

Ingenting skjedde. Det frustrerte fjeset som glodde tilbake, var like tydelig hans eget ... Sirius hadde ikke speilet på seg da han falt gjennom hvelvingen, sa en liten stemme i hodet hans. Det er derfor det ikke virker ...

Han ble sittende musestille et øyeblikk, og så kylte han speilet ned i kofferten igjen, hvor det gikk i knas. Han hadde vært så sikker – et helt skinnende minutt – på at han skulle få se Sirius og snakke med han igjen ...

(J. K. Rowling, 2003/2003, s. 863)

Han har blitt eldre og forstår tydeligere hva døden innebærer. Ifølge Bugge et al. (2006) vil noen sorgreaksjoner gradvis blir mindre i månedene etter tapet og komme i bølger. Gjennom Harrys opplevelse av tapet av Sirius, får lesere innsyn at det er greit å bli sint, sur på andre

personer rundt seg. Man vil kunne føle seg alene i sorgen og oppleve at andre ikke forstår. Harry Potter sin opplevelse av døden, sorg og savn kan gi et bilde for leserne at det er greit å oppleve den såre tiden forskjellig. Den litterære karakteren Harry Potter kan være den forstående andre som leserne leter etter.

#### 4.2.2 Sosiale motivasjoner og emosjoner knyttet til relasjoner

Harry Potter finner mye trøst og trygghet i de vennskapene han skaper på Galtvort. Harry hadde ikke venner før han startet på den magiske skolen for hekseri og trolldom. Han var preget av ensomhet og følelsen av å være utenfor både hjem og på skolen. I den første boka, helt i begynnelsen, møter vi Harry som en ensom gutt uten venner.

På skolen hadde ikke Harry noen. Alle visste at gjengen til Dudley ikke tålte han der Harry Potter med de gamle poseklærne og de brukne brillene, og ingen hadde lyst til å ha noe usnakket med Dudleys gjeng.

(J. K. Rowling, 1997/1999, s. 34)

De eneste sosiale forholdene han har i begynnelsen av bøkene er til onkelen, tanten og søskenbarnet Dudley. Det er ingen kompleks familiestruktur Harry er en del av. Harry er nevøen som familien Dumling ufrivillig tok til seg da han ble levert på trappa i Hekkveien 4 (J. K. Rowling, 1997/ 1999, s. 19). Selv om de tok til seg Harry inn til sitt hjem, ble han ikke naturlig en del av familiestrukturen. De biologiske familierelasjonene preges av mangel på emosjoner og empati mot Harry. En vanlig familiestruktur ville vært at de hadde hatt en form for attachment til hverandre som vanligvis holder en familie samlet. Harrys sosiale motivasjon i rasjonen til Dumlingene er ikke basert på attachment, er kun basert på assertion. Assertion er sosiale motivasjoner som er basert på rangering eller hierarki (Oatley, 2004, s. 82). Dumlingene står over Harry i rang, også søskenbarnet Dudley. Tidvis er det grunn til å tro at Dudley står høyere i rang enn sine egne foreldre i dette hierarkiet som familiestrukturen er bygd på. Dudleys bortskjemte karakter virker til å sette betingelsene for familien rundt hva som skal skje i bestemte situasjoner. Leveforholdene til Harry i sin tidlige barndom kan beskrives som forferdelige. Dumlingene tvinger han til å bo i et skap, lar han ha ytterst få eiendeler og behandler han praktisk talt som en tjener. Mesteparten av tiden aksepterer medlemmer av de fleste hierarkier mer eller mindre statusen sin (Oatley, 2004, s. 85), noe Harry virker til å ha gjort. Selv om han ikke er tilfreds i sin hjemmesituasjon, er familien Dumling de eneste Harry har før han starter på Galtvort. Harrys eneste måte å overleve sin tilværelse på å akseptere sin



situasjon. Samtidig oppstår det hendelser hvor Harry yter motstand mot familien Dumling. Da yter Harry motstand basert på reactive emotions han opplever på det gitte tidspunktet. Disse emosjonene oppstår når selvtilliten til en person bli redusert eller opplever forlegenhet (Oatley, 2004, s. 86). Et eksempel på dette er når Harry kommer i en krangel med tante Maggen i *Harry Potter og fangen fra Azkaban*. Når Tante Maggen fornærmer Harrys døde foreldre, blir Harry så rasende og trist at han med magi får Maggen til å svulme opp og flyte opp til taket (J. K. Rowling, 1999/2001). Ved denne delen av teksten er det Harrys affekter som er handlingsdrivende for teksten, og får Harry til å handle basert på hans *reactive emotions* under hendelsen. Harry forsvarer at han bruker magi basert på hvordan han reagerer rundt det som blir sagt om hans foreldre. «*Hun fortjente det,*» sa Harry med hivende pust. «*Hun fortjente det hun fikk. Ikke kom nær meg*» (J. K. Rowling, 1999/2001, s. 35). J. K. Rowling får fram spesielt i de første bøkene at selv om familien kan være en kilde til kjærlighet, kan barn føle seg langt fra beskyttet i sin familiestruktur. Harry føler seg sårbar og isolert hjemme hos familien sin. Som et resultat av dette må han finne den familiære tryggheten og kjærligheten fra noen andre.

For Harry som ikke har hatt verken venner eller familie som har brydd seg om han, blir hans vennskapsbånd, spesielt med Hermine og Ronny, like sterkt som om de skulle vært hans nærmeste familie. Vennskapene Harry skaper på Galtvort fungerer derfor som en familie Harry selv har valgt ettersom de lar ham føle seg elsket og hjelper han med utfordringer han møter på i livet. Vennskapet til Ronny og Hermine blir mer og mer basert på attachment enn på affiliation. De fleste vennskap er basert på affiliation, men siden Harry har opplevd stor ensomhet før han ble kjent med Hermine og Ronny, oppleves de som han nærmeste og hans største trygghet i livet. Det ligger en affiliation i grunn som vennskapet har blitt bygd på, disse sosiale motivasjonene kombineres med hverandre i dette vennskapet (Oatley, 2004, s. 94). Vennskapet mellom disse tre står i sentrum gjennom hele bok-serien. Fra øyeblikket Harry setter seg ned ved siden av Ronny på Galtvortekspressen på vei til første skoledag i *Harry Potter og de vises stein* er det tydelig at dette vennskapet er av betydning: «Kjør i vei, bare ta en kake,» sa Harry, som aldri hadde hatt noe å dele før, eller for den saks skyld noen å dele med. Det var en god følelse å sitte der med Ronny og ete seg vei gjennom alle Harrys kaker og kjeks (brødsnivene glemte de helt) (J. K. Rowling, 1997/1999, s. 98). Denne hendelsen er av stor betydning for Harry som aldri har opplevd den gleden over å ha noen å dele gode og trygge hendelser med.

Emosjonene og situasjonene som er knyttet til vennskapet mellom Harry, Ronny og Hermine kan anses å være både handlingsdrevet og følelsesdrevet. Om det er handlingene som driver til de ulike emosjonene eller om det er emosjonene som driver handlingen framover er jevnt fordelt gjennom hele bokserien. Vennskapet med Ronny og Hermine utvikler seg fra affiliation til attachment. For Harry er vennskapet avgjørende for at han skal klare å komme seg gjennom utfordringene som møter han i livet. I kapittel 4 i bok 6 *Harry Potter og Halvblodsprinsen*, føler Harry på en enorm lettelse da han endelig får fortelle Ronny og Hermine om innholdet i profetien. Selv om Harry vet at de kommer til å bli sjokkerte over innholdet, er han glad og lettet over at de velger å stå ved hans side. Harry har måttet tilbringe mesteparten av hans liv uten omsorgen og selvtilliten som en familie kan gi. Seksten år etter fungerer Ronny og Hermine som familien hans. De støtter han uansett og er betingelsesløst glad i han. Deres trygghet for Harry er uvurderlig viktig for han.

«Harry hørte ikke ordentlig etter. Han kjente en varme spre seg gjennom ham som ikke hadde noe med solskinnet å gjøre; det var som en hard blokkering i brystet hold på å gå i oppløsning. Han visste at Ronny og Hermine var mer sjokkert enn de viste, men selve det at begge var der nå, én på hver side av ham, snakket trøstende til ham, og ikke trakk seg unna som om han var smittefarlig – eller bare farlig – det var verdt mer enn han noensinne kunne fortalt dem.»

(J. K. Rowling, 2005/2005, s. 99)

Samtidig kan vennskap til tider oppleves vanskelig, som alle forhold man har i livet opplever man turbulente og vanskelig. Destruktive emosjoner kan skape opprivende hendelser. I bok 5 *Harry Potter og Føniksordenen* bygger Rowling i begynnelsen av boksen en spenningskurve basert på Harrys emosjoner knyttet til at ingen av hans venner tar kontakt med han. J. K. Rowling skaper en dramatisk utvikling uten bruk av hendelser, men basert på Harrys emosjoner, som munner ut i en voldsom dialog mellom Harry, Ronny og Hermine. Sammenstøtet skjer mellom Harry aggressive og destruktive emosjoner og Ronny og Hermines triste og rådville emosjoner til å måtte forsvare valgene noen andre har tatt for dem. Emosjonene til Harry kan bli sett på som moods som han har bygd opp over sommerferien før han får møte sine to bestevenner. Han er sint på verden rundt seg som han føler har isolert seg fra ham. Samtidig som han opplever at ingen som betyr noe for han tar kontakt med han i løpet av ferien, opplever han også at han må stille til avhør i Magidepartementet fordi han måtte bruke magi utenfor skoleområdet for å beskytte seg selv og søskenbarnet Dudley mot desperanter. Han bygger opp et kokende sinne og frustrasjon samtidig til en total likegyldighet til enkelte situasjoner. Moods

han har følt på kumulerer seg til et stort sinneutbrudd. Dette sinneutbruddet er en reactive emotion som kan bli sett på som et utløp for hans destruktive emosjoner som har blitt bygd opp over tid. Harrys følelser kan anses som handlingsdrivende. Det meste han gjør og sier er basert på hans følelser. Harry kjefter på hans to venner fordi han opplever at de ikke forstår saken fra hans sin side mens de prøver å forklare Harry at de hadde fått beskjed av Humlesnurr å ikke ta kontakt med han. Hele denne delen av boka hvor Harry bygger opp slike destruktive emosjoner knyttet til sine venner kan ses som et avvikende script ved Harrys karakter. Spesielt ved emosjonene hvor han er likegyldig til at hans venner har blitt skadet. Harrys emosjonelle script er ikke likegyldighet til hans venner et gjentakende mønster i hans liv, og er derfor atypisk for han: «Sikkert,» sa Harry. Han la merke til at hendene hennes også bar spor av Hedvigs nebb, og kjente at han ikke var det minste lei for det (J. K. Rowling, 2003/2003, s. 74). Emosjonelle script kan fremstå som atypiske, men likevel karakteristiske for bestemte karakterer (Andersen, 2019, s. 40). Dette er ikke tilfelle når han i bok 5 lar hans emosjoner være mer avgjørende for hans handlinger enn hans kjærlighet og omsorg for hans venner.

Når barn har mistet en eller begge foreldrene sine, vil de ofte søke kontakt med en voksen som kan fylle noe av det følelsesmessige tomrommet etter den døde (Norsk helseinformatikk, 2021). Harry Potter søker kontakt med noen som kan ta vare på han og vise ham omsorg. Han savner noen som han kan spørre om råd i andre situasjoner som barn og ungdommer møter og må lære av. Harry Potter opplever å mangle den kjærligheten kun foreldre kan gi til sine barn. Dette savnet varer gjennom alle syv bøkene, og viser at Harry selv om han blir eldre fortsatt savner å ha noen stødige voksne som kan være der når han har behov for støtte og omsorg. Mange av hans sosiale motivasjoner er knyttet til voksenpersoner. Spesielt viktig for Harry blir Gygrid, Humlesnurr, professor McSnurp, Sirius Svaart, og Arthur og Molly Wiltersen. Disse relasjonene blir spesiell for Harry da de blir en form for erstatning for hans døde foreldre.

I denne analysen ønsker jeg å fremme relasjonen knyttet til rektor Albus Humlesnurr. Albus Humlesnurr er rektor ved Galtvort. Det betyr at Harrys og Humlesnurrs sosiale motivasjon i deres relasjon er først og fremst basert assertion, da en rektor naturlig står høyere rangert enn elevene ved en skole. I motsetning til Dumlingene er likevel deres relasjon basert på gjensidig respekt. Oatley (2004) skriver at sosiale motivasjoner kan lett kombineres. En god sjef kan ha status og makt, men likevel bry seg om de som arbeider for hen (Oatley, 2004, s. 94). Humlesnurr leverte Harry hos Dumlingene da han mistet foreldrene, og skape en magi som gjorde at han var trygg hos dem. Han har vært i livet til Harry før Harry selv visste om det.

Humlesnurr blir for Harry en trygghet, derfor er det grunn til å tro at hans sosiale motivasjon knyttet til Humlesnurr er mer enn affiliation, men mer rettet mot attachement. Ifølge Oatley (2004) er den prototypiske følelsen av attachement en følelse av tillitsfull sikkerhet når personen er i nærheten. Ingen plass i verden er Harry så trygg som på Galtvort hvor Humlesnurr er rektor. Når rektor Humlesnurr dør i slutten av bok 6 blir mye av hans trygghet borte. Han må klare sin største utfordring uten den følelsen av sikkerhet og trygghet Humlesnurr har gitt han ved tidligere møter.

### 4.3 Hermine Grang

#### 4.3.1 Forventninger til seg selv og skolearbeidet

Hermine Grang er mest kjent som den skoleflinke eleven som leter etter svar i biblioteksøkene på Galtvort. Harry og Ronnys møte med Hermine skjer på Galtvortekspresen på vei til første skoledag. Ved første møte med karakteren får både for Harry Potter, Ronny Wiltersen og lesere et bilde av at Hermine er ei jente som liker skolearbeid og som ikke er redd for å vise fram sin sterke side: «Er du sikker på at det er en ordentlig trylleformel?» sa jenta. «Vel, da er den ikke særlig god, er den vel? Jeg har prøvd et par enkle formler, bare for øvelsens skyld, og alle sammen virket for meg» (J. K. Rowling, 1997/1999, s. 101-102).

Hermine viser seg å være den flinkeste eleven på sitt kull, og er ikke redd for å rekke opp hånden i timen og imponere både lærere og medelever. Hennes emosjonelle script er knyttet til at hun selv og andre ser på henne som en skoleflink elev som liker å bruke tid på å lese og gjøre et godt arbeid på skolen. I analysen av Hermine er det derfor interessant om hennes reaksjoner fremstår som forventet eller avvikende fra hennes emosjonelle script. Emosjonelle script kan være individuelle og fremstå atypiske, men likevel karakteristiske for bestemte karakterer (Andersen, 2019, s. 40-43). Hennes reaksjoner tilknyttet hvem hun er som person er som oftest forventet. Mange av Hermines emosjoner utløses ved hendelser og samtaler rundt hvem hun er som person. Emosjonene har ulik varighet, men de utløses basert på hennes preference. Preference er en type følelser som knytter seg til våre emosjonelle tilbøyeligheter (Andersen, 2019, s. 47).

Av og til kan det være vanskelig å være den flinke eleven. Det er ikke alltid det er en fordel å bli betraktet som flinke i klassen av lærere og klassekamerater. En studie gjort av Ulla Lundqvist (2017) viser at medaljen kan ha en bakside, hvor elever og lærere kan bli irritert på

eleven som alltid rekker opp hånden. Hermine opplever hyppig at hennes nære venn Ronny ikke alltid er like forståelsesfull rundt hvem hun er og hennes lidenskap for å lære. Ronny oppfattes som motsetningen til Hermine når det kommer til innsatsen han legger i skolearbeid og hvordan han ser på hva som er gode eller dårlige karakterer. Selv om hennes venner, Ronny og Harry, er imponert over henne, opplever hun at det ikke alltid like mye forståelse å få. For Hermine kan det oppleves sårt at hennes to bestevenner ikke viser like mye engasjement eller forståelse for hennes iver til å lære. I bok 2 *Harry Potter og de vises stein* skildrer J. K. Rowling et godt bilde på hvordan Hermine reagerer instinktivt på Ronny som i avsky kommenterer nedlatende om sin egen bror Perry Wiltersen, som i likhet med Hermine anses som en dyktig elev ved Galtvort. Hermine har en reactive emotion basert på at hun blir såret av Ronnys kommentar: «Du sier det som det skulle være noe galt i det,» sa Hermine. Stemmen lød litt såret» (J. K. Rowling, 1998/2000, s. 212). En reactive emotion markerer endring, og de innebærer gjerne at man blir parat til å handle (Andersen, 2019, s. 47). Hermine stiller umiddelbart spørsmålsteget ved det Ronny sier, og viser med kroppen at hun opplevde en slik kommentar sårende. Siden Hermines identitet er knyttet til hennes prestasjoner på skolen, er det forventet at hun reagerer når slike kommentarer blir sagt, spesielt fra egne venner. Rowling skildrer ofte Hermine som en person som står opp for seg selv. Hendelsen er forventet basert på hennes emosjonelle script. Hermine blir såret og lei seg over at andre kommenterer noe som oppleves som et stikk mot hvem hun er.

Som poengtert tidligere så skriver Lundqvist (2017) at også lærere kan bli irritert på de flinke elevene. Hermine fyller rollen som flink på en måte som, vist i sitatet under, irriterer sin lærer professor i eliksirer Severus Slur: «Dette er andre gang du har snakket uten lov, frøken Grang,» sa Slur kjølig. «Ytterligere fem poeng i bot til Griffing for å vise seg som en ufordragelig viktigpetter.» Hermine ble sprutrød, tok ned hånden og stirret i golvet med øynene fulle av tårer» (J. K. Rowling, 1999/2001, s. 156). Hermine har en reactive emotion ved at hun trekker ned hånden og hun blir tydelig lei seg. Situasjonen med Slur er ydmykende for Hermine. Ut fra hennes emosjonelle script er det som forventet at hun blir såret og lei seg, likevel er hennes reaksjon avvikende fra hvordan Rowling skildrer henne gjennom bokserien. I tråd med Hermine sine reaksjoner ville hun i en slik situasjon stå opp for seg selv, uansett om det er medelever eller lærere som kommenterer. Eksemplene med Ronny og professor Slur som viser at følelsene til Hermine oppstår brått ved at noen kommenterer nedlatende ved hennes personlighet kan bli til varige emosjoner som moods eller sentiments, avhengig av hvor mye Hermine lar seg påvirke av slike kommentarer. Det kan bli til moods, som varer noen timer eller dager

(Andersen, 2019, s. 47), eller sentiments som varer i mange år (Andersen, 2019, s. 47). Gjennom bokserien håndterer Hermine disse situasjonene godt og fortsetter å være seg selv og vise hennes sterke sider. Det kan tyde på at enten så varer disse følelsene kun som reactive emotions eller moods, hvor følelsene er kortvarige og ikke påvirker Hermine i stor grad.

Under samme tema ønsker jeg i denne analysen å trekke fram noe som skoleelever kan kjenne seg igjen i, uavhengig om de ser på seg selv som dyktige elever eller ikke. I skolen blir elevene eksponert for en jevn strøm av prøver, presentasjoner og andre former for evalueringer (Øverland og Bru, 2016, s. 59). Ifølge Øverland og Bru (2016) kan evalueringssituasjoner være en stor følelsesmessig utfordring, dvs. elever kan grue seg for prøven eller tester i flere dager før de skal møte situasjonen. Gjennom hele bokserien skildrer Rowling Hermine som en elev som bruker mye tid på skolearbeid, men også bruker mye krefter på å forberede seg på testsituasjoner. Man finner flere lignende situasjoner som denne fra bok 1 *Harry Potter og de vises stein*: «Hva jeg pugger for? Er du sinnsvak? Begriper du ikke at vi må stå til eksamen nå for å bli flyttet opp i andre? Det er kjempeviktig. Jeg burde begynt å lese for en måned siden alt, jeg fatter ikke hva som gikk av meg ...» (J. K. Rowling, 1997/1999, s. 210-211). Disse følelsene knyttet til prestasjonspress og stress, er en del av Hermines emosjonelle script, da de kommer i mønster gjennom hele bokserien. At Hermine handler på den måten hun gjør er forventet.

Hun opplever spesielt mye stress like før prøver og «heksamene». Dette stresset kan skaper flere moods, da Hermines stress bygger seg opp lenge før selve prøvesituasjonene. Moods har oftest tydelige årsaker, men kan også skyldes forhold som er skjulte (Andersen, 2019, s. 47). Hermines stress knyttet til prøvesituasjoner er en tydelig årsak til hennes moods. Hennes irritabilitet mot andre som ikke er like engasjert eller stresset som henne er tydelig både for andre karakterer og leserne av bøkene. I likhet med Hermine sliter mange med stress rundt å prestere godt på skolen. Man derfor tenke seg at flere lesere identifiserer seg med Hermine og hennes opplevelse av å måtte prestere godt på skolen.

#### 4.3.2 Å kjempe for noe man tror på

J. K. Rowlings første skildring av Hermine trekker fram flere av hennes særtrekk. Hermine viser at det er ikke kun bøker og fag hun er opptatt av å følge opp på skolen, men også hun viser stadig at hun ønsker å følge regler, og vise at hun har god orden og oppførsel både blant elevene og ikke minst lærerne. Hermine er en bestemt jente som sier ifra når noe ikke er som det skal,

til og med til egne venner: «Det er best dere skynder dere og skifter til kutter, jeg har akkurat vært foran i toget og spurt lokomotivføreren, og han sier vi er der straks. Dere har vel ikke slåss? Vil dere havne i vansker før vi kommer fram, til og med?» (J. K. Rowling, 1997/1999, s. 106).

Etter hvert lærer Hermine at det er ikke alltid regler kan overholdes når noe viktigere er på spill. Hun må velge mellom å hjelpe sine venner og følge reglene. Samtidig i bok 5 så blir Hermine valgt ut til å være prefekt. En prefekt er en elev som har skilt seg ut positiv og blir dermed gitt oppgaver som å passe på 1. klassingene og se at skolens regler blir overholdt. Når Hermine bryter med skolens regler, er dette avvikende for hennes script. Likevel er det forståelig for leserne hvorfor hun gjør det. Karakteren utvikler seg med situasjonene hun møter og innser at det finnes viktigere ting i livet enn å følge regler og å gjøre det bra på skolen: «*Jeg!*», sa Hermine. «*Bøker og gløggheit*» *Det fins viktigere ting – vennskap og mot og – å Harry, vær forsiktig!*» (J. K. Rowling, 1997/1999, s. 261). Hermines utvikling og endring av prioriteringer som Rowling skildrer gjennom bokserien er den tydeligste for karakteren. Jo flere sosiale relasjoner hun får og hvor sterkt knyttet hun blir til dem rundt seg, jo mindre viktig blir lekser og regler. Samtidig holder Hermine på noen av sine grunnprinsipper selv om de kan gå på bekostning av ting som etter hvert oppleves som viktigere.

Fra bok nummer 4 utvikler Hermine en kampsak for husnissenes rettigheter. J. K. Rowling introduserer allerede i bok 2: *Harry Potter og de vises stein*, det som skal være et slavebundet folk, nemlig husnissene. Hermine innser i bok 4 at husnissene ikke har noen rettigheter og at de ikke får lønn for det arbeidet de gjør på Galtvort: «*Slavearbeid,*» sa Hermine og pustet tungt gjennom nesa. «*Det er det som har lagd denne middagen. Slavearbeid!*» Og ikke snakk om at hun ville spise en bit til (J. K. Rowling, 2000/2001, s. 167-168). Ifølge Carey (2003) bruker J. K. Rowling situasjonen rundt husnissene og Hermine engasjement for deres rettigheter til å demonstrere mulighetene for politisk aktivisme hos unge mennesker i den virkelige verden. Hermine knytter følelser til hennes kampsak, og blir sur og irritert på andre som hun selv opplever likegyldighet til husnissenes tilværelse. Varigheten av følelsene hennes er gjennom flere dager grunnet hennes store engasjement. Om følelsene er grunnet i hennes medfølelse for husnissene eller om det grunnet at hun som person ønsker at andre er like engasjert i saken som henne selv er uvisst, men det skaper frustrasjon og sinne hos Hermine. Det er forventet at Hermine reagerer og har disse emosjonene knyttet til saken sin. I likhet med skolearbeidet er denne politiske saken viktig for henne, hun bruker sine styrker og kunnskaper til å kjempe

denne saken. Slik Carey (2003) skriver det, er Hermines sak for husnissene utvikler seg gjennom bøkene, og hennes utholdenhet og entusiasme avtvinger i økende grad en slags motvillig respekt som er mye mer positiv enn den åpne latterliggjøringen mottok i begynnelsen av hennes sak. Hermines sosiale motivasjon tilknyttet saken er ambivalent for henne selv. I bokserien står alle karakterer høyere enn husnissene i rang. Både på skolen og i samfunnet står de nederst i det sosiale hierarkiet. Hennes forhold til husnissene er basert på assertion, laget av samfunnet rundt henne. Den karakteristiske reactive emotion til det sosiale hierarkiet er sinne (Oatley, 2004, s. 86). Selv om det er ofte de som står nederst i hierarkiet som opplever sinne, er det omvendt for Hermine. Hun blir sint på vegne av husnissene og sint på samfunnet rundt seg som ikke er like engasjert i saken som henne. Hun bygger en politisk kampsak basert på samfunnets sosiale motivasjon til husnissene og hennes sterke emosjoner knyttet til den urettferdigheten hun mener det er.

## 4.4 Ronny Wiltersen

### 4.4.1 Familien Wiltersen

I Norge er det 115 000 barn som vokser opp i familier med lav inntekt, og barnefattigdommen har vært økende siden begynnelsen av 2000-tallet (Bufdir, 2021). Ifølge Bufdir (2021) kan møtet med skolen påvirkes av barnas sosiale forskjeller. Blant barn som ikke trives på skolen så er andelen nesten dobbelt så stor blant de med lav sosioøkonomisk status sammenlignet med barn med høy sosioøkonomisk status (Bufdir, 2021). Bufdir (2021) skriver at det også er en sammenheng mellom dårlig familieøkonomi og psykiske helseproblemer hos barn. Den økende fattigdommen blant barn i Norge gir grunn til å tro at det finnes elever i den norske skole som vil gjenkjenne seg og finne trøst i Ronny Wiltersen. Om Ronny Wiltersen kan defineres som fattig eller ikke, blir et spørsmål om hvordan man tolker boken. Man kan argumentere for at Ronny ikke går under begrepet fattig, da de bor et stort hus og har råd til å kjøpe inn det viktigste. Ronny kommenterer selv gjennom boken rundt familiens sin økonomiske situasjon. I analysen av Ronny Wiltersen og hans sosioøkonomiske bakgrunn blir tatt utgangspunkt i at familien har dårlig råd og at de er av lavere sosial rang enn andre magiske familier, som for eksempel familien Malfang.

Ronny er oppvokst i en familie hvor han er én av syv søsken. Han er den nest yngste i søskenflokket og finner seg selv i situasjoner hvor han ofte må arve ting fra sine eldre brødre fordi familien ikke har råd til å kjøpe nye klær og nytt utstyr. Allerede i første bok får man et



innsyn i Ronny sin situasjon, hvor han kommenterer hvorfor han har ei rotte som dyr, og ikke en ugle, som blir ansett som et bedre og mer respektabelt dyr å ha: «Ronny stakk hånden innenfor jakka og halte fram en tykk, grå rotte. Den sov. «Skorpus, heter´n. Han duger ikke til noe som helst, det er så vidt´n våkner en sjelden gang. Perry fikk ei ugle av fattern da´n ble prefekt, men de hadde ikke råd – jeg mener, og så fikk jeg Skorpus isteden» (J. K. Rowling, 1997/1999, s. 96).

Park (2003) poengterer at selv om Wiltersen-familien har et langvarig slektsnavn i den magiske verden og fullblods stamtavle, opptar de et lavere trinn i klassehierarkiet som er skapt av Rowling i bokserien. De blir sett på som lavere rang grunnet deres økonomiske status. Motsetningen til Ronny i bøkene er Draco Malfang, som også kommer fra en fullblodsfamilie, men som blir ansett som en overklassefamilie, da de både har mye makt og god økonomisk status. Ronny vet godt at hans familie har dårlig råd og blir sett på som lavere rang, dermed blir mange av hans sosiale motivasjoner knyttet til assertion. Sosiale motivasjoner setter opp et script for hvordan man skal opptre i relasjoner til en eller flere med tanke på de sosiale målene, og hvordan man skal bevege seg i det skape sosiale rommet som den sosiale relasjonen skaper (Oatley, 2004, s. 82). Ronnys script og flere av hans emosjoner som utspiller seg i bøkene er basert på at han opplever seg selv sammenlignet med andre i det sosiale hierarkiet, for eksempel når Draco Malfang poengterer at hans familie er av lavere rang. Som nevnt tidligere så er den karakteristiske reactive emotion til det sosiale hierarkiet sinne (Oatley, 2004, s. 86). J. K. Rowling skildrer Ronny og Wiltersen-familien som positive karakterer gjennom hele bokserien. De er glade mennesker som har funnet seg i sin situasjon og prøver å gjøre det beste ut av det. Samtidig får man innblikk via Ronny og tvillingene Fred og Frank at det ikke oppleves som lett å være i denne økonomiske situasjonen og at familien er preget av den.

Den sosiale motivasjonen Ronny har til Harry og Hermine er ikke basert på assertion selv om begge kan bli ansett som å komme fra middelklassen og har bedre råd enn Ronny. Selv om Harry vet at han har mye bedre råd enn familien Wiltersen agerer han ikke på dette. Ronny velger å betro seg til han og Hermine når det kommer til familien økonomiske situasjon, da deres relasjon er bygget på affiliation. Følelsene er bygd på tryggheten mellom disse vennene til å kunne dele sine innerste tanker. Rowling skildrer Ronny sine emosjoner og handlinger opp mot den økonomiske situasjonen gjennom alle syv bøkene. Disse følelsene kan bli sett på som moods, da han har disse ofte og i lengre perioder. Følelsene er tristhet og skuffelse over

situasjonen, samtidig klandrer han aldri foreldrene. Wiltersen-familien er en samlet enhet som blir sett som en god havn for alle som er en del av den.

«Ronny spiddet en potet på gaffelen og skulte på den. Så sa han: «Jeg hater å være fattig».

Harry og Hermine skottet på hverandre. Ingen av dem visste hva de skulle si.

«Det er noe dritt,» sa Ronny og fortsatte å skule ned på poteten. «Jeg skjønner godt at Fred og Frank prøver å tjene en ekstraskilling. Sku' ønske jeg kunne gjort det. Sku' ønske jeg hadde hatt en småtler.»

(J. K. Rowling, 2000/2001, s. 484)

De eneste gangene Ronny reagerer med sinne er når noen handler ut fra at den sosiale motivasjonen at de står høyere i rang enn han, og da spesielt Draco Malfang. Draco poengterer ofte Ronny sin rang i det magiske samfunnet og stiller både han selv og familien sin høyere enn familien Wiltersen. Dette er da en reactive emotion til at Draco hånlig kommenterer en han anser som en svakhet hos Wiltersen-familien og gjør et poeng ut av det.

#### 4.4.2 Selvtillit og mangelen på den

Gjennom alle de syv bøkene er det tydeligste aspektet ved Ronny hans selvtillit eller rettere sagt mangelen på den. Ronny opplever å bli overskygget av flere av hans nærmeste i hans liv, spesielt hans eldre vellykkede brødre og hans berømte bestevenn Harry Potter. I første bok forklarer Ronny Harry hvordan han opplever forventningene som tillegges han basert på foreldrene forventer av han, siden de eldre brødrene hans har gjort det bra:

«Fem,» sa Ronny. Av en eller annen grunn så han dyster ut. «Jeg er den sjette i familien som går på Galtvort. Så da har du lissom en god del å leve opp til. Rulle og Kalle er ferdig alt – Rulle var topptillitsmann, og Kalle var kaptein på rumpeldunklaget. Og nå er Perry blitt prefekt. Fred og Frank tuller fælt, men de får bra karakterer, og alle synes de er kjempekule. Og så venter alle at jeg skal gjøre det like bra som brutterne, men hvis jeg gjør det så betyr det lissom ingenting, for det de gjorde det først. Og med fem brødre blir det aldri noe nytt å få heller. Så jeg har arva Rulles gamle kutter og Kalles gamle tryllestav og Perrys gamle rotte.»

(J. K. Rowling, 1997/1999, s. 96)

Selvtilliten din er gjerne direkte knyttet til egen selvoppfatning og selvbilde. Videre er selvoppfatning og selvbilde gjerne preget av hvem du er og miljøet du vokser opp i (Norsk

helseinformatikk, 2016). Selvbilde er den generelle oppfatningen man har om seg selv. Ronny er preget av å ha vokst opp i en stor familie hvor alle må dele på oppmerksomheten fra foreldrene, samtidig som at hans eldre brødre har gjort det godt både på skolen og noen av de har gjort det bra i jobbene de har skaffet etter endt skolegang. For Ronny blir det en forventning om at han må prestere på flere områder; skolen, idrettsbanen og sosialt.

Å analysere følelser rundt selvtillit kan være en kompleks oppgave. Selvtillit kan i perioder være dårlig og andre perioder være bra, og følelser er bestemt ut fra hvilken periode man er i. Det er ikke sikkert at selvbilde/selvoppfatningen din endrer seg selv om du har god selvtillit i en periode. Derfor er det viktig i analysen av følelser som bygger rundt selvtillit og selvbilde å se om det er hendelsene som bidrar til emosjonene eller om det er emosjonene som påvirker hendelsene. For Ronny mangler troen på egne evner til å kunne prestere og gjøre det godt som skaper dårlig selvtillit i møte med prestasjoner. Når Ronny opplever gjennom bokserien å mestre ulike situasjoner og utfordringer, får han positive reactive emotions til disse hendelsene. Han gleder seg over å bli lagt merke til og får en opplevelse av å lykkes som gjør at han blir glad. Ronnys emosjonelle script i bøkene er basert på hans reaksjoner til å kunne mestre og at andre ser at han lykkes. Disse følelsene gjentar seg hver gang Ronny opplever å mestre utfordringer fordi det betyr så mye for hans eget selvbilde. Gjennom de syv bøkene er det ulikt om det er reactive emotions eller moods som er dominerende for varigheten til emosjonene han opplever. Man kan argumentere med at de negative følelsene knyttet til selvbilde er varige over flere år, siden Ronny konstant sliter med egen selvfølelse, samtidig opplever han mange positive emosjoner når han lykkes, som gjør at de negative emosjonene ikke er like langvarige og konstante som en kan tenke seg. Det er ikke alle situasjoner han mestrer som betyr like mye, men når han opplever å lykkes på Rumpeldunkbanen eller farlige utfordringer som å bekjempe Voldemort eller andre som utgjør en fare, så betyr det mer for Ronny enn noe annet. Han opplever også større selvtillit når andre legger merke til han. I *Harry Potter og fangen fra Azkaban* er det tydelig at Ronny tar stor glede av at andre medelever legger merke til at det var han som så og jagde vekk Sirius Svart fra Galtvort når han bryter seg inn en natt. Selv om Ronny egentlig ikke hadde gjort så veldig mye annet enn våknet opp og ropt høyt at Sirius Svart hadde vært i sovesalen, så betydde det mye at Ronny fikk oppmerksomhet og anerkjennelse fra andre. Det virker til å bety mye for Ronny å komme fram fra skyggene av hans søsken og hans berømte venn Harry Potter: «Ronny var plutselig blitt en berømthet. For første gang i hans liv var det ham folk la merke til, mer enn Harry, og det var tydelig at Ronny ikke akkurat hadde noe imot det. Selv om han fortsatt var nokså oppskaket etter nattas begivenheter, fortalte han med glede

enhver som spurte om det som hadde skjedd, med alle detaljer» (J. K. Rowling, 1999/2001, s. 243).

Ronnys selvtillit og selvbilde er en stor del av karakterutviklingen som J. K. Rowling har tilegnet denne karakteren. Gjennom syv bøker får leserne være med på Ronnys kamp mot eget selvbilde og hvordan han jobber med å forbedre selvtilliten med hjelp fra venner og familie. I siste bok, *Harry Potter og dødstalismanene*, leter de tre vennene etter malacruksene for å bekjempe Voldemort. Stemmen som kommer fra malacruksen skal trykke på dine innerste og mest destruktive tanker: «Jeg har sett hva du drømmer, Ronald Wiltersen, og jeg har sett hva du frykter. [...] Alltid den minst elskede, av moren som ønsket en datter ... minst elsket nå av piken som foretrekker din venn ... alltid den nest beste, alltid overskygget ...» (J. K. Rowling, 2007/2007, s. 346). Når Ronny hogger til skaper Rowling et bilde på at Ronny endelig er sterk nok til å stå imot sine egne destruktive tanker om seg selv.

#### 4.4.3 Forelskelse og sjalusi

En av de mulige problemene ved å skrive en litterær serie hvor de fiktive karakterene vokser og modnes etter hvert som bøkene utvikler seg er at de må gjøre det uten å miste noe av den opprinnelige appellen (Alton, 2003, s. 148). J. K. Rowling har valgt å løse dette på forskjellige måter, en av de er å tilegne de litterære karakterene emosjoner som skapes med at de blir tenåringer, og skildrer tidvis de vanskelige og flau opplevelsene som kommer med ungdomstiden. I løpet av de syv bøkene går Hermine og Ronny til å være nære venner til å bli forelsket og bli kjærester i bok syv. Deres relasjon er først og fremst basert på affiliation. Reactive emotion av affiliation er lykke, og dens utvidede sentiments er hengivenhet og varme overfor andre (Oatley, 2004, s. 90). Som tidligere understreket i seksjon 4.3.1 Forventninger til seg selv og skolearbeidet, er vennskapet deres basert mye på konkurranse og sende hverandre små stikk. Det virker for leserne at dette er til tider et vennskap som holder ut på grunn av den tredje personen som utgjør trioen, nemlig Harry Potter. Vennskapet er likevel basert på gjensidig respekt for hverandre og den sosiale motivasjonen er basert affiliation hvor de bryr seg om hverandre og ønsker hverandre godt. Selve forelskelsen kommer senere. Harry Potter-serien utvikler karakterene seg fra barn til ungdom til unge voksne, så det er først i bok 4: *Harry Potter og Ildbegeret* at man først møter karakterene som ungdommer og alle de aspektene som blir viktig i den perioden av livet.

For Ronny skaper relasjonen til Hermine ulike emosjoner som er vanskelig å håndtere. Å innse at man er forelsket i sin beste venn kan være en utfordrende nok situasjon i seg selv, men siden Ronny, som allerede poengtert tidligere, sliter med dårlig selvbilde og selvtilit, blir følelsene enda vanskeligere å håndtere. Han handler basert på troen om at han ikke er god nok for jenter rundt han. Når Hermine blir i *Harry Potter og Ildbegeret* spurt om å bli med på juleballet med den kjekke og berømte rumpeldunkspilleren Victor Krumm, reagerer Ronny taktløst. På det tidspunktet var Hermine allerede forelsket i Ronny, men han var for opptatt med å se etter andre jenter. Det er når han ser henne med Krumm at han begynner å se på Hermine som jente som kan være mer enn en venn.

Det gjennom hendelser at man som lesere skjønner at Ronny egentlig liker Hermine, da han ikke innrømmer det før siste bok. Det er ikke ved hjelp av søte gester han viser det, men gjennom taktløshet. Ronny sine reactive emotions ved å se Hermine med Krumm er basert på sjalusi. Man kan argumentere for at sjalusien er en mood, da den varer mye lengre enn de umiddelbare reaksjonene han viser til Hermine ved å være sur og bitter. Samtidig kan man argumentere for hans sjalusi en del av hans preference, da den oppleves som en stille emosjon som venter på vise seg fram i handlinger man tar (Oatley, 2004, s. 4). Sjalusien ligger til grunn for alle hans reactive emotion og moods mot Hermine siden han ikke er trygg nok på seg selv. Sjalusien Ronny viser er med han gjennom alle bøkene, og så i siste bok blir hans sjalusi skildret i flere hendelser. Etter Ronny har ødelagt malacruksen, faller han sammen i gråt etter å ha forlatt sine to bestevenner i sinne da han beskylder dem for ha følelser for hverandre. Harry skjønner hvilke tanker Ronny bærer på og forsøker å forsikre han om at det er ingenting mellom han og Hermine:

«Hun gråt i en uke etter at du dro,» sa han lavt og var glad for han ikke kunne se Ronnys ansikt. «Lenger, sikkert, bare at hun ikke ville at jeg skulle se det. Det var drøssevis av kvelder vi ikke sa et ord til hverandre. Når du ikke var der ...»

[...]

«Jeg er glad i henne som en søster, og jeg tenker hun har det på samme måten med meg. Sånn har det alltid vært. Jeg trodde du visste det.»

(J. K. Rowling, 2007/2007, s. 348)

Hermine og Ronnys sosiale relasjon blir etter hvert basert to sosiale motivasjoner, både affiliation og attachement. Med denne utviklingen i deres relasjon blir også Ronnys sjalusi

sterkere, da Hermine oppleves som en trygghetsperson for Ronny. Oatley (2004) skriver at vi må erkjenne at emosjoner noen ganger er nyttige, men noen ganger destruktive. I Ronny sitt tilfelle er sjalusien en destruktiv følelse som kan bli ansett som en del av hans emosjonelle-script, og er med å farge hans møte med en relasjon med Hermine. Emosjoner er de virkelige motivatorene for atferd. Mennesker har mange forskjellige motivasjoner, men det er først når en følelse forsterker den at oppførselen vår kommer til syne (Oatley, 2004, s. 106). Oatley (2004) skriver videre at mennesker handler i henhold til sine script. Ronnys emosjonelle script er som tidligere nevnt basert på hans eget dårlige selvbilde og usikkerhet, som gjør at sjalusien utløses av den sosiale relasjonen han har til Hermine. Sjalusien utløses også når andre gjør det godt og blir sett på arenaer han selv skulle ønske at han hadde blitt sett og anerkjent.

## 4.5 Draco Malfang

### 4.5.1 Privilegert fullblodsfamilie

Lesere av *Harry Potter*-serien møter Draco Malfang allerede i første bok inne i *Madam Malkins Gevanter for enhver anledning* i Diagonallmeningen. For Harry minner Draco om søskenbarnet Dudley ved det første møtet. Bortskjemt og lite vennlig. Det samme gjelder det andre møtet med Draco, da de sitter på Galtvortekspressen. Draco Malfang og familien representerer overklassen. De ser åpenlyst sin rikdom og fullblodsarv med dyd. Som tidligere nevnt i 4.4.1 Familien Wiltersen, så er det et hierarki blant trollmannsfamilier basert på sosial klasse, yrke og blodslinjer. Jo høyere sosial status og bedre jobb du har, jo mer kraft har du for å gjøre det vanskelig eller lettere for andre rundt deg (Heilman og Gregory, 2003, s. 250). Den sosiale motivasjonen som sterkest hos Draco og hans familie i enhver relasjon eller samhandling med andre er basert på assertion. Hans holdning til andre som de ser på som mindre verdt enn han selv gjør Draco i stand til å håne og mobbe seg andre i de fleste sosiale situasjoner. Spesielt går det utover Ronny Wiltersen og Hermine Grang. Ronny fordi hans familie har dårligere økonomisk status og Hermine fordi hun er gompefødt. Med utgangspunkt i overklassens behov for iøynefallende konsum og fremvisning, håner Malfang regelmessig Wiltersen-familien for deres mangel på penger (Park, 2003, s. 184): «Så du synes navnet mitt er morsomt, du? Unødvendig å spørre hvem du er. Pappa har fortalt at alle Wiltersener har rødt hår, fregner og flere unger enn de har råd til» (J. K. Rowling, 1997/1999, s. 104).

Draco er opplært av sin far Lucius Malfang at en slik oppførsel er tillatt, da han jevnlig ser sin far gjøre det samme. Lucius Malfangs innflytelse er stor i trollmansverden. Det bevises i *Harry*

*Potter og fangen fra Azkaban*, da han tvinger de andre guvernørene til å suspendere Gygrid etter hendelsen med Bukknebb og Draco i en av hans undervisningstimer. Dette kan være en forklaring på hvorfor Draco tar seg friheten til å handle ut fra det han er opplært til å gjøre. Arroganse er følelsen av å forholde seg til andre med en forventning om å være i stand til å dominere (Oatley, 2004, s. 86). Når Draco handler som han gjør så er det ut fra ideen om at han er høynet over andre. I *Harry Potter og de vises stein* blir Draco tatt i ugagn og blir satt i gjensitting. Ifølge Draco er straffen upassende for studenter, og han ville heller foretrukket den intellektuelle, men kjedelige øvelsen å skrive hundre setninger. I situasjoner Draco blir utfordret eller «satt på plass» av andre medelever og voksne, så er dette med å påvirke hans emosjoner negativt. Hans reactive emotions er ofte sinne siden slike hendelser påvirker hans stolthet og arroganse ovenfor andre. Spesielt om slike hendelser skjer av personer han anser å være av lavere rang enn han selv. Et eksempel på dette er fra *Harry Potter og Mysteriekammeret*, da Hermine Grang beskylder Draco for å ha kjøpt seg inn på Smygards rumpeldunklag. Draco velger da å svare med en av trollmannsverdens styggeste fornærmelser, nemlig å kalle noen for grums: «Det er ingen som har spurt om din mening, din fordømte grums,» spyttet han ut» (J. K. Rowling, 1998/2000, s. 104-105).

Mange av Dracos emosjoner springer ur fra at han sosiale motivasjoner ofte er basert på assertion, men hans emosjoner også en del av hans script. I de fem første bøkene opplever ikke leserne noen avvik i hans emosjonelle script. Draco reagerer og oppfører seg likt i de fleste hendelser man møter han på. Han mobber ofte medelever, og har fornærmelsene klar som en slags forsvarsmekanisme når noen prøver å si noe tilbake eller påpeker noe. Det er først i slutten av bok 6 *Harry Potter og Halvbloprinsen* når Draco kommer opp til Astronomitårnet for å drepe Humlesnurr at man ser et avvik eller uventede emosjoner. I stedet for å drepe Humlesnurr, begynner de to å ha en samtale om hvordan Draco har klart å få inn dødsetere på skolen uten at Humlesnurr har merket det, og hvordan han har jobbet med dette hele skoleåret. Grunnen til at Draco ikke dreper Humlesnurr kan være fordi Draco anser Humlesnurr som en person av høyere rang enn han selv og har dyp respekt for rektoren på Galtvort. I likhet med mange andre elever har Draco utviklet empati og en relasjon basert på affiliation til rektoren ved Galtvort. Draco føler seg trygg rundt Humlesnurr, noe Draco nødvendigvis ikke har opplevd eller opplever rundt andre voksenpersoner i hans liv: «Ja,» sa Malfang, som pussig nok så ut til å finne mot og trøst i Humlesnurrs ros» (J. K. Rowling, 2005/2005, s. 530). Mye av Dracos kalde og sinte ytre har nok grunn i at han opplever lite trygghet og glede rundt andre, og dermed «tar igjen» for det mot medelever.

#### 4.5.2 Vennskap eller identitetsmarkør?

Som allerede understreket er Dracos relasjoner til andre basert at hans sosiale motivasjon er knyttet til assertion. I bøkene får man vite at Draco har flere venner, men spesielt to av dem er mer fremtredende enn andre, nemlig Krabbe og Gurgel. I likhet med Malfang, så tilhører Krabbe og Gurgel huset Smygard, og utgjør en trio. Det er i denne analysen interessant å se på om hvilken sosial motivasjon Draco har i sin relasjon til sine to venner. Krabbe og Gurgel kommer ofte som en enhet, og blir ikke gjort stort skille mellom i Harry Potter-bøkene, bortsett fra navn og utseende. De opptrer til enhver tid sammen, oppfører seg som Dracos livvakter og forblir målløse. Det virker til at det ikke er noen andre på Galtvort som har samme sosiale bakgrunn som Draco, så han må nøye seg med vennskapet til Krabbe og Gurgel. Derfor er det grunn til å tro at hans sosiale motivasjon i hans relasjon til Krabbe og Gurgel er basert på *assertion*. Han er venn med dem fordi de er sønner av farens politisk, men ikke sosiale, allierte (Smith, 2003, s. 76). Ifølge Oatley (2004) er barn i stand til å identifisere mektige og dominerende barn blant medelever på skolen. For Dracos tilfelle er han dominerende i måten han opptrer på, og det kan virke til at hans eneste grunn til å ha en relasjon med Krabbe og Gurgel er nettopp for å få beskyttelse når han mobber andre eller handler på dårlig måte. Samtidig kan intensjonen Krabbe og Gurgel til relasjonen til Draco at de har noen i sin krets som blir ansett som mektig blant medelever og derfor får en trygghetsperson i han. Å være medlem av et hierarki i en aktiv gruppe, spesielt når den er antagonistisk til en annen gruppe, gir en identitet (Oatley, 2004, s. 85). For trioen Draco, Krabbe og Gurgel kan deres relasjon, basert på at Draco står høyest og de to andre står under han, gi dem en fryktinngytende identitet, hvor de blir ansett som mektige blant medelever. Det grunn til å tro at deres felles identitet som gruppe kan skape en ny sosial motivasjon som relasjonen bygger på. Selv om vennskapet ikke er bygd på nærhet og varme mot hverandre, har de skapt en relasjon som deler samme mål, interesser, verdier og måter å betrakte verden på, som Uthus (2017) skriver at et vennskap gjerne er bygd på (s. 144). Ifølge Evensen (2021) er vi avhengig av å være i relasjoner med andre mennesker for å finne svar på hvem vi er, og hvem vi kan være i ulike situasjoner. For Draco er hans vennskap med Krabbe og Gurgel er mer en identitetsmarkør enn et trygt og godt vennskap. Deres felles opplevelse av trygghet i deres trio kan etter hvert gjøre at deres vennskap blir mer og mer bygd på affiliation enn assertion. Likevel er det ingenting i som tilsier dette i bøkene, da Draco alltid handler ut fra at han er den som er rangert høyest i den gruppa grunnet hans privilegerte ståsted.



## 4.6 Nilus Langballe

### 4.6.1 Skam

Barn og ungdom kan oppleve sorg rundt noen som ikke er død, men som har forandret seg på måter som gjør dem annerledes sammenlignet med hvordan de har vært tidligere (for eksempel Alzheimers eller utvikling av ulike psykologiske lidelser) (Markell og Markell, 2008, s. 22). Siden Nilus Langballe har ikke mistet foreldrene sine til døden, men til psykisk sykdom, kan det bety at lesere ikke nødvendigvis identifiserer han med et sørgende barn. Nilus snakker aldri direkte om «tapet» av foreldrene sine til noen gjennom bøkene, og man får aldri vite hvorfor Nilus aldri diskuterer tapet av foreldrene sine med vennene sine, men gjennom bøkene fremstår han som en privat person (Markell og Markell, 2008, s. 23). Det er først når Hermine, Gulla, Ronny og Harry møter Nilus sine foreldre ved et uhell ved St. Mungos hospital at man får et bilde over hvordan Nilus opplever situasjonen rundt hans egne foreldre:

«Er det fattern din som ligger der borte, Nilus?»

«Hva er det jeg hører?» sa fru Langballe skarpt. «Har du ikke fortalt dine venner om foreldrene dine, Nilus?»

Nilus trakk pusten dypt, så opp i taket og ristet på hodet. Harry kunne ikke huske at han noen gang hadde hatt større medfølelse med noen, men han kunne ikke komme på noen måte å hjelpe Nilus ut av knipa på.

«Vel, det er ingenting å skamme seg over!» sa fru Langballe sint. «Du skulle være stolt, Nilus! Stolt! De ofret ikke sin sunnhet og sin sjelefred for at deres eneste sønn skulle skamme seg over dem, skal jeg si deg!»

«Jeg er ikke skamfull», sa Nilus med svært svak stemme; fremdeles så han ikke på Harry og de andre.

(J. K. Rowling, 2003/2003, s. 524)

Nilus sin reactive emotion til å møte sine venner på St. Mungos Hospital er flauhet og tristhet. Skammen Nilus føler på er en sekundær følelse som oppstår i møte med en situasjon rundt hans foreldre. Skammen oppstår som en mood, den varer i en lengre periode og den kommer både av hvordan han reagerer i møte med sine venner, men også over at hans venner finner ut av situasjonen til hans foreldre. Man kan trekke skammen til Nilus preference, altså at det er en del av hvem han er, men dette er lite sannsynlig da skammen ikke har vært der fra starten av hans liv, og er nok ikke med han hele livet ut. Skammen er underkommunisert og har noe

tabuaktig over seg (Ringereide og Thorkildsen, 2019, s. 61). Ringereide og Thorkildsen (2019) skriver at skammen gjør oss selvkritiske, og at den kan bunne i både ens egen strenge kritiker, men også i andres kritikk, uttalt eller uuttalt. Man vurderer seg selv slik man tror andre vurderer en. Ringereide og Thorkildsen (2019) skriver om fire strategier man møter skammen med: angrep mot andre, selvangrep, tilbaketrekking og unnvikelse. I situasjonen fra St. Mungos hospital i bok 5: *Harry Potter og Føniksordenen* viser Nilus tydelige tegn på tilbaketrekking og unnvikelse. Tilbaketrekking er når man søker isolasjon og ønsker å skjule seg for omgivelsene, for eksempel når vi vil synke i jorden for å slippe andres blikk (Ringereide og Thorkildsen, 2019, s. 65). Unnvikelse er når man ikke aksepterer skammen og prøver å holde den borte fra bevisstheten (Ringereide og Thorkildsen, 2019, s. 65). Nilus viker unna de andres blikk og skulle gjerne vært foruten situasjonen han har havnet i. Han ønsker ikke blikk-kontakt og er tydelig berørt over at vennene hans fra skolen har funnet ut av foreldrenes helsetilstand. Å oppleve skam rundt egen situasjon er sårt og vanskelig og ofte ønsker man ikke å snakke om det. Situasjonen til Nilus kan gi et bilde til leserne at det er vanskelig og sårt når noen av ens nærmeste ikke er frisk. Samtidig viser situasjonen at å oppleve skam er normalt. Selv om Nilus benekter at han skammer seg, er det likevel tydelig at han blir ille berørt av situasjon og at han opplever hendelsen som vanskelig. Ifølge Oatley (2004) så vet vi hva de fleste reactive emotions kommer av, men noen følelser kan starte som vage og formløse. Det trenger ikke å være slik for Nilus at han vet nøyaktig selv hvorfor han reagerer på den måten han gjør, og derfor benekter at han er skamfull.

#### 4.6.2 Sårbarhet i møte med sosiale relasjoner

Rowling får fram sårbarheten i situasjonen som er nevnt over ved å videre å trekke fram en betydningsfull hendelse for Nilus. Under samtalen mellom Harry, Hermine, Gulla, Ronny, fru Langballe og Nilus, kommer moren til Nilus bort til dem og gir Nilus et brukt papir av Sutles Beste Ballongtygg gummi: «Vel, vi får vell komme oss videre,» sukket fru Langballe og trakk på seg et par lange, grønne hansker. «Så hyggelig å treffe dere alle sammen. Nilus, kast det papiret i papirkurven, hun må vel ha gitt deg nok av dem til at du kunne tapetsere rommet ditt med dem.» Men idet de forsvant ut, var Harry sikker på at han så Nilus stikke godtepapiret i lomma» (J. K. Rowling, 2003/2003, s. 525)

Det er tydelig at selv om moren og faren til Nilus ikke har kunnet vært en del av hverdagen hans, er hans sosiale motivasjon til dem basert på attachement. Ifølge Oatley (2004) opplever man en følelse av trygghet når man har mennesker man opplever attachement til er til stede.

Samtidig når de er fraværende er det en følelse av angst og et tap av selvtillit (Oatley, 2004, s. 88). Den lille gesten fra moren til Nilus, som virker ubetydelig og merkelig for de fleste rundt, er for Nilus et verdifullt minne og en påminnelse om at han har litt trygghet med seg fra sine foreldre, selv om de ikke er i stand til å være der for han. Godtepapiret blir en trøst over det han savner mest i livet, nemlig nærværet og tryggheten foreldrene skulle ha gitt han.

Denne sårbarheten Nilus viser er med han i alle hans sosiale motivasjoner til andre. Nilus har ikke mange venner og har det vanskelig i de fleste sosiale situasjoner. Det er tydelig at han mangler selvtillit i møte med andre. Han er klumsete, glemsom og har en tendens til å alltid gjøre feil i situasjoner han ikke burde, slik som i de fleste undervisningstimer med professor Slur. I de fleste situasjoner virker det til at det er nettopp i selvtilliten Nilus mangler, noen ganger referer han om seg selv om ingen og «en futt» (Rowling, 1998/2000, s. 169). Like mye som denne mangelen på selvtilliten og den tydelige sårbarheten er mangel på trygghetspersonene som foreldrene skulle ha vært, er også han bestemor en del av årsaken. Fru Langballes tro om at Nilus ikke levde opp til hans foreldre, som en gang vært med i den originale Fønixordenen, og konstant mobbing fra hans medelever og professor Slur, utgjør mange av årsakene til at Nilus mangler selvtillit i møte med andre og situasjoner som krever trygghet i seg selv.

Nilus' selvtillit utvikler seg positiv med bokserien, spesielt etter Humlesnurr-legionen (heretter: HL), som var en gruppe elever ved Galtvort som samlet seg for å få undervisning i «Forsvar mot svartekunster» i forberedelse mot en eventuell kamp mot Fyrst Voldemort. Her får Nilus ikke bare bedre selvtillit ved at han mestrer faget sammen med sine medelever, men han får også sosiale relasjoner til medelever som oppleves som trygge og meningsfulle. Nilus sosiale motivasjoner for å bli med i HL var affiliation. Utvidede følelser som knyttes til affiliation er hengivenhet og varme overfor andre (Oatley, 2004, s. 90). Nilus utvikler et script som blir forent med hans affiliation til de andre, og handler dermed utfra at denne sosiale gruppa skal holde sammen. Oatley (2004) skriver at et engasjement i det som interesserer oss kan være kilder til mange positive følelser. For Nilus blir det et engasjement som bidrar til å økt selvtillit og bedre selvfølelse. Det blir bevist i møte med Voldemort under det siste slaget, da Nilus viser heltemot og selvsikkerhet ved å ødelegge den siste malacruksen, slangen Nagini, og med det er med å gjøre ende på en lang kamp (Rowling, 2007/2007, s. 661).

## 4.7 Lulla Lunekjær

### 4.7.1 Å være annerledes

Lulla Lunekjær møter man først i bok 5: *Harry Potter og Føniksordenen*. Da møter leserne henne på Galtvortekspresen som går fra Platform 9 ¾ til Galtvort. I det første møtet ønsker ikke Nilus å sette seg i samme kupe som Lulla, nettopp fordi det er hun som sitter der. I denne analysen av Lulla Lunekjær er det relevant for analysearbeidet hvordan de andre elevene opplever henne, grunnen til dette er at det er hennes fremtoning og hennes væremåte som er grunnlaget for hvordan andre behandler og snakker om henne på, altså hennes preference, hennes væremåte. J. K. Rowling skildrer Lulla som annerledes og unik. Utdraget under gir et bilde på hvordan medelever oppfatter Lulla:

«Jenta som satt ved vinduet rakk henne til livet, svært bleke øyenbryn og utstående øyne som fikk henne til å virke konstant forbløffet. Harry skjønnte straks hvorfor Nilus hadde bestemt seg for å hoppe over denne kupeen: Hun virket faktisk umiddelbart ikke så lite sprø. Det er mulig det var fordi hun holdt orden på tryllestaven ved å ha den bak venstre øre, eller at hun holdt bladet hun leste i, opp ned.»

(J. K. Rowling, 2003/2003, s. 196-197)

Tenåringer kan være tøffe mot hverandre, og Lulla er en av dem som har kjent det tydelig på kroppen sin. Medelevers kallenavn på Lulla er «Skrulla Lunekjær». Selv om ingen skal måtte tåle å bli ertet eller mobbet, skildrer Rowling både en tøff og en sårbar side av Lulla i hennes måte å håndtere dette på. Lulla klarer i mange situasjoner å heve seg over det og ikke la kritikken gå inn på henne. I situasjonen fra utdraget under ler flere medelever av hennes antrekk, men Lulla selv tror det handler om hva hun sier: «Bare le, dere,» sa Lulla og hevet stemmen; hun trodde visst at latteren skyldtes det hun sa, ikke det hun hadde på seg. «En gang trodde ikke folk det fantes jatrende primaer eller krøllhornede snørkjuker heller!» (J. K. Rowling, 2003/2003, s. 273-274).

Lullas reactive emotion når hun opplever slike hånlige flir eller at noen sier imot henne er tristhet. Hun viser at hun ikke tar det til seg, men likevel velger å gå. Ofte vil barn og ungdom redusere risikoen for å bli utsatt for mobbing ved å kle seg og være på måter som gjør det lettere for dem å «gli inn» i vennegjengen, altså å skille seg mindre ut (Idsøe og Idsøe, 2016, s. 111). Hun er ikke redd for å si ifra og snakke om det hun tror på og uavhengig av hvor mange som

ler av henne så går hun med klesplagg hun selv ønsker å gå med. Lulla sin styrke er hennes individualitet og det Rowling bringer fram gjennom karakteren Lulla at hennes særegenhet blir verdsatt. Hun er fullt klar over at medelever mener hun er rar og annerledes: «Å ... vel ...» hun trakk på skuldrene, «de syns vel jeg er litt rar, da. Noen kaller med ‘Skrulla’ Lunekjær, faktisk.» (J. K. Rowling, 2003/2003, s. 867). Selv om hun viser modenhet og styrke når hun forteller om det, er det god grunn til å tro at hun synes det er sårt. Denne sårbarheten er nok basert på følelser som varer over en lengre periode, altså moods. Det blir aldri eksplisitt skrevet, men mange av Lullas handlinger er basert på disse følelsene: «Hvorfor er du ikke på festen?» spurte han. «Vel, jeg har mistet de fleste av tingene mine,» sa hun med den største sinnsro. «Folk tar dem og gjemmer dem, nemlig. Men nå som det er siste kvelden, trenger jeg dem igjen, så jeg har satt opp oppslag.» (J. K. Rowling, 2003/2003, s. 867).

De som utsettes for mobbing, er gutter og jenter i alle aldre, fra alle samfunnslag, og med alle mulige typer karakteristika (Idsøe og Idsøe, 2016, s. 111). Idsøe og Idsøe (2016) skriver at det er likevel enkelte som har større sannsynlighet for å bli utsatt, gjerne barn og ungdom som har et eller annet som andre kan henge seg opp i, for eksempel se som er usikre, sensitive eller «annerledes». Lulla oppleves som annerledes, og kan bli sett på som en sosial «outsider». Hun bruker ofte underlige klesplagg, virker svevende når hun snakker og kommer med bemerkninger som de andre karakterene ikke har tenkt over. Individuelle life scripts kan fremstå som gjentakelsestvang og kan fremkalle bestemte reaksjoner fra omgivelsene (Andersen, 2019, s. 41). Lullas script er særegen og individuell for henne, og hun får reaksjoner fra medelever. Disse reaksjonene er ikke uventet og avvikende, da man kan kjenne igjen slike reaksjoner fra den virkelige verden. Reaksjonene fra lesere vil derimot gå ut på å finne ut hvorfor Lulla opptrer på den måten hun gjør og hvor hennes særegenhet kommer fra. Andersen (2019) skriver at hvis lesere ikke har en klar årsak vil man tendere mot å konstruere en, i det minste forestille seg en årsak. Siden Lulla fremtrer sporadisk fra bok 4 t.o.m. bok 7 er det avgjørende at man leser disse bøkene eller utdrag fra disse bøkene for å få et helhetlig bilde av Lulla og hennes utvikling.

Lullas emosjonelle script er knyttet til hvem hun er, hennes følelser er mye basert preference, og hun handler ut fra hvordan hun blir behandlet. Dette utgjør hennes script i boka. Hun er annerledes og unik, og snakker og handler ut fra hva hun selv tror på og hennes egne interesser. Hennes følelser er styrt både av ting andre sier til henne, men mest av alt er hennes følelser styrt av hvordan hun oppfatter verden på hennes unike måte. Dialogene hun deltar i samsvarer med dette, da hun ofte enten bare påpeker ting som andre finner underlig eller brutalt ærlige. Lullas

fortelling gjennom bøkene løfter fram muligheten til å kunne snakke om flere temaer, avhengig av hva elevene kjenner seg igjen i. Det kan være identitet, mestring, mobbing og følelsen av å være ensom. J. K. Rowling skriver inn en litterær karakter som viser at særegenhet kan bli verdsatt.

#### 4.7.2 Død, sorg og savn

Én av de tingene som Lulla har med protagonisten Harry Potter er at hun har mistet en forelder i ung alder. Lulla mistet sin mor da hun var 9 år gammel. For Harry blir Lulla en forstående andre, en person som forstår hva de vil si å ha sett døden og hva det vil si å savne noen. I bok 5: *Harry Potter og Føniksordenen* kan kun personer som har sett noen dø se de magiske hestelignende vesenene kalt dystraler. Dette kommer fram flere steder i boka, og utgjør en stor del av Harrys endelige forståelse om at det finnes flere rundt han som har opplevd den samme sorgen som han selv har: «Det er i orden,» sa en drømmende stemme bak ham, mens Ronny forsvant inn i mørket i vogna. «Du holder ikke på å bli sprø eller noe. Jeg ser dem, jeg òg.» (J. K. Rowling, 2003/2003, s. 210-211).

Ifølge Markell og Markell (2008) ser disse barna verden annerledes enn jevnaldrende. I *Harry Potter*-serien har de fått en innsikt som skal hjelpe dem videre i livet og til å løse problemer. Å se dystralene skal vise seg å være til hjelp senere i boken da Harry, Nilus, Lulla, Hermine, Ronny og Gulla har behov for å fly. For Harry hjelper kunnskap om at noen av hans klassekamerater, som Lulla og Nilus, har mistet noen som står de nærme, og det kobler ham til dem og forstår de på måter som deres andre klassekamerater ikke kan (Markell og Markell, 2008, s. 36). Det gir dem noe felles som knytter de sammen og gir rom for forståelse rundt at sorg og tap er vanskelig. Deres sosiale motivasjon til hverandre er basert på affiliation. Både Harry, Nilus og Lulla opplever utvidede følelser som er basert på varme ovenfor andre, slik Oatley (2004) beskriver affiliation i *Emotions – a brief history*. Lullas emosjonelle script blir etter hvert tilegnet noe hun ikke har hatt tidligere, nemlig venner som hun kan dele de samme opplevelsene med og som godtar hennes særegne vesen: «Jeg likte HL, jeg! Jeg lærte masse av deg!» «Jeg likte også godt de møtene,» sa Lulla uforstyrrelig. «Det var akkurat som å ha venner.» (J. K. Rowling, 2005/2005, s. 133).

Lulla snakker om tap på en måte som er klok, intelligent og ganske overraskende for en tenårings. Det er tydelig at Lulla har reflektert mye over morens tidlige død. Lulla innrømmer at hun opplever sorgen rundt sin egen mor som trist selv om det har gått en del år:

«Har du ...» Han begynte om igjen. «Jeg mener, hvem ... var det noen du kjente som døde?»  
«Ja,» sa Lulla enkelt, «moren min. Hun var en helt spesiell heks, skal jeg si deg, men hun likte litt for godt å eksperimentere, og en dag gikk det aldeles galt med en av formelene hennes. Jeg var ni.»  
«Leit å høre,» mumlet Harry.  
«Ja, det var nokså forferdelig,» sa Lulla nøkternt. «Det gjør meg fremdeles nokså trist iblant. Men jeg har jo pappa. Og en gang skal jeg jo møte mamma igjen også, ikke sant?»

(J. K. Rowling, 2003/2003, s. 868)

Hennes sorg over morens død, er i likhet med Harry, er sentiments. Sorgen er en del av henne, og bestemmer hennes forhold til andre. Selve tristheten som hun snakker om, er moods. Ifølge Andersen (2019) så kan tristhet komme uten at vi selv vet hvorfor. I Lullas tilfelle er tristheten en del av savnet etter sin mor, så følelsen har en tydelig årsak. Når hun forteller at hun synes det er fortsatt er trist gir det en bekreftelse for leserne at man fortsatt har lov til å kjenne på tristhet og savn over noen som er døde, selv flere år senere og at det ok å snakke om det til mennesker man føler seg trygg nok til å snakke med det om.

#### 4.8 Kort oppsummering av analysen

Den affektive analysen gjort i denne masteroppgaven viser at de litterære karakterene i *Harry Potter*-serien bringer med seg flere relevante områder innenfor det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Analysen trekker frem flest temaer innenfor områdene Kunnskapsdepartementet kategoriserer som «mellommenneskelige relasjoner» og «å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Analysen tyder videre at områder som psykisk helse, personlig økonomi, verdivalg og betydningen av meningen med livet gjør seg gjeldende for de utvalgte litterære karakterene. Det er enkelte karakterer som bringer med seg flere relevante temaer enn andre. Dette kan være grunnet i at de er mer fremtredende gjennom alle syv bøkene og dermed får flere aspekter knyttet ved seg. Det er grunn til å tro at om det hadde blitt gjort analyse av flere litterære karakterer fra *Harry Potter*-serien så hadde flere områder tilknyttet folkehelse og livsmestringstemaet blir redegjort for. Videre i denne oppgaven blir det relevant å se på hvordan man kan bruke den affektive analysen av litterære karakterer opp mot en litteraturdidaktisk diskusjon knyttet til folkehelse og livsmestring i norskfaget.

## 5. Litteraturdidaktisk diskusjon

I denne masteroppgaven har jeg gjort en affektiv analyse av seks fiktive karakterer fra *Harry Potter*-serien. De utvalgte karakterene er: Harry Potter, Hermine Grang, Ronny Wiltersen, Draco Malfang, Nilus Langballe og Lulla Lunekjær. Analysen har sett på emosjonenes varighet til de enkelte karakterene basert på Keith Oatleys (2004) begreper: *reactive emotions, moods, sentiments* og *preference*. Keith Oatleys (2004) begreper om sosiale motivasjoner: *assertion, attachment* og *affiliation* har blitt brukt, samt karakterenes *script*. I lys av teori og analyse ønsker jeg videre å diskutere problemstillingen for denne oppgaven: *hvordan kan arbeidet med litterære karakterer fra Harry Potter-serien bidra til å belyse ulike temaer innenfor folkehelse og livsmestring i norskundervisning?* For å kunne svare på problemstillingen ønsker jeg å diskutere de to forskningsspørsmålene som kan være med å belyse problemstillingen som er gitt over: 1. hvordan kan en analyse av litterære karakterer brukes til å belyse temaer folkehelse og livsmestring? og 2. hvordan kan norsklærere arbeide med folkehelse og livsmestring i undervisningen med forankring i en analyse av litterære karakterer?

Som allerede understreket i kapittel 4: Analyse av utvalgte litterære karakterer fra Harry Potter, er det blitt belyst flere aktuelle temaer som kan gjøre seg gjeldende innenfor temaet folkehelse og livsmestring. Ifølge Kunnskapsdepartementet (2017) finnes det flere aktuelle temaer som kan brukes under det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring: fysisk og psykisk helse, levevaner, seksualitet og kjønn og personlig økonomi for å nevne noen. Samtidig nevner Kunnskapsdepartementet at temaer som verdivalg, betydningen av mening med livet, mellommenneskelige relasjoner, å kunne sette grenser og respektere andres, og å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner kan gjøre seg gjeldende inn under dette tverrfaglige temaet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Som allerede poengtert i delkapittel 4.8, så er det områder som mellommenneskelige relasjoner, håndtere følelser og tanker, psykisk helse, personlig økonomi, verdivalg og betydningen av meningen med livet gjør seg gjeldende for de utvalgte litterære karakterene fra *Harry Potter*-serien.

Én bok eller én bokserie alene vil nok ikke kunne belyse alt som Kunnskapsdepartementet (2017) nevner, da fiktive karakterer i bøker ofte ikke er mange nok til å kunne belyse alle temaer, slik analysen gjort i kapittel 4 tyder. Samtidig viser analysen at ved å fokusere på de seks utvalgte karakterene i *Harry Potter*-serien så kan man få et stort utvalg av ulike aktuelle temaer innenfor folkehelse og livsmestring. Man er avhengig av hvilke bøker man velger til å



kunne si noe om hvilke temaer som blir aktuelle. Derfor vil ikke denne diskusjonen kunne ta utgangspunkt i alle temaene som Kunnskapsdepartementet nevner, da de ikke gjør seg gjeldende i *Harry Potter*-serien. Det er grunn til å tro at analysen gir et bilde av hvordan litterære karakterer kan brukes som utgangspunkt for å belyse temaer. Samtidig er man avhengig av hvordan man tolker det som ligger bak temaene som Kunnskapsdepartementet legger fram. Om man tolker de ulikt får man ulike oppfatninger over hvilke temaer som gjør seg gjeldende gjennom de litterære karakterene. For eksempel kan grensesetting bety så mangt. Det kan for eksempel bety å lære seg å sette grenser overfor andre, for eksempel i en seksuell relasjon til et annet menneske. Samtidig kan det bety å lære seg å sette grenser for seg selv, hva man tåler og hva man ikke tåler. Derfor er denne analysen en refleksjon over hvordan jeg tolker hva som ligger i temaene, samtidig som det har blitt tatt utgangspunkt i teori. I det følgende vil jeg dermed å diskutere hvordan man kan arbeide med folkehelse og livsmestring i norskundervisningen og hvordan analysen av litterære karakterer fra *Harry Potter*-bøkene gjør seg relevant i denne sammenhengen. For det er nettopp hva som skal leses, hvordan og hvorfor som er kjernen innenfor norskdidaktikk, ifølge Penne (2001, s. 9). Det betyr at jeg ikke kommer til å presentere rene undervisningsopplegg i denne masteroppgaven, men jeg vil legge frem litteraturdidaktiske refleksjoner knyttet til mulige faglige metoder som kan benyttes for å nå en realisering av folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i norskfaget. Opptil flere ganger i denne studien har jeg presentert hvilke områder Kunnskapsdepartementet (2017) bygger folkehelse og livsmestringstemaet på, og de følgende litteraturdidaktiske refleksjonene vil bygge på dette.

Først ønsker jeg å diskutere hvilke faktorer som er viktig for å få en god faglig forankring samtidig som man jobber temaet folkehelse og livsmestring. Kjelen (2018) skriver at den forskninga som foreligger om skjønnlitteratur i skolen, peker på at litteraturundervisninga sjelden er godt faglig forankret. Litteraturlærere ser ut til å legge for stor vekt på elevenes følelser og elevenes private opplevelser av litteraturen, og i mindre grad legger vekt på å utvikle elevenes litterære kompetanse (Kjelen, 2018, s. 18). Ifølge Dancus et al. (2021) kan man se på en slik trend med uro når det gjelder innføringen av tverrfaglige temaer i LK20. Dancus et al. (2021) skriver videre at en slik utvikling kan føre til for private samtaler om elevens følelser, og dette er en fare ved innføringen av temaet folkehelse og livsmestring. Samtidig skal det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i norskfaget dreie seg om å utvikle deres språklige og kommunikative evner, slik at de bedre kan «gi uttrykk for egne følelser, tanker og erfaringer» (Bakken, 2019, s. 36-37). Ifølge Bakken (2019) kan skjønnlitteratur både bekrefte

og utfordre elevenes selvbylde og bidra til deres identitetsutvikling. Tatt i betraktning at en norsklærer har valgt å knytte sin undervisning opp mot det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, burde man være bevisst på at det er nettopp temaer som er personlige for elever som kan være aktuelle, og derfor bør anerkjenne dette i tråd med sin undervisning. Derfor blir ikke spørsmålet videre i denne diskusjonen om man burde unngå å legge for stor grad på elevenes følelser og private opplevelser knyttet til skjønnlitteratur, da dette er en naturlig del av folkehelse og livsmestringstemaet. I denne studien er det likevel viktig å få fram at delingen av private sider i leseprosessen skal være noe eleven selv ønsker, da det ikke skal oppstå et delingspress gjennom arbeidet med folkehelse- og livsmestringstemaet. Samtidig kan en stille seg spørsmålet om det er i hele tatt mulig å få til. Det grunn til å tro at selv om noen ikke deler sine private refleksjoner betyr ikke det at de ikke har lært og fått utbytte av lesingen. Det kan være nettopp den faglige forankringen i en analyse av litterære karakter som kan gjøre at både lærere og elever er komfortable med nettopp den personlige siden ved å jobbe med folkehelse og livsmestring knyttet til norskfaget. Innledningsvis ved denne masteroppgaven nevnte jeg fordelene med å la elever få ta utgangspunkt i hva de selv ønsker å dele. Derfor kan et videre arbeid med analyse karakterene basere seg på ulike didaktiske tilnæringsmåter som tar hensyn til dette. Å gjøre en analyse av litterære karakterer slik den er gjort i denne masteroppgaven er ikke i tråd med hvordan en norsklærer burde gjøre det i klasserommet med barn og ungdom. Det er viktig å gjøre en analyse av litterære karakterer på deres faglige nivå, derfor ønsker jeg å komme med forslag til didaktiske tilnæringsmåter som kan gjøre det relevant for elevene, samtidig som de ikke opplever delingspress. Spørsmålet videre blir hvordan norsklærere kan jobbe med folkehelse og livsmestring med utgangspunkt i litterære karakterer ved bruk av faglige metoder? De faglige metodene som er fremhevet videre i diskusjonen er med tanke på at de gir rom for at elevene kan ha større frihet til elevmedvirkning og avgjøre seg hva de ønsker å legge fokus på.

### 5.1 Undervisning med *Harry Potter* som utgangspunkt

Penne (2001) skriver at det er viktig å være flink til å lese og skrive for å utvikle refleksiv bevissthet. Refleksiv bevissthet innebærer at man reflekterer over seg selv, sine emosjoner og sine handlinger, gjerne knyttet til utdanning, livsstil, venner m.m. (Penne, 2001, s. 34). Samtidig som man utvikler refleksiv bevissthet ved å lese og skrive, mener Andersen (2019) at litteraturen gir oss mulighet til å studere narrative emosjoner vi har internalisert, og reflektere og utvikle kritiske holdninger til dem. Slik Penne (2001) skriver, så må vi selv skape mening,

og må derfor være i stand til å tolke mening inn i tilværelsen. I tråd med Kunnskapsdepartementet (2019) som skriver at det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring handler om å utvikle elevenes evne til å uttrykke seg skriftlig og muntlig slik at de har grunnlag for kunne gi uttrykk for egne følelser, tanker og erfaringer (s. 3). Norsklærere må derfor gi elevene verktøy gjennom faglige tilnæringsmåter til å kunne reflektere og diskutere relevante tema knyttet til seg selv gjennom eget språk.

### 5.1.1 Leselogg

Som skrevet i kapittel 2.5 *Undervisning av skjønnlitteratur* er leseloggen en tilnæringsmåte som man skal bruke underveis i lesingen og har som mål å utvikle refleksivitet og abstrakt tenking (Penne, 2001, s. 246). En leselogg kan finne ut hva elevene reagerer på underveis i lesingen, og kan ta utgangspunkt videre i dette.

Om det er følelsene som får mennesker til å handle eller om det er handling som får mennesker til å føle er usikkert. *Harry Potter*-serien gir eksempler på begge deler. Evensen (2021) skriver at livet består av en rekke uforutsette hendelser vi ikke alltid kan kontrollere, men vi kan også påvirke hendelsene gjennom valgene vi tar. Elevene kan gjennom en leselogg velge å fokusere på hvordan de ulike litterære karakterene i *Harry Potter* påvirkes av sine følelser og hvordan de handler rundt dette. Det betyr at de får en jevnlig oppgave som elevene kan gjøre underveis i leseprosessen som kan bidra til økt konsentrasjon på handling og følelser. Videre bidrar dette til mer refleksjon rundt den eller de litterære karakterene elevene ønsker å ha fokus på. I tråd med Penne (2001) kan man dele leseloggen i to, handlingsreferat og refleksjon rundt handlingen. Dermed får elevene en mulighet til å ha fokus på det narrative løpet til karakteren, samtidig som de har mer abstrakte tanker om handlingen, som er metakognitivt (Penne, 2001, s. 246). Den metakognitive delen er dermed i tråd med Nussbaum (2016) som skriver at våre emosjoner blir lært gjennom fortellinger. Elevene har derfor mulighet i leseloggen til å studere de narrative emosjonene de har internalisert og reflektere over dem. I dette delkapittelet ønsker jeg å se på følelser og handling, og trekke fram Hermines kampsak som et eksempel på hvordan elevene jobbe med leselogg.

Hermine's kampsak for husnissene er mye basert på hennes følelser rundt husnissenes situasjon i samfunnet og likegyldigheten andre viser. Hennes kamp for husnissene er en sidehandling som roterer rundt primærhandlingen, kampen mellom Harry og Voldemort (Nikolajeva, 2017, s. 77). Ifølge Evensen (2021) er mot å våge å være seg selv – stå for det man selv mener, ta

egne valg og ikke alltid være enig med siste taler. Gjennom Hermines kamp for husnissenes rettigheter, skaper hun et engasjement blant andre elever og lærere, og selv om de i begynnelsen fnyser av hennes forsøk på å endre det hun selv mener er urett. Basert på egne følelser og verdier tar hun valg som hun står ved gjennom hele bokserien. Elevene kan følge denne sidehandlingen i serien ved å skrive logg om handlingen rundt saken Hermine fører og videre reflektere rundt det narrative løpet. Under selve lesingen kan elevene bruke ikonografiske tegn for handling og tanke. Penne (2001) skriver at de kan markere handling med en løpende strekman, og «tanker» markeres med en sky. Slik kan elevene enkelt følge Hermines handlinger i bøkene, og sine egne tanker knyttet til hendelsesforløpet. Dette gjør selve skrivearbeidet enklere når elevene skal skrive handlingsreferat og refleksjoner knyttet til handlingen senere. Det er selve tankene og refleksjonene til elevene som er viktigst med tanke på knytte dette opp mot folkehelse og livsmestringstemaet. Elevenes egne refleksjoner og tanker knyttet til Hermines tanker og følelser kan bidra til at elevene kan videre reflektere over om de selv brenner for en sak, hvordan de selv håndtert de ulike situasjonene og hva synes de om Hermines reaksjoner og følelser. De kan også skrive ned spørsmål til handlingen og hennes følelser, som de kan bruke videre til refleksjonsdelen sin.

Skal vi kunne ta gode valg basert på våre egne følelser og verdier, er det en hjelp å møte mange ulike situasjoner hvor man må øve på å ta stilling til hva man egen tror på selv (Evensen, 2021, s. 10). En didaktisk tilnæringsmåte basert på leselogg underveis i lesingen av *Harry Potter*-serien kan brukes til å trene elever på å ta gode valg i livet, og stå opp for det man selv tror på. Samtidig gir det økt konsentrasjon på selve lesingen og arbeidet rundt boken som kan brukes videre inn i andre oppgaver knyttet til bokserien.

### 5.1.2 Refleksiv tekst/tenkeskriving

Refleksiv skriving/tenkeskriving er ifølge Fjørtoft (2014) å skrive for å fremkalle egne tanker, ideer og følelser omkring et emne. Den ligner mye på leseloggen, men er ikke like førende for hva du må gjøre underveis i skrivingen. Dette emnet kan være en litterær karakter eller et tema knyttet til denne karakteren. Refleksiv skriving må ikke forveksles med sjangre som inneholder reflekterende eller assosiative sprang, slik som essayet og kåseriet (Fjørtoft, 2014, s. 156).

Refleksiv skriving er en mer friere måte å skrive på da elevene fokuserer på egne følelser, tanker og erfaringer. Derfor kan alle temaer knyttet til de litterære karakterene være aktuelle fordi det er eleven selv om styrer hva hen får ut av lesingen. Om man trekker fra analysen gjort i kapittel

4 betyr dette at alle nevnte karakterer fra *Harry Potter*-bøkene gjør seg gjeldende i en slik litteraturdidaktisk tilnæringsmåte. Som et eksempel på hvordan skrivingen kan komme til uttrykk gjennom en litterær karakter velger jeg temaene død, sorg og savn som et utgangspunkt for videre diskusjon.

*Harry Potter*-serien viser gjennom ulike karakterer at tap og sorg er problemer som kan snakkes om og håndteres, selv som det aldri er lett (Markell og Markell, 2008, s. 2). Døden presenteres mange ganger i boka, og er som nevnt i underkapittel 4.2.1 Død, savn og sorg som betydningsfulle emosjoner som et tema. J. K. Rowling har satt søkelys på gjennom hele bokserien. Døden og samtaler om døden forekommer flere ganger gjennom alle de syv *Harry Potter*-bøkene ved at nye karakterer dør. Protagonisten Harry Potter og andre rundt han må forholde seg til døden opptil flere ganger gjennom bokserien. Analysen viser hvordan Harry reagerer og håndterer følelser i møte med døden. Dette kan være grunnlag for videre arbeid med refleksiv skriving. Elevene kan skrive hva de tenker om Harrys følelser og reaksjoner. De kan også skrive sine egne tanker og følelser om hvordan de selv om har opplevd å miste noen og hvordan de selv reagerte. Den refleksive skrivingen skal være basert på elevenes egne tanker, det betyr å bygge deres tekster opp med bestemte problemstillinger kan være førende for deres egen refleksive bevissthet. Likevel kan man stille åpne spørsmål til elevene knyttet til de litterære karakterene slik at de får hjelp til å starte refleksjonene sine. Slike åpne spørsmål kan være: *Er det noen hendelser blant de litterære karakterene du kjenner deg igjen i? Hvilke følelser og reaksjoner er knyttet til disse hendelsene?* Da kan elevene selv velge hvilken av de litterære karakterene fra bøkene som de kjenner seg igjen i og hvilke følelser og reaksjoner som oppleves relevant for eleven.

Om elevene velger å knytte sin tenkeskriving til temaer som død, sorg og savn, vil de merke som Stoltenberg (2020) fornuftig skriver det at sorg kan ha mange uttrykk og mange ansikter. J. K. Rowling bidrar til at man kan lese og lære gjennom bokserien at alle opplever død og sorg på ulike måter, og disse opplevelsene kan både gjøre en sterk og medfølelse, men også trist og sårbar (Markell og Markell, 2008, s. 2). Gjennom Harry, Lulla og Nilus kan man bruke følelser, relasjoner og tanker rundt død, sorg og savn i undervisning knyttet til folkehelse og livsmestring. Deres handlinger og følelser er mangfoldige til å at flere elever kan oppleve de som relevante i sitt møte med karakterenes narrative løp. Refleksiv skriving og refleksivt språk krever at elevene har evne til å sette seg inn i andres perspektiv. En slik evne kan hjelpe elevene å bli i stand til å tolke mening inn i tilværelsen. Tap, sorg og savn er noe alle vil møte gjennom

livet. Under slike omstendigheter kan litterære karakterer hjelpe oss med å sette ting i perspektiv. Litterære karakterer kan hjelpe oss å forstå hvilke følelser som kommer fram til overflaten i møte med sorgen og hjelpe til med å forstå og akseptere våre egne følelser for å kunne ha det bra med oss selv og andre (Evensen, 2021, s. 11). Penne (2001) skriver at livet blir bare forståelig eller meningsfullt for oss i kraft av hvordan vi gjennom språket greier å tolke det som skjer med oss. Derfor vil refleksiv skriving rundt litterære karakterer fra *Harry Potter*-serien og andre bøker både bidra til elevenes refleksive bevissthet og gi elevene språk til å kunne uttrykke sine egne følelser, tanker og erfaringer. Dette er i tråd med hva Kunnskapsdepartementet (2019) skriver om hva norskfaget skal bidra med innenfor temaet folkehelse og livsmestring.

### 5.1.3 Kreativ tekst

Slik jeg nevnte i delkapittel 2.5 Undervisning av skjønnlitteratur skriver Kunnskapsdepartementet at elevene skal etter 10. trinn kunne «uttrykke seg i ulike sjangre og eksperimentere med sjangre på kreative måter» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9). En kreativ tekst blir gjerne skrevet med mulighet for å være kreative rundt en oppgavetekst. Elevene kan velge å løse oppgaven på sin individuelle måte samtidig som læreren legger noen rammer. Blikstad-Balas (2015) nevner at selv om en kreativ tekst skal kunne løses på flere måter, må lærere lage skriveoppgaver hvor elevene har noe å forholde seg til som gir det en retning for skrivearbeidet. Det finnes mange muligheter når elever skal bruke litterære karakterer som utgangspunkt for å skape en ny tekst. I det følgende ønsker jeg å komme med forslag til hvordan lærere og elevene kan bruke de litterære karakterene som et grunnlag for sine kreative tekster med rammer som definerer oppgaven.

#### ***Kommunikasjon mellom de litterære karakterene***

Ifølge Kunnskapsdepartementet (2017) er en av temaene som er aktuelle for det tverrfaglige temaet “folkehelse og livsmestring” mellommenneskelige relasjoner. Slik analysen tyder er mange av relasjonene basert på ulike former for sosiale motivasjoner, som kan fortelle oss hvilke mellommenneskelige relasjoner som gjør seg gjeldende i *Harry Potter*-serien og hvilke følelser som bringes til lys. Oatley (2004) skriver at det er nettopp følelser som styrer våre sosiale motivasjoner. Vennskap er gjerne basert på affiliation. Flere av karakterene har venner som de kan føle trygghet og nærhet til. Det kunne derfor være interessant å la elevene bruke de ulike litterære karakterene som utgangspunkt til å skape en fiktiv samtale mellom dem. Evensen

(2021) mener vi er avhengig av å være i relasjoner med andre mennesker for å finne svar på hvem vi er, og hvem vi kan være i ulike situasjoner. Derfor kan kommunikasjon mellom de ulike litterære karakterene hjelpe elevene å sette seg inn i ulike synsvinkler ved at de må være to, tre eller flere litterære karakterer i samme oppgave. Hvilken type form for kommunikasjon elevene velger er opp til elevene selv, dvs. at det kan være alt fra meldinger på sosiale medier til mail. Det avhenger av hvilke litterære karakterer elevene velger å fokusere på og hvordan elevene ønsker at samtalen skal utarte seg.

J. K. Rowling skildrer i *Harry Potter*-serien at i løpet av livet vil man skape og miste viktige relasjoner. Gjennom bokserien viser Rowling at i møte med andre mennesker vil det oppstå konflikter, og at negative følelser og dårlig kommunikasjon kan være årsak til konflikt. Samtidig viser hun at god kommunikasjon kan man være med å løse konflikter. Evensen (2021) skriver at elever kan gjennom å sette søkelys på mellommenneskelige relasjoner og kommunikasjon lære seg å kommunisere godt, å kunne snakke til og med andre, og kunne gjøre seg forstått, samt å uttrykke egne tanker og følelser. Evensen (2021) skriver videre at hvis elever lærer å lytte til andre og samtidig argumentere for eget syn, får elevene et grunnlag for å håndtere uenighet og konflikter, og for å søke løsninger i fellesskap. Karakterene i *Harry Potter*-serien inngår i flere relasjoner, og gir utgangspunkt for å ta tak i flere ulike aspekter ved disse relasjonene, for eksempel hvilken type relasjon har de, hvilke følelser oppstår i tråd med disse følelsene og hvordan utvikler disse relasjonene seg i takt med hvem karakterene er og hvilke følelser de har for hverandre. Derfor vil en slik kreativ tekst kunne skape gode refleksjoner rundt kommunikasjon og følelser knyttet opp mot relasjoner elevene selv har i sine liv.

### ***Negative emosjoner og lyrisk diktning***

Det er lett å håndtere og snakke om positive følelser som glede, sympati og forelskelse. Livet er likevel ikke slik at mennesker vandrer konstant rundt og kjenner på positive emosjoner. Både Ronny og Nilus er tydelige eksempel på litterære karakterer som det viser seg å kjenne på tabubelagte og negative følelser som sjalusi og skam. Det er gjerne følelser man ikke snakker om, men som kan være vel så fremtredende i livet og vanskelig å akseptere og håndtere. Slike følelser oppstår når man vurderer at ting går verre enn vi forventer, når målene og prosjektene våre feiler eller er frustrerte når noen oppfører seg verre enn vi forventer (Oatley, 2004, s. 10). Negative følelser oppstår når hendelser bygger opp under bekymringer man har. Lyrikk kjennetegnes av en gjennomført stemning eller tone, og ikke av fortelling eller handling (Skei,

2021). Derfor kan negative emosjoner være et godt utgangspunkt for de sjangrene som ikke trenger å ha en konkret handling og ikke trenger å ta utgangspunkt i egne, men andres negative følelser. Lyrisk diktning bruker opplevelse og erfaring tilsynelatende til selvbeskrivelse. Stemningen eller tilstanden føres oftest tilbake til en stemme i teksten (Skei, 2011, s. 40). Å la elevene bruke de litterære karakterenes negative emosjoner kan være et utgangspunkt til videre å skrive om egne negative emosjoner eller stemninger.

Å be elevene skrive lyriske tekster kan være en utfordring med tanke på at det ikke skal skrives en konkret handling. Derfor kan det være en lurt å gi elevene et utgangspunkt ved å bestemme form på den lyriske diktningen. Et eksempel er å skrive femlinjersdikt. Grunnen til at jeg velger dette er fordi det er en kort tekst, men elevene kan leke seg med ord som kan knyttes opp mot de litterære karakterene eller den stemningen de har valgt for sitt dikt.

Både sjalusi og skam er underkommunisert og har noe tabuaktig over seg. Slik som Ringereide og Thorkildsen (2019) skriver om skammen, men som også gjelder sjalusien, så er det vanskelig å innrømme at man har slike følelser. Ringereide og Thorkildsen (2019) påpeker at for å unngå negative konsekvenser av egen og andres sjalusi og skam så er det viktig å snakke åpent om emosjonene og hva den kan gjøre med oss, på godt og vondt. Å skrive lyriske tekster, slik som dikt, kan bidra til å at elever etter hvert kan sette ord på egne følelser som er vanskelig.

### ***Å skifte identitet***

*Harry Potter*-serien ser handlingene fra protagonisten Harry Potter, hans tanker og følelser rundt det narrative løpet. Andersen (2019) skriver at fortellinger er viktig for å utvikle evnen til å forstå andres følelser. I tråd med dette kan elevene få skrive en tekst fra de andre litterære karakterenes følelser og tanker rundt de samme hendelsene de møter gjennom *Harry Potter*-bøkene. Her har elevene mulighet til å bestemme selv hvilke hendelser og karakterer de ønsker å fokusere på basert på hva de selv opplever som interessant.

Et forslag vil være å ta utgangspunkt i Hermine, Nilus og Lulla som opplever å høre negative kommentarer grunnet deres personlighet og væremåte. Slik analysen fra kapittel 4 tyder, kan man lese at Hermine reagerer tydelig når noen kommenterer nedlatende om hennes kunnskapsrike evner. Kommentarene knyttes til at andre opplever henne som er en bedreviter og at hun prøver for hardt. Elevene kan i denne skriveoppgaven prøve å sette seg inn i Hermines situasjon, og basere teksten på hennes følelser og tanker. Hermine fortsetter å lære så mye hun



kan og har tillit til sine egne evner, hun virker til å være trygg på hvem hun er. Det opptil flere ganger gjennom serien Hermine er historiens helt og kommer til unnsetning. I sitt aller første år var det hun som fant ut av mysteriet til Nicolas Flamel, i den andre boken finner hun løsningen angående basilisken lenge før Harry og Ronny, i den tredje boken fikk hun bruke kompleks magi til å reise i tid for å ta ekstra fag og hun var den som var mest forberedt på malacrux-jakten. Dette er eksempler på flere viktige hendelser som elevene kan basere seg på i en slik skriveoppgave. I likhet med Hermine kan man ta utgangspunkt i Lulla Lunekjær. Tross at medelever mobber henne, virker det til at hun holder fast på hvem hun er som person. Lesere av bokserien får se Hermine og Lulla håndtere motstand for hvem de er i mange situasjoner, og deres følelser gir et bilde på at det er lov til å reagere ulikt til ulike hendelser. De viser begge både sårbare følelser rundt hendelser, men også styrke og mot i møte med medelever og lærere som ikke viser aksept for hvem de er.

Et annet eksempel er å sette seg inn i hvordan tanker og følelser Draco Malfang har. Draco Malfang blir ofte sett på som en som står i motsetning til Harry Potters varme og omsorgsfulle vesen. Draco regnes som Harry Potters antagonist på deres daglige basis (Nikolajeva, 2002, s. 123). Hvordan opplever han skolehverdagen? Hvordan påvirker hendelsene som skjer i bøkene hans følelser og reaksjoner? Å velge en som regnes som en slem person som mobber andre og ser ned på medelever, kan bidra til at elever kan sette lys på hvorfor Draco handler slik han gjør. Elevene må velge å identifisere seg med en som handler ulikt fra det veldig mange ville ha gjort, og det medfører til at elevene må sette seg inn i vanskelige situasjoner.

Evensen (2021) skriver at vår identitet kan forstås som vårt selvbylde, vår selvoppfatning og selvfølelse. Identiteten vår si noe om hvem vi er. I en slik oppgave får dermed elevene reflektere rundt hvordan det kan oppleves å være noen andre med deres handlinger, tanker og følelser. Oppgaven kan bidra til refleksjoner knyttet til hva det vil si å være noen andre. Det kan videre bidra til mindre fordommer, da elever kan øke sin forståelse for hvordan det kan oppleves å være noen som er ulik dem selv.

#### 5.1.4 Innvendinger til de litteraturdidaktiske tilnæringsmåtene

Slik diskusjonen viser kan et fokus på litterære karakter gi elevene et godt utgangspunkt til å mentalisere og reflektere da de hjelper oss med å resonnerer rundt de sosiale aspektene i livet (Vermuele, 2010, s. 55). Ifølge Vermuele (2010) gir litterære karakterer mennesker perspektiv. I likhet med Vermuele, skriver Andersen (2019) at fortellinger om andres liv og skjebne kan gi

øvelse å forstå andre liv, følelser, situasjon og behov. I en undervisningssammenheng betyr dette at elever lærer emosjoner gjennom fortellinger, slik Nussbaum skriver i *Litteraturens etikk* (2016). Andersen (2019) skriver at det er gjennom karakterenes reise og utvikling i boken at man kan studere de narrative emosjonene og reflektere over dem og utvikle kritiske holdninger til dem. Dette er dermed i tråd med det Kunnskapsdepartementet (2017) skriver om folkehelse og livsmestring. Samtidig skriver Dancus et al. (2021) at selv om når skolen oppfordrer til samtaler om elevenes opplevelser eller innlevelse i litterære karakterer bidrar den ikke nødvendigvis til bedre folkehelse og livsmestring. Undervisningen bør være knyttet til den nye læreplanens mål og ha forankring i faglige metoder, da vil en analyse av litterære karakter bidra til en personlig vekst og utfordre elevene på empati knyttet til andre mennesker innenfor et gitt tema. De didaktiske tilnæringsmåtene som er trukket fram i diskusjonen over gir elevene rammer for hvordan de skal jobbe med litterære karakterer fra bøker, likevel er dette kun skriveoppgaver. Det er grunn til å tro at også muntlige oppgaver kan gi gode refleksjoner og læring knyttet til folkehelse og livsmestring. Som tidligere understreket i denne masteroppgaven, så ønsket jeg å bidra til at folkehelse og livsmestring i klasserommet skal være et tema som ikke bidrar til opplevelse av delingspress og at lærerne ikke opplever at de må ha kompetanse i fagfelt de ikke har utdanning i, dermed falt valget på skriveoppgaver. Det grunnlag for å tro at med riktige tema og riktige tilnæringsmåter, så kan muntlige oppgaver knyttet til litteratur gi like gode muligheter for refleksjon og læring som skriftlige oppgaver. Didaktiske avgjørelser som tas knyttet til folkehelse og livsmestring-temaet må være i tråd med lærerens bekjentskap av den enkelte klasse.

## 6. Avslutning

Formålet med denne masteroppgaven har vært å belyse følgende problemstilling:

*Hvordan kan arbeidet med litterære karakterer fra Harry Potter-serien bidra til å belyse ulike temaer innenfor folkehelse og livsmestring i norskundervisningen?*

I denne masteroppgaven har det blitt forsøkt å få et klarere bilde av hvordan man kan bruke litterære karakterer som utgangspunkt for å belyse flere temaer innenfor det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i norskundervisning. Jeg valgte å gjøre en analyse av litterære karakterer i Harry Potter-serien av J. K. Rowling: protagonisten Harry Potter, hans to nærmeste venner Hermine Grang og Ronny Wiltersen, samt Draco Malfang, Nilus Langballe og Lulla Lunekjær. Gjennom en lesing av alle syv bøkene i bokserien har jeg gjort en analyse av de utvalgte litterære karakterer, hvor jeg undersøkte deres følelser, reaksjoner og relasjoner. Begreper tilknyttet emosjoners varighet, sosiale motivasjoner, samt begrepet script, hentet fra psykologen Keith Oatley, ble brukt i forbindelse med dette. Det er vanskelig å si noe sikkert om hvilke bøker og litterære karakterer som vil fremme aktuelle områder innenfor det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Dette gjelder også hvilke temaer som de litterære karakterene bringer med seg fordi alle bøker og de fiktive karakterene de bringer med seg er ulike. Likevel kan det trekkes noen slutninger rundt i forbindelse med *Harry Potter*-serien. Samtidig gir studien et bilde på hvordan norsklærere kan arbeide med temaet knyttet opp mot litterære karakterer.

Harry Potter-serien er skjønnlitterær fantasy som tar opp temaer som er aktuell for områdene Kunnskapsdepartementet (2017) fører opp i henhold til folkehelse og livsmestring. De utvalgte litterære karakterene må håndtere følelser som sorg, sjalusi og glede i flere situasjoner og relasjoner som de møter gjennom de syv bøkene. De utvikler seg fra å være barn til unge voksne, og med det møter de utfordringer som er naturlige for alderen sin i hver enkelt bok. Gjennom de litterære karakterenes følelser og relasjoner kan elever identifisere seg med handlingene, tankene og følelsene til de litterære karakterene. I tillegg får elevene innsikt i andre menneskers liv, noe som igjen gjør at de lærer om følelser. Dette er i tråd med det Andersen (2019) skriver om at fortellinger i ulike sjangre kan spille en rolle med tanke på trening og utvikling av det empatiske individ: «fortellinger om andres liv og skjebne gir øvelse i å forstå andres liv, følelser, situasjon og behov» (Andersen, 2019, s. 14), som igjen kan hjelpe

elever å forstå seg selv og hvordan de håndterer situasjoner og følelser. Litteraturen og litterære karakterer kan dermed gi elever mulighet til å studere narrative emosjoner som man har internalisert og reflektere over dem. Denne studien har vist at de litterære karakterene i *Harry Potter*-serien gir et rikt omfang av aktuelle og relevante temaer innenfor det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, og innehar et didaktisk potensial og flere kvaliteter som er sentrale for undervisningen av skjønnlitteratur i norskfaget. De litterære karakterenes utfordringer knyttet til relasjoner og følelser kan bidra til refleksjon rundt følelser, håndtering av situasjoner og egen utvikling, samt gi elever inspirasjon, læring og en følelse av at de ikke står alene.

Samtidig som norsklærerne har fokus på temaer som er aktuelle i forbindelse med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, trenger de å bruke gode undervisningsmetoder som gir struktur og rammer får å kunne utvikle elevenes litterære kompetanse. I denne masteroppgaven har jeg implementert tre ulike metoder for å oppnå refleksjon blant elever rundt de litterære karakterene i *Harry Potter*-serien: leselogg, refleksjonsskriving og kreative tekst. Bakgrunnen for at valget falt på disse metodene ligger i at de er relativt åpne, noe som igjen gjør at elevene kan fokusere på områder de selv ønsker og opplever som relevante. Dermed kan man unngå at elevene opplever depresso, da det blir på elevenes premisser. Dessuten slipper da lærerne å måtte respondere momentant på elevs reaksjoner og refleksjoner i møte med de litterære karakterene, da det kan oppleves utfordrende for noen, samtidig som lærerne har en god faglig forankring i undervisningen av skjønnlitteratur. Dagens barn og unge trenger å kunne sette ord på følelser og hjelp til å håndtere dem, samtidig som det oppleves relevant for dem. Undervisningen av skjønnlitteratur kan gi dem den muligheten gjennom kjennskap til litterære karakterer og deres livssituasjon. Det denne masteroppgaven har bevist er at nettopp disse ferdighetene kan utvikles og forbedre gjennom arbeid med skjønnlitterære tekster i norskfaget.

## 6.1 Begrensinger med masteroppgaven

Riktignok er det visse aspekter ved denne masteroppgaven som hvis de ble forbedret ville økt styrken til mine argumenter og tolkninger. I kapittel 3 uttalte jeg at jeg på forhånd hadde bestemt hvilke karakterer som kunne være relevante for en affektiv analyse basert på en ide om at visse skikkelser spiller en større rolle handlingsmessig i bøkene. Det kunne vært mulig å undersøke fiktive karakterer som Gulla Wiltersen og tvillingene Fred og Frank Wiltersen, men jeg gjorde ikke dette for å snevre inn masteroppgavens omfang. I tillegg følte jeg at det var mer materiale som kunne brukes knyttet til en affektiv analyse med de karakterene jeg valgte. Jeg poengterte

også i kapittel 3 at jeg leste primærlitteraturen på norsk og ikke original språket engelsk. Bakgrunnen for dette valget lå hovedsakelig i at det er det norske språket som står i fokus i undervisningen av norskfaget. Jeg kunne nok ha fått et like godt grunnlag for analyse om jeg hadde lest bøkene på det originale språket.

## 6.2 Forslag til videre forskning

I delkapittel 1.5 understreket jeg at denne masteroppgaven ikke er en undersøkelse av hvordan lærere snakker om vanskelige tema i klasserommet. Dette kunne være av interesse å bruke denne masteroppgaven som et utgangspunkt til hvordan denne studien fungerer i praksis. Fungerer litterære karakterer som et utgangspunkt for videre samtale innenfor aktuelle områder knyttet til det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring? Det ville også vært interessant å se om litteraturdidaktiske metodene som blir forslått i denne masteroppgaven bidrar til en opplevelse av mindre press til å dele private ting med lærer og medelever. Siden jeg valgte å analysere litterære karakterer som er i samme aldergruppe som elever på grunnskolen, er et annet aspekt som kan være verdt å undersøke er å gjøre en affektiv analyse av de eldre litterære karakterene i Harry Potter-serien. Jeg har allerede nevnt det som forlag i kapittel 3, hvor jeg nevner professor i eliksirer Severus Slur og hans minner fra tiden som elev på Galtvort. Et siste aspekt som kunne vært interessant å undersøke videre er en affektiv analyse av litterære karakterer som eksisterer i andre bøker. Dette kan utvides til å omfatte andre sjangre innenfor skjønnlitteratur og de andre tverrfaglige temaene presentert i det nye læreverket fra 2020.

# LITTERATUR

## Primærlitteratur:

J. K. Rowling:

1. *Harry Potter og de vises stein* (1997, norsk oversettelse: 1999)
2. *Harry Potter og mysteriekammeret* (1998, norsk oversettelse: 2000)
3. *Harry Potter og fangen fra Azkaban* (1999, norsk oversettelse: 2001)
4. *Harry Potter og ildbeget* (2000, norsk oversettelse: 2001)
5. *Harry Potter og Fønixordenen* (2003, norsk oversettelse: 2003)
6. *Harry Potter og halvblodsprinsen* (2005, norsk oversettelse: 2005)
7. *Harry Potter og dødstalismanene* (2007, norsk oversettelse, 2007)

## Sekundærlitteratur

- Alton, A. H. (2003). Generic fusion and the mosaic of *Harry Potter*. I E. E. Heilman (red.), *Harry Potter's world: multidisciplinary critical perspectives*. New York/London: Taylor & Francis Book, Inc.
- Andersen, B. J. (2011). *Effekter av undervisning om psykisk helse i videregående skoler* [Doktoravhandling]. Oslo: Universitet i Oslo
- Andersen, P. T. (2011). Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen? *Norsklæreren*, 34(2), 15-22.
- Andersen, P. T. (2012). Fortellekunstens elementer. I P. T. Andersen, G. Mose & T. Norheim (red.), *Litterær analyse – en innføring*. Oslo: Pax Forlag AS
- Andersen, P. T. (2016). *Fortelling og følelse. En studie i affektiv narratologi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Andersen, P. T. (2019). *Forstå fortellinger – innføring i litterær analyse*. Oslo: Universitetsforlaget
- Andersen, P. T., Mose, G. & Norheim, T. (2012). Litteratur og litteraturvitenskap. I P. T. Andersen, G. Mose & T. Norheim (red.), *Litterær analyse – en innføring*. Oslo: Pax Forlag AS
- Bache-Wiig, H. & Linhart, S. H. (2012). Barne- og ungdomslitteratur. I P. T. Andersen, G. Mose & T. Norheim (red.), *Litterær analyse – en innføring*. Oslo: Pax Forlag AS

- Bakken, J. (2019). Hva er nytt i det fornyede norskfaget? I M. Blikstad-Balas og K. R. Solbu (red.), *Det (nye) nye norskfaget*. Bergen: Fagbokforlaget
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory. An agentic perspective. *Annual Review of Psychology* 52(1): 1-26.
- Blikstad-Balas, M. (2015). Gåten kreativ tekst: Hvordan kan vi fremme elevens kreative skriving? *Norsklæreren*, 39(2), 30-36.
- Blikstad-Balas, M. & Solbu, K. R. (2019). Rekviem for kreativ tekst – et norskfaglig drama I åtte scener. I M. Blikstad-Balas og K. R. Solbu (red.), *Det (nye) nye norskfaget*. Bergen: Fagbokforlaget
- Birkeland, T., Risa, G. & Vold, K. B. (1997) *Norsk barnelitteraturhistorie*. Oslo: Det norske samlaget
- Bjørkeng, P. H. (2009). Klasesamtalen om litteratur – lærerens rolle. I J. Smidt (red.), *Norskdidaktikk – ei grunnbok* (3.utg). Oslo: Universitetsforlaget
- Bufdir (2021). Barn i lavinntekstfamilier av *Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet* på bufdir.no. Hentet 20. februar 2022 fra [https://www.bufdir.no/Familie/Fattigdom/Ny\\_Barnefattigdom\\_i\\_Norge/](https://www.bufdir.no/Familie/Fattigdom/Ny_Barnefattigdom_i_Norge/)
- Bugge, K. E., Grelland, E. & Schrader, L. (2006). *Ungdom og sorg* (2.utg.) Oslo: Landsforeningen uventet barnedød
- Cappelen Damm (u.å.). Torstein Bugge Høverstand. Hentet 11. Mars 2022 fra <https://www.cappelendamm.no/forfattere/Torstein%20Bugge%20H%C3%B8verstad-scid:25097>
- Carey, B. (2003). Hermoine and the house-elves: The literary and historical contexts of J. K. Rowling's antislavery campaign. I G. L. Anatol (red.), *Reading Harry Potter: critical essays*. London: Preager Publishers
- Dancus, A. M., Linhart, S. H. & Myhr, A. B. (2021). Sårbarhet i politisk filosofi, litteraturvitenskap og litteraturredidaktikk. I A. M. Dancus, S. H. Linhart & A. B. Myhr (red.), *Litteratur og sårbarhet*. Oslo: Universitetsforlaget
- Dempster, S., Oliver, A., Sunderland, J. & Thistlewaite, J. (2016). What has *Harry Potter* done for me? Children's reflections on their "Potter experience". *Children's Literature in Education*, 47, s. 267-282. Hentet 7. januar fra <https://link.springer.com/article/10.1007/s10583-015-9267-x>
- Eder, J., Jannidis, F. & Schneider, R. (2010). Characters in fictional worlds: an introduction. I J. Eder, F. Jannidis & R. Schneider (Red.), *Characters in fictional worlds*. Berlin/New York: de Gruyter

- Evensen, T. (2021). *Livsmestring gjennom fortellinger*. Oslo: Fagbokforlaget
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget
- Halvorsen, P. (2020). Mener livsmestring i skolen duker for nye nederlag. *Psykologi*, 57:8.  
Hentet 16. januar 2022 fra <https://psykologtidsskriftet.no/aktuelt/2020/08/mener-livsmestring-i-skolen-duker-nye-nederlag>
- Haugen, M. O. (2022). Barne- og ungdomslitteratur i *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 16. januar 2022 fra [https://snl.no/barne- og ungdomslitteratur#-Tematikk](https://snl.no/barne-og-ungdomslitteratur#-Tematikk)
- Heilman, E. E. & Gregory, A. E. (2003). Images of the privileged insider and outcast outsider. I E. E. Heilman (red.), *Harry Potter's world: multidisciplinary critical perspectives*. New York/London: Taylor & Francis Book, Inc.
- Idsøe, E. C. & Idsøe, T. (2016). Mobbing i et traumeperspektiv. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (red.), *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Iser, W. (1991). [1978]. *The act of reading. A theory of aesthetic response*. Baltimore og London: The Johns Hopkins University Press
- Kjelen, H. (2018). Å vere litteraturlærer. I K. Kverndokken (red.), *101 litteraturredidaktiske grep – om å arbeide med skjønnlitteratur og sakprosa*. Bergen: Fagbokforlaget
- Klomsten, A. T. & Uthus, M. (2020). En sakte forvandling. En kvalitativ studie av elevers erfaringer om psykisk helse i skolen. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 14(2), s.122-139. Hentet 05. desember 2021 fra <https://utdanningogpraksis.no/index.php/up/article/view/2210/4437>
- Kidd, D. C. & Castano, E. (2013). Reading literary fiction improves theory of mind. *Science*, 342(6156). DOI: [10.1126/science.1239918](https://doi.org/10.1126/science.1239918)
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i engelsk (ENG01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Lauritzen L. M., Antonsen, Y., og Nesby L. (2021) «Jeg er så veldig redd for hvordan jeg påvirker elevene.» utfordringer og muligheter i undervisningen av folkehelse og livsmestring i norskfaget, *Acta Didactica Norden* Vol 15, Nr. 1, Art. 10
- Lenz, C. & Nygaard, E. (2019). *Modul 4: Tverrfaglige temaer i overordnet del*. Podcast. Hentet 25. september 2021 fra <https://bibsys.instructure.com/courses/360/pages/nb-4->



[dot-2-2-podcaster-om-tverrfaglige-temaer-aktivitet-%7Cse-4-dot-2-2-podcasttat-fagaidrastideaddji-fattaaid-birra-aktivitet?module\\_item\\_id=23460&lang=nb](#)

- Lundqvist, U. (2017). Becoming a smart student. The construction and contestation of smartness in a Danish primary school. <https://www.ucviden.dk/en/projects/becoming-a-smart-student-the-construction-and-contestation-of-sma>
- Mangen, A. (2013). Empirisk forskning på den litterære leseopplevelse: Hva kan eksperimentelle tilnærminger tilføre litteraturforskningen? I Jofrid Karner Smidt, Tonje Vold og Knut Otterholm (red). *Litteratursosiologiske perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget
- Markell, K. A. & Markell, M. A. (2008). *The children who lived: Using Harry Potter and other fictional characters to help grieving children and adolescents*. New York: Routledge
- Nikolajeva, M. (2002). *The rhetoric of character in children's literature*. Maryland: The Rowman & Littlefield Publishing Group
- Nikolajeva, M. (2017). *Barnbokens byggklossar* (3 utg.). Lund: Studentlitteratur
- Norsk helseinformatikk AS. (2021). Når foreldre dør – sorg hos barn av *Norsk helseinformatikk* på [nhi.no](https://nhi.no). Hentet 17. februar 2022 fra <https://nhi.no/familie/barn/barn-og-kreft/foreldre-dor-sorg-hos-barn/>
- Norsk helseinformatikk AS. (2016). Selvtillit og selvbilde av *Norsk helseinformatikk* på [nhi.no](https://nhi.no). Hentet 20. februar 2022 fra <https://nhi.no/familie/barn/selvtillit-og-selvbilde/>
- Nussbaum, M. (1990). *Love's Knowledge: Essay on Philosophy and Literature*. New York/Oxford: Oxford University Press
- Nussbaum, M. (2016). *Litteraturens etikk*. Oslo: Pax forlag
- Oatley, K. (2004). *Emotions. A brief history*. Oxford: Blackwell Publishing
- Park, J. (2003). Class and socioeconomic identity in Harry Potter's England. I G. L. Anatol (red.), *Reading Harry Potter. Critical essays*. Westport: Praeger Publishers
- Penne, S. (2001). *Norsk som identitetsfag*. Oslo: Universitetsforlaget
- Prajapati, R., Sharma, B. & Sharma, D. (2017). Significance og life skills education. *Contemporary Issues in Education Research*, 10(1), 1-6. Hentet 05. desember 2021 fra <https://www.clutejournals.com/index.php/CIER/article/view/9875/9972>
- Rimmon-Kenan, S. (2002). *Narrative fiction* (2.utg.). New York: Routledge
- Ringereide, K. & Thorkildsen, S. L. (2019). *Folkehelse og livsmestring – tanker, følelser og relasjoner*. Oslo: Pedlex

- Røskeland, M. (2018). Natur i litteraturen: økokritisk litteraturundervisning med døme frå *Eg er eg er eg er*. I K. Kverndokken (red.), *101 litteraturdidaktiske grep – om å arbeide med skjønnlitteratur og sakprosa*. Bergen: Fagbokforlaget
- Schank, R. C. & Abelson, R. P. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers
- Skei, H. H. (2011). *Å lese litteratur* (2.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Skei, H. H. (2021) Lyrikk i *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 8. mai 2022 fra <https://snl.no/lyrikk>
- Slettan, S. (2018). Å utvide det moglege – om fantastisk litteratur for barn og unge. I S. Slettan. (red.), *Fantastisk litteratur for barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget
- Slettan, S. (2020). Introduksjon. Om ungdomslitteratur. I S. Slettan (red.), *Ungdomslitteratur – ei innføring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Skårderud, F. & Sommerfeldt, B. (2008). Mentalisering – et nytt teoretisk og terapeutisk begrep. *Tidsskriftet for den norske legeforening*, 2008, 128: 1066-9. Hentet 6. februar 2022 fra <https://tidsskriftet.no/2008/05/kronikk/mentalisering-et-nytt-teoretisk-og-terapeutisk-begrep>
- Smidt, J. (2009). Ulike syn på skrivning og skriveundervisning. I J. Smidt (red.), *Norskdidaktikk – ei grunnbok* (3.utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Smith, K. M. (2003). Harry Potter's schooldays: J. K. Rowling and the British boarding school novel. I G. L. Anatol (red.), *Reading Harry Potter: critical essays*. London: Preager Publishers
- Steinfeld, T. & Ullström, S. O. (2012). Litteraturdidaktikk. I P. T. Andersen, G. Mose & T. Norheim (red.), *Litterær analyse – en innføring*. Oslo: Pax Forlag AS
- Stoltenberg, S. M. K. (2020). *Barn, litteratur og livsmestring – Den skjønnlitterære fortellingens betydning for barns utvikling*. Oslo: Kommuneforlaget AS
- Store Norske Leksikon (2018). Biblioterapi i *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 14. oktober 2021 fra <https://snl.no/biblioterapi>
- Sulland, F. (2021). Barn i *Store medisinske leksikon i sml*. Hentet 1.mai fra <https://sml.snl.no/barn>
- Svensen, Å. (1982). Synspunkter på fantastisk diktning. I Å. Sevnsen, R. Jenssen, G. Risa & R. Romøren (red.), *Den fantastiske barnelitteraturen*. Oslo: Landslaget for Norskundervisning (LNU) og J. W. Cappelens Forlag

- Sørum, S. R. M. (2018). En inngang til fantasy litteratur – med vekt på Sigbjørn Mostues trilogi Alvetegnet. I K. Kverndokken (red.), *101 litteraturdidaktiske grep – om å arbeide med skjønnlitteratur og sakprosa*. Bergen: Fagbokforlaget
- Teigland, A-S. (2020). Fantasy. I S. Slettan (red.), *Ungdomslitteratur – ei innføring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Thunnisen, M. (2017). Harry Potter, Script, and the Meaning of life. *Transactional Analysis Journal*, 40(1), 32-42. Hentet 04. desember 2021 fra DOI: <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1177/036215371004000105>
- Tjomsland, H. E., Viig, N. G. & Resaland, G. K. (Red.). (2021). *Folkehelse og livsmestring – i fag, på tvers av fag og som en helhetlig tilnærming i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget
- Tomkins, S. (1979). Script theory: differential magnification of affects. I H. E. Howe & R. A. Dienstbier (red.), *Nebraska Symposium on Motivation* (26). University of Nebraska Press, Lincoln
- Tormodsdotter Nes, S. & Slettan, S. (2020). Den samtidsrealistiske ungdomsromanen. I S. Slettan (red.), *Ungdomslitteratur – ei innføring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Tribe, K. V, Papps, F. A. & Calvert, F. (2021). «It just gives people hope»: A qualitative inquiry into the lived experience of the Harry Potter world in mental health recovery. *The Art in Psychotherapy* 74 (2021), 101802. Elsevier B. V. Hentet 13. november 2021 fra <https://doi.org/10.1016/j.aip.2021.101802>
- Uthus, M. (2017). Den inkluderende skolen. I M. Uthus (red.), *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv*. Oslo: Gyldendal
- Vedvik, K. O. (2020). Livsmestring i skolen vekker debatt: Advarer skoler mot å innføre gruppeterapi. *Utdanning*, 4, 12-17.
- Vermuele, B. (2010). *Why do we care about literary characters?* Baltimore, Maryland: The Johns Hopkins University Press
- Watson, V. (2013). *Reading series fiction: From Arthur Ransome to Gene Kemp*. United Kingdom: Routledge
- Yadav, I. & Iqbal, N. (2009). Impact of life skills training on self-esteem, adjustment and empathy among adolescents. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 35, s. 61-70. Hentet 05. desember 2021 fra [https://www.researchgate.net/profile/Naved-Iqbal/publication/312119543\\_Impact\\_of\\_Life\\_Skill\\_Training\\_on\\_Self-esteem\\_Adjustment\\_and\\_Empathy\\_among\\_Adolescents\\_Pooja\\_Yadav\\_and\\_Naved\\_I](https://www.researchgate.net/profile/Naved-Iqbal/publication/312119543_Impact_of_Life_Skill_Training_on_Self-esteem_Adjustment_and_Empathy_among_Adolescents_Pooja_Yadav_and_Naved_I)

[qbal/links/586fdad808ae8fce491ded8f/Impact-of-Life-Skill-Training-on-Self-esteem-Adjustment-and-Empathy-among-Adolescents-Pooja-Yadav-and-Naved-Iqbal.pdf](https://www.researchgate.net/publication/351111111/links/586fdad808ae8fce491ded8f/Impact-of-Life-Skill-Training-on-Self-esteem-Adjustment-and-Empathy-among-Adolescents-Pooja-Yadav-and-Naved-Iqbal.pdf)

Øverland, K. & Bru, E. (2016) Angst. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (red.), *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget

Wettré, M. B-N. (2021). *Norskfagets bidrag til folkehelse og livsmestring gjennom skjønnlitteratur* [Masteroppgave]. Oslo: Universitet i Oslo

WHO. (1986). Ottawa Charter. Hentet 10. oktober 2021 fra

[https://www.euro.who.int/\\_data/assets/pdf\\_file/0004/129532/Ottawa\\_Charter.pdf](https://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0004/129532/Ottawa_Charter.pdf)