

Mona Blandkjenn Mullen

«Hva er det for et sted jeg er kommet til?»

Om en stedsbasert tilnærming til litteraturen,
med utgangspunkt i Astrid Lindgrens *Sunnaneng*

Masteroppgave i Norskdidaktikk 1.-7. trinn

Veileder: Tatjana Kielland Samoilow

Juni 2022

Mona Blandkjenn Mullen

«Hva er det for et sted jeg er kommet til?»

Om en stedsbasert tilnærming til litteraturen, med utgangspunkt i Astrid Lindgrens *Sunnaneng*

Masteroppgave i Norskdidaktikk 1.-7. trinn
Veileder: Tatjana Kielland Samoilo
Juni 2022

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Denne oppgaven handler om hvordan man kan arbeide med litteratur med utgangspunkt i sted i barneskolen. Ved en slik tilnærming, trenger man både tekster der sted spiller en viktig rolle, og arbeidsmåter man kan bruke i undervisninga. Jeg gjør derfor en litterær analyse, der jeg undersøker hvordan sted skapes i en skjønnlitterær tekst, nærmere bestemt Astrid Lindgrens fortelling *Sunnaneng* (2013). I forbindelse med prosjektet, gjennomførte jeg også et opplegg i en klasse på 4. trinn, der vi leste fortellinga, og elevene etterpå lagde kart eller tegninger av stedene i teksten. I oppgaven analyserer jeg også et utvalg av disse visualiseringene av stedene, og undersøker hvordan stedene skapes i dem. De to analysedelene ses i sammenheng, for å diskutere muligheter og begrensninger ved denne innfallsvinkelen til litteraturarbeidet i skolen.

Den teoretiske tilnærminga, baserer seg på teori fra ulike vitenskapelige felt. Fra litteraturvitenskapen tar jeg utgangspunkt i konsepter knytta til sted i litteraturen. Nærmere bestemt bruker jeg konseptet om projiserte steder fra Barbara Piatti (2017), og Mikhail M. Bakhtins (1981) begrep om kronotoper. Jeg baserer meg også på multimodalitetsteori, samt leserorientert litteraturteori, for å analysere elevenes kart og tegninger. Jeg tar også utgangspunkt i en forståelse av sted, basert på teori fra humangeografene Tim Cresswell (2014) og Yi-Fu Tuan (1977, 1990).

Blant hovedfunnene i oppgaven, er hvordan stedene skapes på varierte måter i både fortellinga, og elevenes kart og tegninger. De fysiske omgivelsene, praksiser ved stedene og stedenes rolle ved utviklinga i fortellinga, uttrykkes i begge uttrykksformene. Begge skaper også en atmosfære knytta til stedene. Stedene skapes også på ulik måte i fortellinga og elevenes visualiseringer. Det er spesielt tydelig hvordan opplevelsen av sted gjennom sanseintrykk, kommer tydeligere fram i teksten enn på kartene og tegningene. På enkelte av visualiseringene, kan stedsskapinga ses på som bidrag til å framheve flere sentrale sider ved denne teksten, som litterære virkemidler og viktige, strukturerende steder i handlinga. Arbeidsmåten kan likevel ha vært begrensende, når det kommer til å uttrykke tolkninger rundt tvetydigheten ved enkelte steder i denne teksten.

Abstract

This thesis is about how a place-based approach to literature, can be used as a part of the literature classes in school. In this approach, it is necessary to have both texts where place is an important part of the text, as well as activities to use in the classroom. Based on this, I do a literary analysis of how place works in a literary text; *Sunnaneng* by Astrid Lindgren (2013). I also did some activities in a 4th grade class, where we read the text, before the students made maps or drawings of the places in the text. In this thesis, I analyse some of these visualizations, to examine how they portray places from the text. I see the two analyses in comparison to each other, to discuss possibilities and limitations in this approach to literary texts.

The theoretical perspectives are based on theory from different fields. From literary theory I use terms connected to literature and place. I use the concept of projected places in literature from Barbara Piatti (2017), and Mikhail M. Bakhtin's (1981) theory of chronotopes in literature. I also use theory on multimodality and reader-oriented literature theory, to analyse the maps and drawings made by the students. I base my understanding of place on the human geographers Tim Cresswell (2014) and Yi-fu Tuan (1977, 1990).

The main findings are that place is created in various ways in both the literary text, and the students maps and drawings. The physical environment, practices connected to the places and the role some places play in the development of the plot, are expressed in both forms of expression. Both also create an atmosphere connected to the places. The places are also portrayed in different ways in the two forms of expression. This is especially apparent in how the experience of places through senses, are more apparent in the literary text than in the visualizations. On some of the maps and drawings, the creation of place can be viewed to contribute to emphasize some important parts of the text, like contrasting places and structuring places in the plot. Still, the activity can have been limiting, in the sense that it can be difficult to express interpretations regarding the ambiguity of some places in the text through maps and drawings.

Forord

Jeg vil gi en stor takk til veilederen min, Tatjana Kielland Samoilow, for god hjelp og tilbakemelding gjennom hele denne perioden. Det har vært veldig verdifullt og lærerikt.

Tusen takk til elevene som ville være deltakere i prosjektet. Uten dere hadde ikke dette prosjektet kunnet gjennomføres!

En spesiell takk gir jeg også til familie og venner, både i og utenfor studiet. Jeg er takknemlig for deres støtte, og for at jeg ved å ha dere i livet mitt, har kunnet være noe annet enn masterstudent også dette året.

Trondheim, juni 2022

Mona Blandkjenn Mulen.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Bakgrunn	1
1.2	Aktualisering av stedsbegrepet.....	2
1.3	Problemstilling og forskningsspørsmål	3
1.4	Tidligere forskning om barnelitteratur og sted og stedsbasert litteraturdydidaktikk	5
1.5	Oppgavens oppbygging	7
2	Teori.....	8
2.1	Litterære geografier - stedet og litteraturen	8
2.2	Sted som en sammenveving av fysiske omgivelser, stedlig atmosfære og stedlige praksiser	9
2.3	Stedlige erfaringer og topofili - opplevelse av sted gjennom sanser og følelser	12
2.4	Projiserte steder i litteraturen	14
2.5	Kronotoper – samspillet mellom tid og sted i litteraturen.....	15
2.6	Lesing av litteratur som et møte mellom tekst og leser	16
2.7	Multimodalitet og visuelle uttrykksformer	17
3	Metode.....	19
3.1	Forskningsdesign	19
3.2	Valg av tekst	20
3.3	Valg av informanter.....	21
3.4	Gjennomføring av opplegg og valg av aktiviteter	22
3.5	Metoder for innsamling av materiale	25
3.6	Personvern hensyn og etikk.....	26
3.7	Analytisk tilnærming.....	27
3.8	Refleksjoner om forskerrollen.....	28

4	Analyse av <i>Sunnaneng</i>	30
4.1	Presentasjon av <i>Sunnaneng</i>	30
4.2	Myra	32
4.3	Sunnaneng.....	36
4.4	Hva slags sted er Sunnaneng?	39
4.5	Porten	41
5	Analyse av elevenes kart og tegninger	43
5.1	Myra og Sunnaneng som kontrasterende steder.....	44
5.1.1	Kart	44
5.1.2	Tegning	49
5.1.3	Sammenligning av kart og tegning.....	51
5.2	Framstilling av porten mellom Myra og Sunnaneng	53
5.3	Oppsummering av analyse.....	56
6	Drøfting.....	58
6.1	Tekst og visualiseringer som multimodale uttrykksformer – hvordan skapes sted?.....	58
6.2	Hva kan man si om leseprosessen ved tegning av kart og tegninger?.....	60
6.3	Arbeidsmåter og tekstvalg i en stedsbasert litteraturdidaktikk.....	62
7	Avsluttende tanker og veien videre.....	64
	Referanseliste.....	66
	Vedlegg	70

1 Innledning

1.1 Bakgrunn

Formålet med dette prosjektet, er å undersøke hvordan man kan arbeide med skjønnlitteratur med utgangspunkt i sted i skolen. Ønsket mitt er å undersøke om det å lage visualiseringer av steder etter å ha lest en litterær tekst, kan bidra til forståelse og tolkning av teksten. Jeg vil undersøke hvordan spor av prosessen som har skjedd i elevenes møte med teksten, kan komme fram i kart og tegninger de har laget med utgangspunkt i teksten. Jeg vil også undersøke om denne arbeidsformen kan være et godt redskap for analyse og tolkning.

Skjønnlitteraturen kan vekke følelser og tanker hos den som leser, og gi oss nye blikk på oss sjøl og verden. Utgangspunktet for disse reaksjonene kan være erfaringer fra eget liv, men også virkemidler og grep som brukes i teksten. Disse finnes det i litteraturteorien begreper og konvensjoner for å forklare og tolke. Kjennskap til dette kan hjelpe en å forstå flere sider ved teksten. Slik kan både de personlige reaksjonene og konvensjonelle redskapene for analyse, brukes til å forstå litteraturen. Dette spennet mellom det personlige og konvensjonelle i møtet med litteraturen, er en aktuell problemstilling innen litteraturdidaktikken. Dette trekkes fram i ulike artikler fra de siste årene, der Hallvard Kjelen omtaler det som spennet mellom en faglig og opplevelsesbasert tilnærming til litteratur (2015, s. 2). Også Kari Anne Rødnes belyser dette i sin gjennomgang av skandinavisk litteraturdidaktisk forskning. Gjennomgangen viser at det hun kaller erfaringsbaserte tilnærminger, lar elevene skape mening ved å bruke egne erfaringer, men viser seg til gjengjeld å gjøre det utfordrende for elevene å se det faglige innholdet i tekstene (Rødnes, 2014, s. 1). Analytiske tilnærminger er derimot utfordrende, fordi elevene opplever at arbeidet ikke berører dem (Rødnes, 2014, s. 1). Rødnes konkluderer med at begge tilnærmingene er viktige i litteraturarbeidet i skolen, der de bør skje i samspill med hverandre (2014, s. 15).

Noe av dette spennet i litteraturdidaktikken, reflekteres også i de nye læreplanene fra 2020. Gjennom definerte kompetansemål som formidler hva elevene skal *kunne*, vektlegges det at elevene skal utvikle en formalisert kompetanse. Det stadfestes blant annet at elevene i norsk etter 7. trinn, skal kunne «samtale om formål, form og innhold» i litteraturen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Slike aspekter er med på å vektlegge analytiske tilnærminger. Den nye læreplanen, vektlegger imidlertid også en rekke arbeidsformer og innfallsvinkler som kan knyttes til det personlige ved litteraturarbeidet. Under *Fagets relevans og sentrale verdier* står det at «[n]orskfaget skal gi elevene litterære opplevelser og mulighet til å uttrykke seg kreativt og skapende» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Her tydeliggjøres nettopp litteratur som opplevelse, og estetiske arbeidsformer trekkes fram. Estetiske arbeidsformer kan også ses i sammenheng med utforsking, et ord som også går igjen i læreplanen fra 2020. Som en del av kjerneelementet *Tekst i kontekst* i norskfaget, skal elevene «utforske og reflektere

over skjønnlitteratur» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Utforskning og lek er også arbeidsformer kompetansemålene trekker fram som en del av arbeid med tekst. Tverrfaglighet står også sentralt i læreplanen, og innenfor det tverrfaglige temaet *Folkehelse og livsmestring* trekkes lesing av skjønnlitteratur fram som å kunne «både bekrefte og utfordre elevenes selvbylde og dermed bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Innen temaet *Demokrati og medborgerskap*, presenteres det at skjønnlitteratur «gir elevene innblikk i andre menneskers livssituasjon og utfordringer» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Her knyttes litteraturarbeidet tydelig til elevens egne følelser, erfaringer og synspunkter, og som en måte å forstå verden og andre mennesker på. Slik jeg ser det, vil et samspill mellom de personlige og konvensjonelle tilnærmingene, være viktig for en helhetlig litteraturundervisning. Elevene skal både oppleve og leve seg inn i litteraturen, samt få noen redskaper til å nærme seg teksten og forstå hvordan den fungerer, som kan brukes til å sette ord på det man legger merke til i teksten.

Man trenger altså tilnærminger til litteraturen som er utforskende, estetiske og tverrfaglige, men som samtidig utvikler elevene til lesere som kan ta i bruk begreper og faglige tilnærminger i møte med litteraturen. I utviklinga av dette prosjektet, ble jeg nysgjerrig på om en innfallsvinkel som både gir elevene en konkret tilnærming til teksten, og en uttrykksform om teksten med kreativ frihet, muligens kan være en vei å gå. At elevene lager visualiseringer av steder i en litterær tekst, kan være en av mulighetene for en slik tilnærming. Relasjonen mellom litteratur og sted har fått mer oppmerksomhet de siste tiårene, og har vært et tema for flere publikasjoner (jf. Ivanchikova, 2017, s. 676). Denne tilnærminga til litteraturen vekket en nysgjerrighet i meg. Jeg begynte å tenke over om stedsbasert litteraturarbeid, kan ha et potensiale for å forene disse aspektene i litteraturredidaktikken. Jeg begynte å tenke over noen av spørsmålene som ble trukket fram i artiklene jeg leste, og å tenke videre på egne: Hvilken betydning kan framstillinga av steder ha for en tekst? Hvordan er de med på å virke inn på teksten? Hvordan er de betydningsfulle for tolkninga man gjør? Og hvordan kan man jobbe med skjønnlitteratur med utgangspunkt i sted i skolen? Hvordan forstår elevene stedene i litteraturen, og hva slags potensiale ligger i å la dette være utgangspunktet for å forstå og tolke en tekst? Dette var noen av spørsmålene jeg tok med meg inn i arbeidet med dette prosjektet.

1.2 Aktualisering av stedsbegrepet

Som den danske litteraturforskeren Louise Mønster påpeker, er oppmerksomheten om sted blitt ekstra aktuell ved at globaliseringa bidrar til at stedene er i forandring (2009, s. 358). I en artikkel i tidsskriftet *Edda*, trekker Mønster fram hvordan denne forandringa inkluderer at det spesifikke og betydningsfulle ved hvert sted er blitt utjevna. Avstandene mellom steder oppleves også som mindre, som følge av utvikling av infrastruktur. Teknologisk utvikling er også med på å utfordre betydninga av tilstedeværelse på et sted. Man kan være til stede visuelt og auditivt gjennom digitale plattformer, uten å måtte være der fysisk (Mønster, 2009, s. 358). Denne forandringa i stedene og hvordan vi omgir oss med dem, hevder Mønster gir et nytt behov for å reflektere over og skape rom for steder og nærvær. Hun skriver at «[n]etop når ting, vi har taget for givet, ikke lenger er selvfølgelig, så får vi øjnene op for dem, og måske er det det, der sker med stedet netop nu» (Mønster, 2009, s. 358).

I et mer didaktisk perspektiv, hevder Annette Lucksinger at det å arbeide med litteratur som er sterkt forankra i sted, kan bidra til å utvikle leserens forståelse av steder de sjøl omgir seg med. De kan da «begin to see their home places as texts equally worth reading, observing, pondering about, and protecting» (Lucksinger, 2014, s. 368). Slik jeg forstår det, kan dette påvirke hvordan man oppfatter og forstår stedene, og bidra til at man ser nye sider ved dem. Dette kan handle om hvordan steder har verdier knytta til seg og kan være forbundet med makt, for eksempel gjennom hva som foregår på et sted, hvem som har muligheten til å oppholde seg der, eller hva man har tilgjengelig på stedet. I tillegg til globalisering, er en aktuell tematikk at stedene også er i forandring som følge av klimaendringer. En oppmerksomhet mot steder, kan gjøre at man legger merke til hvordan naturen er til stede og forandrer seg på et sted. Dette kan tenkes å sette i gang refleksjoner om konsekvensene dette har for arts mangfold, eller livsvilkårene for de som bor på stedet. Slike aspekter er ikke hovedfokus for denne oppgaven, men de kan likevel være en viktig begrunnelse for verdien av stedsbasert arbeid med litteratur.

Slike perspektiver er sentrale i skolen, noe vi også finner igjen i læreplanen. Under *Fagets relevans og sentrale verdier* i norskfaget, står det at lesing av skjønnlitteratur «skal gi elevene mulighet til å reflektere over sentrale verdier og moralske spørsmål og bidra til at de får respekt for menneskeverdet og for naturen» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Stedsbasert litteraturundervisning kan da rette oppmerksomheten mot dette gjennom stedene i teksten. Dette kan tenkes å bidra til at elevene får stille spørsmål og reflektere over hvordan steder framstilles og hvilke verdier som er knytta til dem. I samme avsnitt i norskplanen står det også at «[f]aget skal styrke elevenes evne til kritisk tenkning» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Å lage egne kart kan ses i sammenheng med kritisk tenkning. Det kan hjelpe elevene å forstå hvordan kart fungerer, og at disse er framstillinger og ikke nøytrale bilder av virkeligheten (Ivanchikova 2017, s. 684).

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

En av målsetningene med prosjektet, er å bidra til utviklinga av en stedsbasert litteraturdidaktikk. For å arbeide med en stedsbasert litteraturdidaktikk trenger man både skjønnlitterære tekster å lese, og arbeidsmåter å bruke i undervisninga. Ved valg av tekst, er det også viktig at læreren har et blikk for hvordan steder er framstilt i teksten. Hen kan da velge tekster der dette er sentralt, og vinkle opplegget mot dette. I prosjektet har jeg gjennomført et opplegg i en 4. klasse, der vi leste fortellinga *Sunnaneng* av Astrid Lindgren (2013). Den handler om søsknene Anna og Mattias, som blir plassert på en gård etter at moren deres dør. Her lever de et hardt liv med mye arbeid og lite omsorg og mat, men en dag finner de en port langt inne i skogen. Bak den ligger Sunnaneng¹, et sted fylt med varme, vekster, mat og andre barn å leke med. I etterkant av lesinga, fikk elevene i oppgave å lage en tegning eller et kart av stedene i fortellinga.

¹ I denne teksten omtales «Sunnaneng» både som fortellinga, og som et sted i handlinga. Jeg skriver *Sunnaneng* i kursiv når det er snakk om fortellinga, og med vanlig skrift når det er stedet Sunnaneng i handlinga som omtales.

Problemstillinga for oppgaven er:

Hvilke muligheter og begrensninger ligger i elevers visualiseringer av sted i litteraturundervisninga?

For å svare på problemstillinga, har jeg formulert følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan skapes sted i fortellinga *Sunnaneng*?
- Hvilken funksjon har enkelte av stedene i fortellinga?
- Hvordan skapes sted i elevenes kart og tegninger?
- Hvordan kan tegningene og kartene gi innblikk i fortolkningsprosessen som har skjedd, mens elevene har arbeida med visualisering av stedene i teksten?

Analysen i denne oppgaven er todelt. Jeg begynner med en stedsbasert litterær analyse av fortellinga *Sunnaneng*, før jeg videre analyserer et utvalg av tegningene og kartene elevene lagde. De to første forskningsspørsmålene er knytta til analysen av *Sunnaneng*. Her er jeg opptatt av hvordan stedene framstilles i teksten, samt hvilken betydning de har for teksten og den tolkninga jeg som leser gjør av den. Når jeg undersøker hvordan stedene skapes, går jeg inn på hvordan stedene skildres gjennom teksten: Om det for eksempel er beskrivelser av omgivelser, hvordan stedene oppleves for karakterene, hva slags liv og aktiviteter som preger stedene og hvordan dette bidrar til å uttrykke en atmosfære knytta til stedene. Når jeg undersøker hvilken funksjon stedene har, kommer jeg inn på hvordan de framstår i relasjon til hverandre, for eksempel på hvilke måter de står i kontrast til hverandre. Jeg kommer også inn på hvordan enkelte av stedene fungerer som strukturerende elementer i fortellinga.

De to siste forskningsspørsmålene, er knytta til analysen av elevenes visualiseringer av stedene, gjennom tegninger og kart. Her er jeg opptatt av hvordan stedene fra fortellinga gjenskapes i en annen multimodal uttrykksform, og hvorvidt elevarbeidene gir innblikk i elevenes fortolkningsprosess. I undersøkelsen av hvordan stedene skapes i tegningene og kartene, fokuserer jeg på hvordan stedene skildres gjennom disse. Jeg kommer inn på flere av de samme momentene som i analysen av teksten, som omgivelser, aktiviteter og atmosfære. Jeg ser på elevenes visualiseringer av stedene som et resultat av en fortolkningsprosess som har foregått mens de har arbeidet med teksten og tegneaktiviteten. Når jeg undersøker hvorvidt elevarbeidene kan gi innblikk i fortolkningsprosessen til elevene, er det spor av dette jeg undersøker. Jeg kommer da inn på hvilke steder som er framstilt i materialet, på hvilke måter elevene har lagt til egne elementer til stedene og hvordan visualiseringene forholder seg til teksten, for eksempel hvilke elementer fra teksten som er med og ikke. Med utgangspunkt i funnene fra analysene av fortellinga og elevarbeidene, diskuterer jeg i drøftinga hvordan stedene skapes i de to uttrykksformene, og muligheter og begrensninger ved bruk av kart og tegninger i en stedsbasert litteraturdidaktikk.

1.4 Tidligere forskning om barnelitteratur og sted og stedsbasert litteraturdidaktikk

Tilnærminga og aktivitetene som brukes i dette prosjektet, legger seg tett opptil andre litteraturdidaktiske tilnærminger. Visualisering av steder gjennom tegninger og håndtegna kart er én del av primærempirien i oppgaven. Tegning er en velkjent arbeidsform i møte med litteratur i skolen. For eksempel har forsker innen barnelitteratur- og multimodalitet, Elise Seip Tønnessen, skrevet om arbeid med litteratur sammen med andre kunstformer. Her skriver hun blant annet om symboltegning, der elevene tegner elementer de la merke til i teksten som symboler (2007, s. 100–101). Denne tilnærminga vektlegger ikke stedene i teksten. På den måten skiller den seg fra min tilnærming, der tegninga skjer med utgangspunkt i stedene i teksten. Å beskrive tilnærminger knytta til tegning ytterligere, vil bli for omfattende. Jeg velger derfor her å avgrense til tidligere forskning som omhandler litteratur og sted, fordi dette er det sentrale i mitt prosjekt.

Jeg gir først en presentasjon av noe av det som er skrevet om stedsbaserte litterære analyser i barnelitteraturen, siden en del av prosjektet mitt er en stedsbasert litterær analyse av *Sunnaneng*. Blant tidligere publiserte artikler og samlinger om sted i barnelitteraturen, har barnelitteraturforsker Nina Goga (2015) skrevet boka *Kart i barnelitteraturen*. Her analyserer hun barnebøker med kart, med utgangspunkt i tre perspektiver: Det paratekstuelle, kartografiske og kronotopiske. Boka er relevant for min oppgave, der jeg tar utgangspunkt i både kartografiske og kronotopiske perspektiver for å analysere elevenes kart. Goga og barnelitteraturforsker Bettina Kümmerling-Meibauer, har redigert samlinga *Maps and mapping in children's literature: landscapes, seascapes and cityscapes* (2017). Her analyseres barnelitteratur på ulike måter gjennom stedsteori. Sistnevnte samling inkluderer et kapittel om et perspektiv på kognitiv utvikling i kombinasjon med kart i bildebøker (Liben, 2017). Disse bøkene konsentrerer seg ellers hovedsakelig om tekstene, og lite om hvordan sted kan være en innfallsvinkel til litteraturundervisninga i skolen.

Siden formålet med prosjektet er å undersøke hvordan man kan arbeide med stedsbasert litteraturdidaktikk i skolen, trekker jeg i resten av gjennomgangen fram studier som vektlegger det didaktiske. Det nærmeste forskningsarbeidet jeg har funnet om stedsbasert arbeid med litteratur i barneskolen, er en artikkel skrevet av Gertrud Smidt. Den handler om et storyline-opplegg med utgangspunkt i *Sunnaneng*, der fortellinga i syv uker var sentrum for aktivitetene i en 3. klasse (Smidt, 2004, s. 94). En av aktivitetene var å bygge stedene i *Sunnaneng*. Elevene lagde hvert sitt element til stedene, for eksempel et hus, en bekk eller sol og skyer (Smidt, 2004, s. 98–99). Dette knytter seg til mitt prosjekt, ved at den samme teksten er brukt, på omtrent samme trinn. Aktiviteten vektlegger også stedene i fortellinga. Arbeidsmåten skiller seg fra mitt prosjekt, ved at elevene arbeida med ulike materialer, som papp, filt, tre, garn og ståltråd. I mitt prosjekt var arbeidsformen tegning. Artikkelen hovedfokus, er hvordan fortellinga kan arbeides med i et storyline-opplegg. I motsetning til mitt prosjekt er ikke sted eller elevenes lesing og forståelse av teksten, det spesifikke fokuset.

Et fellestrekk ved andre studier jeg har funnet om didaktisk arbeid med litteratur og sted, er at de er gjennomført i emner på høyere utdanning. Videre presenterer jeg et utvalg av disse publikasjonene. Jeg undersøker arbeid med litteratur og sted i barneskolen, og

dette er noe det er skrevet lite om tidligere. Annette Lucksinger gir i artikkelen, «Ecopedagogy: Cultivating Environmental Consciousness through Sense of Place in Literature», en beskrivelse av et litteraturemne på college i USA. Hun argumenterer for at stedsbasert arbeid med litteratur, samt aktiviteter der man reflekterer om steder, kan være en del av at studentene utvikler miljøbevissthet og oppmerksomhet om steder (Lucksinger, 2014, s. 368). I sitt perspektiv på sted, vektlegger hun blant annet sansenes rolle i opplevelsen av stedet, samt hvilke følelser, minner og tilhørighet man har til det (Lucksinger, 2014, s. 356–357). Dette kan relateres til mitt perspektiv på sted, der det sanselige og følelsesmessige ved steder er blant det jeg også tar utgangspunkt i. Arbeidsformer i emnet til Lucksinger, var blant annet diskusjoner i klassen, samt at studentene skrev logg på et spesifikt sted gjennom året (2014, s. 356 og 366). Jeg brukte også samtale som en aktivitet i mitt prosjekt, men arbeidsformene hos Lucksinger skiller seg likevel en del fra mine. I tillegg til å lese fortellinga, var hovedaktiviteten i mitt prosjekt å lage visualiseringer av stedene gjennom tegninger og kart.

En publikasjon som vektlegger visualiseringer i arbeid med litterære geografier, er Sheila Hones & Richard Carter-White sin artikkel «Teaching Literary Geographies: Visual Analysis» (2018). Her presenteres erfaringer fra et undervisningsopplegg i litterære geografier fra Universitetet i Tokyo. Tilnærminga var at studentene lagde visuelle arbeider, som diagrammer, skisser eller kart i forbindelse med lesing av en litterær tekst (Hones & Carter-White, 2018, s. 62). Hones & Carter-White argumenterer for tre fordeler ved å vektlegge det visuelle i arbeidet med litteraturen (2018, s. 64). For det første trekkes man mot analyse av teksten. For det andre, kan det visuelle arbeidet fungere som utgangspunkt for videre diskusjoner og samarbeid. Til sist får også flere muligheten til å delta aktivt i undervisninga. Dette kan gjelde studenter som er sterke på visuell tenkning, eller som har et annet hovedspråk enn undervisningsspråket, der tenkinga kan ligge langt foran det man kan uttrykke med språket (Hones & Carter-White, 2018, s. 63–64). Dette poenget kan ses i sammenheng med mitt prosjekt, der deltakerne var elever som er ganske ferske skrivere. Arbeidsformen hos Hones & Carter-White, ligger tett opp til aktivitetene i undervisningsopplegget jeg gjennomførte. Artikkelen fungerte også delvis som inspirasjon til utarbeidelse av opplegget, der elevene lagde kart og tegninger av stedene i *Sunnaneng*.

Også professor i litteratur, Alla Ivanchikova, analyserer kart laget av studenter i forbindelse med lesing av litteratur (2017). har skrevet om visuelle arbeidsformer ved stedsbasert litteraturarbeid. I artikkelen «Literary Geographies: Creative Mapping Assignments in a Humanities Classroom», argumenterer hun for nytten av kvalitative, håndtegna kart i litteraturdidaktikken (Ivanchikova, 2017, s. 676). Studentene i studien, fikk i oppgave å lage kart til litterære tekster, der de fikk stor kreativ frihet i utforminga av kartene (Ivanchikova, 2017, s. 680). Ivanchikova diskuterer hvordan kartene ble mer analytiske og tolkende utover i emnet, etter hvert som studentene ble kjent med arbeidsformen (2017, s. 701). Denne arbeidsformen har likhetstrekk med mitt prosjekt, der elevene lagde kart, og fikk frihet i hvordan de ville utforme disse. Arbeidsformen i mitt prosjekt skiller seg fra Ivanchikova, ved at elevene kunne velge om de ville lage kart eller tegninger. I mitt prosjekt, valgte de fleste å lage tegninger. I Ivanchikova sin studie, tegna studentene totalt åtte kart i løpet av emnet (2017, s. 680). Dette skiller seg fra mitt prosjekt, der aktiviteten med å lage kart og tegninger ble gjennomført en gang. Ivanchikovas studie, trekker fram hvordan kartene kan forholde seg til og framheve sentrale sider ved teksten på ulike måter (2017). Dette relaterer seg til mitt

prosjekt, der jeg også undersøker hvordan elevenes visualiseringer forholder seg til teksten.

Sara Luchetta, skriver også om arbeid med kart med utgangspunkt i litterære tekster (2016). I artikkelen «Teaching Geography with Literary Mapping: A Didactic Experiment», analyserer hun studentarbeider fra en workshop om litterære kartlegginger (Luchetta, 2016). Studentene lagde tredimensjonale kart med utgangspunkt i en litterær tekst, ved å bruke både skrift, tegning og andre materialer som papir og tre (Luchetta, 2016). Luchetta vektlegger hvordan kartene reflekterer viktige aspekter ved den litterære teksten, der de blant annet på ulike måter får fram endringer i tid (2016, s. 101). Dette er en likhet med mitt prosjekt, der jeg også undersøker hvordan elementer fra teksten gjenskapes på elevenes kart og tegninger. Luchetta ser på kartene som et uttrykk for prosesser som har skjedd i studentenes lesing og arbeid med teksten (2016, s. 99). Dette er et perspektiv jeg også tar utgangspunkt i, ved analyse av elevenes arbeider. Studien skiller seg fra mitt prosjekt, ved at studentene arbeida med mer varierte materialer, samt at de arbeida sammen i grupper. Kartene uttrykker dermed også noe om gruppeprosessen, mens i mitt prosjekt uttrykker elevarbeidene i større grad noe om den enkelte elev sitt møte med teksten.

1.5 Oppgavens oppbygging

Videre i oppgaven, presenterer jeg først de teoretiske perspektivene jeg tar med meg inn i analysen av materialet. Med utgangspunkt i stedsteori knytta til humangeografien, fra Tim Cresswell (2014) og Yi-fu Tuan (1977, 1990), presenterer jeg begreper som utgjør min forståelse av sted. Jeg tar også utgangspunkt i teori fra litteraturvitenskapen, der jeg bruker begrepet *projiserte steder*, med utgangspunkt i Barbara Piatti (2017), og Mikhail M. Bakhtin (1981) sitt begrep om *kronotoper*. Oppgavens primærempiri, er den skjønnlitterære teksten *Sunnaneng* og elevenes kart og tegninger. I metodekapitlet presenterer jeg forskningsprosessen og begrunner valg jeg har tatt i forbindelse med innsamling og bearbeiding av materialet. Analysen er delt i to kapitler, der jeg først gjør en litterær analyse med fokus på sted i *Sunnaneng*. Videre gjør jeg en analyse av elevenes kart og tegninger av stedene i fortellinga. Deretter følger et drøftingskapittel med utgangspunkt i funnene i de to analysekapitlene, hvor jeg diskuterer muligheter og begrensninger ved bruk av kart og tegninger i arbeid med litteratur og sted. Til slutt oppsummerer jeg, og gir et svar på oppgavens problemstilling.

2 Teori

I dette kapitlet presenterer jeg teorien som ligger til grunn for oppgaven. Teori om sted er en tverrfaglig disiplin som brukes i ulike vitenskapelige felt (Mai & Ringgaard, 2010, s. 7). Mitt prosjekt er litteraturdidaktisk, der formålet er å undersøke hvordan man kan arbeide med sted i litteraturundervisninga i skolen. Hovedfokuset er hvordan steder skapes og fungerer i en barnelitterær fortelling, og i lesergenererte kart og tegninger av stedene.

Jeg gir først en overordna presentasjon av litterære geografier, og tydeliggjør hvordan jeg plasserer meg innen dette. For å kunne undersøke hvordan stedene skapes og fungerer i fortellinga og elevenes arbeider, ser jeg på det som relevant å ta utgangspunkt i stedsteori fra geografien. Jeg presenterer en forståelse av sted med utgangspunkt i teori fra humangeografene Tim Cresswell (2014) og Yi-Fu Tuan (1977, 1990). Humangeografi, eller samfunnsgeografi, er en retning innen geografien som undersøker geografiske forhold og fenomener som er menneskeskapte («Samfunnsgeografi», 2021). Denne retninga knytter seg sterkere til samfunnsvitenskapen, enn den mer naturvitenskapelig orienterte naturgeografien («Geografi», 2018). Tuan sine teorier vektlegger den menneskelige erfaringa i møtet med sted, og kan slik også ses i sammenheng med fenomenologien. Fenomenologien tar utgangspunkt i menneskelig erfaring, og dette tydeliggjør den kroppslige tilgangen til stedsbegrepet (Mønster, 2009, s. 360–361). Gjennom den kroppslige tilgangen og menneskelige bevisstheten, blir stedet konkret, sanselig og forbundet med betydning (Mønster, 2009, s. 361). Etter presentasjonen av forståelsen av sted, kommer jeg tilbake til teori fra litteraturvitenskapen, der jeg presenterer to konkrete konsepter knytta til litteratur og sted: *Projiserte steder*, med utgangspunkt i Barbara Piatti (2017) og *kronotoper*, med utgangspunkt i Mikhail M. Bakhtin (1981). Til slutt i kapitlet, skriver jeg fram en forståelse av hvordan leseren skaper mening i en litterær tekst, med utgangspunkt i leserorientert litteraturteori fra Wolfgang Iser (1974, 1981) og Louise M. Rosenblatt (1994). Jeg presenterer også teori om multimodalitet og kart, som jeg bruker til å analysere elevenes visualiseringer av stedene.

2.1 Litterære geografier - stedet og litteraturen

Relasjonen mellom litteratur og sted har fått mer oppmerksomhet innen litteraturvitenskapen de siste tiårene, i det som blir omtalt som en romlig vending (Ivanchikova, 2017, s. 676). Louise Mønster presenterer en sammenfatning av sentrale sider ved stedsbegrepet og dets litterære potensiale (2009). Siden steder forbinder oss med omgivelsene våre, og slik er en sentral del av menneskets liv, er det et interessant konsept for undersøkelse innenfor flere fagområder i tillegg til geografien, deriblant litteraturvitenskapen (Mønster, 2009, s. 357). Mønster trekker fram forskjellige tilnærminger til å undersøke forholdet mellom litteratur og sted, og skriver at:

Undersøgelser af forholdet mellem stedet og litteraturen kan derfor antage mange former. Eksempelvis kan de dreje sig om, hvordan et værk skildrer et bestemt sted, eller hvordan værket er blevet farvet af det sted, det er blevet til på. Det kan handle om den funktion, udbredelse eller rolle værket har haft i relation til et givet sted, eller ikke mindst om hvordan litteraturen reflekterer over selve den nære relation mellem jeget og omverden; hvordan den altså forholder sig til sin omverden netop som et sted eller til jeget som stedligt forankret. (Mønster, 2009, s. 369)

Av de tilnærmingene som beskrives her, er hvordan litteraturen reflekterer over relasjonen mellom mennesker og sted, den jeg knytter meg mest til i mitt prosjekt. Jeg vektlegger blant annet hvordan litteraturen kan tydeliggjøre hvordan livene våre er forankra i stedene vi lever på, og skildre menneskers opplevelse av steder, samt de følelsene stedene vekker i oss. Dette kan også handle om hvordan vi gir mening til og forstår et sted, eller føler tilhørighet til dem, for eksempel ved at vi omtaler et sted som «hjem». Sentralt i min forståelse av litteratur og sted, er dermed hvordan slike aspekter ved steder, kan brukes som virkemidler og til å gi steder betydning i litteraturen, samt hvordan det virker inn på leserens lesing av teksten. I forlengelsen av dette, vil jeg i denne oppgaven undersøke hvordan steder framstilles og fungerer i en litterær tekst, og på elevens visualiseringer av dem. Steder er noe vi omgir oss med, men det er også noe som representeres av blant annet forfattere (Cresswell, 2014, s. 11). Dette er et sentralt element ved steder i litteraturen: De er alltid en framstilling, enten de representerer et virkelig eller oppdiktet sted. Alle stedene og omgivelsene som kommer fram i litteraturen, har med andre ord et fiktivt element (Piatti, 2017, s. 186). Sted er ikke nødvendigvis sentralt i alle litterære tekster, og ved en stedsbasert tilnærming til litteraturen, bør må man spørre seg i hvilken grad sted er betydningsfullt, eller bidrar inn i teksten (Lucksinger, 2014, s. 359).

I det følgende, vil jeg presentere de nøkkelbegrepene jeg vil bruke i stedsanalysen av fortellinga og analysen av elevenes visualiseringer av stedene: *Fysiske omgivelser*, *stedlig atmosfære*, *stedlig praksis* (Cresswell, 2014), *stedlig erfaring*, *topofili* (Tuan, 1977, 1990), *projiserte steder* (Piatti, 2017) og *kronotoper* (Bakhtin, 1981).

2.2 Sted som en sammenveving av fysiske omgivelser, stedlig atmosfære og stedlige praksiser

Min forståelse av sted tar utgangspunkt i en tredeling, som blant andre humangeografen Tim Cresswell gjør (2014). Når man tenker på sted, oppfatter man dem gjerne først og fremst som fysiske fenomener. Dette kan handle om hva slags natur, bygninger og infrastruktur som finnes der. Dette var også det jeg først og fremst forbandt med sted, før jeg begynte arbeidet med dette prosjektet. Etter hvert ble det tydelig for meg at mange aspekter ved steder ikke kommer fram i en slik stedsoppfattelse. For eksempel er hvordan omgivelsene ser ut, påvirka av den aktiviteten som foregår på stedene. Vi lever livene våre på steder, og de handlingene vi gjør former også stedet. Videre vekkes også ulike følelser og assosiasjoner i oss når man er til stede på, eller tenker på et sted. Dette påvirker også hvordan man forstår og forholder seg til stedet. Dermed er sted mer enn kun fysiske omgivelser, noe jeg vektlegger i den forståelsen av sted jeg tar med meg inn

i denne oppgaven, for å undersøke hvordan steder skapes i den skjønnlitterære teksten *Sunnaneng* og elevenes kart og tegninger. Cresswell beskriver sted som «a gathering of materialities, meanings and practices» (2014, s. 6). Disse elementene samles og interagerer med hverandre på en unik måte på hvert sted (Cresswell, 2014, s. 7). Med utgangspunkt i disse tre elementene, trekker jeg fram tre nøkkelbegreper jeg vil bruke som analyseverktøy i mine analyser: *Fysiske omgivelser*, *stedlig atmosfære* og *stedlige praksiser*.

Fysiske omgivelser (materialities) ved stedet, handler om både konkrete og håndfaste, samt mer abstrakte materielle omgivelser et sted (Cresswell, 2014, s. 10). Konkrete fysiske omgivelser kan være landskap, bygninger og konstruksjoner, eller gjenstandene som finnes der (Cresswell, 2014, s. 9). Mer abstrakte deler av omgivelsene, inkluderer elementer som luft og vær, der for eksempel sollys, skygger, tåke, regn og snø påvirker stedet (Ingold, 2007, referert i Cresswell, 2014, s. 10). Dette kan legge føringer for de mer håndfaste omgivelsene, som hvilke vekster som finnes, eller hvordan hus bygges. Egenskapene til de fysiske omgivelsene, er også med på å gi steder lukter og lyder (Cresswell, 2014, s. 10). De fysiske omgivelsene er til stede uansett om noen er der for å oppleve, forstå eller sanse dem. Likevel endrer de seg også over tid, og formes gjennom historien. Blant de mer konstante og varige delene, er for eksempel faste deler av landskapet, solide bygninger og veier (Cresswell, 2014, s. 15). De mer utskiftbare delene av omgivelsene, kan være gjenstander på stedene, samt flyktige elementer som vær. I litteraturen kan fysiske omgivelser ved et sted komme til uttrykk gjennom beskrivelser av for eksempel landskap og omgivelser, hvordan vær og årstider spiller inn i handlinga og gjenstandene som er tilgjengelige på et sted. I analysekapitlene, vil jeg undersøke hvordan stedene presenteres gjennom fysiske omgivelser i *Sunnaneng* og elevenes kart og tegninger, og hvordan dette er med på å påvirke hvordan stedene framstår.

Steder skapes også i kraft av hvordan vi gir dem mening, gjennom forståelser og tolkninger av dem. Cresswell skriver at «[p]laces are locations with meaning. Things, smells, sounds – all become part of worlds of meaning as humans attempt to make sense of them» (2014, s. 11). Slik henger de fysiske omgivelsene og våre forståelser av stedene tett sammen, ved at omgivelsene får betydning når mennesker gir dem det. Også Mønster vektlegger dette samspillet, og hun argumenterer for at steder skapes som en interaksjon mellom menneskene og omgivelsene (2009, s. 361). Mennesket forstår seg sjøl i relasjon til omgivelsene sine, samtidig som at omgivelsene også først blir meningsfylte når de inngår i en menneskelig bevissthet (Mønster, 2009, s. 369). Jeg ser på det som at de erfaringene mennesker får i interaksjonen med et sted, gir oss en forståelse av og et syn på dem. Disse kan være individuelle, ved å være basert på ens egne, personlige opplevelser og erfaringer. De kan også være kollektive, ved at de formidles gjennom hvilket syn man har på et sted i samfunnet. Assosiasjonene man har til et sted, kan endre seg over tid. Likevel kan både minner knytta til stedene, og kollektive syn på dem i samfunnet, bidra til å holde fast hvordan de forstås over en lengre periode. Cresswell hevder at det kan være spesielt vanskelig å snu negative assosiasjoner ved steder til positive (2014, s. 15).

Prosessene der steder skapes gjennom å få betydninger, gjør at steder blir lada med verdier. Slike verdier formidles også gjennom representasjoner av steder, blant annet i litteraturen. Hvordan steder skildres og presenteres i litteraturen, kan være en måte å uttrykke en essens ved stedet, eller skape en atmosfære knytta til det. Dette grepet finner man også i Astrid Lindgrens forfatterskap. I hennes tekster konstrueres gjerne

steder med negative og positive assosiasjoner knytta til seg. Dette kommer for eksempel fram gjennom et trekk der barn som har det vanskelig, forflyttes til et annet, lykkeligere sted, eller skaper seg en fantasiverden med et bedre liv (Edström, 1997, s. 231). Også i *Sunnaneng*, har Anna og Mattias et vanskelig liv i Myra, men får et bedre liv i Sunnaneng. Slik kan atmosfære knytta til steder, også brukes til å skape utvikling i teksten. Slike grep kan også gjøre at noe essensielt ved et sted tydeliggjøres, ved at det settes i kontrast til et annet. I denne oppgaven, bruker jeg begrepet *stedlig atmosfære* for å beskrive hvordan atmosfære, assosiasjoner og betydninger uttrykker mening ved stedene. I analysene undersøker jeg hvordan dette skapes i fortellinga *Sunnaneng* og elevenes kart og tegninger. Begge disse er estetiske uttrykksformer, der måten stedene skildres og presenteres på, kan være med på å uttrykke et særpreg og en atmosfære ved stedene. I elevenes arbeider kan det også si noe om hvordan de har forstått og tolka teksten og stedene i den.

I tillegg til de fysiske omgivelsene og de individuelle og kollektive betydningene vi knytter til et sted, skapes steder også gjennom *stedlige praksiser (practices)* (Cresswell, 2014, s. 11). Stedlige praksiser dreier seg om hvordan mennesker gjør ting i samspill med omgivelsene (Cresswell, 2014, s. 11). Også her er altså interaksjonen mellom mennesker og omgivelsene sentral for å skape stedet. Jeg ser på det som at de fysiske omgivelsene spiller inn på stedlige praksiser, ved å være elementer man gjør noe i samspill med. Slik legger de også føringer for hvilke stedlige praksiser som er mulige. Slike praksiser kan være et viktig og definerende trekk ved et sted, for en som observerer det. Cresswell beskriver det som at de skaper «a choreography of habits and rhythms that makes a place distinctive» (2014, s. 11). Noen stedlige praksiser er forutsigbare, faste og organiserte, som å dra på jobben eller arrangerte fritidsaktiviteter. Andre er mer varierte og improviserte. Dermed kan stedsskapende praksiser både være prega av rytme og gjentakelse, men også være noe av det mer flytende og midlertidige ved et sted (Cresswell, 2014, s. 17). Hver enkelt handling er unik og skjer kun en gang, men om den gjentas på lignende vis mange ganger, kan den inngå i et mønster av praksiser som gir særpreg til stedet, og virker inn på hvordan mennesker forstår det (Cresswell, 2014, s. 17). Slik bidrar de til å uttrykke det jeg omtalte som den stedlige atmosfæren på et sted. Jeg ser på stedlige praksiser som nært knytta til livene menneskene lever på steder. Enkeltmennesker og grupper i samfunnet bruker potensialet i stedene til å skape stedlige praksiser på ulik måte. Slik setter de ulike preg på dem. I tillegg til omgivelsene på et sted, ser jeg på det som at dette skjer ut fra hver enkelt sine erfaringer, muligheter og verdier. Noen stedlige praksiser kan videreføre tradisjoner i et samfunn. Andre kan virke å bevisst gå imot dem, eller være skapt med et ønske om å føre til endringer (Cresswell, 2014, s. 12). I litteraturen kan nettopp disse rytmene og mønstrene komme fram gjennom hva karakterene gjør på steder, og hvordan de beveger seg mellom dem. De stedlige praksisene, kan uttrykke viktige aspekter ved livene og personligheten til karakterene, skape struktur og brudd i teksten, eller formidle en stedlig atmosfære. Dette er blant elementene jeg vil undersøke i min analyse av *Sunnaneng* og elevens kart og tegninger.

Som man ser, kan sted forstås som at fysiske omgivelser, betydninger og praksiser veves sammen. Med Cresswells ord, er sted «[a] textile, a unique texture, where the threads of the world combine» (2014, s. 6). De ulike elementene påvirker hverandre, og måten dette er skjer på bidrar til å utgjøre det helhetlige stedet. Slik er steder sammensetninger der helheten utgjør mer enn kun summen av delene (Cresswell, 2014, s. 19).

2.3 Stedlige erfaringer og topofili - opplevelse av sted gjennom sanser og følelser

Som Mønster argumenterer for, er litteraturen egna til å undersøke relasjonen og interaksjonen mellom mennesker og omgivelsene (2009, s. 369). En mulighet litteraturen har, er å skildre en eller flere karakterers opplevelser, ved at den er beskrevet fra deres synsvinkel. Teksten har da en intern synsvinkel, der sansene er forankra i en eller flere personer i teksten (Gaasland, 1999, s. 29). Slik kan litteraturen gi en indre beskrivelse av nettopp hvordan man interagerer med omverdenen, samt sanseintrykk, følelser og tanker knytta til dette. I forlengelsen av dette, kan man trekke en parallell til opplevelse av sted gjennom sanseintrykk. Dette er noe humangeograf Yi-fu Tuan vektlegger (1977, 1990). Tuan definerer *experience* som, «the various modes through which a person knows and constructs a reality» (1977, s. 8). All menneskelig opplevelse er farget og sammensatt av både tanker og følelser, der disse virker sammen og gir oss forståelse og innsikt (Tuan, 1977, s. 8 og 10). Med utgangspunkt i Tuan, bruker jeg i denne oppgaven begrepet *stedlige erfaringer*, om hvordan en person opplever steder gjennom ulike sanselige og kroppslige erfaringer, tanker og følelser. I mine analyser er dette konseptet relevant for å undersøke hvordan stedene skapes gjennom beskrivelser av sanseintrykk i *Sunnaneng*. Elevenes kart og tegninger, er laget i en hovedsakelig visuell uttrykksform, som formidler stedene gjennom et annet perspektiv enn teksten. Derfor det vil også være interessant å undersøke hvordan stedlige erfaringer kan uttrykkes i elevenes visualiseringer av sted. Jeg kan da undersøke hvordan de to ulike uttrykksformene, tekst og tegning, på ulike måter kan uttrykke stedlige erfaringer.

De ulike sansene våre bidrar til å gi oss stedlige erfaringer, der hver av dem gir oss forskjellig informasjon og inntrykk (Tuan, 1977, 1990). Samtidig kan det være vanskelig å skille ut nøyaktig hva slags informasjon hver sans gir oss, siden disse virker konstant sammen (Tuan, 1977, s. 11). Hvilke sanser, og inntrykk fra dem, vi har tilgjengelig, er også både individuelt og kulturelt betinga (Tuan, 1990, s. 11). De sansene Tuan argumenterer for at i størst grad gir oss stedlige erfaringer, er syn, berøring og kinestesi (1977, s. 12). Vi bruker synssansen til å orientere oss i omgivelsene, bedømme avstander og fokusere på enkeltelementer. Inntrykk fra synssansen kan oppleves mer abstrakte, der de ikke berører følelsene våre like sterkt som inntrykk fra andre sanser (Tuan, 1990, s. 10). Tuan skriver: «[T]he taste of lemon, the texture of warm skin, and the sound of rustling leaves reach us as just these sensations» (1990, s. 10). Beskrivelsen av disse sanseintrykkene, får fram noe av det nære og umiddelbare som kan ligge i dem. Denne nærheten er også en egenskap ved berøringssansen, som «is the direct experience of resistance, the direct experience of the world as a system of resistances and pressures that persuade us of the existence of a reality independent of our imaginings» (Tuan, 1990, s. 8). Slik jeg forstår dette, sier det noe om hvor nært og reelt berøringssansen kjennes i kroppen. Gjennom denne sansen kan vi også kjenne forskjellen i materialer og overflater, eller få et inntrykk av et objekts størrelse og form. Mennesker bruker spesielt hendene til å utforske omgivelsene (Tuan, 1977, s. 11). Kinestesi kan gi oss erfaringer med sted, gjennom muligheten til å bevege eller flytte på seg i omgivelsene (Tuan, 1977, s. 12). Jeg ser det som at dette også kan handle om hvordan man kan bevege seg rundt i omgivelsene, for eksempel om man kan hoppe,

løpe, få fotfeste eller mister balansen. Noen sanser, deriblant hørsel, kan ses på som å berike de stedlige erfaringene, sjøl om de i mindre grad gir oss dette i seg sjøl (Tuan, 1977, s. 12). Lydene vi hører, kan gi informasjon om størrelse og distanse, for eksempel om de kommer fra langt borte, eller et stort eller lite objekt (Tuan, 1977, s. 14). Lyder er også inntrykk som ofte vekker sterke følelser i oss (Tuan, 1990, s. 8). Dette kan påvirke hvordan vi opplever stedene, der for eksempel steder med lite lyd kan framstå rolige eller livløse (Tuan, 1977, s. 16). Vi bruker altså de ulike sanseintrykkene fra omgivelsene til å gi mening og knytte følelser til steder. Prosessen der vi gir stedene betydning, er sentral også ved begrepet stedlig atmosfære, som jeg presenterte tidligere (Cresswell, 2014). Slik kan stedlige erfaringer ses i sammenheng med dette.

Et annet nøkkelbegrep hos Tuan, som griper tak i følelsene knytta til steder, er *topofili*. Dette begrepet utvikler han i boka *Topophilia: A study of environmental perception, attitudes, and values* (1990). I oppstarten av Lindgrens fortelling *Sunnaneng*, er karakterene Mattias og Anna blitt flytta fra hjemmet sitt (2013, s. 7). De er plassert på et fremmed sted, med harde livsvilkår. Underveis i fortellinga begynner de å besøke et annet sted, der livet er bedre, og som minner dem om hjemmet de har mista. Topofili kan være et fruktbart begrep i min analyse, for å sette ord på følelsene og tilknytninga barna har, eller ikke har, til stedene de lever på. Tuan definerer topofili som «the affective bond between people and place or setting» (1990, s. 4). Begrepet kan i vid forstand inkludere alle menneskers følelsesmessige bånd til det materielle miljøet (Tuan, 1990, s. 93). Tuan beskriver i hovedsak positivt lada følelsesmessige bånd, som når han skriver at:

These differ greatly in intensity, subtlety, and mode of expression. The response to environment may be primarily aesthetic: it may then vary from the fleeting pleasure one gets from a view to the equally fleeting but far more intense sense of beauty that is suddenly revealed. The response may be tactile, a delight in the feel of air, water, earth. More permanent and less easy to express are feelings that one has toward a place because it is home, the locus of memories, and the means of gaining a livelihood. (1990, s. 93)

Her kommer det fram hvordan disse følelsesmessige båndene skapes gjennom ulike erfaringer med sted, som man får via sanseintrykk. Ut fra disse, kan steder vekke følelser i oss. Disse kan være umiddelbare, som ved synet av et flott landskap. Andre følelser er mer varige, som de man har til steder der man kjenner en tilknytning og tilhørighet, for eksempel oppvekst- eller hjemsteder.

2.4 Projiserte steder i litteraturen

Hittil har jeg satt søkelys på hvordan steder skapes og oppleves gjennom direkte erfaringer med dem, og hvordan slike teoretiske perspektiver kan overføres til litterære stedsframstillinger. Videre går jeg inn på begreper om litteratur og sted fra litteraturvitenskapen. Litteraturens steder kan være de plassene karakterene er fysisk til stede i tekstens handling. De kan også framkalles mentalt hos karakterene, gjennom for eksempel minner eller fantasi. Det er slike steder Barbara Piatti, forsker innen litterære geografier, omtaler som *projiserte steder* (*projected places*) i litteraturen (2017, s. 185). I artikkelen «Dreams, memories, longings – The dimension of projected places in fiction», presenterer hun et begynnende teorigrunnlag om slike steder i litteraturen. Hun beskriver projiserte steder som:

[S]patial objects which are not physically accessed by the main characters, but called up in the mode of memories, dreams (including daydreams and nightmares), longings and many others [...]. They are constructed in the minds and imaginations of fictional characters, mostly via a triggering element such as another place, a picture, a scent, an object, a word or sentence. (Piatti, 2017, s. 185)

Projiserte steder skapes med andre ord på varierte måter mentalt hos karakterene i teksten, for eksempel gjennom minner, drømmer eller lengsler. Et sentralt element ved hvordan de oppstår i teksten, er at karakterene gjerne beveger seg inn i dem gjennom en trigger i omgivelsene. Alle steder i litteraturen er framstillinger av steder, enten de er fullstendig oppdiktede steder, eller representasjoner av virkelige steder (Piatti, 2017, s. 186). Projiserte steder i litteraturen har enda en oppdikta dimensjon, ved at de i teksten er framstillinger av steder som skapes inne i hodet til karakterene (Piatti, 2017, s. 186). Slike steder kan både være steder karakterene i teksten har vært på og har minner fra, eller magiske steder (Piatti, 2017, s. 180–181). De kan også ha ulike funksjoner i teksten, som å gi hverdagslivet et glimt av magi, være en flukt fra livet i vanskelige tider eller adressere følelsen av tapet av et hjem (Piatti, 2017, s. 183–184).

I denne sammenhengen, er konseptet om projiserte steder i litteraturen produktivt i analysen av *Sunnaneng*. Jeg vil der bruke begrepet til å forstå de to stedene som heter Sunnaneng: Det Sunnaneng Anna og Mattias kommer fra, og det Sunnaneng de finner bak en port, dypt inne i skogen.

2.5 Kronotoper – samspillet mellom tid og sted i litteraturen

Det siste konseptet om litteratur og sted som hjelper meg i analysene, er *kronotoper*. Begrepet er henta fra litteraturforsker og kulturfilosof Mikhail M. Bakhtin, som presenterer det i essayet «Forms of time and of the chronotope in the novel» (1981)². I essayet skriver Bakhtin mest om utviklinga av litteratursjangre, men beskriver også kronotoper som opptrer i litteraturen (1981). Kronotoper handler om hvordan forholdet mellom tid og rom, er framstilt i litteraturen (Bakhtin, 1981, s. 84). Ordet kronotop er en sammensetning, basert på de greske ordene *kronos* (tid) og *topos* (sted) (Goga, 2015, s. 14). Bakhtin beskriver kronotoper som:

[T]he intrinsic connectedness of temporal and spatial relationships that are artistically expressed in literature. [...] In the literary artistic chronotope, spatial and temporal indicators are fused into one carefully thought-out, concrete whole. Time, as it were, thickens, takes on flesh, becomes artistically visible; likewise, space becomes charged and responsive to the movements of time, plot and history. (1981, s. 84)

Her tydeliggjøres det hvordan tid og sted henger nært sammen i litteraturen. Gjennom kronotopene, smeltes de sammen til en sammenhengende og konkret enhet. Kronotoper virker inn på tekstens handling og struktur, og er knutepunkter som handlingene i et narrativ organiseres rundt (Bakhtin, 1981, s. 250). I analysen av *Sunnaneng*, vil jeg argumentere for at skoleveien og porten mellom Myra og Sunnaneng, fungerer som kronotoper. Disse er knutepunkter som skaper struktur i fortellinga gjennom brudd og rytme, eller som knyttes til viktige motiver som møter.

Bakhtins teori om kronotoper har vist seg produktiv i tidligere stedsanalyser av barnelitteratur. Nina Goga bruker begrepet til å undersøke hvordan forholdet mellom tid og rom/sted kommer til uttrykk gjennom kart i barnelitteraturen (2015, s. 8). Også professor i engelsk litteratur, Björn Sundmark, forbinder kart og kronotoper. I artikkelen «A serious Game: Mapping Moominland», beskriver han hvordan kartene i Tove Janssons Mummibøker, har kronotopiske funksjoner (Sundmark, 2014, s. 178). Dette kommer fram ved at de forbinder tiden med steder som beskrives i bøkene. For eksempel viser kartene til endringer i årstidene, eller at gjenstander og hendelser fra teksten representeres på kartene gjennom tekst og illustrasjoner (2014, s. 178). I min analyse av elevenes kart og tegninger, vil jeg undersøke hvordan kronotoper kommer fram på disse.

² Essayet er opprinnelig fra 1937, men ble i 1981 publisert i samlinga *The Dialogic Imagination – Four Essays*. Det er denne versjonen, oversatt av Carol Emerson & Michael Holquist, det refereres til her.

2.6 Lesing av litteratur som et møte mellom tekst og leser

I tillegg til å undersøke stedsskaping i en skjønnlitterær tekst og på elevarbeider, vil jeg undersøke hvordan spor av prosessen som har skjedd i elevenes møte med teksten, kan komme fram på deres visualiseringer av stedene. Dette innebærer at jeg ser på litterær mening som noe som skapes i samspill mellom tekst og leser. Videre skriver jeg fram en forståelse av litterær meningskaping med utgangspunkt i dette, som jeg vil ta med meg inn i analysen av elevenes kart og tegninger. Jeg ser på tegningene og kartene, som å uttrykke noe om den prosessen som skjer i møtet mellom tekst og leser, heller enn å være representasjoner av en bestemt tolkning av teksten.

Når man leser, skjer det et møte mellom teksten og leseren. På den ene siden, tar leseren med seg sine erfaringer og forståelser, samt innlevelsessevne inn i leseprosessen. På den andre siden, legger også teksten føringer og rammer leseren kan tolke ut fra. Disse omtaler resepsjonsteoretikeren Wolfgang Iser som tekstens *appellstruktur* (1981, referert i Claudi, 2013, s. 117). En tekst kan aldri fortelle *alt*. Som en del av strukturen i teksten, ligger det åpninger som leseren må fylle ut, for at teksten skal bli meningsfull. Disse rommene åpner for tolkning. Dette omtaler Iser som tekstens *tomrom*. Iser³ beskriver det som at «[l]æseren må kontinuerlig utfylde de tomme pladser eller skaffe dem af vejen. Idet han skaffer dem af vejen, udnytter han det spillerum, der er givet for tekstfortolkningen» (1981, s. 111). Tomrom i teksten, gir leseren spillerom til å sette de ulike delene av teksten i relasjon til hverandre (Iser, 1981, s. 110). Tekstens tomrom kan fylles ut på ulike måter, og teksten åpner slik for ulike tolkninger. Måten leseren setter tekstens deler sammen på, leder hen mot noen tolkninger, og bort fra andre: «With all literary texts, then, we may say that the reading process is selective, and the potential text is infinitely richer than any of its individual realizations» (Iser, 1974, s. 280).

For å få en helhetlig forståelse av teksten, kan det ses på som viktig å gå grundig inn i teksten, og tolke den med utgangspunkt i det som står der. Leserens må med andre ord akseptere tekstens premisser. Samtidig bringer også de subjektive tankene, følelsene og erfaringene, som kommer fram hos leseren under lesinga, noe verdifullt til forståelsen av teksten. Iser beskriver det som at leseren, gjennom sin respons på den, bringer teksten til live (1974, s. 275). Dette gir også teksten mening: «En litterær teksts betydninger skabes overhovedet først gennem læseprocessen; de er produktet af et samspil mellem tekst og læser og ikke en i teksten skjult størrelse» (Iser, 1981, s. 104). Innen leserorientert litteraturteori, finner vi også Louise M. Rosenblatts arbeider. Hun vektlegger også møtet mellom tekst og leser, og beskriver leseprosessen som en transaksjon mellom disse (Rosenblatt, 1994, s. 18). Leserens kan ha ulike tilnærminger til teksten i denne prosessen, og hun beskriver et kontinuum mellom *effeferent-* og *estetisk lesing*. Ved *effeferent* lesing er fokuset på hva man tar med seg fra teksten, og man er opptatt av å hente ut informasjon fra den (Rosenblatt, 1994, s. 24). Ved *estetisk lesing*, vektlegges opplevelsen og responsen hos leseren under selve lesinga (Rosenblatt, 1994, s. 26).

³ Jeg referer her til den danske versjonen, oversatt av Gunver Kelstrup. Originalversjonen ble utgitt i 1970.

Ved at leseren tar i bruk sine egne disposisjoner i møtet med teksten, blir hen også en medskaper av verdenen og stedene der teksten foregår. Prosessen der leseren skaper tekstuniverset i møtet med teksten, er noe Marie-Laure Ryan, Kenneth Foote & Maoz Azaryahu utforsker (2016). De presenterer en narratologi med utgangspunkt i sted, der forfatterne blant annet utforsker hvilke narrative roller sted kan ha i en tekst (Ryan et al., 2016, s. 1). Teksten skildrer handlingsverdenen, gjennom beskrivelser av steder der karakterene for eksempel oppholder seg, beveger seg mellom eller tenker på (Ryan et al., 2016, s. 24). Med utgangspunkt i dette, fyller leseren ut resten verdenen gjennom forestillingsevnen. Ryan et al. omtaler dette som *fortellingsverden (storyworld)* (2016, s. 24).

Lesergenerte kart (reader-generated maps), er kart laget av lesere under eller etter lesing (Cooper & Priestnall, 2011, referert i Luchetta, 2018, s. 6). Kartene i mitt materiale, er slike kart. Disse er en form for *litterær kartlegging (literary mapping)*, der man kartlegger stedene i en litterær tekst (Luchetta, 2018, s. 6). Ved litterære kartlegginger, står kartografisk forenkling og kompleksiteten i narrativet, i et dialektisk forhold til hverandre (Luchetta, 2018, s. 8). Slik jeg forstår det, handler dette om at kartlegging av stedene vil innebære en form for forenkling av tekstens steder. Dette kan gå på bekostning av strukturer i narrativet, som kan være kompliserte og forvirrende, og ikke nødvendigvis laget for å skulle «gå opp» på et kart. Luchetta omtaler det som at «[c]artographic reduction has been the strength of literary mapping as well as its weakness» (2018, s. 8). Svakheterne er at det kan føre til misforståelser og forenkla tolkninger rundt tvetydigheten som ligger i litteraturen, ved at det leder leseren til å forenkla teksten (Luchetta, 2018, s. 7–8). En styrke ved litterære kartlegginger, kan komme fram om man ser på kartene som et uttrykk for en prosess som innebærer både lesinga, innlevelsen, kartlegginga og andre steg i prosessen. Da blir ikke litterære kartlegginger bare en måte å forenkla teksten visuelt, men en inngang til å gripe an teksten (Luchetta, 2018, s. 8).

2.7 Multimodalitet og visuelle uttrykksformer

Tegningene og kartene, uttrykker noe om elevens møte med en litterær tekst gjennom hovedsakelig visuelle, multimodale uttrykksformer. For å analysere elevenes kart og tegninger, må jeg derfor supplere den hittil presenterte stedsteorien og teorien om lesing av litteratur, med multimodalitetsteori.

En *modalitet* er en måte å skape mening på. Eksempler kan være verbalspråk, bilder, farger eller lyd (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 24). Uttrykk som er satt sammen av flere modaliteter, blir da multimodale. De ulike modalitetene har ulike meningsskapende ressurser knytta til seg, som kalles for modalitetens *modale affordans*. Dette handler om at modalitetene har muligheter og begrensninger for å skape mening og kommunisere noe (Bjorvand & Lillesvangstu, 2007, s. 118; Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 24). Hvordan man forstår de ulike modalitetene, kan ses i sammenheng med *semiologi*, som er læren og tegn og tolkning av dem. Tegn kan uttrykkes både verbalt gjennom språk og gjennom visuelle uttrykk, som et bilde eller tegning (Traavik, 2007, s. 25–26). Hvordan man tolker tegn, er basert på kulturelle, historiske og ideologiske konvensjoner (Traavik, 2007, s. 26). I tegninger er for eksempel et tegn man gjenkjenner som en gjenstand, et naturelement eller en kroppsdel, satt sammen av streker, prikker og former (Traavik,

2007, s. 26). For å analysere multimodale uttrykk, kan man for eksempel undersøke komposisjonen. Det kan inkludere perspektiv, linjer og utsnitt (Traavik, 2007, s. 28). Farger kan også uttrykke mening, både gjennom fargen i seg sjøl, eller hvor mett den er (Traavik, 2007, s. 29–30). Sammen kan slike elementer, gjøre at ulike deler tiltrekker seg oppmerksomhet, eller får en høy grad av *framtrødenhet* (*salience*) i komposisjonen (van Leeuwen, 1998, s. 284). Elementer kan også skilles fra hverandre, gjennom *innramming* (*framing*) (van Leeuwen, 1998, s. 285–286). Hvordan de ulike elementene brukes er med på å uttrykke en mening i det multimodale uttrykket, og påvirker hvordan man tolker det.

Sjøl om lesergenererte kart må forstås annerledes enn kart som opptre som en del av en litterær tekst, er noen av Nina Gogas (2015) og Björn Sundmarks (2014) betraktninger om kart i barnelitteraturen relevante å ta utgangspunkt i, fordi begge disse formene for kart konsentrerer seg om hvordan disse kan forholde seg til teksten. Kartsjangeren kan ses på som å gjengi et område det gir oversikt over. Ofte vil dette området være steder, der kartene kan vise både landskap, eller området inne i bygninger. Å lage et kart innebærer utvelgelse, der karttegneren velger hva som skal være med og ikke, samt den kartografiske stilen som skal brukes (Goga, 2015, s. 11). Noe annet som kjennetegner kartsjangeren, er kartografiske symboler. Dette kan være kompassrosen, målestokk, utsnitt, lengde- og breddegrader, tegn- og symbolforklaringer og angivelse av dets emne (Reinhartz, 2012, referert i Goga, 2015, s. 11). Perspektivet kartet viser området fra, påvirker hvordan landskapet avbildes. Et perspektiv sett rett ovenfra, gjør at landskapet framstår flatere, mens et mer skråstilt panoramaperspektiv, gjør at elementer i landskapet kan tegnes mer i relieff, som for eksempel fjell (Sundmark, 2014, s. 165). Slik jeg ser det, plasserer dette også de ulike elementene i komposisjonen i forgrunnen eller bakgrunnen. Elementene på et kart, kan tegnes inn både som kartografiske detaljer, eller som bilder. Ved bilder, er elementer tegna inn lignende slik de ser ut (Sundmark, 2014, s. 166). For eksempel kan et hus tegnes fra et skråstilt perspektiv med dør, vinduer og tak, og ikke som en sort firkant. Sundmark knytter bildeelementer på kart til kreativitet, og kart som er med på å skape en forestilt verden (2014, s. 164–165). Han skriver også om hvordan dette kan uttrykke en stemning og essens knytta til stedene og teksten (Sundmark, 2014, s. 168). Kart i barnelitteraturen er ofte kart med flere bildeelementer, og færre formelle kartografiske detaljer (Goga, 2015, s. 12). Et annet kjennetegn ved barnelitteraturens kart, er at de ofte har referanser til hovedpersonenes bevegelser og liv tegna inn, for eksempel viktige steder for framdriften i teksten, eller identiteten til karakterene (Goga, 2015, s. 12).

3 Metode

I dette prosjektet, undersøker jeg hvordan man kan arbeide med en stedsbasert litteraturdidaktikk i skolen. Jeg vil undersøke muligheter og begrensninger ved å lage visualiseringer av steder, etter å ha lest en skjønnlitterær tekst. Da er det viktig å undersøke både den litterære teksten, og hva som skjer i arbeidet med den. For å kunne gjøre dette, gjennomfører jeg en litterær analyse, og en analyse av elevers visualiseringer av stedene i teksten, i form av kart og tegninger. Oppgaven er en kvalitativ studie. At man har en kvalitativ tilnærming til forskningen, vil si at man er opptatt av hvordan noe sies, oppleves, framstår eller utvikles, og man beskriver, forstår og fortolker det man undersøker (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 11). I analysene går jeg i dybden for å beskrive og fortolke den skjønnlitterære teksten og elevenes arbeider. Tilnærminga mi er dermed kvalitativ.

3.1 Forskningsdesign

Empirien i dette prosjektet er todelt, der materialet samlet består av en skjønnlitterær tekst, samt elevers kart og tegninger, transkripsjon av gruppesamtaler og notater fra undervisningsopplegget. Av dette er den skjønnlitterære teksten og elevarbeidene primærmaterialet, mens transkripsjon av samtalene og notatene er sekundærmateriale. Analysen av materialet er også todelt. Den første delen er en litterær analyse av Astrid Lindgrens fortelling *Sunnaneng*. Den andre analysedelen, er en analyse av kart og tegninger over stedene i fortellinga, laget av elever på 4. trinn.

Materialet til prosjektet er samla inn gjennom et undervisningsopplegg i en klasse på 4. trinn. Opplegget gikk over 3 økter med hele klassen, samt at noen elever deltok i gruppesamtaler. Opplegget startet med en samtale om hva sted er, etterfulgt av at jeg leste fortellinga *Sunnaneng* høyt for elevene. Etter lesinga, fikk elevene i oppgave å lage kart eller tegninger av stedene i fortellinga. Vi snakka også om teksten både underveis, og i etterkant av lesinga og tegneoppgaven. Gruppesamtalene handla om fortellinga, samt arbeidene elevene hadde laget med utgangspunkt i den. Disse ble gjennomført etter siste økt i opplegget. Som beskrevet i innledninga, er det gjort lite tidligere forskning på stedsbasert litteraturundervisning i barneskolen. Derfor hadde jeg en undersøkende tilnærming til innsamlinga, der jeg var nysgjerrig på hvordan dette kan arbeides med i skolen. Ved valg av tekst for opplegget, hadde jeg gjort en begynnende analyse av *Sunnaneng*. Jeg visste derimot ikke om elevenes visualiseringer av stedene, eller gruppesamtalene om teksten og arbeidene, ville gi de mest interessante funnene, i tillegg til fortellinga. Derfor samlet jeg inn empiri gjennom ulike metoder, for å kunne justere fokus i analysen, ut fra hva som kom fram i materialet.

Basert på funnene i materialet, tok jeg i etterkant av innsamlinga avgjørelsen om å bruke elevenes kart og tegninger som primærmateriale, i tillegg til den skjønnlitterære teksten *Sunnaneng*. Fortellinga har en sentral plass i materialet, fordi elevenes arbeider er laget med utgangspunkt i den. Transkripsjon fra gruppesamtalene og notater fra resten av opplegget, er sekundærmateriale. Dette brukes til å supplere analysen av elevenes arbeider, der jeg bruker innspill fra de elevene jeg analyserer arbeidene til. Sekundærmaterialet gir meg også en innsikt i prosessen som ligger bak kartene og tegningene. Jeg får der innblikk i noen av elevenes tanker om arbeidet, samt hva som ble gjort i aktivitetene og snakka om klassesamtalene. Ved å bruke fortellinga og elevarbeidene som primærmateriale, kan jeg sammenligne hvordan stedene skapes i de ulike multimodale uttrykksformene. Det kan gi innblikk i hva som skjer når man uttrykker noe om litteraturen gjennom kart og tegning, som er hovedsakelig visuelle modaliteter. Noe av det jeg går glipp av ved å fokusere på elevarbeidene framfor samtaletranskripsjonene, er elevenes egne tanker rundt tegningene og lesinga av teksten. Jeg supplerer litt med dette i analysen, men det er mye i denne prosessen jeg ikke har informasjon om. Analysen av elevenes kart og tegninger, blir dermed i stor grad basert på mine tolkninger av disse.

3.2 Valg av tekst

Siden formålet med prosjektet er å undersøke hvordan man kan arbeide med en stedsbasert litteraturdidaktikk, var det viktig å velge en tekst der sted er sentralt. De fleste skjønnlitterære tekster foregår på steder, og sted er slik en naturlig del av litteraturen. Likevel er ikke sted nødvendigvis sentralt, eller like interessant for analyse i alle litterære tekster. For å finne tekster som egner seg til dette, må man spørre seg i hvilken grad sted er betydningsfullt, eller bidrar inn i teksten (Lucksinger, 2014, s. 359). Derfor bestemte jeg meg for å først finne en tekst som oppfylte dette, og etterpå velge trinn for å gjennomføre et opplegg knytta til teksten. Valget av tekst falt på fortellinga *Sunnaneng* av Astrid Lindgren, utgitt for første gang i 1959. Jeg presenterer fortellinga kort her, men den blir grundigere presentert i et eget delkapittel i analysekapitlet av *Sunnaneng*. I fortellinga møter vi søsknene Mattias og Anna som lever «i fattigdommens dager», og blir plassert hos en bonde på Myra etter at moren deres dør (Lindgren, 2013, s. 7). Her er livet hardt, med mye arbeid, og lite mat og omsorg. En dag på vei hjem fra skolen, finner de et vårlig sted som heter Sunnaneng bak en port inne i skogen. Her treffer Anna og Mattias en omsorgsfull kvinne og andre barn de kan leke med.

Jeg kjente til fortellinga, fordi vi hadde lest den tidligere på studiet. Det var før jeg begynte å sette meg inn i litterære geografier. Da jeg leste fortellinga på nytt med et stedsblikk, opplevde jeg at dette åpna teksten for meg på en annen måte enn da jeg hadde lest den tidligere. Det handla blant annet om at det i teksten er en sterk kontrast mellom stedene Myra og Sunnaneng, at teksten inneholder skildringer av de sanselige opplevelsene av sted og at det er et tolkningsrom knytta til hva slags sted Sunnaneng er. Jeg bestemte meg derfor for å gjøre en stedsanalyse av fortellinga, for å sette ord på min tolkning av teksten og hvordan stedene skapes i den.

I tillegg til at sted skulle være betydningsfullt i teksten, oppfylte også *Sunnaneng* et annet kriterium jeg hadde for tekstvalg: Jeg ville lese en hel tekst med elevene. Det foregår en diskusjon rundt bruken av hele tekster versus utdrag i norskdidaktikken, der å øke bruken av hele verk i litteraturundervisninga, er blitt foreslått som en mulig prioritert målsetning (Skaug & Blikstad-Balas, 2019, s. 101). Et av mine argumenter for å lese en hel tekst, var at jeg så på det som viktig for elevenes litterære opplevelse. Jeg anså også at det kunne gi elevene en dypere forståelse av teksten som helhet, noe som kunne hjelpe dem i tolkninga av den. Med utgangspunkt i hermeneutikken, er det å forstå enkeltdelene i lys av helheten, og helheten i lys av enkeltdelene, sentralt i fortolkning av en tekst (Jordheim, Rønning, Sandmo & Skoie, 2011, s. 226). Å bruke utdrag av en tekst kan derfor være utfordrende, der denne prosessen forhindres når man ikke vet hvordan tekstdeler i utdraget forholder seg til teksten som helhet. Teksten måtte kunne leses, og arbeides med i etterkant, på opptil 3-5 undervisningsøkter. *Sunnaneng* er en kort fortelling, på om lag 20 sider inkludert illustrasjoner, og var derfor egna innenfor disse rammene.

3.3 Valg av informanter

Som nevnt over, lot jeg teksten være styrende for valg av trinn å gjennomføre opplegget på. *Sunnaneng* er tidvis ganske trist, og tar opp alvorstunge temaer som død. Derfor kan den egne seg for litt eldre elever på barnetrinnet. Samtidig er også lek tydelig i handlinga, og dette gjør at den kan egne seg for yngre barn. Ut fra dette, vurderte jeg det til at fortellinga kunne egne seg for elever på slutten av småtrinnet. Jeg valgte derfor å gjennomføre innsamlinga i en klasse på 4. trinn. Det var 24 elever i klassen, og 21 av disse var deltakere i prosjektet. Seks av disse elevene deltok også i gruppesamtaler, og jeg samla inn 21 elevarbeider. Tre elever var av ulike grunner ikke deltakere i prosjektet. De var enten borte fra skolen, eller hadde ikke samtykket til å delta i opplegget, eller til at jeg kunne samle inn arbeidet deres. Elevene det gjaldt fikk delta på alternativt opplegg på skolen, mens innsamlinga foregikk.

Jeg kjente ikke elevene i klassen fra før, noe det kan være både fordeler og ulemper ved. En fordel var at jeg ikke hadde et tidligere inntrykk av elevene, som kunne blitt styrende for hvordan jeg tolker innspillene eller analyserer arbeidene deres. Inntrykket mitt av materialet baseres dermed kun på det som skjedde i øktene. En ulempe var at det er mer krevende å gjennomføre opplegget i en elevgruppe man ikke kjenner, og det er vanskeligere å tilpasse undervisninga til elevene. Noen elever kan også kvie seg for å delta, fordi de ikke kjenner meg. For å gjøre elevene tryggere i situasjonen, var jeg på et besøk i klassen en uke før innsamlinga begynte. Slik fikk elevene og jeg bli litt kjent med hverandre. Jeg så også på det som en fordel å la innsamlinga skje over flere dager. Slik kunne elevene bli trygge på meg over en lengre tidsperiode. Mot slutten av opplegget, spurte jeg noen av elevene om de ville delta på gruppesamtaler. Også her ville jeg at det skulle oppleves som trygt å delta. Jeg spurte derfor elever som hadde deltatt aktivt i øktene, fordi jeg tolka det som et tegn på at de var trygge på å komme med innspill overfor meg og medelever. Da jeg spurte elevene om de ville delta, understreket jeg at det var frivillig, og at de kunne si nei om de ikke ville. Jeg var også observant på kroppsspråket til elevene, om det virka som de hadde lyst. En elev sa nei til å delta, og dette ble akseptert og ikke stilt spørsmål ved.

Elevene som deltok i gruppesamtaler, ble valgt ut før jeg bestemte meg for hvilke arbeider jeg skulle ha med i analysen. En konsekvens av dette, er at kun tre av de fire elevene jeg analyserer arbeidene til, deltok i gruppesamtaler. Jeg mangler dermed innspill fra én av elevene som har laget et av arbeidene i analysen. Dette er en svakhet ved metoden i prosjektet, fordi jeg har innspill om tanker rundt tegningene og teksten fra tre av elevene, men mangler informasjon om dette fra én av elevene. Dette gjør at jeg ikke har samme informasjon tilgjengelig for å analysere alle de fire elevarbeidene.

3.4 Gjennomføring av opplegg og valg av aktiviteter

Hovedaktivitetene i opplegget var høytlesing av fortellinga *Sunnaneng*, og en tegneoppgave om å lage kart eller tegninger til stedene i fortellinga. Samtaler om fortellinga, steder og kart ble også gjennomført som felles klassesamtaler og gruppesamtaler. Kart og tegninger er uttrykksformer som i stor grad består av visuelle modaliteter. Jeg valgte denne tegneaktiviteten, fordi jeg ville undersøke om det å lage slike visualiseringer av steder etter å ha lest en litterær tekst, kan være et godt redskap for analyse og tolkning av teksten. Jeg valgte å la elevene jobbe individuelt med denne oppgaven, fordi jeg da kunne få bedre inntrykk av hva hver enkelt elev la merke til. Jeg valgte høytlesing av fortellinga, for at elevene ikke skulle være avhengige av sine egne leseferdigheter for å lese teksten. Det er likevel varierende hvordan man lytter ved høytlesning, men jeg vurderte det som at flere elever ville få muligheten til å oppleve teksten om jeg leste den høyt, enn om de leste individuelt. Høytlesing kunne også være med på å gjøre lesinga til en felles opplevelse og hyggelig lesestund. Under tegneoppgaven, hadde elevene tilgang til teksten, slik at de da kunne lese i den på egenhånd om de ville. Klassesamtalene valgte jeg å legge inn underveis i opplegget, for at elevene skulle få sette ord på tanker de hadde om fortellinga, og for å komme inn på temaene om steder og kart.

Jeg hadde planlagt opplegget for alle øktene på forhånd, og hovedtrekkene forble de samme gjennom innsamlinga. Jeg valgte imidlertid å justere aktivitetene noe underveis, ut fra inntrykket mitt av blant annet hvordan elevene arbeida, hva de var opptatt av i teksten og hva de synes var vanskelig. Under presenterer jeg en oversikt over opplegget, slik det faktisk ble gjennomført. Øktene ble gjennomført på hver sin dag, tre dager etter hverandre. Gruppesamtalene ble gjennomført på samme dag som økt 3. Det var jeg som leda øktene. Klassens lærer var også til stede, og bidro til å hjelpe elevene mens de arbeida med tegneoppgaven. I tillegg til aktivitetene som beskrives under, hadde jeg i begynnelsen av hver økt også en oppstart der jeg introduserte timen og vi repeterte hva vi hadde arbeida med tidligere.

	Aktivitet	Tidsbruk	Hvor	Andre rammer
Økt 1	Samtale om steder	20 min	Plassene	Bilder ble vist på skjerm
	Høytlesing av teksten, del 1	20 min	Lyttekkrok	
Økt 2	Høytlesing av teksten, del 2	20 min	Lyttekkrok	
	Samtale om kart	5 min	Plassene	Bilder ble vist på skjerm
	Tegneoppgave, del 1	10 min	Plassene	Ark og fargeblyanter tilgjengelig
Økt 3	Samtale ut fra i illustrasjoner av Myra og Sunnaneng	10 min	Plassene	Bilder ble vist på skjerm
	Samtale om kart	10 min	Plassene	Bilder ble vist på skjerm
	Tegneoppgave, del 2	60 min	Plassene	Ark, fargeblyanter og fortellinga tilgjengelig.
	To gruppesamtaler	Til sammen 40 min	Grupperom	Videooptak ble gjennomført

Oversikt over aktivitetene i opplegget.

Økt 1:

Samtale om steder: Formålet med denne aktiviteten, var å snakke om hva som gjør noe til et sted og hvordan vi oppfatter steder gjennom sansene. For å få en mer praktisk tilnærming, som også var gjennomførbar på kort tid inne i klasserommet, hadde jeg en aktivitet knytta til steder og lyd. Elevene lukka øynene, og jeg spilte av ulike lydklipp. Vi snakka om lydene, og hva slags steder de så for seg til dem. Videre viste jeg bilder av ulike steder, og vi snakka om hvordan stedene og lydene passa sammen, eller hva slags lyder de så for seg at fantes på stedene. Vi kom også inn på hvem som bodde på stedene, og hvordan landskapet og klimaet var der.

Høytlesing av teksten, del 1: Vi snakka først om hva fortellinga het, og hvem som hadde skrevet den. Videre leste jeg første del av fortellinga, fram til Anna og Mattias kommer til porten for første gang. Jeg leste fortellinga i to deler, fordi jeg ikke ville rukket å lese hele denne timen, i tillegg til den innledende samtalen. Jeg valgte å stoppe når de kommer til porten, fordi det her skjer et brudd i fortellinga. Å stoppe her, kunne tenkes å bidra til å vekke nysgjerrighet på hva som ville skje videre. Til sist snakka vi om teksten, hva elevene hadde lagt merke til, hva de trodde ville skje videre, hvilke steder handlinga foregikk og hvordan det var der.

Økt 2:

Høytlesing av teksten, del 2: Jeg leste resten av fortellinga for elevene. Inntrykket mitt, var at elevene lytta mer engasjert og nysgjerrig under denne delen av lesinga, sammenligna med den første. Dette kan henge sammen med at lesinga foregikk i begynnelsen av økta, og ikke på slutten. Det kan også ha vært påvirka av at mye av denne delen foregår i Sunnaneng, og at elevene synes dette var et spennende sted å høre om. Denne delen av fortellinga kan også være mer spennende, fordi det er her vi finner slutten, hvor man får vite hvordan det går med Mattias og Anna. Etter lesinga snakka vi om fortellinga, hva elevene hadde lagt merke til, hva som var forskjellene

mellom stedene og hvorfor de lukka porten og ble værende i Sunnaneng. Mitt inntrykk var at flere av elevene var opptatte av porten.

Samtale om kart: Vi snakka om hva kart er, og så på eksempler på kart og hva disse viste. Noen av kartene viste ekte steder, som et kart over Norge. Andre var kart fra barnebøker. Jeg fikk inntrykk av at en god del av elevene hadde noe kunnskap om kart fra før, og visste hva det er. Inntrykket mitt var at mange elever var urolige på dette tidspunktet. Jeg valgte derfor å avslutte samtalen raskt, og gå over på tegneoppgaven.

Tegneoppgave, del 1: Elevene fikk i oppgave å lage et kart, eller en tegning av et eller flere av stedene i fortellinga. Elevene kunne sjøl velge om de ville lage kart eller tegning, og arbeida individuelt med oppgaven. De fikk 10 minutter til å tegne denne økta, men jeg valgte å la dem begynne, for at de kunne komme i gang med tegninga mens de hadde fortellinga mest mulig ferskt i minne. Inntrykket mitt var at de fleste kom i gang med arbeidet, men det var noen elever som ikke hadde fått begynt da timen var over.

Økt 3:

Samtale ut fra illustrasjoner av Myra og Sunnaneng: Jeg viste fram én illustrasjon fra Myra, der barna er på vei til skolen, og én fra Sunnaneng, der de leker. Vi snakka om fortellinga og stedene med utgangspunkt i disse illustrasjonene, der forskjellene mellom stedene var noe vi snakka mye om.

Samtale om kart: Jeg tok dette temaet opp igjen, fordi denne delen ble kort i forrige økt, og jeg hadde inntrykk av at noen elever synes det var vanskelig å tegne kart. Jeg fokuserte nå på kart fra barnebøker. Vi snakka om hva elevene så på kartene, og hva som kan være med når man tegner et kart over steder i en fortelling. Inntrykket mitt var at elevene var engasjerte i å se på og snakke om hva de så på kartene fra bøkene.

Tegneoppgave, del 2: Elevene arbeida videre med tegneoppgaven. Jeg hadde noen utgaver av fortellinga tilgjengelig, som elevene fikk utdelt om de ville se i teksten eller på illustrasjonene mens de tegna. Da elevene var ferdige med den første tegninga eller kartet, kunne de velge å lage et kart eller en tegning til. De kunne også gjøre andre oppgaver, men disse brukes ikke som en del av materialet i prosjektet. Inntrykket mitt var at oppgaven i varierende grad engasjerte elevene. Mange elever arbeida engasjert og selvstendig, og ble ferdige med tegningene og kartene. Det var også noen som ikke ble ferdige med oppgaven. Inntrykket mitt var at elevene fikk nok tid til oppgaven, men at flere ikke ble ferdige fordi det tok lang tid for dem å komme i gang, og de trengte veiledning for å komme i gang og underveis i arbeidet.

Gruppesamtaler:

Gruppesamtalene foregikk i timen etter den tredje økta. Formålet med disse, var å snakke med elevene om fortellinga og arbeidene de hadde laget. Jeg hadde forberedt noen spørsmål på forhånd, men samtalene hadde en løs struktur, og ble styrt ut fra innspillene elevene kom med. Jeg valgte å gjennomføre samtalene for å få informasjon om hva elevene hadde tenkt da de lagde kartene og tegningene, og hvordan man kunne snakke om fortellinga med utgangspunkt i disse.

3.5 Metoder for innsamling av materiale

Primærmaterialet fra undervisningsopplegget, er tegningene og kartene elevene lagde. Disse ble samla inn etter den siste økta. Tegningene og kartene kan gi innblikk i hvordan elevene har sett for seg og forstått stedene i fortellinga, samt hva de har lagt merke til. Likevel gir ikke arbeidene et fullstendig innblikk i elevens hele inntrykk og forståelse, de er heller indirekte uttrykk for deler av dette hos eleven. Elevene arbeida individuelt med tegneoppgaven. Slik kunne hver enkelt elev tegne det de hadde sett for seg, og med utgangspunkt i sin lesing av teksten. Samtidig hadde vi også snakka om fortellinga i fellesskap før elevene begynte tegne. Hva elevene valgte å tegne, kan dermed ha blitt påvirket av det vi snakka om i disse samtalenene.

Materiale fra gruppesamtalene, ble samla inn gjennom videoopptak. Dette materialet brukes som sekundærmateriale i oppgaven, men jeg skriver likevel om valg knytta til det her, fordi det er et materiale med mange personopplysninger. Gjennom videoopptak kan man fange et utsnitt av en situasjon, og notere nøyaktig både hva som sies og gjøres på opptaket (Riis-Johansen, 2020, s. 99–100). Jeg gjennomførte videoopptak av gruppesamtalene, for å få mest mulig konkret informasjon om replikker, samt hvordan tegningene og kartene ble brukt i samtalen, for eksempel hvordan de ble pekt på. Slike detaljer ville være vanskelig å fange gjennom lydopptak, siden man muntlig ofte refererer til noe man peker på som for eksempel «her» eller «der». Det kan også være vanskelig å rekke å notere slike detaljer som et eventuelt supplement til lydopptak. Siden videoopptak inneholder personopplysninger om både stemme og bilde, begrensa jeg antallet elever som deltok. Dette var også for at materialet skulle være overkommelig å samle inn og forholde seg til i etterkant. Jeg gjennomførte 2 samtaler, med 3 elever i hver gruppe. Samtalene foregikk på et grupperom, der elevene og jeg var til stede. At situasjonen blir filma, kan gjøre deltakerne ukomfortable eller usikre. For å være sikker på at elevene ønska å delta, var jeg bevisst på hvilke elever jeg spurte og hvordan jeg spurte dem. At samtalen ble filma, kan også ha påvirket atferden til elevene, ved at de for eksempel ble mer bevisste på hva de sa. For at de skulle bli tryggere i situasjonen, lot jeg dem se på kameraet og hvordan det filma, før samtalen begynte. Etter innsamlinga, transkriberte jeg videoopptakene. Jeg tok med replikker og noterte hvordan kartene og tegningene ble brukt i samtalen, for eksempel om noe ble pekt på. Jeg noterte også kroppsspråk og ansiktsuttrykk jeg oppfatta som tydelige og viktige for samtalen, for eksempel smil, nikk eller tydelige bevegelser.

Det var jeg som gjennomførte opplegget i øktene, og jeg hadde dermed en rolle som *deltakende observatør*. Det vil si at man samhandler med deltakerne i forskninga, samtidig som man observerer dem (Kjelaas, 2020, s. 40). Jeg rakk derfor ikke å skrive observasjonsnotater underveis i øktene, men skrev notater i etterkant av øktene. Her noterte jeg mine inntrykk fra gjennomføringa. Jeg hadde satt opp noen punkter på forhånd som jeg skrev om, i tillegg til andre ting jeg hadde lagt merke til. De oppsatte punktene, handla blant annet om hvordan elevene deltok i aktivitetene, hvor mange som kom med innspill, hva elevene la merke til, hvilke innspill de kom med og hvordan jeg synes aktivitetene fungerte. Jeg valgte å gjennomføre opplegget sjøl, fordi jeg hadde satt meg mye inn i tematikken om litteratur og sted, og kunne da styre opplegget inn mot dette. Dette var en fordel, siden det å undersøke hvordan man kan arbeide med en stedsbasert litteraturredidaktikk, er formålet med prosjektet. Ved å gjennomføre opplegget sjøl ville jeg heller ikke sette en annen lærer i en situasjon som kunne oppleves som en

vurderingssituasjon. Ulemper ved at jeg gjennomførte opplegget, var at jeg ikke kjente elevene, og kunne dermed ikke spille på det i gjennomføringa. Jeg fikk som beskrevet, heller ikke notert observasjonsnotater underveis i gjennomføringa. Observasjonene fra gjennomføringa er dermed mindre konkrete.

3.6 Personvern hensyn og etikk

Forskningsprosjekter som skal behandle personopplysninger, skal meldes til NSD⁴, som må godkjenne behandlinga av personopplysningene i prosjektet (NSD, u.å.). I mitt prosjekt behandler jeg flere personopplysninger om deltakerne. Prosjektet ble derfor meldt til NSD, der jeg fikk godkjenning til behandling av personopplysninger (vedlegg 1). For å sikre behandling av personopplysninger i tråd med retningslinjene, lånte jeg utstyr for å ta videoopptak fra Institutt for Lærerutdanning på NTNU. Opptakene ble kun behandla på selve kameraet, og ble aldri overført til eller lagra noe annet sted. Fram til sletting, ble kameraet med opptakene oppbevart innelåst på et rom. Opptakene ble sletta tre dager etter innsamlinga, da transkriberinga var ferdig. Personopplysninger som er samla inn i forskning, skal som hovedregel være anonymisert når forskninga publiseres (Ringdal, 2018, s. 62). Etter innsamling, fjerna jeg derfor elevenes navn fra kartene og tegningene. Disse ble erstatta med fiktive navn, som er de navnene som brukes i denne oppgaven. I transkripsjonen av samtalene, fikk elevene de samme fiktive navnene jeg hadde gitt dem på tegningene. Elevene og deres foresatte, fikk informasjon om at arbeidene ville kunne bli publisert med tegninger og håndskrift, slik de er laget av elevene. Dette var også et av punktene jeg fikk tillatelse til i samtykkeerklæringa (vedlegg 2).

Deltakere i forskning skal få tilstrekkelig informasjon om prosjektet, blant annet om hva som er formålet, hvem som får tilgang til informasjon og hvordan resultatene brukes (Ringdal, 2018, s. 62). For å sikre dette informerte jeg klassens lærer, elevene og de foresatte på ulike måter. Jeg gav læreren informasjon om prosjektet, planen for opplegget og hva som ville bli samla inn av materiale. Slik kunne hun vurdere om det var noe som passa for klassen. Jeg besøkte klassen en uke før opplegget skulle gjennomføres, for å gi informasjon til elevene, samt at de skulle bli litt kjent med meg før innsamlinga begynte. Denne dagen delte jeg også ut informasjonsskriv og samtykkeerklæring til de foresatte. Deltakelse i forskning skal være frivillig, og dette presiseres også i NESH⁵ sine forskningsetiske retningslinjer. Disse angir at man skal innhente fritt, informert og uttrykkelig samtykke fra deltakerne (Ringdal, 2018, s. 62). Om deltakerne er under 16 år, kreves det også samtykke fra foresatte (Ringdal, 2018, s. 61). Informantene i mitt prosjekt er under 16 år. Derfor informerte jeg og innhenta samtykke fra foresatte gjennom informasjonsskriv og samtykkeerklæring (vedlegg 2). Dette ble skrevet med utgangspunkt i NSD sin mal.

⁴ Forkortelse for «Norsk senter for forskningsdata».

⁵ Forkortelse for «Nasjonal forskningsetisk komite for samfunnsvitenskap og humaniora».

Barn har særlig krav på beskyttelse når de deltar i forskning (Ringdal, 2018, s. 62), og elevene skal også få informasjon om prosjektet, og samtykke til å delta i forskningen. Det er flere utfordringer knytta til å gi tilstrekkelig informasjon og sikre informert samtykke fra elever. Dette handler blant annet om at de sannsynligvis ikke har full forståelse for hva det vil si å delta i et forskningsprosjekt, i tillegg til at de er vant til å delta på det opplegget det blir lagt opp til på skolen. Da jeg besøkte klassen, var jeg derfor bevisst på å gi elevene alderstilpassa informasjon om prosjektet. Jeg svarte også på spørsmål elevene hadde. Jeg presiserte at det var frivillig å delta, og at det var greit om de ikke ville.

3.7 Analytisk tilnærming

I analysen av *Sunnaneng*, har jeg gjennomført en litterær analyse, som bygger på teorier om sted henta fra litteraturvitenskap og humangeografi. I analysen fokuserer jeg på hvordan stedene skapes i fortellinga, og jeg vektlegger stedene Myra, Sunnaneng og porten som skiller dem fra hverandre. Disse analyseres med fokus på stedenes fysiske framstilling, stedsskapende praksiser, hva slags stemning de reflekterer og hvordan stedene oppleves for karakterene.

Materialet fra opplegget ble analysert etter innsamling, transkripsjon og anonymisering. Jeg valgte å la elevarbeidene være primærmaterialet, og gruppesamtalene og refleksjonsnotatene være sekundærmaterialet. Dette valget ble tatt basert på inntrykk fra innsamlinga, og gjennomsyn av materialet, der jeg synes elevenes kart og tegninger gav de mest interessante funnene med tanke på prosjektets formål. Dette har vært styrende for hvordan jeg har analysert materialet, der jeg har gått grundigere inn i elevarbeidene. I analysen kommer jeg inn på hvordan elevene har framstilt steder på kartene og tegningene, og hvordan arbeidene kan uttrykke noe om prosessen som har skjedd i elevenes møte med teksten.

Tidlig i analyseprosessen, lagde jeg en kategorisering av elevarbeidene. Denne prosessen var en form for *abduktiv koding*, som kjennetegnes av at man kombinerer en *induktiv* og *deduktiv* analysemetode. Kategorier lages både basert på materialet (induktiv), og gjennom kategorier bestemt på forhånd, utfra teori (deduktiv) (Stigum Gleiss & Sæther, 2021, s. 171). I mitt materiale gjennomførte jeg en induktiv koding, der jeg kategoriserte arbeidene utfra hva som kom fram der, og lagde en oversikt over dette. Dette var for eksempel om det var tegninger eller kart, hvilke steder som var tegna, hva som var tegna inn (for eksempel natur, mennesker eller elementer som nevnes i teksten), eller noe annet jeg la merke til. Dette kunne for eksempel være kontrast mellom stedene eller elementer knytta til meddikting. Jeg tok også i bruk deduktiv koding, der jeg hadde laget noen kategorier knytta til hvordan stedene skapes i arbeidene, med utgangspunkt i de teoretiske perspektivene jeg har gjort rede for tidligere. Disse var for eksempel hvorvidt stedene skapes gjennom fysiske omgivelser, stedlige praksiser, stedlig atmosfære og stedlige erfaringer. De deduktive kategoriene knytter seg også til multimodalitetsteori, og hvorvidt trekk som for eksempel komposisjon, fargebruk, innramming og framtredehet, var tydelig i arbeidene. Jeg plukket ut arbeider, der jeg kunne finne igjen flere av både de induktive og deduktive kategoriene. Videre lagde jeg et notat over de mest sentrale aspektene ved hvert av disse arbeidene.

Ut fra kategoriseringa og notatene fra materialet, valgte jeg ut fire arbeider, som jeg analyserte grundigere og presenterer i analysen. Disse ble valgt ut, delvis fordi de representerer noe som var en tendens blant flere arbeider i materialet. For eksempel at de viser porten, som var et sted mange elever valgte å tegne, eller at det er en kontrast mellom Myra og Sunnaneng. Arbeidene ble også valgt, fordi de har et eller flere særegne og interessante trekk ved seg. For eksempel at elevene har tatt med elementer av meddiktning eller at stedsskapende praksiser kommer tydelig fram. Det var ikke alle elevene som ble ferdige med tegneoppgaven, og det varierte hvor aktivt elevene deltok i opplegget, både i tegneoppgaven og i klassesamtalene. De elevarbeidene som er valgt ut til analysen, kan ses på som representative blant den gruppa elever som hadde stort engasjement og ble ferdige med arbeidet. De er ikke representative for hele materialet. Jeg ønsket å undersøke noe om potensialet ved en stedsbasert innfallsvinkel til litteraturarbeid. Derfor valgte jeg å fokusere på de arbeidene der noe av dette potensialet kommer fram.

Transkripsjonen av gruppesamtalene, ble analysert med utgangspunkt i å se etter innspill som kunne utdype analysen min av elevenes tegninger og kart. Dette var særlig innspill som sa noe om hvordan elevene tolka teksten, eller der de forklarte hva de hadde tegna på kartene og tegningene, og hvorfor de gjorde dette. Jeg har i analysen kun tatt med innspill fra de elevene jeg analyserer arbeidene til, som også deltok i gruppesamtaler.

3.8 Refleksjoner om forskerrollen

Reliabilitet dreier seg om hvor pålitelig forskninga er (Stigum Gleiss & Sæther, 2021, s. 201). Dette kan handle om hvorvidt de ulike leddene i forskninga er til å stole på, for eksempel måten materialet er samla inn, og hvilke funn som presenteres fra det. Validitet handler om forskninga sin gyldighet, for eksempel hvor godt elementene i forskningsdesignet henger sammen, samt muligheter og begrensninger ved metoder (Stigum Gleiss & Sæther, 2021, s. 204 og 206).

Alle forskere er *situert*, eller plassert, i en viss kontekst og påvirka av ulike faktorer, og dette påvirker hvilke perspektiver man nærmer seg forskninga med (Neumann & Neumann, 2012, referert i Kjelaas, 2020, s. 32). Disse perspektivene kan man belyse gjennom *refleksivitet*. Man reflekterer da over sin egen forskningsprosess, og er åpen om hvordan den har påvirka valgene man har tatt, knytta til alt fra tema, utvalg, kategorier for analyse og momenter i drøfting (Kjelaas, 2020, s. 32). Jeg gikk inn i innsamlinga med en tilnærming der jeg ville undersøke hva som skjedde når jeg arbeida med en skjønnlitterær tekst med utgangspunkt i sted, i en klasse på 4. trinn. Min interesse for og fokus på stedene i litteraturen, har påvirka hvilke aktiviteter jeg la opp til. Det har også lagt føringer for hvordan opplegget forløp, for eksempel hvilke spørsmål som ble stilt. Dette perspektivet har også vært førende for hva jeg har sett etter i materialet, både den skjønnlitterære teksten og elevenes kart og tegninger. At jeg var til stede under gjennomføringa av opplegget, og observert prosessen da kartene og tegningene ble laget, påvirker også perspektivet mitt i analysen av dem. Det kan handle om at inntrykket mitt fra innsamlinga, påvirker hvilke deler av materialet jeg vektlegger, eller hvordan jeg tolker elementer på elevarbeidene. Sjøl om jeg var til stede da tegningene og kartene ble laget, og jeg snakket med noen av elevene om prosessen, er det likevel

også viktig å være bevisst på at jeg ikke vet alt om hva elevene har tenkt når de har tegna. Jeg gjør også tolkninger når jeg analyserer elevarbeidene. Disse aspektene handler ikke om at perspektivet mitt er mer rett eller galt, men om en anerkjennelse av at informasjonen og perspektivet jeg tar med meg inn i analysearbeidet, påvirker hvordan det gjøres.

At aktivitetene i opplegget var en del av et forskningsprosjekt, kan i seg sjøl også ha påvirket innsamlingsprosessen og materialet. Deltakerne kan for eksempel ha vært mer bevisste på hvilke innspill de kom med, eller hvordan de lagde kartene og tegningene, når de visste at det kunne bli skrevet om i denne oppgaven. Min tilstedeværelse, som en person elevene ikke kjente fra før, kan også ha virket inn på hvordan elevene deltok. Noen kan for eksempel ha vært mer sjenerte for å delta.

4 Analyse av *Sunnaneng*

4.1 Presentasjon av *Sunnaneng*

Sunnaneng er ei fortelling skrevet av Astrid Lindgren, som ble utgitt for første gang i Sverige i 1959. Fortellinga er publisert i samlinga som også heter *Sunnaneng*⁶, sammen med tre andre fortellinger. Det er ei kort fortelling på omtrent 20 sider, med illustrasjoner laget av Ilon Wikland på de fleste av sidene. I 2003, kom det ut en bildebokversjon av fortellinga, med illustrasjoner av Marit Törnqvist. Den originale fortellinga ble først utgitt på norsk i 1960, og på nytt i 2013. Det er denne siste versjonen av originalfortellinga fra 2013, oversatt av Jo Tenfjord, jeg forholder meg til i denne analysen.

Handlinga i fortellinga er lagt tilbake i tid, der vi møter søskenparet Anna og Mattias. De blir plassert hos en bonde på et sted som heter Myra, etter at moren deres dør. Der må de arbeide hardt og klare seg på lite mat. Om vinteren får de gå på skole, og en dag på vei hjem fra skolen møter de en rød fugl i skogen. De følger etter den, og den viser vei til en port, der et sted som heter Sunnaneng ligger på andre siden. Dette er en vårlig verden, der barna kan leke, spise god mat og blir tatt hånd om av ei dame som alle barna kaller for Mor. Anna og Mattias fortsetter å besøke Sunnaneng hver dag etter skolen. Når de kommer til Sunnaneng etter den siste skoledagen, velger de å bli værende der. Der lukker porten som skiller Sunnaneng og Myra, for når dette gjøres, kan den aldri mer åpnes.

Fortellinga har en tredjepersonsforteller. I åpninga, gir fortelleren en oversikt over situasjonen som har gjort at Anna og Mattias er kommet til Myra. Fortelleren setter også ord på noe av bonden på Myra sin motivasjon for å ta til seg søsknene:

[...] han tok dem ikke til seg fordi de hadde så klare, gode øyne eller så trofaste, små never eller fordi de var øre av sorg over den døde moren, nei, han tok dem for at de skulle gjøre nytte for seg. (Lindgren, 2013, s. 7)

Beskrivelsen av Anna og Mattias som gode, trofaste og små barn i sorg, kan vekke medfølelse for dem hos leseren, og gi leseren en oppfatning og et håp om at de skal bli tatt vare på. Slik tydeliggjøres også kontrasten til bonden på Myra sitt ønske om nyttig arbeidskraft. Dette kan forsterke sympatien for barna ytterligere. Etter åpninga, går fortelleren over til å følge hovedpersonene, Anna og Mattias, sine liv og følelser gjennom handlinga. Leseren får vite lite om de andre personene som opptrer i fortellinga. Barnelitteraturforsker Perry Nodelman⁷, skriver om hvordan barnebøker ofte har et

⁶ Omtales videre som samlinga *Sunnaneng*. Om det kun står *Sunnaneng*, refereres det til fortellinga.

⁷ Det vises her til Kari Marie Thorbjørnsens norske oversettelse. Teksten ble først utgitt i 1992.

barneperspektiv, med en synsvinkel som framstiller verden slik man ser for seg at barn ser den (1997, s. 43). Dette finner man også i *Sunnaneng*, der det hovedsakelig er fra Mattias og Anna sin synsvinkel det fortelles.

Fortellinga *Sunnaneng*, er blant de mindre sentrale i Lindgrens forfatterskap. Den har likevel en del trekk, som er typiske for hennes tekster. Utgitt for første gang i 1959, er den skrevet et sted midt i Lindgrens forfatterskap. Den kom ut en god del år etter den første boka om Pippi Langstrømpe, fra 1945, og noen år etter *Mio, min Mio* fra 1954, men før den første boka om Emil i Lønneberget, fra 1963, og *Brødrene Løvehjerte* fra 1973 (Astrid Lindgren Company, u.å.). Astrid Lindgren, omtales gjerne som barnas forfatter. I bøkene går hun barnas ærend, og de viser hennes forståelse for barns perspektiv (Edström, 1997, s. 25 og 177). I sin studie av Lindgrens forfatterskap, setter Vivi Edström⁸ de sentrale bøkene i fokus (1997, s. 7). Samlinga *Sunnaneng*, nevnes noen steder, som eksempel på andre tekster med lignende trekk. Ett av dem, er skildringene av fattigdom og vemod i fortellingene i samlinga (Edström, 1997, s. 135). Videre tematiserer hun hvordan ensomme og ulykkelige barn som forflyttes til en annen, gjerne fantasifull tilværelse, går igjen i Lindgrens bøker (Edström, 1997, s. 231). Dette er et trekk man finner i blant annet *Brødrene Løvehjerte* og *Mio, min Mio*, og det inkluderer også fortellingene i samlinga *Sunnaneng* (Edström, 1997, s. 231). Margareta Strömstedt⁹, trekker i sin biografi om Astrid Lindgren fram fortellinga *Sunnaneng* (2001, s. 29). Hun omtaler teksten som å tematisere den lykelige barndommen barn burde ha, men mange ikke får: En barndom som inkluderer både frihet, trygghet og lek (2001, s. 29).

Sunnaneng er ei fortelling med trekk fra ulike sjangre, både sosialrealisme, fantastisk litteratur og eventyr. Fantastisk litteratur, favner tekster som på ulike måter bryter med det vi anser som sannsynlig, eller mulig (Birkeland, Mjør & Teigland, 2018, s. 88). *Sunnaneng* har noen fantastiske trekk, ved at søsknene finner en annen verden, som de besøker hver dag etter skolen. I *Sunnaneng*, framstår miljøet som skildres i Myra som en realistisk verden, sjøl om handlinga er lagt tilbake i tid og til et miljø som kan oppleves som ukjent for de fleste lesere i dag, et bondesamfunn «for lenge siden, i fattigdommens dager» (Lindgren, 2013, s. 7). Dette knytter også fortellinga til den sosialrealistiske retninga innen litteratur, der sosiale relasjoner og livsvilkår ofte blir tematisert gjennom en nøyaktig og objektiv gjengivelse av virkeligheten («Sosialrealisme», 2019). I *Sunnaneng*, kommer dette fram gjennom skildringer av søsknenes livsvilkår på Myragården, med fattigdom, hardt arbeid og lite omsorg. Fortellinga har også trekk fra eventyr. Teksten åpner med formuleringa «For lenge siden, i fattigdommens dager» (Lindgren, 2013, s. 7). Dette kan minne om karakteristiske åpninger i eventyr, som «Det var en gang...», «Det var en gang for lenge siden...» eller «I et land langt, langt borte». Gjentakelse er også et trekk ved eventyr, der dette ofte skjer i forbindelse med tallet tre (Birkeland et al., 2018, s. 52). I *Sunnaneng*, skildres søsknenes første år i Myra gjennom tre korte beskrivelser av hva skjer hver årstid. Disse følger samme mønster, innledet av «da [våren/sommeren/høsten] kom til Myra...», etterfulgt av hva søsknene ikke fikk gjøre, og en gjentakelse av arbeidet de måtte gjøre på gården og en replikk om drømmen om å begynne på skolen (Lindgren, 2013, s. 8–9).

⁸ Denne boka ble opprinnelig utgitt i 1992. Jeg forholder meg her til den norske utgaven fra 1997, oversatt av Agnes-Margrethe Bjorvand.

⁹ Det vises her til den norske versjonen fra 2001, oversatt av Olaf Coucheron & Agnes-Margrethe Bjorvand. Denne utgaven av boka, ble opprinnelig utgitt i 1999.

4.2 Myra

Det første stedet leseren presenteres for, er gården på Myra. Gården framstår som en del av ei bygd, og er et sentralt sted for handlinga. Her tilbringer Anna og Mattias mye tid. I den første delen av fortellinga, som går over nesten ett år, er det kun beskrivelser av at de er på Myragården. En konvensjon innen litteraturen, er at navn kan ha symbolsk betydning. I en tekst, er navnet på et sted med på å gjøre noe med hvordan det framstilles. Navnet Myra, kan si noe om hva slags landskap som er spesielt framtrædende eller kjennetegner stedet, for eksempel at det ligger i et område med mye myr. Slik kan stedsnavnet tydeliggjøre noe sentralt ved de fysiske omgivelsene ved stedet.

Navngivning er også en del av prosessen der et steds betydning skapes, ved at folk gir mening til erfaringene sine av det, eller presenterer en representasjon av stedet (Cresswell, 2014, s. 11). Slik kan navnet Myra også påvirke den stedlige atmosfæren stedet får i teksten. Ordet «myr» vekker assosiasjoner, der det å bevege seg i ei myr kan være tungt, vått og trått. Myrer er også landskap der det er vanskelig å få ting til å gro. Dette kan være med på å karakterisere stedet som et traurig sted, og gi det preg av en negativ stedlig atmosfære.

Bonden søsknene blir plassert hos, som etter hvert omtales som Myramannen eller Myrabonden, har tatt til seg barna hovedsakelig for at de skal arbeide. Dette kommer fram i beskrivelsene fra hver av årstidene gjennom søsknenes år i Myra:

Da våren kom til Myra, bygde ikke Mattias og Anna kvernhjul i bekkene og seilte ikke med barkebåter i grøftene, de melket Myrakuene og måkte under oksene, de spiste poteter dyppet i sildelake og gråt nokså meget når ingen så det. (Lindgren, 2013, s. 8)

Dette gjentas for hver årstid, der aktivitetene i den første delen tilpasses årstiden. Den siste delen om hva de faktisk gjorde, forblir den samme: «Da sommeren kom til Myra, plukket ikke Mattias og Anna jordbær i havnehagen og bygde ingen lekestuer i bakkehellene [...]» og «Da høsten kom til Myra, lekte ikke Mattias og Anna gjemsel mellom husene i skumringen, og de satt ikke under kjøkkenbordet og hvisket eventyr for hverandre om kveldene [...]» (Lindgren, 2013, s. 9). Disse skildringene beskriver hverdagen til Anna og Mattias i Myra, og driver handlinga framover i tid gjennom årstidene. Hverdagen beskrives med et repetitivt mønster, der de gjør det samme arbeidet med melking og møyking i fjøset, spiser den samme maten og kjenner på de samme vonde følelsene. Disse beskrivelsene kan ses i sammenheng med hvordan stedlige praksiser bidrar til å skape et sted. Som beskrevet i teorien, handler dette om hvordan mennesker gjør ting i samspill med stedene, samt at det kan lage en rytme ved stedet (Cresswell, 2014, s. 11). Beskrivelsene fra fortellinga, tydeliggjør hvilke stedlige praksiser Anna og Mattias har i Myra. Arbeidet søsknene gjør, knytter dem til fjøset. Det beskrives også som at det er der Myramannen mener barna burde holde seg (Lindgren, 2013, s. 10). Gjennom fortellinga, er det også en gjentakende beskrivelse at «da de [Anna og Mattias] kom inn på kjøkkenet den kvelden» (Lindgren, 2013, s. 10, 23 og 24). Dette tolker jeg som at det er da de får komme inn å spise, eller at de sover på kjøkkenet.

Beskrivelsene fra hver årstid, får også fram hvilke aktiviteter søsknene *ikke* får holde på med, og hvordan disse forandrer seg gjennom året. Slik tydeliggjør også formuleringene hvilke stedlige praksiser som mangler i hverdagen i Myra. Dette er aktiviteter som forbindes med lek. Denne leken de ikke får drive på med, kan forstås som alternative praksiser de *kunne* hatt i Myra. I beskrivelsene, er leken knytta til stedene der de foregår, som å bygge kvernhjul *i bekken*, eller å leke gjemsel *mellom husene* (Lindgren, 2013, s. 8–9). Måten disse aktivitetene forankres til steder, kan forstås som å tydeliggjøre hvordan barn utforsker omgivelsene sine og lærer om verden gjennom lek. Også starten av fortellinga, uttrykker hvordan disse aktivitetene er viktige for barn. Der beskrives det hvordan «å spikke barkebåter eller lage seljefløyter eller bygge lekestuer i bakkehellene» er det «små barnenever [...] helst vil stelle med», og at dette er aktiviteter Anna og Mattias ikke får gjøre i Myra (Lindgren, 2013, s. 7). I denne formuleringa ligger det også en antydning til hvordan bruk av ulike sanser, er sentralt for barns utforsking av verden. Det vises til den taktile sansen, og hvordan «små barnenever» er aktive i å lage, bygge og spikke. Sammen underbygger disse bekrivelsene hvordan livet i Myra preges av fravær av noe viktig for barna, nemlig leken. Det Anna og Mattias derimot må bruke hendene og energien sin på i Myra, er arbeid i fjøset, der de melker og møyker.



Myragården om våren/sommeren (vedlegg 3).



Myragården om vinteren (vedlegg 4).

Illustrasjonene i teksten framstiller også stedene, der fortellinga har illustrasjoner på nesten hver side. Åtte av dem, som er de fleste, er tilknyttta gården på Myra, skolen eller skoleveien. Over viser illustrasjonen til venstre, hvordan Myragården er illustrert på vår/sommerstid (Lindgren, 2013, s. 8). Illustrasjonen til høyre, viser det samme utsnittet om vinteren (Lindgren, 2013, s. 11). I de forrige avsnittene, skrev jeg om hvordan årstidene beskrives i verbalteksten. Illustrasjonene får fram noe av forandringa som skjer i de fysiske omgivelsene gjennom årstidene. Vekster på takene erstattes med tung snø, og bladene faller fra trær og busker. Fuglene forsvinner også i overgangen fra sommer til vinter. Andre omgivelser er permanente, som gårdsbygningene. Disse er laget av tre, med stein som grunnmur. Måten de er bygd på, bidrar også til å plassere handlinga for teksten tilbake i tid. Mattias og Anna vises på flere av illustrasjonene i teksten. På illustrasjonen av Myragården om vinteren, ser man de to barna ute, foran ett av gårdbyggene. Søsknene har bøtter og koster i hendene, så de ser ut til å arbeide.

Dette forsterker arbeid i fjøset som en stor del av hverdagen til Anna og Mattias i Myra. Det store utsnittet, gjør også at barna framstår som små, sett mot resten av omgivelsene. Bonden på Myra er ikke framstilt på noen av illustrasjonene i teksten. Dette er med på å gjøre at søsknene framstår som overlatt til seg sjøl i omgivelsene, noe som antyder nok et fraværende element i Myra; nære relasjoner med andre mennesker.

Som Mønster påpeker, er mellommenneskelige forhold sentrale ved stedsskaping (2009, s. 361). For Mattias og Anna er disse forholdene prega av undertrykkelse, vold og trusler i Myra, og de har lite makt og innflytelse på dette stedet. Skolen er ett av stedene de tilbringer tid på i Myra. Her møter de læreren, og «alt andre dagen slo skolelæreren Mattias over fingrene med et ris fordi han ikke satt stille» (Lindgren, 2013, s. 14). Som en del av erfaringene med skolen som sted, opplever Mattias her smerte ved å bli slått. På Myragården, er det Myramannen som bestemmer over hverdagen til Anna og Mattias, der de må arbeide i fjøset (Lindgren, 2013, s. 10). I tillegg til å ha lite medfølelse for barna, retter han også verbale trusler mot dem: «Hver dag sa Myramannen: - Gu' trøste dere om dere ikke er hjemme til mjølkinga!» (Lindgren, 2013, s. 14). Denne replikken gjentas flere steder gjennom fortellinga (Lindgren, 2013, s. 11, 14 og 25). Det forblir usagt hva som vil skje om de ikke er hjemme i tide, men virkningen dette har på søsknene beskrives: «Og så torde Mattias og Anna slett ikke komme for sent til mjølkinga, de rente gjennom skogen som to små grå mus på vei mot musehullet, de var så redde for å komme for sent» (Lindgren, 2013, s. 14). Sammenligninga av Anna og Mattias med mus, sier noe om plassen de har, og verdien de gis i Myra, og de kan framstå som utsatte og redde for angrep. Beskrivelsene av vold og trusler, kan tydeliggjøre hvordan smerte og frykt preger søsknenes opplevelse av Myra som sted. Disse beskrivelsene i teksten, er også med på å tydeliggjøre noe som er fraværende i Myra, nemlig omsorg og trygge relasjoner med voksenpersoner. Praksisene man har på et sted, skapes i samspill med stedene (Cresswell, 2014, s. 11), men de kan også skapes i samspill med andre mennesker som er tilstede der. Slik kan det tenkes at de stedlige praksisene som inngår i en persons liv, avhenger av både stedet man er på, og av rollene og plassen man har i miljøet der. Makt kan være en av disse faktorene. Myramannen og skolelæreren har en makt over Anna og Mattias, i form av å være voksne. Slik er de med på å definere hva de kan gjøre og ikke gjøre på stedene. Man kan se på det som at de gir søsknene tilgang til, og holder dem borte fra, visse stedlige praksiser.

For å komme til skolen, går Anna og Mattias på en tømmervei gjennom skogen, og det er langt å gå fra Myramannens gård (Lindgren, 2013, s. 11–12). En dag skjer det et viktig møte på skoleveien, nemlig søsknenes møte med den røde fuglen, som viser dem veien til Sunnaneng (Lindgren, 2013, s. 16). Skoleveien i *Sunnaneng* kan ses på som en veiens kronotop. Slike kronotoper, er egna som et sted for møter og et mulig punkt for nye retninger (Bakhtin, 1981, s. 243). Møter kan i narrativer være knytta til motiver som flukt (Bakhtin, 1981, s. 98). Møtet med fuglen i *Sunnaneng*, kan ses på som et ledd i at søsknene kommer seg vekk fra Myra gjennom besøkene til Sunnaneng. Dette hjelper dem først til å holde ut gjennom daglige besøk etter skolen, før de til slutt blir værende.

Mesteparten av handlinga foregår mens det er vinter i Myra. Når Anna og Mattias beveger seg gjennom vinterlandskapet på skoleveien, skildres opplevelsen av å leve i disse omgivelsene:

Og for siste gang kom de rennende på tømmerveien som to små grå mus. Det var den kaldeste dagen på vinteren, hvit røyk kom ut fra munnen når de pustet, og neglesprettene var vondt i fingre og tær. Anna trakk sjalet sammen så tett hun kunne rundt skuldrene og sa: - Fryser gjør jeg, og sulten er jeg, aldri har jeg vært med på noe verre i mitt barneliv. (Lindgren, 2013, s. 25)



Her gis det tydelige beskrivelser av hvordan det kalde været kjennes mot kroppen, med frostrøyk og kulde som smerter mot huden, og neglesprett i fingre og tær. Beskrivelsen av hvordan Anna må trekke sjalet rundt seg, får også fram noe om konsekvensene omgivelsene har: Hun trekker seg sammen for å holde varmen. Dette kommer også fram på en illustrasjon, som viser søsknene på vei til skolen (Lindgren, 2013, s. 13). Her kan man se hvordan de trekker seg sammen, og kroppsspråket kan tyde på at de fryser eller er redde. Landskapet framstilles med mørke bartrær med tung snø, og høye, tykke og bare trestammer. Søsknene framstår som små når de settes opp mot, og omringes av, disse omgivelsene.

Mattias og Anna på vei til skolen (vedlegg 5).

I en annen beskrivelse av ferden gjennom skogen, kommer også landskapet og omgivelsene tydeligere fram:

Den korte vinterdagen gikk mot slutten, skumringen falt på alt, snart ville natten komme. Men fuglen for som det rødeste bluss mellom granene og sang mens den fløy så tusen snøstjerner falt til jorden i kuldens og stillhetens skog. Bare fuglen hørtes, så isende kaldt var det at skogen tidde, furuens susende sang var kvalt av kulde. (Lindgren, 2013, s. 25–26)

Mørket og de lange nettene som preger vinteren, kommer fram i denne beskrivelsen. Her kan kun den røde fuglens sang høres. Uttrykk som at resten av skogen «tidde» eller var «kvalt av kulde», indikerer hvor sterke kreftene i kulda er, og hvordan den holder alt annet i sjakk. Denne stillheten og frossenheten er med på å skape Myra som et tomt sted, og fraværet av liv er et trekk som kan leses ut fra disse beskrivelsene.

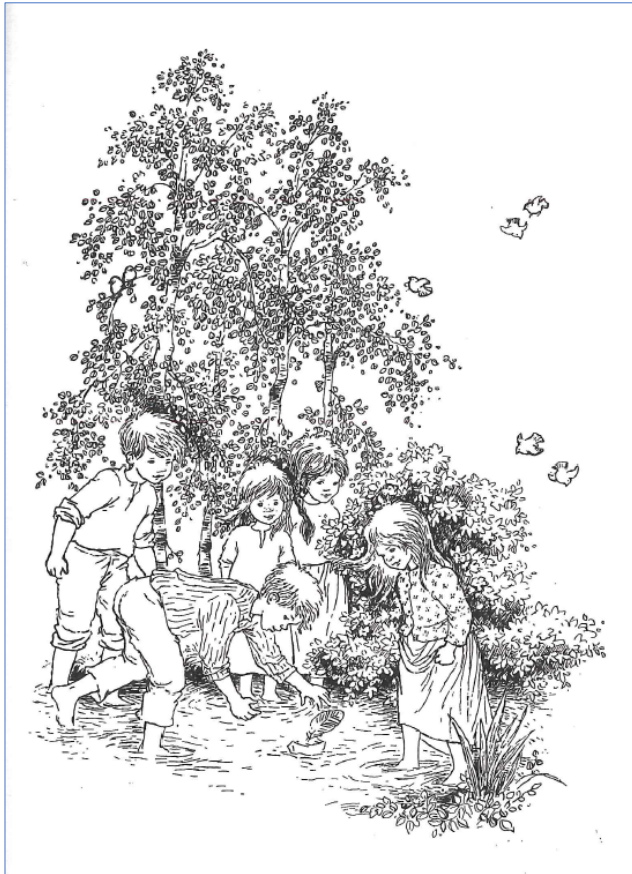
4.3 Sunnaneng

Etter at Anna og Mattias har gått på skolen en stund, introduseres et nytt sted i handlinga: Sunnaneng. Dette stedet står fram som en kontrast til Myra. Allerede i navnet, kan man finne en del av denne kontrasten. Navnet Sunnaneng inkluderer «eng», og dette beskrives som en del av de fysiske omgivelsene også i teksten (Lindgren, 2013, s. 18). Navnet er også med på å skape den stedlige atmosfæren, der ordet «eng» kan gi assosiasjoner til vekst og planteliv. Dette kan gi inntrykk av et sted der ting får vokse og gro. Slik kan det gi en stedlig atmosfære som preges av positive følelser. Dette står i kontrast til navnet Myra. Som beskrevet tidligere, gir det et mer traurig og livløst inntrykk, som preges av en negativ stedlig atmosfære.

Søsknene finner Sunnaneng bak en mur med en port, dypt inne i skogen. Det første av omgivelsene i Sunnaneng søsknene ser, er et kirsebærtre som strekker seg over muren. Stedet introduseres ytterligere gjennom beskrivelsen:

Og da så de den røde fuglen, den var det første de så. Den satt i en bjørk, og bjørka hadde små, grønne, krusete blad, og det var vår. All vårens deilighet var over dem i et klingende hui, tusen små fugleliv sang og jublet i trærne, det klukket i alle vårens bekker, alle vårens blomster lyste, og barn lekte på en eng så grønn som paradiset. (Lindgren, 2013, s. 18)

Her beskrives noen av de fysiske omgivelsene som skaper Sunnaneng. Det kommer fram hvordan våren der, er preget av et yrende liv både i naturen og hos menneskene. Øyeblikket skildres fra Mattias og Anna sin synsvinkel, der man får innblikk i hvordan de ser bladene på bjørka vokse fram, blomstene gro og at enga er frisk og grønn. Sunnaneng er også fylt med lyd, der de kan høre alt fra fuglesang, til lyden av vannet som renner i bekkene og utropene til lekende barn. Ser man tilbake på beskrivelsen av vinteromgivelsene i Myra, står det vårlige Sunnaneng i sterk kontrast til dette. Der skogen «tidde» og ble «kvalt av kulda» i Myra, «klukker» vannet i Sunnanengs bekker, og ikke mindre enn tusen fugler «jubler». Sammen med kulda og fraværet av lek og liv, skaper stillheten Myra som et tomt sted. Sunnaneng blir en kontrast til dette, med blomster og trær som vokser, barn som leker, lyd fra rennende vann i bekker og fugler som synger. I sitatet, ligger også en antydning til hvordan ankomsten til Sunnaneng påvirker søsknenes sinnsstemning, med formuleringa om hvordan «vårens deilighet var over dem i et klingende hui». Dette kan ses i sammenheng med topofili, som handler om det følelsesmessige båndet mellom mennesker og steder (Tuan, 1990, s. 4). Følelsene steder vekker i oss, kan komme fra ulike sanseintrykk, som synet av en flott utsikt, eller følelsen av vann, luft eller bakken mot kroppen (Tuan, 1990, s. 93). I dette eksemplet, kan det forstås som at alle sanseintrykkene fra Sunnaneng, våren og livet der, vekker positive følelser hos Mattias og Anna. En mulighet er også at karakterenes sanseintrykk, kan appellere til leserens egne sanser. Slik kan de tenkes å forme hens forestilling om stedet.



Leking ved bekken i Sunnaneng (vedlegg 6).

er med på å vise hvordan søsknene i Sunnaneng får holde på med den leken de blir holdt borte fra i Myra. I Sunnaneng blir leken en framtreddende stedlig praksis, noe som står i kontrast til arbeidet, og fravær av lek, i Myra.

Denne leken, som Anna og Mattias raskt deltar i, er også beskrevet i teksten:

Og de [barna] lot Mattias og Anna være med på leken. Mattias spikket en barkebåt, den røde fjæren som fuglen hadde mistet, satte Anna som seil på den, og så slapp de båten sin i bekken, og den seilte av sted med den røde fjæren som den gladeste av alle barkebåter. Et kvernhjul bygde de seg også, det snurret rundt i solskinet, og de gikk barføtt i bekken og kjente myk sand så lint under føttene. – Linn sand og mykt gress liker de, mine barneføtter, sa Anna. (Lindgren, 2013, s. 20)

Her framstilles Sunnaneng som et sted der Anna og Mattias får leke og utforske i samspill med andre barn. Dette kan knyttes til stedlige erfaringer, som handler om hvordan vi bruker sansene til å oppleve og erfare omgivelsene rundt oss (Tuan, 1977). Gjennom leken, får søsknene ta i bruk den taktile sansen. De bruker hendene til å skape noe av elementer i naturen: De spikker seg en båt av bark og bruker fjæra fra den røde fuglen som seil. De får også kjenne omgivelsene mot kroppen, som når de står barføtt i bekken og utforsker hvordan kreftene i vannet får barkebåten til å seile av gårde og kvernhjulet til å snurre rundt. Anna uttrykker også noe om hvordan naturen oppleves gjennom berøringssansen, der sanda og gresset er behagelig og mykt mot føttene. På illustrasjonen over, ser man også hvordan den stedsskapende leken inkluderer

Skildringene av omgivelsene, med blant annet bjørka, fuglene og de blomstrende buskene, kommer også fram i en illustrasjon i teksten. Denne viser søsknene der de leker med andre barn i Sunnaneng (Lindgren, 2013, s. 21). På framstillinga av Anna og Mattias, ser man at de leker og får bruke kroppene sine på en annen måte. De er i en friere bevegelse enn på illustrasjonene der de går til skolen og arbeider på gården i Myra. Kroppsspråket deres framstår mer avslappa, og man kan se antydninger til smil i ansiktene. I forbindelse med sitatene om livet i Myra gjennom årstidene, skrev jeg om hvordan disse knytter stedlige praksiser til Myra. Der preges livet av arbeid i fjøset, og søsknene blir holdt borte fra lek. Dette skildres gjennom repeterende beskrivelser av leken barna ikke får holde på med. Et av eksemplene på lek, er å spikke barkebåter og seile med dem i bekker og grøfter. Det beskrives som noe av det barn «helst vil stille med» (Lindgren, 2013, s. 7). Illustrasjonen her,

bevegelse. Her står Mattias nesten balanserende på ett bein i bekken, og bøyer seg ned for å manøvrere barkebåten som flyter på vannet.

I tillegg til barna Anna og Mattias leker med, er Mor en annen person de blir kjent med i Sunnaneng. Hun presenteres som alle barns Mor, og tar vare på barna i Sunnaneng:

Alle kunne se at det var Mor, hun hadde en mors øyne og en mors hender, og øynene hennes og hendene hennes strakk til for alle barna som flokket seg rundt henne. Hun hadde stekt pannekaker til dem og hun hadde bakt brød, hun hadde kjernet smør, og hun hadde ystet ost, alt fikk barna spise av så mye de ville, og de satt i gresset mens de spiste. (Lindgren, 2013, s. 22)

Her leser jeg det som at hvordan hun ser og strekker til for alle barna, kan ses i sammenheng med uttrykk som at man «ser» noen eller «strekker ut en hånd» når man forstår noen og legger merke til hvilke behov de har. Sett slik, framstilles Mor her som omsorgsfull. Når Anna og Mattias drar fra Sunnaneng første gang står det at «Mor strøk dem over kinnet og sa: – Kom snart igjen!» (Lindgren, 2013, s. 22). Dette bidrar også til stedsferinger. Her opplever søsknene omsorg gjennom berøringssansen og kontakt med andre mennesker. Det står i kontrast til den tidligere beskrivelsen fra Myra, der Mattias opplever smerte ved kontakt med andre mennesker, når han blir slått med ris på fingrene av skolelæreren (Lindgren, 2013, s. 14). Mor gir dem også en invitasjon til å komme tilbake, som viser dem at de er velkomne i Sunnaneng. Også dette skiller seg fra de verbale truslene fra Myramannen, om at de må være hjemme i tide til mjølkinga. På samme måte som Myramannen holdt barna borte fra lek, og gav dem en hverdag med stedlige praksiser knytta til arbeid, er Mor med på å gi søsknene tilgang på andre stedsskapende praksiser i Sunnaneng enn i Myra. Her får de hver dag komme til hytta hennes, og sitte i gresset å spise så mye mat de vil. Hun gir dem også friheten til å leke.

Den siste gangen søsknene baner seg vei gjennom den kalde vinterskogen i Myra og mot Sunnaneng, setter Anna ord på lengselen etter det hun nå omtaler som «mitt Sunnaneng»: «– Aldri har jeg vel lengtet så sårt i mitt barneliv» (Lindgren, 2013, s. 26). Dette kan ses på som at hun uttrykker en sterk grad av tilhørighet og kjærlighet til «sitt» Sunnaneng, som hun har knytta sterke følelsesmessige bånd til. Dette kan ses i sammenheng med topofili, som handler om nettopp det følelsesmessige båndet mellom mennesker og steder (Tuan, 1990, s. 4). En del av slike bånd, kan være følelsene man har til et hjemsted, eller et sted der man har mange minner (Tuan, 1990, s. 93). Det Sunnaneng søsknene finner på andre siden av porten, kan ses i sammenheng med dette. Søsknene er i sorg over morens død. Før hun døde og de kom til Myra, bodde barna på et sted som het Sunnaneng (Lindgren, 2013, s. 7). Da more døde, mista Mattias og Anna også et hjem. At stedet bak porten heter Sunnaneng, det samme som hjemmet deres, kan gi et inntrykk av at det er her søsknene hører til og burde få være. Sett på denne måten, får barna på nytt et hjem når de kommer til Sunnaneng.

4.4 Hva slags sted er Sunnaneng?

Det ligger et tolkningsrom i teksten om hva slags sted Sunnaneng er, og teksten åpner for ulike tolkninger. En mulig tolkning om Sunnaneng som sted, er at det er et ekte sted i fortellinga sin verden, som Mattias og Anna faktisk besøker. Slutten av fortellinga, kan forstås som at barna dør. Sunnaneng kan da videre tolkes som en framstilling av dødsriket. En tredje tolkning, er at Sunnaneng er et sted søsknene skaper seg i fantasien. Det er denne tolkningsmuligheten jeg undersøker videre her. Som beskrevet tidligere, er det merkbart færre illustrasjoner fra Sunnaneng enn Myra. Det er kun to illustrasjoner fra Sunnaneng, en som viser barna som leker i bekken (vedlegg 6), og en som viser porten, der deler av Sunnaneng vises i bakgrunnen (vedlegg 7). Slik kan Sunnaneng bli et sted leseren må se for seg hovedsakelig inne i hodet, noe som også kan gjøre det mer mystisk. Det er også noen fantastiske elementer ved Sunnaneng. Myra og Sunnaneng skilles kun av en port, men det er ulik årstid på de to stedene. Porten fungerer også slik at om den lukkes, kan den aldri åpnes igjen (Lindgren, 2013, s. 23). Dette er med på å åpne for at Sunnaneng kan tolkes som et sted søsknene besøker i fantasien. Anna setter ord på noe av det merkelige ved dette stedet de finner bak porten, og uttrykker en undring gjennom reaksjonen sin etter å ha kommet til Sunnaneng: «– Dette er det underligste som har hendt meg i mitt barneliv, sa Anna. – Hva er det for et sted jeg er kommet til?» (Lindgren, 2013, s. 20).

Ved en tolkning om at Sunnaneng er et fantasisted, kan det være relevant å undersøke hvordan det framstilles i teksten, sett i lys av konseptet om projiserte steder i litteraturen. Dette er steder som beskrives i teksten, som karakterene ikke er faktisk tilstede på, men som de er tilstede i gjennom for eksempel fantasien, minner eller drømmer (Piatti, 2017, s. 185). Slike steder ofte dukker opp gjennom en trigger, f.eks. en lukt, smak eller et visuelt inntrykk, der man videre beveger seg inn i tankene om det projiserte stedet (Piatti, 2017, s. 185). I fortellinga er det første tegnet på at Sunnaneng er i ferd med å dukke opp, møtet med den røde fuglen, som skjer en dag søsknene er på vei hjem fra skolen:

Men en dag stanset Anna midt på veien og tok Mattias hardt i armen. – Mattias, sa hun, – det hjalp ikke med skolen. Jeg har aldri noe moro i mitt barneliv, og jeg skulle ønske jeg ikke levde til våren. Akkurat da hun hadde sagt det, så de den røde fuglen. Den satt på bakken, den var så rød mot den hvite snøen, så ildende, ildende rød mot det hvite. Og den sang så klart at snøen på granene brast i tusen snøstjerner, og de falt til marken ganske tyst. (Lindgren, 2013, s. 14–16)

Dette kan forstås som at den vanskelige tilværelsen i Myra, er med på å trigge oppstarten av det projiserte stedet, som her er Sunnaneng. Anna gir uttrykk for at hun ikke lenger ønsker å leve, og hun trekker inn hvordan skolen ikke gjorde livet noe bedre, slik de hadde håpet på. Dette kan gi inntrykk av at hun er i ferd med å gi opp, fordi hun ikke lenger har noe håp om at ting kan bli bedre. Rett etter dette, får de øye på fuglen, og den kan forstås som en slags trigger Anna og Mattias gradvis dras inn i fantasien gjennom. Det kan tenkes å være en spesielt spennende fugl, der fantasien gradvis gjør den spesielt vakker, med en ildende rød farge og magisk effekt på omgivelsene. En mulig tolkning, er at Sunnaneng oppstår som en måte å håndtere den uutholdelige virkeligheten på, gjennom å flykte fra den i fantasien. Besøkene i Sunnaneng, kan også se ut til å gjøre tilværelsen i Myra mer håndterbar for søsknene. Når søsknene kommer

inn på kjøkkenet om kvelden etter det første besøket, står det at: «Myramannen [sa]: – Det er godt at dette med skolen ikke varer evig. Men Mattias og Anna satte seg i en krok i det mørke kjøkkenet og snakket lenge om Sunnaneng» (Lindgren, 2013, s. 23). Dette kan forstås som at truslene fra Myramannen ikke lenger er like skremmende for søsknene. De har nemlig Sunnaneng å prate om, og konsentrere oppmerksomheten sin mot. Slik kan Sunnaneng bidra til å gi dem nytt håp og være noe gledelig i livet, som hjelper dem å holde ut.

Det Sunnaneng barna finner på andre siden av porten, har noen fellestrekk med der Anna og Mattias kommer fra og bodde før de ble plassert på Myra. Som nevnt tidligere, er et av disse at stedene har samme navn. Når søsknene kommer fram til porten for første gang, er det også noe der som minner Anna om det tidligere hjemmet deres:

Rett framfor dem var en høy mur og i muren en port. Porten stod på gløtt som om noen nettopp hadde gått gjennom den og glemt å lukke etter seg. Snøen lå i fonner, og vinterdagen var øde og kald, men over muren strakte et kirsebærtre blomstrende hvite grener. – Kirsebærtre hadde vi også hjemme i Sunnaneng, sa Anna, – men ikke engang det blomstret om vinteren. (Lindgren, 2013, s. 18)

Anna setter her ord på et minne fra hjemstedet, tilsynelatende utløst av synet av kirsebærtreet. Denne hendelsen kan ses i sammenheng med at projiserte steder kan være steder karakterer har minner fra, eller lengter etter å være (Piatti, 2017, s. 179). Det kan forstås som et øyeblikk der det Sunnaneng barna kommer fra, kommer fram som et projisert sted i fortellinga, der synet av kirsebærtreet får fram minner om hjemstedet. Det kan også tolkes som at det Sunnaneng Anna og Mattias nå opplever, skapes med utgangspunkt i et savn av nettopp hjemstedet Sunnaneng, og baseres på gode minner derfra.

Ser man på Sunnaneng som et projisert sted, skapt av Mattias og Anna i fantasien, kan det forstås som at Sunnaneng skapes i kontrast til Myra. Det blir et sted der søsknene får alt de lengter etter og mangler i livet på Myragården. I både Myra og Sunnaneng, lever søsknene tett på naturen og omgivelsene, men som beskrevet hittil, er opplevelsene og følelsene som preger disse omgivelsene ulike. I Myra er aktiviteter som er viktige og lystbetonte for barna, som lek, kun til stede gjennom beskrivelser av dets fravær. Stedet preges ytterligere av fravær og tomhet, som kommer fram gjennom det øde vinterlandskapet, samt fravær av omsorg og nære relasjoner med andre. De stedlige praksisene og erfaringene, er fylt av en tilstedeværelse av arbeid, kulde, trusler og vold, som gir søsknene følelser av smerte og fare. Slik skapes den stedlige atmosfæren i Myra, og det gir den et negativt og dystert preg. I Sunnaneng får derimot Anna og Mattias oppleve det de mangler i Myra: De får leke med andre barn, de får mat og blir tatt vare på av Mor i omgivelser prega av vekst og liv i naturen. Her knyttes stedsskapinga i større grad til positive opplevelser og følelser. Slik skapes den stedlige atmosfæren i Sunnaneng, og gir den et positivt og idyllisk preg.

4.5 Porten

Porten som skiller Myra og Sunnaneng, er et sentralt sted i fortellinga. Sitatet jeg skrev om over, der søsknene kommer til porten for første gang, beskriver også porten:

Rett framfor dem var en høy mur og i muren en port. Porten stod på gløtt som om noen nettopp hadde gått gjennom den og glemt å lukke etter seg. Snøen lå i fonner, og vinterdagen var øde og kald, men over muren strakte et kirsebærtre blomstrende hvite grener. (Lindgren, 2013, s. 18)

Kontrasten i årstidene på de to stedene kommer også fram her, der det i Myra er en kald og øde vinterdag med hvit snø i fonner. Det hvite i Sunnanengs vårlige omgivelser, er derimot et kirsebærtre sine blomstrende grener. Omgivelsene og kontrasten, kommer også fram gjennom illustrasjonen der barna er på vei gjennom porten (Lindgren, 2013, s. 19).



Porten mellom Myra og Sunnaneng (vedlegg 7).

Også siste gang Anna og Mattias går gjennom porten, den skildres denne kontrasten:

Og Mattias tok henne i hånden og leide henne inn gjennom porten. Inn til den evige vårens Sunnaneng, der det spede bjørkeløvet duftet, der tusen små fugleliv sang og jublet i trærne, der barn seilte med barkebåtene sine i vårens bekker og grøfter, og der Mor sto på enga og ropte: - Kom, alle mine barn! Bak dem lå den øde, sprengkalde skogen og ventet på vinternatten. (Lindgren, 2013, s. 26)

Kontrasten mellom de to verdenene, er et brudd med det realistiske som har vært premisset for fortellinga hittil. Slik knyttes det til det fantastiske elementet i fortellinga, og porten er stedet der denne overgangen skjer. Anna og Mattias går gjennom porten for å komme inn i Sunnaneng og tilbake til Myra igjen, hver dag i deler av perioden de går på skolen. Porten er slik et strukturerende element i fortellinga. Bakhtin skriver om terskelen som kronotop, og hvordan den ofte brukes i sammenheng med brudd (1981, s. 248). Porten i *Sunnaneng* kan ses på som en slik kronotop, der den opptrer i sammenheng med flere brudd i fortellinga. Et av disse, er når søsknene oppdager, og går gjennom porten for første gang. Det introduseres da et fantastisk element, i form av en annen verden. At søsknene finner porten og Sunnaneng, bidrar også til å skape en endring i livene deres. Dette blir viktig for resten av fortellinga, der Mattias og Anna i Sunnaneng finner alt de mangler i Myra. Fortellinga avsluttes også ved porten. Søsknene velger da å lukke den, og dermed bli værende i Sunnaneng for alltid (Lindgren, 2013, s. 27). Dette kan ses i sammenheng med hvordan terskelkronotoper ofte opptrer sammen med endringer og viktige valg som tas i et liv (Bakhtin, 1981, s. 248). Anna og Mattias har fått vite at om porten til Sunnaneng lukkes, kan den aldri åpnes igjen (Lindgren, 2013, s. 23). Det ligger dermed noe endelig i å ta valget om å lukke den. Idet søsknene går gjennom porten for siste gang, går de inn i «den evige vårens Sunnaneng» (Lindgren, 2013, s. 26). I tillegg til å si noe om at Sunnaneng har konstante vårlige omgivelser, kan dette også tolkes som at Sunnaneng er et sted der det alltid er godt å være, og der man kan leve inn i evigheten. Enga i Sunnaneng, omtales tidligere i fortellinga som «så grønn som paradises» (Lindgren, 2013, s. 18). Ut fra disse beskrivelsene, kan det at Anna og Mattias blir værende i Sunnaneng, åpne for en tolkning om at de dør i slutten av fortellinga. Sunnaneng blir da en representasjon av et dødsrike, og stedet der de får evig liv.

Sunnaneng kan slik ses på som ei fortelling der sted er sentralt og kan virke inn på leserens forståelse av teksten. Stedene skapes på ulike måter i teksten, både gjennom skildringer av omgivelser, tilstedeværelse av praksiser og beskrivelser av opplevelser og følelser knytta til stedene. Enkelte steder, som porten, er viktige for strukturen i fortellinga, og skaper både rytme og brudd i komposisjonen. Stedene er også kjernen ved noe av tolkningsrommet i fortellinga, nemlig hva slags sted det er Anna og Mattias har kommet til når de finner Sunnaneng.

5 Analyse av elevenes kart og tegninger

Elevenes kart og tegninger, er laget etter at vi leste Astrid Lindgrens fortelling *Sunnaneng*. Oppgaven elevene fikk, var å lage et kart eller en tegning av et eller flere steder i fortellinga. Av de 21 elevarbeidene i materialet, er det fire kart og 17 tegninger av sted. 13 av arbeidene framstår som ferdigstilte, fire arbeider framstår ikke som ferdige, og fire arbeider er det vanskelig å si om er ferdige eller ikke. Av tegningene av sted, er det 14 tegninger av porten, en tegning av Sunnaneng, en tegning av både Myra og Sunnaneng og en tegning det er vanskelig å si om er av Myra eller Sunnaneng. Av de 14 tegningene av porten, er det åtte som viser deler av Sunnaneng og seks som viser deler av Myra, i tillegg til selve porten. Andre elementer som går igjen i tegningene og kartene totalt, er at seks arbeider har med barkebåten, fem har med den røde fuglen, ni viser kirsebærtreet og åtte viser mennesker. I tillegg er det åtte arbeider som har med det jeg ser på som en egen assosiasjon eller element, altså noe som ikke kommer fram i teksten. Dette er for eksempel et juletre, regnbue, piggråd eller trampoline. Det er også seks arbeider som framstiller det jeg ser på som en kontrast mellom Myra og Sunnaneng. I materialet er det også seks arbeider, som viser det jeg ser på som en henvisning til følelsene til menneskene som er der.

De elevarbeidene jeg analyserer her, er valgt ut fordi de får fram noen interessante trekk ved materialet. For eksempel at de viser noe som var en tendens ved flere arbeider, eller at arbeidene har noe særegent ved seg. Arbeidene kan ses på som representative blant de elevene som oppgaven så ut til å engasjere, men ikke som representative for hele materialet. Fordi formålet med prosjektet er å undersøke potensialet ved denne innfallsvinkelen til litteraturarbeid, velger jeg her å fokusere på de arbeidene der noen trekk som kan knyttes til dette potensialet kommer fram.

I denne analysen, vil jeg undersøke hvordan stedene skapes på kartene og tegningene, og på hvilke måter man kan se spor av møtet mellom teksten og elevene på dem. Underveis i analysen, trekker jeg også paralleller til den litterære analysen av *Sunnaneng*, som jeg gjorde i forrige kapittel. Jeg begynner med å analysere hvordan Myra og Sunnaneng skapes som kontrasterende steder på et kart og en tegning. Videre kommer jeg inn på ulike framstillinger av porten på noen av tegningene i materialet.

5.1 Myra og Sunnaneng som kontrasterende steder

I materialet er det fire kart, der ett ble laget på eget initiativ og ett av en elev som hadde laget en tegning først. Disse kartene ble ferdige. To av kartene ble laget etter oppfordring fra meg eller læreren, fordi elevene synes det var vanskelig å velge hva de ville lage. Disse ble ikke ferdigstilt. Inntrykket jeg satt igjen med etter innsamlinga, var at elevene forstod hva et kart er, og mange kunne til en viss grad lese av kart. Før tegneaktiviteten begynte, så vi på kart i fellesskap. Da deltok mange elever engasjert, og jeg ble derfor noe overasket over at så få elever valgte å tegne kart. En grunn til at de valgte å lage tegninger framfor kart, kan være det er lettere å forstå allerede eksisterende kart, enn å tegne egne. Elevene hadde heller ikke arbeida med kart knytta til litteratur tidligere, så oppgaven var ny for dem. Det kan også tenkes at *Sunnaneng* er en fortelling det er vanskelig å lage kart fra, fordi den ikke har en tydelig struktur, gjennom for eksempel en reise, som man kan gripe tak i for å lage kartet. Som beskrevet i analysen av *Sunnaneng*, er det derimot en fortelling med to tydelige steder, som står i kontrast til hverandre. Denne kontrasten kommer fram på flere av elevenes arbeider, og jeg trekker videre fram et kart og en tegning der dette er noe av det som tydeliggjøres ved stedene.



Hanna sitt kart (vedlegg 8).

5.1.1 Kart

Hanna har laget et kart over stedene i fortellinga, som viser både Myra og Sunnaneng. Dette kartet ble laget på eget initiativ, og var det første arbeidet eleven lagde. Kart gjengir og gir oversikt over et område, og kan tegnes i ulike stiler. Kartografiske elementer som kjennetegner kart, inkluderer kompassroser, målestokk, utsnitt, lengde-

og breddegrader, tegn- og symbolforklaringer og angivelse av dets emne (Reinhartz, 2012, referert i Goga, 2015, s. 11). Kartet til Hanna har få kartografiske elementer, men noen elementer på kartet fungerer som utsnitt og angivelse av emne. At kartet viser Myra og Sunnaneng, blir angitt ved at de to navnene er skrevet inn i hver sin firkant, som er plassert på hvert av områdene på kartet. En del av et karts utsnitt, handler om avgrensing. Dette kartet viser et utsnitt fra Myra og Sunnaneng, som kan sies å gi en oversikt over området der handlinga i fortellinga foregår. Kartet viser ikke hvordan Myra og Sunnaneng plasseres som en del av et større område. Utsnittet er avgrensa fra resten av arket, med en svakt tegna, bølgete blyantstrek. Muren og porten deler midten av kartet i to, med en mer eller mindre vertikal linje. Myra og Sunnaneng framstilles dermed som omtrent like store områder. Innramming handler om hvordan elementene i en komposisjon er skilt fra hverandre, for eksempel gjennom rammer eller tomme områder (van Leeuwen, 1998, s. 285–286). På dette kartet skiller muren og porten de to stedene fra hverandre. Dette er også med på å tydeliggjøre at porten er inngangen til Sunnaneng, siden resten av grensa er bevokta av en mur.

Kartets perspektiv er hovedsakelig tegna rett ovenfra, framfor fra et punkt der man ser inn mot området. Dette kommer fram ved at kartet ikke har et dybdeperspektiv, der noe er plassert i forgrunnen og bakgrunnen. Flere av elementene på kartet er også tegna inn sett rett ovenfra, som husene, trærne i Myra, veiene og trampolinen. Det er likevel også noen elementer som er tegna inn som de er sett fra siden, som trærne i Sunnaneng, menneskene og porten. På kart tegna rett ovenfra, er kartomrisset og de flate områdene en måte å gjengi et tredimensjonalt landskap på (Goga, 2015, s. 31). At så mye av Hanna sitt kart er tegna fra et slikt perspektiv, kan indikere at hun har forståelse for at kart kan brukes til å gjengi et landområde på denne måten.

Den delen av kartet som viser Myra, har et hus plassert lengst til høyre. I samtalen forteller Hanna at dette er låven på Myragården. Vi ser huset rett ovenfra, med svakt brunt tak. Herfra går det en grå vei, som delvis svinger seg fram til porten. Foran porten er det tegna noe jeg tolker å være bartrær sett ovenfra. Disse fem trærne er farga svakt grønt. Resten av omgivelsene, er delvis fargelagt svakt med brunt. Dette utgjør en betydelig del av Myra på kartet. Hva dette forestiller, ble ikke snakka om under samtalen, men en mulig tolkning kan være at denne brune bakken er myr. Dette er noe det er nærliggende å se for seg at det er mye av på et sted som kalles Myra. Den brune bakken, der kun bartrærne har grønne vekster, gjør at jeg tolker det som at Myra er framstilt om høsten. Disse elementene, utgjør de fysiske omgivelsene Myra framstilles gjennom. Et sted i fortellinga, som ikke er tegna inn i Myra, er skolen. De tomme delene av kartet, samt at få elementer og kun ett hus og én vei tegna inn, gjør at Myra preges av en viss tomhet. Dette videreføres gjennom de dempa fargene, med lite kontrast og mettetthet, som bidrar til å gi stedet et dystert og livløst uttrykk. Fraværet av friske og fargerike vekster, er også med på å forsterke dette inntrykket av Myra som sted.

Tomheten og fraværet i Myra på kartet, inkluderer også fravær av menneskelig aktivitet og stedsskapende praksiser. Stedlige praksiser kan skape rytme, og være et definerende trekk ved et sted (Cresswell, 2014, s. 11). I *Sunnaneng* tilbringer Mattias og Anna mye tid i fjøset på Myragården. Arbeidet de gjør der, utgjør en stor del av hverdagen og de stedlige praksisene deres i Myra. Bygget på Myragården på kartet, angir stedet hvor denne stedsskapinga foregår, og kan ses på som å være med på å antyde den. Likevel er ikke elementer som er sentralt for praksisene der tegna inn, som arbeidsredskaper, okser eller mennesker som arbeider. Relasjonen og interaksjonen mellom mennesket og

stedet, kan ses på som en sentral del av stedsskaping, der steder blir meningsfulle når de er en del av en menneskelig bevissthet (Mønster, 2009, s. 369). Fraværet av stedlig praksis i Myra, bidrar til å minske interaksjonen mellom mennesker og dette stedet. Slik kan det framstå mindre som et sted. Samla er tomheten, livløsheten og fraværet i omgivelsene og av menneskelig stedsskaping på kartet, med på å uttrykke en stedlig atmosfære i Myra, prega av dette.

Den delen av kartet som viser Sunnaneng, er tegna med en bakke dekket i sterkt grønt gress. Dette kommer også fram i fortellinga, der enga skildres som «så grønn som paradiset» (Lindgren, 2013, s. 18). Fra porten går det en lysegrønn vei, som etter hvert deler seg opp i tre veier. To av dem leder til hvert sitt hus med rødt tak, mens den siste ender opp ved en trampoline. Kartet viser også et vann, som Hanna i samtalen sier det er barkebåter på. I området rundt trampolinen, er det tegna fire trær med brune stammer og grønne trekrone. Slik jeg ser det, gir Sunnaneng inntrykk av å være et sted der det er vår eller sommer. Det er også flere tekstelementer, som ikke er med på kartet, for eksempel kirsebærtreet, blomster og fugler. Kirsebærtreet og den røde fuglen, er elementer som er tegna inn på flere elevarbeider i materialet, men som ikke er med på dette kartet. Fargene som er brukt på kartet, kan også bidra til å uttrykke mening. Forståelse av farger påvirkes av både motiv og kultur, men en vanlig tolkning av grønt er at det symboliserer håp, vekst og lengsel (Traavik, 2007, s. 29). Grønt er en farge som står sterkt fram på Hanna sitt kart, gjennom sterkt grønt gress og trær. I likhet med i teksten, framstiller også de fysiske omgivelsene på dette kartet Sunnaneng som et sted prega av elementer man forbinder med vekst og liv.

Tilstedeværelsen av liv, blir ytterligere forsterka av at det er tegna inn flere mennesker på denne delen av kartet, noe som bidrar til å tydeliggjøre stedlige praksiser. I analysen av *Sunnaneng*, skrev jeg om hvordan lek er en viktig del av barnas hverdag i Sunnaneng, og at det er et tydelig fravær av den i Myra. I fortellinga fungerer også leken som en stedlig praksis, der barna leker med for eksempel barkebåter i bekken. På kartet til Hanna tydeliggjøres menneskelig aktivitet i Sunnaneng, hovedsakelig gjennom lek. Et av disse elementene er leken med barkebåtene ved vannet, der det jeg tolker å være barn står rundt. Dette er en aktivitet som går igjen i teksten, som noe Anna og Mattias både lengter etter å holde på med og blir holdt borte fra i Myra, og som noe de får gjøre hver dag i Sunnaneng (Lindgren, 2013, s. 7 og 24). Dette er et eksempel på at noe som er sentralt i fortellinga, også kommer fram på kartet til eleven, og kan være et tegn på at eleven har forholdt seg nært til teksten i prosessen med å lage kartet. Også andre former for lek er tegna inn på kartet, gjennom en trampoline og barn som hopper tau. Slik skapes Sunnaneng som et sted prega av lek på kartet, der dette blir en tydelig stedlig praksis. Samla er disse elementene og de fysiske omgivelsene på kartet, med på å framstille Sunnaneng som et sted prega av liv og vekst, der menneskelig stedsskaping og lek er tydelig til stede. Slik skapes Sunnaneng som et sted med en stedlig atmosfære prega av dette.

Kartet uttrykker en tydelig kontrast mellom Myra og Sunnaneng. Som beskrevet over, kommer denne fram gjennom at atmosfæren til stedene, preges av henholdsvis tomhet, livløshet og mangel på menneskelig aktivitet i Myra og vekst, liv og tilstedeværelse av mennesker og lek i Sunnaneng. Framfor at kontrast skapes ved at henholdsvis arbeid og lek framheves på stedene, så skapes det en kontrast på kartet der Sunnaneng er et sted med lek og stedsskapende praksiser, mens Myra preges av nettopp fravær av dette. Kartet innebærer en form for utvelgelse, der den som tegner kartet velger hva som skal være

med og ikke (Goga, 2015, s. 11). Det er i den forbindelse også interessant at det er tegna mange flere elementer i Sunnaneng, enn i Myra. Dette er også et bidrag til kontrasten på kartet, ved at Sunnaneng får høy grad av framtreddenhet. Dette handler om i hvilken grad elementer i en komposisjon tiltrekker seg oppmerksomhet, for eksempel på grunn av størrelse, farger eller tydelighet (van Leeuwen, 1998, s. 284). Alt av elementer og farger i Sunnaneng, tiltrekker seg mye oppmerksomhet sammenligna med Myra. De blasse fargene og sparsomme elementene, gjør at denne delen av kartet nærmest forsvinner i sammenligning med Sunnaneng. Kontrasten mellom stedene, kommer også fram i hvordan noen av de samme elementene er tegna på de to delene av kartet. Husene er tegna fra samme perspektiv, der man ser taket rett ovenfra, men disse har ulike farge. Begge stedene har også vei tegna inn, men disse er ulike i både farge og utforming. I Myra er den tegna som kun én vei, der det er kun denne man kan følge. Dette kan ses i sammenheng med noe av det monotone og gjentakende i Myra, der Anna og Mattias ikke har noen valgmuligheter om hva de kan gjøre. Veien som deler seg opp i et kryss på kartet i Sunnaneng, kan ses i sammenheng med at det oppleves som friere sted, der barna kan velge hva de vil holde på med og har flere valgmuligheter enn Myra.

Plasseringa av de to stedene på kartet, kan også ses på som å uttrykke noe om hva slags steder de er. Basert på hvordan elevens navn ble skrevet inn på kartet, tolker jeg kartet som å skulle leses fra den retninga det er satt inn i teksten. Sunnaneng er da plassert på venstre side arket, og Myra på høyre. Basert på hvordan «Myra» er skrevet inn på kartet, er det også mulig at kartet er ment å skulle leses andre veien. Da blir Myra plassert til venstre, og Sunnaneng til høyre. Jeg vet dermed ikke med sikkerhet hvordan Hanna har tenkt rundt plasseringa av stedene, og analysen jeg gjør av dette videre, er basert på min tolkning. Plassering av elementer til venstre eller høyre, kan virke inn på hvordan elementene blir forstått i forhold til hverandre. Et vanlig trekk er at det som plasseres til venstre ses på som det kjente, og det til høyre ses på som det nye (van Leeuwen, 1998, s. 287–288). Ved en tolkning av kartet der Myra plasseres som det nye, kan plasseringa reflektere at dette er et sted søsknene er blitt plassert mens de er i sorg etter å ha mistet moren sin. Det er et fremmed sted, der de ikke føler seg hjemme. Plasseringa av Sunnaneng som det kjente, kan reflektere at det er her Anna og Mattias kjenner tilhørighet. I analysen av fortellinga, skrev jeg om hvordan Sunnaneng kan tolkes som et sted der Mattias og Anna hører hjemme, og at de får et nytt hjem her. Topofili handler om det følelsesmessige båndet mellom mennesker og steder (Tuan, 1990, s. 4), og tilhørigheten søsknene har til Sunnaneng, kan ses på som et uttrykk for dette. Sammen med fargebruken jeg beskrev tidligere, kan plasseringa av stedene på Hanna sitt kart slik jeg har tolket det, være med på å gi en lignende assosiasjon til Sunnaneng som sted.

De stedene og elementene som er tegna inn på kartet, bidrar til at kartet framhever viktige steder for Anna og Mattias i fortellinga, samt at det gir antydninger til bevegelsene deres. Barnelitteraturens kart viser ofte karakterenes bevegelser, samt avmerkinger av viktige steder for hovedpersonenes liv eller framdriften i teksten (Goga, 2015, s. 12). På Hanna sitt kart, er ikke karakterenes bevegelser eksplisitt avmerka på kartet. Veien som går mellom Myragården og Sunnaneng, kan likevel være med på å framheve et sentralt bevegelsesmønster for Mattias og Anna. Denne viser deler av bevegelsesmønsteret Myragården – skolen – Sunnaneng – Myragården, der skolen mangler. Steder som Myragården og bekken i Sunnaneng, er sentrale steder for livene til Anna og Mattias i fortellinga, og disse er også avmerka på kartet til Hanna. Personen som sitter utenfor det største av byggene i Sunnaneng, sier Hanna i samtalen at er Mor. Huset kan da tenkes å være Mors stue. Dette er også et viktig sted for søsknene, der Mor

gir dem omsorg og mat. De får der sitte i gresset, og spise så mye de vil (Lindgren, 2013, s. 22).

Kartet kan også uttrykke noe om møtet som har skjedd mellom tekst og leser, og hvordan eleven har gitt mening til stedene med utgangspunkt i teksten. Jeg ser på kartet som å uttrykke noe av prosessen i møtet mellom tekst og leser. Ved et slikt perspektiv, kan man forstå litterære kartlegginger som en inngang til å gripe an teksten (Luchetta, 2018, s. 8). Man kan se antydninger til dette på kartet, i hvordan eleven både har tatt tak i sentrale elementer i teksten, og sjøl deltatt i å fylle ut stedene. Leken i Sunnaneng kommer fram på kartet både gjennom lek som beskrives i fortellinga, og andre former for lek som Hanna har lagt til, som trampolinen og barn som hopper tau. Dette kan tenkes å være ting hun forbinder med lek, eller former for lek hun liker å holde på med. Slik kan det si noe om det som har skjedd i møtet mellom teksten og eleven, der eleven knytter fortellinga til sitt eget liv. Leseren kan ses på som å bringe teksten til live gjennom sin respons på den, og i dette samspillet oppstår litterær mening (Iser, 1974, s. 275, 1981, s. 104). Meddiktinga knytta til lek, kan være med på å uttrykke at dette var noe eleven la merke til, eller så på som viktig ved Sunnaneng. Fortellingsverdenen (storyworld) oppstår i møtet mellom tekst og leser, når leseren bruker forestillingsevnen til å fylle ut handlingsverdenen som skildres i teksten (Ryan et al., 2016, s. 24). Man kan si at kartet uttrykker noe om hvordan Hanna har skapt fortellingsverdenen, der hun fyller ut Sunnaneng som sted med utgangspunkt i noe sentralt i teksten. Kartet får fram at aktiviteten på et sted, går forbi det som skildres i teksten. Det er også med på å uttrykke en fortellingsverden, ved å vise en helhet og oversikt. Stedene plasseres i forhold til hverandre og områdene mellom dem fylles ut. Litterære kartlegginger innebærer også forenkling og utvelgelse fra teksten, noe som kan være en styrke og svakhet ved arbeidsformen (Luchetta, 2018, s. 8). En svakhet er at det kan føre til forenkla tolkninger rundt tvetydigheten i teksten (Luchetta, 2018, s. 7–8). Ambivalensen i hva slags sted Sunnaneng er, uttrykkes ikke på dette kartet. Dette kan henge sammen med at kartlegging som aktivitet, i liten grad åpner for å uttrykke dette.

Sentrale trekk ved kartet til Hanna, er blant annet at det uttrykkes en kontrast mellom Myra og Sunnaneng. Denne kommer fram ved at Sunnaneng gjennom sterke farger, mange elementer og henvisning til stedsskapende praksiser, er mer framtrødende på kartet enn Myra. Stedene har også kontrasterende atmosfære knytta til seg. Kartet kan også vise tendenser til at eleven har nærlest teksten i arbeidet, der mange sentrale steder og elementer er med. Man kan også se tendenser til meddikting, der Hanna har tegna inn egne elementer knytta til lek. Sammen med hvordan kartet gir en helhet og oversikt over området, kan kartet uttrykke noe om hvordan Hanna har skapt fortellingsverdenen (storyworld) i møtet med teksten.

5.1.2 Tegning

Fredrik har laget en tegning som sentreres rundt porten i fortellinga. I tillegg til å være en tegning av selve porten, framstiller den også Myra og Sunnaneng. De to stedene skilles fra hverandre gjennom en vertikal blyantstrek, som fungerer som en form for innramming. Selve porten bidrar også til dette, ved å være plassert på samme vertikale linje som blyantstreken. Den er også tegna ulikt i Myra og Sunnaneng. Myra er plassert på venstre side av tegninga og Sunnaneng på høyre. Denne plasseringa, kan påvirke hvordan elementene blir forstått i forhold til hverandre. Et vanlig trekk er som nevnt, at det som plasseres til venstre ses på som det kjente, og det til høyre betraktes som det nye (van Leeuwen, 1998, s. 287–288). Ses dette i sammenheng med Fredrik sin tegning, blir Myra det kjente og Sunnaneng det nye. En måte å forstå dette på, er at plasseringa reflekterer kronologien i fortellinga. Anna og Mattias er i Myra når handlinga starter, mens Sunnaneng kommer til underveis. Som beskrevet, var plasseringa motsatt ut fra hvordan jeg forstår Hanna sitt kart. De to arbeidene kan slik reflektere ulike måter å tenke om det kjente og ukjente i fortellinga på. I likhet med Hanna sitt kart, er Sunnaneng også her den delen med flest elementer og farger. Slik får Sunnaneng høy grad av framtredehet, og tiltrekker seg mest oppmerksomhet. Fredrik sin tegning reflekterer dermed at elementet til høyre, eller det nye, kan bli sett på som det viktigste budskapet, og være det man legger mest merke til (van Leeuwen, 1998, s. 287–288). Dette var motsatt på Hanna sitt kart, ut fra min tolkning av det.



Fredrik sin tegning (vedlegg 9).

Myra er framstilt gjennom sparsomme elementer. Porten består av mange små steiner. Utenom denne, er omgivelsene langs bakken tegna med en større stein. Lufta utgjør en stor del av omgivelsene på tegninga. Her er det tegna mange grå prikker, som Fredrik i samtalen forklarer at er snø. Øverst i venstre hjørne finner vi en gul måne. Med unntak av denne, er Myra utelukkende tegna med grått. Disse elementene utgjør de fysiske omgivelsene Myra framstilles gjennom. Dette skaper et inntrykk av et sted en vinternatt eller kveld. Stedet preges også av harde og kalde materialer som stein og snø. Fredrik beskriver i samtalen Myra som et trist, kaldt og mørkt sted, der barna var lei seg. Ut fra dette, kan man tolke framstillinga av Myra, som at det er et kaldt sted prega av negative følelser. Ser man derimot kun på tegninga, kan den også åpne for tolkninger som ikke er utelukkende negative. De få elementene, i kombinasjon med månen og det store området med snøflak, kan også skape et inntrykk av et tomt, stille og nærmest fredfullt sted. Man kan se for seg hvordan fallende snø gjør verden stille, og gir en følelse av at verden har gått i vinterdvale. Slik kan tegninga uttrykke en stedlig atmosfære ved Myra, som ikke gir utelukkende negative assosiasjoner. I *Sunnaneng* beskrives skogen i Myra som «kuldens og stillhetens skog» (Lindgren, 2013, s. 26), noe som forsterker inntrykket av tomhet og fravær av liv på stedet. Framstillinga av Myra på tegninga, kan reflektere noe av denne kulden, stillheten og tomheten.

Tvetydigheten i inntrykket av Myra, kan ses i sammenheng med at tegninga uttrykker en stemning ved stedet, men gir lite innblikk i den sanselige opplevelsen av det. Her skiller stedsskapinga på tegninga seg fra stedsskapinga i teksten, der de stedlige erfaringene kommer tydeligere fram gjennom tekst. Dette kan henge sammen med at teksten gir mulighet for å skildre den indre opplevelsen til den som sanser stedet. Fortellinga beskriver for eksempel hvordan kulda i Myra, gir Anna og Mattias smertefull neglesprett (Lindgren, 2013, s. 11). Slik kan også noe av det brutale ved å være ute i et vinterlandskap, komme mindre fram på en tegning. Man kan se spor av sanselige opplevelser, som at elementene måne og snø viser til en opplevelse av kulde, eller en opplevelse av ro, som beskrevet over. Likevel kan det tenkes at tegning som uttrykksform, i større grad åpner for å presentere det visuelle ved stedet, som landskapet.

På tegninga av Sunnaneng, er det brukt flere farger og elementene fyller mer av arket. Man finner et stort tre med grønne greiner, som strekker seg på skrått over porten og mot Myra. Dette presenterer Fredrik i samtalen som kirsebærtreet. Øverst i høyre hjørne, er det en gul sol. Det er også tegna inn et blått vann med en barkebåt. Gjennom dette, gir de fysiske omgivelsene i Sunnaneng inntrykk av et sted om våren eller sommeren. Dette er også trekk eller steder fra Sunnaneng som beskrives i teksten, og kan ses på som tendenser til nærlesing. Det kan også gi assosiasjoner til vekst, liv og varme. I analysen av fortellinga, vektla jeg hvordan bekken der barna leker med barkebåter, er et sentralt sted for lek i Sunnaneng. På denne tegninga, er det ikke tegna inn at barna faktisk leker, men leken kan ses på som å være tegna inn metonymisk. Vannet med barkebåten, representerer da leken i Sunnaneng og de stedlige praksisene knytta til den.

Den delen av porten som er i Sunnaneng, er tegna som en regnbue. Dette beskrives ikke i fortellinga, og er et element eleven sjøl har lagt til. Jeg vet ikke hva som er tanken bak regnbuen, eller hvorfor Fredrik har tegnet den inn. En måte å forstå regnbuen på i denne tegninga, er at den uttrykker noe om de assosiasjonene eller følelsene eleven har fått ved lesinga, og den kan tenkes å skulle symbolisere noe ved stedet. Regnbuen er et tegn som kan brukes sammen med en symbolsk betydning, og kan åpne for ulike tolkninger.

En vanlig betydning i europeisk folketro, er at regnbuer er et varsel om rikdom, eller at man skal finne en skatt i enden av den (Biedermann, 1992, s. 314)¹⁰. I nyere tid brukes også regnbuen som symbol på fred og mangfold (Stefánsson, 2012). Med bakgrunn i disse betydningene, kan Sunnaneng på tegninga forstås som å være skatten ved regnbuens ende. Skatten er da et fredfullt sted, fylt med rikdom i form av lek, varme og vekst. Sammen med de fysiske omgivelsene, uttrykker dette en stedlig atmosfære knytta til Sunnaneng. Denne atmosfæren kan gi assosiasjoner til en idyllisk og lykkelig stemning ved stedet.

Slik skaper tegninga en kontrast mellom Myra og Sunnaneng, som også framheves gjennom hvordan Mattias og Anna er tegna. Tegninga viser søsknene på vei gjennom porten. Mattias er plassert i Myra, med grå klær. I samtalen forklarer Fredrik hvordan han er tegna med et trist ansiktsuttrykk. Anna er plassert inne i Sunnaneng, med fargerike klær i rødt, gult og grønt, og et smil i ansiktet. Bruken av ansiktsuttrykk, kan uttrykke noe om følelsene Anna og Mattias har knytta til stedene. Myra er et trist sted, mens Sunnaneng derimot er et sted med glede. Som beskrevet i analysen, uttrykker Anna en lengsel etter Sunnaneng (Lindgren, 2013, s. 26). Dette kan forstås som et uttrykk for topofili, eller et sterkt følelsesmessig bånd til stedet (Tuan, 1990, s. 4). Tuan omtaler topofili som «a love of place» (1990, s. xii). På Fredrik sin tegning, kan framstillinga av Sunnaneng bidra til å uttrykke en slik følelse knytta til stedet, gjennom Anna som smiler, regnbuen i porten og omgivelser som bærer preg av liv.

5.1.3 Sammenligning av kart og tegning

Det er flere likhetstrekk i hvordan Myra og Sunnaneng framstilles i arbeidene til Hanna og Fredrik. Begge arbeidene framstiller en kontrast mellom stedene. I analysen av *Sunnaneng*, skrev jeg om hvordan dette også er tydelig i fortellinga og fungerer som et virkemiddel. Slik kan arbeidene ses på som å tydeliggjøre noe om dette virkemidlet i teksten. Både på kartet og tegninga, presenteres Myra gjennom få, svake farger, og Sunnaneng gjennom mange, kraftige farger. Sunnaneng er også mer detaljert enn Myra, og det området som tiltrekker seg mest oppmerksomhet på begge arbeidene. De fysiske omgivelsene bidrar til å skape stedene, og begge arbeidene skaper Sunnaneng som et vårlig sted.

Videre har begge arbeidene med flere elementer fra teksten, og gir på den måten uttrykk for nærlesing. På Hanna sitt kart, finner man blant annet tekstelementer som Mors stue, sterkt grønt gress i Sunnaneng og Myragården. Fredrik har på sin tegning med tekstelementer som snø, kirsebærtreet og forandringa i klær. Ingen av disse arbeidene viser skolen. Et annet tekstelement, som er med på totalt fem elevarbeider i materialet, men ikke på disse, er den røde fuglen. Sjøl om begge arbeidene har med tekstelementer, har Hanna sitt kart med flere detaljer. Dette kan ses i sammenheng med kart og tegning som uttrykksformer, der kartet gir en oversikt over et større område. Da kan det også være naturlig å ha med flere detaljer.

¹⁰ Det refereres her til Finn Bertil Larsens norske oversettelse av denne boka. Den originale versjonen, ble utgitt i 1989.

Begge arbeidene uttrykker på hver sin måte, noe om den menneskelige aktiviteten i Sunnaneng. Ingen av arbeidene framstiller arbeid på gården, eller andre stedlige praksiser i Myra. Leken i Sunnaneng uttrykkes både hos Hanna og Fredrik, og den har trekk av å være en stedlig praksis. Dette skjer gjennom et vann med barkebåt(er), som jeg anser å vise til bekken der barna leker med disse i fortellinga. Begge framhever slik et sentralt sted for lek fra teksten. Hos Fredrik kan vannet med barkebåt forstås som en representant for leken. Hos Hanna er det mennesker som står rundt vannet, og det er tydeligere hvem som leker. Hanna sitt kart skiller seg på dette området noe fra resten av materialet generelt. Her er det tegna inn personer som er involvert i aktiviteter. Personene er tegna som strekfigurer, og viser lite detaljer om bevegelser og hvordan de involverer seg i stedene. Likevel viser kartet noe om hvordan menneskene beveger seg, og gjennomfører handlinger på stedene. Man kan si at kartet slik framhever stedlige praksiser. På elevarbeidene i resten av materialet, er personene i hovedsak tegna stående. De er i liten grad i bevegelse eller involvert i aktiviteter, noe som også kommer fram på Fredrik sin tegning. Dette kan tenkes å ha med oppgaven å gjøre, der det å tegne et sted gjør at omgivelser vektlegges, framfor handling og aktivitet.

Det finnes også elementer som ikke nevnes i teksten, men som elevene sjøl har lagt til på begge arbeidene. På Hanna sitt kart er dette en trampoline og noen som hopper tau. Dette kan være uttrykk for meddiktning, der eleven har brukt forestillingsevnen sin til å fylle ut fortellinga, og å knytte fortellinga til sitt eget liv og erfaringer. Hos Fredrik er det tegna en regnbue i porten. Dette er også en form for meddiktning, men dette elementet kan også ses på som et symbol. Slik jeg ser det, forsterker disse elementene trekk ved stedene. Hos Hanna kan det forsterke lek, mens hos Fredrik kan det tydeliggjøre en lykkelig idyll. Disse elementene kan også forstås som uttrykk for noen av de assosiasjonene, og den responsen som har oppstått inne i eleven under lesinga. Slik kan det også ses i sammenheng med estetisk lesing, som kjennetegnes av at leseren vektlegger sin opplevelse og respons under lesinga av teksten (Rosenblatt, 1994, s. 26).

Man kan forstå det som at begge arbeidene uttrykker noe om at Sunnaneng er det stedet barna har tilhørighet, eller har andre positive følelser knytta til. På Fredrik sin tegning, kan ansiktsuttrykkene hos søsknene symbolisere noe om følelsene de har knytta til stedene. I Sunnaneng smiler Anna, noe som knytter positive følelser til stedet. Slik jeg tolker plasseringa av stedene i forhold til hverandre på arbeidene, skiller de seg fra hverandre, i hvorvidt Myra og Sunnaneng er plassert til venstre eller høyre. På kartet til Hanna er Sunnaneng til venstre og Myra til høyre, og hos Fredrik er det motsatt. Måten stedene er plassert på Hanna sitt kart, kan bidra til at Sunnaneng ses på som det kjente. Dette kan gi assosiasjoner til at dette er stedet der barna hører hjemme. På hver sin måte, kan begge arbeidene slik tenkes å uttrykke et positivt følelsesmessig bånd, eller en form for topofili, knytta til Sunnaneng.

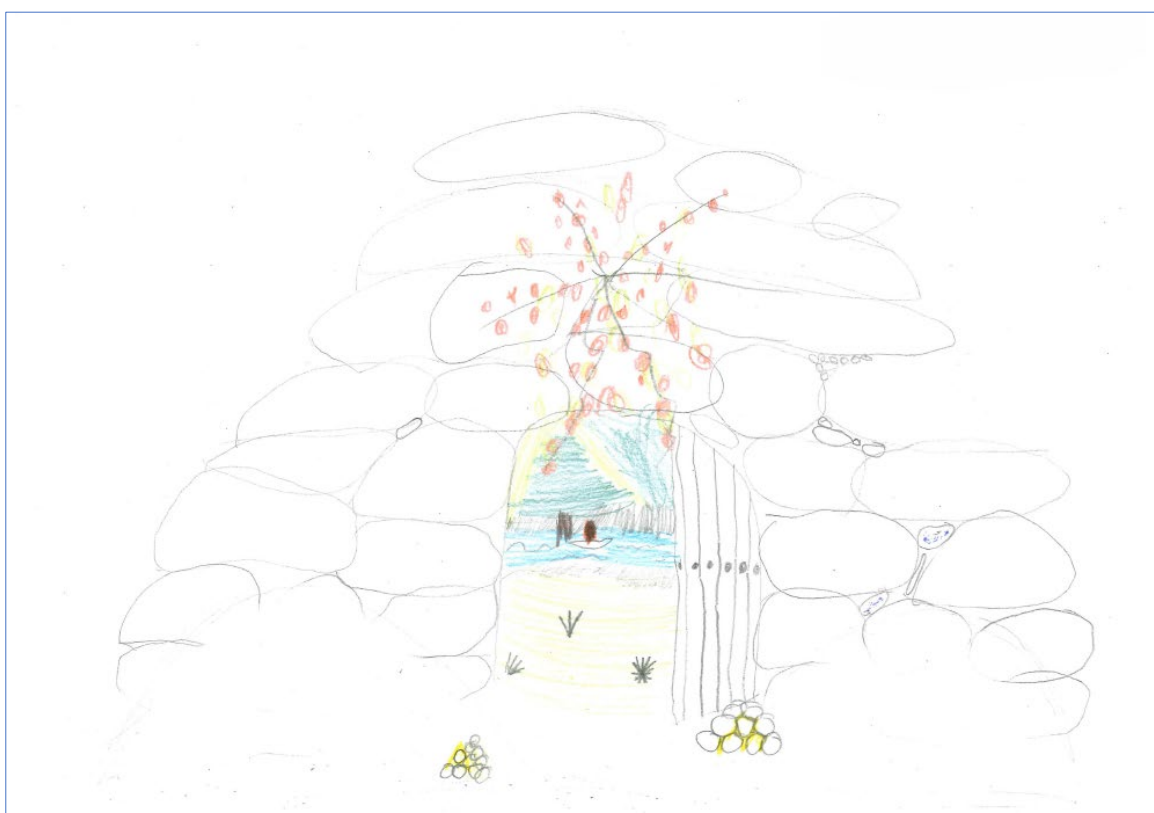
5.2 Framstilling av porten mellom Myra og Sunnaneng

Både Hanna og Fredrik, har tegna inn porten mellom Myra og Sunnaneng på sine arbeider. Sjøl om porten er med på kartet, gjør ikke Hanna så mye ut av den. Dette kan henge sammen med at kartet som sjanger gir en oversikt over hele området i fortellinga. På Fredrik sin tegning er derimot porten selve stedet tegninga konsentrerer seg om. Porten var også det stedet flest elever valgte å tegne. I materialet er det 14 tegninger av porten, i tillegg til at den er tegna inn på tre kart. Dette kan indikere at porten er et sted mange av elevene la merke til i fortellinga, og at de så på den som et viktig sted. Siden så mange elever har valgt å tegne porten, vil jeg videre se nærmere på både Fredriks tegning, samt trekke fram to andre tegninger av porten.

I analysen av *Sunnaneng*, skrev jeg om funksjonen porten har i fortellinga, og gjorde en tolkning av den som en terskelkronotop. I litteraturen opptre slike kronotoper ofte i forbindelse med brudd (Bakhtin, 1981, s. 248). Når Anna og Mattias kommer til porten for første gang, skjer det et brudd i fortellinga, ved at de finner Sunnaneng bak porten. Porten er også med på å strukturere fortellinga, ved at de går inn og ut av den hver dag når de besøker Sunnaneng etter skolen. På Fredrik sin tegning, framstilles porten nettopp som et slikt terskelsted. På den venstre side, i Myra, får tegninga fram hvordan porten ser ut. Der er den tegna med mange små, grå steiner. På høyre side, i Sunnaneng, er den tegna som en regnbue. Anna og Mattias er på vei gjennom porten, og som tidligere beskrevet, framstilles de ulikt. Endringa i klær og ansiktsuttrykk uttrykker noe av endringa og bruddet som skjer i fortellinga, når de går gjennom porten. Dette kan også vise til at søsknene får et bedre liv i Sunnaneng. Regnbuen kan i ulike religioner og mytologier symbolisere en bro som forbinder himmel og jord (Stefánsson, 2012). Sett i sammenheng med dette, kan framstillinga av porten som en regnbue, tolkes som at den forbinder to verdener, der den ene har noe guddommelig eller overnaturlig ved seg. Dette kan være med på å uttrykke noe av det fantastiske elementet ved porten.



Emma sin tegning¹¹ (vedlegg 10).



Maja sin tegning (vedlegg 11).

¹¹ Det hvite området øverst til høyre, er der elevens navn er fjerna fra tegninga.

To andre elever som har tegna porten, er Maja og Emma. Slik jeg ser det, har disse tegningene noen likhetstrekk, men skiller seg også fra hverandre. Jeg vil derfor presentere dem i sammenheng med hverandre her. Den ene av disse elevene, Emma, deltok ikke i gruppesamtale, og jeg mangler derfor hennes tanker om sin tegning. Maja deltok i gruppesamtale, og noen av hennes innspill flettes inn underveis.

Et av likhetstrekkene mellom tegningene, er at de framstiller stedene fra lignende perspektiv. Man står i Myra, og ser på porten og videre inn i Sunnaneng. Slik er muren og porten plassert i forgrunnen på tegningene, mens Sunnaneng ligger i bakgrunnen. Det er ikke tegna noen personer, og perspektivet gir inntrykk av at man ser gjennom øynene til en person. Om man relaterer dette til fortellinga, kan det tenkes at tegningene viser synsvinkelen til Anna og Mattias, når de kommer fram til porten. Dette perspektivet gjør at man ikke ser noe av det som ligger andre veien fra utsnittet man ser, altså andre deler av Myra. Plasseringa på bakkenivå, gjør også at man kun ser noen deler av Sunnaneng bak muren og porten. Disse delene kan gi hint til hva som skjer når man kommer inn dit. Slik kan stedet framstå mer skjult og mystisk, eller vekke en nysgjerrighet om hva mer som finnes der.

Begge tegningene framstiller som sagt porten, men hvordan dette gjøres er forskjellig. I verbalteksten i fortellinga, er porten og muren sparsomt beskrevet, som «en høy mur og i muren en port. Porten sto på gløtt som om noen nettopp hadde gått gjennom den og glemt å lukke etter seg» (Lindgren, 2013, s. 18). Tegningene til Emma og Maja viser hver sin måte man kan se for seg denne porten på. Emma sin tegning, har en framstilling av porten som preges av fantasi, der den er tegna med mange farger og mye mønster. Øverst på dørene har den et slags spir med gnistrende lyn på toppen. Slik tiltrekker porten og muren seg mye oppmerksomhet på Emma sin tegning, der de er framtrødende i komposisjonen. Maja sin tegning viser en mur med runde steiner i litt ulik størrelse, der porten ser ut som en enkel tredør. Denne framstillinga av porten, ligner mer på porten slik den ser ut på illustrasjonen i *Sunnaneng* (Lindgren, 2013, s. 19) (vedlegg 7). I samtalen beskriver også Maja hvordan hun så på illustrasjonen i teksten mens hun tegna. Porten er ikke fargelagt, noe som skaper en større kontrast til Sunnaneng, som man kan se deler av bak muren. Denne kontrasten nevner Maja i samtalen. Hun sier at porten er brun på den sida som ligger i Sunnaneng, og hvit, grå og kjedelig på Myrasida. Denne framstillinga gir Sunnaneng høyere grad av framtrødenhet, ved å være det elementet i komposisjonen som er fargelagt. Det skiller seg ut fra den hvite bakgrunnen og muren, til tross for at muren er plassert i forgrunnen. Hva som tiltrekker seg oppmerksomhet på tegningene, kan henge sammen med hva elevene har lagt merke til i fortellinga. Maja sin tegning kan ses på som å vektlegge Sunnaneng, mens Emma i større grad vektlegger porten i seg sjøl. En tredje framstilling er Fredriks, som vi har sett at blant annet vektlegger endringa som skjer ved porten.

Begge tegningene gir også et inntrykk av Sunnaneng, gjennom å skildre deler av de fysiske omgivelsene. På Emma sin tegning er himmelen blå, og bakken dekket av grønt gress. Gjennom åpninga i porten, ser man inn på et hus. Dette kan tenkes å være stua der Mor serverer barna mat, eller en av lekestuene barna bygger seg. Oppe på muren, sitter den røde fuglen. På begge sidene av porten, kan man se kirsebærtreet strekke seg litt over muren. Også på Maja sin tegning, er kirsebærtreet tegna inn. Porten står litt åpen, og gjennom den ser man grønt gress, en bekk med skog i bakgrunnen og en barkebåt med rød fjær som seiler på bekken. Slik har begge tegningene med flere tekstelementer, og framstillingene kan bære preg av nærlesing.

I sine beskrivelser av tegninga i samtalen hun deltok i, gir Maja også uttrykk for at tegninga inneholder et element av fantasi. Hun forklarer at snølyktene foran porten, er laget av barna inne i Sunnaneng. Her gir eleven uttrykk for meddiktning, der hun gjennom fantasien og sin egen kunnskap om verden, fyller ut stedet. En måte å forstå det på, er at tegninga og innspillet i samtalen, sier noe om møtet som har skjedd mellom tekst og leser. Gjennom dette møtet, kan man se på det som at teksten bringes til live (Iser, 1974, s. 275). Måten det gjøres på, har noen likhetstrekk med kartet til Hanna. På hennes kart, forsterka meddiktninga framstillinga av lek i Sunnaneng, og tydeliggjorde dette som stedlig praksis. Også på Maja sin tegning, kan meddiktninga tydeliggjøre noe om aktiviteten som foregår på stedet, ved at snølyktene er laget av barna. Denne aktiviteten kan assosieres med å leke i snøen, og på den måten representere en stedlig praksis ved stedet på tegninga. Sammen med barkebåten, gjør det at elementer i Sunnaneng knytta til lek, er til stede på Maja sin tegning.

De tre arbeidene til Maja, Hanna og Fredrik framstiller leken med barkebåt i bekken. I tillegg til å være en stedlig praksis, kan denne leken ses på som å ha en kronotopisk funksjon i fortellinga. Den binder sammen sted og tid, ved å forankre aktiviteten til et sted, og er også et viktig motiv. Aktiviteten er tydelig i strukturen i fortellinga, ved at Anna og Mattias lengter etter å holde på med det i Myra. Når de begynner å passere porten og besøke Sunnaneng, får de derimot leke med barkebåter i bekken hver dag etter skolen. Leken lager slik en rytme i fortellinga. At arbeidene framhever dette, gjør at de framhever et viktig motiv i fortellinga.

5.3 Oppsummering av analyse

Hvordan stedene skapes på arbeidene, påvirkes blant annet av perspektivet på kartet kontra tegningene. Kartet til Hanna gir en oversikt og helhet over stedene, og fyller ut området der fortellinga foregår i større grad enn tegningene. Dette kan ses på som å uttrykke noe om hvordan Hanna som leser har bidratt til å skape en fortellingsverden (storyworld). Kartet framhever også noen sentrale trekk ved stedene, som farger og tilstedeværelse eller fravær av aktivitet. Fredrik, Emma og Maja sine tegninger av porten, har et perspektiv som i større grad viser grensa mellom stedene, gir et gløtt inn i Sunnaneng, eller tydeliggjør bruddet som skjer på dette stedet i fortellinga. Både tegningene og kartet framhever dermed noe sentralt ved stedene.

Også kontrasten mellom Myra og Sunnaneng, er et trekk fra teksten som elevenes arbeider uttrykker. På kartet til Hanna preges Myra av en tomhet, og et fravær av liv, vekst og aktivitet. Det er ikke tegna inn arbeid på gården i Myra eller annen menneskelig stedsskaping. Dette bidrar til at stedet kan framstå mindre som et sted. Tomheten i Myra, kommer også fram på Fredrik sin tegning. I kontrast til tomheten i Myra, har både Hanna, Fredrik og Maja med referanser til lek i Sunnaneng. Barkebåten fra teksten kommer fram på disse tre arbeidene, i tillegg til at Hanna og Maja har tegna inn former for lek som ikke beskrives i teksten. Leken som stedlig praksis er slik noe som kommer fram på flere av elevenes arbeider, og man kan se på det som at de framhever noe sentralt i teksten. Et trekk som går igjen hos Hanna, Fredrik og Maja, er at Sunnaneng er mer detaljert tegna inn og tiltrekker seg mer oppmerksomhet enn Myra. I tillegg til framstillinga av lek og aktiviteter, kommer dette fram ved at flere elementer er tegna

inn, og gjennom bruk av flere og sterke farger. Emma sin tegning skiller seg noe fra de andre her, ved at selve porten er framtrepende i komposisjonen. Arbeidene kan uttrykke en stedlig atmosfære knytta til stedene, der Sunnaneng preges av liv, lek og vekst og Myra av tomhet og fravær av aktivitet.

Kartet og tegningene, kan forstås som å uttrykke noe om prosessen som har skjedd i møtet mellom teksten og elevene. Man kan finne tendenser til nærlesing på arbeidene. Elevene har med flere tekstelementer, som kirsebærtreet, den røde fuglen, barkebåter og elementer knytta til årstider. Arbeidene viser også sentrale steder i teksten, som Myragården, porten, Mors stue og bekken i Sunnaneng. Det er noen elementer som gjennomgående er utelatt på arbeidene. Dette er skolen, Myramannen og framstilling av arbeid i Myra. Generelt er Myra lite tegna i materialet. Under arbeidet med oppgaven, kunne elevene få utdelt teksten for å lese og se i den. Mange elever ønska dette, og observasjonen min var at noen brukte den til å lese deler av teksten eller se på illustrasjoner. Det er også spor av meddiktning på arbeidene, der elevene har lagt til egne elementer på kartet og tegningene. I framstillingene av Sunnaneng, er det tendenser til at elevene lever seg inn i stedet gjennom fantasien og bruker sin egen forestillingsevne til å tegne stedet. Dette kommer fram gjennom egne assosiasjoner til lek, fantasifulle tegninger av porten og symboler som en regnbue. Det er dermed tegn på at Sunnaneng vekker fantasien og kreativiteten hos elevene. Denne tendensen kommer ikke fram i framstillingene av Myra på arbeidene. Dette kan tenkes å henge sammen med at Sunnaneng var det stedet elevene la mest merke til, og synes var mest spennende i teksten, og at det vekket nysgjerrigheten og fantasien deres.

Jeg ser på det som at tegningene og kartene i mindre grad uttrykker stedlige erfaringer enn fortellinga, sjøl om man kan finne spor av det. Dette kan handle om potensialet for å representere eller kommunisere noe, som ligger i de ulike modalitetene, altså deres modale affordans (Bjorvand & Lillesvangstu, 2007, s. 118; Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 24). Den stedlige erfaringa er sterkt knytta til kroppen og opplevelsen av stedet. Ved å følge Anna og Mattias sin synsvinkel, kan verbalteksten i større grad uttrykke hvordan opplevelsen kjennes inne i kroppen, samt trekke inn stedlige erfaringer fra ulike sanser. Tegninger og kart uttrykker sterkere det visuelle ved de stedlige erfaringene, og hvordan steder oppleves gjennom synssansen. De kan dermed tenkes å åpne mindre for å uttrykke varierte, sanselige erfaringer. Dette vil jeg diskutere videre i drøftinga.

Det er et tolkningsrom i teksten rundt hva slags sted Sunnaneng er, og ulike tolkninger rundt dette kommer i liten grad fram i materialet fra undervisninga. I analysen av *Sunnaneng*, skrev jeg fram en tolkning av Sunnaneng som et projisert sted Anna og Mattias skaper i fantasien. Det kan også forstås som en framstilling av paradiset, eller et dødsrike. En mulighet er også at det er et sted som faktisk eksisterer i fortellinga sin verden. Noen av virkemidlene som gjør at jeg tolker Sunnaneng som et ambivalent sted, blir også vektlagt av elevene. Dette er kontrasten mellom Myra og Sunnaneng, og betydninga til porten. Fraværet av videre tolkninger rundt Sunnaneng som sted i materialet, kan henge sammen med hva arbeidsformen i opplegget åpner og lukker for å uttrykke om teksten. Dette er også noe jeg diskuterer videre i drøftinga.

6 Drøfting

6.1 Tekst og visualiseringer som multimodale uttrykksformer – hvordan skapes sted?

I *Sunnaneng*, skapes stedene på varierte måter, og de kan ses på som sentrale for teksten. I analysen av fortellinga, kom jeg inn på hvordan stedene skapes gjennom beskrivelser av de fysiske omgivelsene, for eksempel naturen, i Myra og Sunnaneng. Elementer fra denne dimensjonen ved sted, kan også antydes gjennom navngivning. Navnene Myra og Sunnaneng, peker mot omgivelser preget av henholdsvis myr og eng. Stedene i fortellinga, skapes også gjennom beskrivelser av hvordan omgivelsene oppleves for karakterene. Gjennom dette får leseren tilgang til det kroppslige og sanselige i opplevelsen av stedene. Dette skjer gjennom en intern synsvinkel. Sansene er da forankra i en eller flere karakterer i teksten (Gaasland, 1999, s. 29). I *Sunnaneng*, skildres sansene og opplevelsene fra Anna og Mattias sitt perspektiv. Muligheten til å formidle sanser og opplevelser fra en eller flere personers perspektiv, kan ses på som en del av verbaltekstens modale affordans. Dette handler om hvilke muligheter som ligger i en modalitet for å uttrykke mening (Bjorvand & Lillesvangstu, 2007, s. 118; Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 24). Slik er fortellinga med på å skape stedene, ved å uttrykke stedlige erfaringer. En effekt dette kan ha, er at stedene kommer «nærmere» leseren, ved at man får tilgang på hvordan stedene oppleves innenfra. Fortellinga har flere illustrasjoner, som også er en del av stedsskapinga. De uttrykker blant annet noe om hvordan omgivelsene ser ut. Hvordan Mattias og Anna framstilles, viser noe om deres interaksjon med stedene. Slik skapes steder gjennom både visuelle og verbale modaliteter i *Sunnaneng*.

Fortellinga forankrer også ulike handlinger til steder, der det for eksempel skildres lek med barkebåter i *bekken* eller at barna sitter i *gresset* og spiser. Dette tydeliggjør stedlige praksiser på stedene, som også bidrar til stedsskapinga. Praksiser knytta til stedene, kommer også fram gjennom hvordan historien beveger seg framover i tid. Det skapes en rytme i bevegelsene til Anna og Mattias mellom stedene, der de har faste praksiser på hvert av dem. Slik skaper stedene og praksisene der, også en struktur i fortellinga. Denne strukturen kommer også fram gjennom noen av stedenes kronotopiske funksjoner. Porten mellom Myra og Sunnaneng, kan ses på som en terskelkronotop som strukturer hverdagsrytmen i fortellinga, og opptre i forbindelse med brudd. Sammen er de ulike elementene i stedsskapinga, med på å formidle en stemning knytta til stedene. Dette skaper en stedlig atmosfære, der Sunnaneng preges av idyll og positive følelser mens Myra preges av dysterhet og negative følelser. Slik står Myra og Sunnaneng fram som to steder i sterk kontrast til hverandre i fortellinga.

Denne kontrasten, uttrykkes også på visualiseringene av stedene som elevene har laget. Kart og tegning er i stor grad visuelle uttrykksformer. En del av disse modalitetenes modale affordans, kan gjøre at det man ser på stedene blir tydelig i disse uttrykkene. For eksempel er en stor del av det som uttrykkes om stedene, fysiske omgivelser som er tegna inn. Et annet resultat av dette, er at farger blir framtrødende i elevarbeidene. Dette brukes også i teksten, som refererer til farger i omgivelsene. Kartet og tegningene, kan ses på som å tydelig illustrere effekten fargene har. Dette bidrar til å skape kontrast mellom stedene, og hvordan man oppfatter dem. Sunnaneng framstår for eksempel mer frodig og livlig enn Myra. Fargene skaper også kontrast ved å tiltrekke seg oppmerksomhet, der det stedet med mest farger kan bli mest framtrødende i komposisjonen. På de fleste av arbeidene som er trukket fram i denne oppgaven, er dette Sunnaneng.

Aktivitetene på stedene, er ikke like tydelige på elevenes visualiseringer, som i fortellinga. Som vi har sett på Hanna sitt kart, er det tegna inn lekende barn i Sunnaneng. Vi har også sett at flere av elevene tegna barkebåten, som indirekte uttrykker leken i bekken. Slik er et element i de fysiske omgivelsene med på å vise til stedlige praksiser. Noe annet framtrødende i kartet og tegningene, er at det *ikke* tegnes inn eller vises til aktiviteter og praksiser i Myra. Det vises for eksempel ikke til arbeidet Anna og Mattias holder på med i fjøset, som er en sentral del av de stedsskapende praksisene ved Myragården i fortellinga. Dette kan tyde på at elevene har lagt mer merke til Sunnaneng, og blant annet leken der, enn Myra. Porten var et sted mange elever valgte å tegne, noe som kan tyde på at dette var et sted de så på som viktig eller la merke til i fortellinga. Som vi så på Fredrik sin tegning, kom noe av endringa som skjer i porten fram der. Slik kan noe av den kronotopiske funksjonen til porten uttrykkes gjennom tegning. Måten leken framstilles gjennom barkebåten, kan også ses i sammenheng med kronotoper, der dette er et sentralt motiv i fortellinga.

De ulike elementene på kartet og tegningene, skaper også stedene ved å uttrykke en stemning eller essens knytta til dem. Dette er med på å skape en stedlig atmosfære. Estetiske uttrykksformer kan egne seg til å formidle noe om stemninger, følelser eller hva man ser på som viktig i en tekst (Tønnessen, 2007, s. 97 og 100). Tegninger kan også oppfattes med ett blikk, noe som gjør at man raskt kan få et inntrykk når man ser på dem (Tønnessen, 2007, s. 101). Det som er framtrødende på tegninger og kart, kan dermed ses på som sentralt for stemninga og atmosfæren de formidler.

Et annet trekk ved kartet og tegningene, er at de kroppslige og sanselige inntrykkene kommer mindre fram her enn i fortellinga. Som nevnt, er det i så fall inntrykk fra synssansen som uttrykkes tydeligst. Det kan også vises til andre sanser, der elementer som snø kan gi assosiasjoner til kulde, mens sol har en forbindelse til varme. Inntrykk fra synssansen kan oppleves mer abstrakt enn inntrykk fra andre sanser, som treffer oss nærmere og mer umiddelbart (Tuan, 1990, s. 10). Dette kan gjøre at stedene oppleves som «nærere» i teksten, gjennom skildringer av varierte sanselige erfaringer, forankra i karakterene. Hverken inntrykkene fra teksten, eller kartet og tegningene, er faktiske stedlige erfaringer for den som leser eller ser på. Det kan likevel tenkes at beskrivelsene av sanseintrykk, kan vekke assosiasjoner og minner om leserens egne stedserfaringer, og slik forsterke effekten av beskrivelsene.

Kart og tegninger, kan framstille stedene i teksten fra ulike perspektiver. Både kart og tegninger, «låser» stedene mer i tid enn fortellinga. Som vi så hos Emma, Maja, og Fredrik, kan tegningene forstås som ett øyeblikk fra fortellinga, for eksempel når Mattias og Anna kommer fram til, eller går gjennom porten. Kartet til Hanna oppleves mer som et øyeblikksbilde av verdenen som helhet, som viser hva som foregår ulike steder i området på ett tidspunkt. Dette er også et trekk ved kart, som Sundmark har beskrevet om kartene i Mummibøkene (2014, s. 168). Tegningene viser med andre ord et mer avgrensa utsnitt av stedene. Kartet viser mer helhet og oversikt, sjøl om karttegning også innebærer utvelgelse. På Hanna sitt kart, kan man se flere av stedene samtidig, der det skjer ting ulike steder på kartet. Vi så også at måten veien er tegna inn på, kan antyde noen av bevegelsene til søsknene i fortellinga. At kartet viser helhet og oversikt, gjør at det fyller ut et mer helhetlig område over der fortellinga foregår. Slik kan det tenkes at karttegning, kan bidra i prosessen der leseren fyller ut en fortellingsverden (storyworld). Dette skjer i samspillet mellom beskrivelsene i teksten og ens egen forestillingsevne (Ryan et al., 2016, s. 24).

6.2 Hva kan man si om leseprosessen ved tegning av kart og tegninger?

Som beskrevet, har tegninger og kart ulike muligheter og begrensninger for hvordan man kan skape steder. Disse knytter seg også til hvilke tilnærminger til teksten uttrykksformene legger opp til, og elevenes arbeider kan tenkes å vise noe av den prosessen som har skjedd i elevens møte med teksten. Kartene blant arbeidene elevene har laget, er en form for litterære kartlegginger. Ved litterære kartlegginger, står kartografisk forenkling og kompleksiteten i narrativet, i et dialektisk forhold til hverandre (Luchetta, 2018, s. 8). Denne forenklinga kan være både en fordel og ulempe ved arbeidsmåten (Luchetta, 2018, s. 8). Litterære kartlegginger, kan ses på som uttrykk for et sett av prosesser, der leseren involverer seg i teksten: Lesinga, innlevelsen i teksten og kartlegginga (Luchetta, 2018, s. 8). I elevens kart og tegninger av stedene, er det tendenser til at de tar i bruk egne erfaringer i møte med teksten, der de relaterer den til sitt eget liv. Som vi har sett, skjer dette gjennom tilføyning av aktiviteter, omgivelser eller symboler, for eksempel ulike former for lek eller en regnbue. Dette kan vise noe om hvordan leseren har bidratt inn i teksten, eller satt teksten i live (Iser, 1974, s. 275). Som nevnt over, kan dette også handle om at aktiviteten legger til rette for å skape et helhetlig område over der fortellinga foregår, ved hjelp av sin egen forestillingsevne. Dette kan ses på som en fortellingsverden (storyworld) (Ryan et al., 2016, s. 24).

I tillegg til meddiktning, har elevene også med flere steder og elementer som skildres i teksten. Ved å lage tegninger og kart av stedene, konsentrerer man seg om noe konkret i teksten. Denne inngangen til teksten kan ha bidratt til nærlesing, og at kartene og tegningene skapes med utgangspunkt i den. Jeg fant også tendenser til at elevenes kart og tegninger framhever litterære virkemidler, eller sentrale sider ved stedene i teksten. Som vi har sett i analysen, skapes Myra og Sunnaneng som kontrasterende steder i fortellinga. Denne kontrasten kommer også fram i kartet og tegningene. Dette kan ses på som at elevarbeidene bidrar til å synliggjøre dette virkemidlet. Elevene framhever også viktige steder i fortellinga, gjennom stedene som er tegna. Dette løfter fram noen sentrale kronotoper fra teksten på arbeidene, som porten og leken med barkebåt. På Fredrik og Hanna sine arbeider, så vi også mulige motsetninger i hvordan Sunnaneng og

Myra ble plassert til høyre og venstre. Fredrik plasserte Myra til venstre, der dette kan uttrykke noe om kronologien i fortellinga. Slik jeg har tolka Hanna sitt kart, er derimot Sunnaneng plassert til venstre. Ved en slik tolkning, kan kartet være med på å uttrykke at Sunnaneng er det kjente stedet for søsknene, og der de hører hjemme. Som vi så i analysen, er tapet av et hjem også et sentralt tema i fortellinga, der Sunnaneng kan forstås som å bli et nytt hjem for Mattias og Anna. Begge disse plasseringene, kan dermed ses på som å uttrykke en side ved teksten. Slik kan tegningene og kartet på ulike måter både framheve viktige trekk ved teksten, og uttrykke noe om elevenes egen meddiktning og innlevelse i den. I dette tilfellet, kan det ses på som at visualiseringsoppgaven har gitt elevene en inngang til teksten, og muligheten til å framheve noe sentralt derfra.

Det kan også være begrensninger i tilnærmingene kart og tegning gir til teksten, og hvilke sider ved teksten og stedene de åpner for å vise fram. Som vi så i analysene, kan dette handle om mulighetene for stedsskaping i modalitetene. Det sanselige og kroppslige, er for eksempel vanskeligere å uttrykke gjennom kart og tegning, enn med ord. Sanseintrykkene er et viktig ledd i stedsskapinga i *Sunnaneng*. I dette tilfellet, kan dette virkemidlet i teksten ha forsvunnet litt gjennom å lage visualiseringer av stedene. Dette kan være en konsekvens av forenklinga ved litterære kartlegginger, som jeg nevnte over. Teksten kan forenkles i denne prosessen, og lede til misforståelser eller forenkla tolkninger knytta til tvetydigheten i litteraturen (Luchetta, 2018, s. 7–8). Her kan kartene og tegningene ha tatt fokus bort fra noe jeg ser på som et viktig tolkningsmoment i teksten. Dette handler om et av stedenes ambivalens: Hva slags sted er egentlig Sunnaneng? I analysen av fortellinga, kom jeg inn på hvordan dette kan tolkes på ulike måter, både som et sted som faktisk eksisterer i fortellinga sin verden, som et slags paradisi eller dødsrike, eller som et projisert sted, skapt av Anna og Mattias i fantasien. Man finner lite spor av tolkninger om ambivalensen rundt Sunnaneng på elevenes arbeider og i samtalene. At det er lite tolkning knytta til dette, kan handle om at opplegget ble gjennomført med yngre elever, eller at spørsmålene jeg stilte elevene i samtalene ikke leda oss inn på det. Men det kan også tenkes at selve aktiviteten med å lage kart og tegninger, tar fokus vekk fra dette. Kart og tegninger, kan være uttrykksformer som i liten grad leder leseren mot disse sidene ved teksten. De kan også gjøre det vanskelig å uttrykke tolkninger om de tvetydige sidene av teksten.

6.3 Arbeidsmåter og tekstvalg i en stedsbasert litteraturdidaktikk

Basert på analysene og drøftinga hittil, kan man tenke seg at det ligger noen muligheter i denne tilnærminga til skjønnlitteraturen. Flere elevarbeider har med ulike tekstelementer, noe som kan vise tendenser til nærlesing. Dette kan tyde på at elevene har tatt utgangspunkt i teksten gjennom aktiviteten. Muligheten for at visualiseringer av steder i skjønnlitteratur kan bidra til nærlesing, er et av punktene Ivanchikova trekker fram (2017, s. 704). Samtidig har elevene også lagt til flere egne elementer på arbeidene, noe som kan tyde på de også har tatt i bruk sine egne assosiasjoner og responser til teksten.

Man kan se på det som at både elementene fra teksten, og elevenes meddiktning, bidrar til å framheve viktige aspekter ved teksten på visualiseringene. Elevene framhever sentrale steder og motiver, eller kronotoper, som vi har sett i tegningene av porten og framstilling av leken i bekken. På flere av arbeidene blir også et litterært virkemiddel fra teksten framheva, ved å skape Myra og Sunnaneng som kontrasterende steder. Disse sidene ved arbeidene, kan tyde på at denne tilnærminga kan fungere som et redskap for analyse. Hvordan visuelle arbeidsmåter kan trekke leseren mot analyse av teksten, er et av poengene Hones og Carter-White trekker fram (2018, s. 64). Forståelse for viktige steder i handlinga, kan bidra til analyse av strukturerende elementer i teksten, og forståelse for hvordan delene av teksten er satt sammen. Forståelse for litterære virkemidler, kan også bidra til analyse av språklige trekk og innsikt i litterære konvensjoner. For å utnytte muligheten til analyse, kan det også ses på som viktig å arbeide videre med teksten. En mulighet er å ta utgangspunkt i elementer fra elevenes arbeider, der elevene videre kan sette ord på hva de har lagt merke til i teksten. Man kan da jobbe seg videre i analyser av teksten, med utgangspunkt i det som uttrykkes på visualiseringene.

Elevene i mitt prosjekt går på 4. trinn, og er relativt nye skrivere. Dermed kan det ses på som en fordel ved denne tilnærminga, at elevene kan uttrykke seg visuelt om en tekst, framfor skriftlig. Dette er et poeng også Hones & Carter-White trekker fram (2018). De kommer inn på hvordan visuelle tilnærminger, kan være egna for elever som har et annet hovedspråk enn det undervisninga foregår på, eller elever som er sterkere visuelt enn verbalt (Hones & Carter-White, 2018, s. 64). Denne arbeidsmåten kan også tenkes å tilby noe positivt til elever som kvier seg for å delta i samtaler, der de kan bruke visualiseringa som støtte når de snakker, eller kan uttrykke noe om teksten uten å si noe.

Som beskrevet, har denne arbeidsmåten også noen begrensninger. *Sunnaneng* er en tekst der stedene er sentrale, og kan slik ses på som en tekst som er egna å jobbe med innen stedsbasert litteraturdidaktikk. Likevel kan det tenkes at tekster med mindre ambivalens knytta til stedene, er bedre egna for å lage visualiseringer av stedene i en tekst. Dette kan handle om hva slags tilnærminger til teksten tegninger og kart åpner for, eller leder leseren mot. I mitt prosjekt, valgte de fleste av elevene å lage tegninger av steder. Siden elevene kunne velge mellom kart eller tegning, vet jeg ikke hvordan kartene ville blitt om alle elevene hadde laget det. Det kan tenkes at en tekst som tydeliggjør en reise, kan være lettere å tegne kart ut ifra. Man kan da ta utgangspunkt i strukturen, eller kronologien i teksten for å tegne inn de ulike stedene. *Sunnaneng* har

en struktur der Anna og Mattias først befinner seg permanent på Myragården. Videre begynner de å bevege seg mellom skolen og gården hver dag i et repetitivt mønster, før denne strukturen utvides til å også inkludere Sunnaneng. Man kan ta utgangspunkt i denne strukturen, for å tegne inn stedene på et kart. Men siden karakterene stadig beveger seg mellom stedene, er ikke denne strukturen like lett å ta tak i som en reise, der steder forlates etter hvert som man beveger seg videre.

Om man lager kart eller tegninger med utgangspunkt i teksten, kan disse også fungere som utgangspunkt for videre arbeid. Lesergenererte kart, kan ses på som uttrykk for en prosess, der leseren både leser, lever seg inn i og kartlegger teksten (Luchetta, 2018, s. 8). Slik kan man tenke seg at man kan gå videre i tolkningsprosessen, ved å ta utgangspunkt i elevenes arbeider i videre aktiviteter. En mulig aktivitet, er samtaler med utgangspunkt i teksten og arbeidene. Jeg gjennomførte flere samtaler med elevene i opplegget, men her kan det tenkes at å stille andre spørsmål eller gjøre endringer i hvordan samtalene legges opp, kan bidra til en videre tolkningsprosess. For eksempel kan spørsmål knyttes mer direkte til tolkningsrommene i teksten. En mulighet kan også være å forene teksten og elevenes visualiseringer mer i samtalene, og undersøke mer konkret hvordan sted skapes i hver av dem.

Varierte aktiviteter kan også være viktig, fordi elevene har ulike styrker og preferanser for hvordan de liker å jobbe. I forbindelse med dette, kan man også være bevisst på hvordan man kan engasjere og motivere elevene. Tegneaktiviteten som ble gjennomført i dette prosjektet, ser ut til å ha engasjert elevene i varierende grad. Dette inntrykket er basert på hvor mange som kom med innspill underveis i opplegget, hvor engasjert de arbeida med visualiseringene, og hvor mange arbeider som ble ferdige. Det var også en tydelig forskjell i hvor engasjert guttene og jentene deltok. Jentene kom i større grad med innspill underveis, og var mer engasjert i arbeidet med oppgaven. Det å ha varierte arbeidsformer, kan være viktig for å tilpasse undervisninga til elevene, der ulike aktiviteter engasjerer elever på ulike måter.

Et annet argument for varierte arbeidsmåter, handler om hvordan ulike aktiviteter egner seg for å uttrykke og tydeliggjøre ulike sider ved stedene. Valg av aktiviteter, bør skje med utgangspunkt i den skjønnlitterære teksten man jobber med. Hvordan stedene skapes, og hva som er viktig ved stedene i den, blir da førende for valg av innfallsvinkel i undervisninga. Som det kommer fram i analysen av elevenes arbeider, kan kart og tegninger være en uttrykksform som egner seg for å få fram det visuelle ved stedene, og en atmosfære knytta til dem. Man kan også vise til praksiser på stedene. Kart gir også mulighet til å få fram bevegelsene til karakterene, og relasjonene mellom steder. Analysen av *Sunnaneng*, viser at de sanselige erfaringene ved stedene er viktige i denne teksten. Andre arbeidsmåter enn kart og tegning, kan egne seg bedre for å komme inn på dette. Det kan tenkes at det er hensiktsmessig med aktiviteter der man gjenskaper steder gjennom sansene. For eksempel gjennom lyd eller bevegelse, eller å bygge stedene med varierte materialer. Spørsmål i samtaler, kan også rettes mot slike sider ved teksten.

7 Avsluttende tanker og veien videre

Dette prosjektet ble gjennomført med utgangspunkt i et ønske om å utforske hvordan en stedsbasert litteraturredidaktikk kan foregå i skolen, og hvilke muligheter og begrensninger som ligger i en arbeidsmåte der elevene lager visualiseringer av steder i en skjønnlitterær tekst. Gjennom analysene av fortellinga *Sunnaneng* av Astrid Lindgren (2013), og kart og tegninger laget av elever på 4. trinn med utgangspunkt i fortellinga, har jeg undersøkt hvordan stedene skapes i de ulike uttrykksformene. De ulike elementene i hvordan stedene framstilles, uttrykker i både teksten og elevenes visualiseringer, en slags atmosfære ved stedene. I begge uttrykksformene, skapes stedene gjennom fysiske omgivelser. Disse kan ses på som spesielt tydelige i visualiseringene, der også fargene i omgivelsene ble tydelige. Praksiser er med på å skape stedene i både teksten og kartet og tegningene, sjøl om dette er tydeligst i fortellinga. På elevarbeidene finner man referanser til praksiser gjennom mennesker som er tegna inn, eller at stedet og gjenstandene som brukes representerer praksisen. I analysene, kom det fram hvordan stedlige erfaringer, og det sanselige ved hvordan man opplever sted, er en tydeligere del av stedsskapinga i teksten enn på tegningene og kartet. Dette kan ha sammenheng med at teksten kan skildres fra en eller flere personers synsvinkel, og slik gi uttrykk for sanser og opplevelser.

Når det kommer til møtet mellom tekst og leser, fant jeg at på enkelte av elevenes tegninger og kart, kan stedsskapinga ses på som bidrag til å framheve sentrale sider ved teksten, som det litterære virkemidlet kontrast eller steder med kronotopiske funksjoner. Det var også tegn til at elevene nærleste teksten, ved at mange tekstelementer ble brukt til å framstille stedene i visualiseringene. Samtidig inneholdt disse også elementer av meddikting, eller symboler lagt til av elevene. På arbeidene som er trukket fram i denne oppgaven, kan disse være med på å framheve sentrale sider ved teksten, for eksempel ved å framheve lek eller symboler som kan knyttes til lykke, ved *Sunnaneng*. Slik kan også de individuelle responsene til elevene, bidra til stedsskapinga gjennom visualiseringer.

Kart og tegninger er uttrykksformer som har noen begrensninger ved seg, med tanke på hvordan det leder leseren inn mot teksten. I materialet kommer det fram lite tolkninger knytta til ambivalensen og tolkningsrommet rundt stedene i fortellinga. Tegneoppgaven kan ha vært medvirkende til dette, ved at visualiseringene bidrar til forenklinger av teksten. Dermed kan det ses på som viktig å arbeide med aktiviteter eller spørsmål knyttet til disse tolkningsrommene i teksten, i tillegg til å lage kart eller tegninger.

Stedsbasert litteraturredidaktikk i barneskolen, er et område der det er gjort lite tidligere forskning. I dette prosjektet, ble visualiseringsaktiviteten gjennomført en gang, og tilnærminga til sted var ny for elevene. Ved videre forskning, kan det være relevant å undersøke arbeid med visualiseringer over en lengre periode, for å se på hvordan arbeidene utvikler seg over tid. Det kan også være relevant å fokusere på hvordan man kan bruke elevenes arbeider mer aktivt etter at de er laget, eller prøve ut arbeidsmåten gjennom flere tekster. Det så også ut til at aktiviteten med å lage tegninger og kart, i

varierende grad engasjerte elevene. De arbeidene som er trukket fram i oppgaven, viser noe av potensialet ved denne tilnærminga. Det kan også være relevant å undersøke hvordan man kan andre med andre arbeidsmåter ved en stedsbasert tilnærming til litteraturen.

I innledninga, presenterte jeg min nysgjerrighet rundt hvorvidt en stedsbasert litteraturredidaktikk kan være en mulighet for å kombinere personlige og konvensjonelle tilnærminger til litteraturen. Dette kan ikke denne oppgaven gi et svar på, og ved veis ende i dette prosjektet, sitter denne nysgjerrigheten enda i meg. Men det kan se ut til at visualiseringene i dette tilfellet, åpna for at elevene både kunne ta i bruk sine egne responser i møtet med teksten, og samtidig framheve sentrale sider ved teksten knytta til struktur og litterære virkemidler. En stedsbasert tilnærming til litteraturen, kan i hvert fall ses på som noe det er verdt å utforske videre.

Referanseliste

- Astrid Lindgren Company. (u.å.). *Astrid Lindgrens bøcker*. Henta 7. juni 2022 fra <https://www.astridlindgren.com/sv/verken/boklista>
- Bakhtin, M. M. (1981). Forms of Time and of the Chronotope in the Novel. I M. Holquist (Red.), *The Dialogic Imagination: Four Essays* (s. 84–258). University of Texas Press.
- Biedermann, H. (1992). *Symbolleksikon*. J. W. Cappelens Forlag.
- Birkeland, T., Mjør, I., & Teigland, A. S. (2018). *Barnelitteratur — Sjangrar og teksttypar* (4. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Bjorvand, A. M., & Lillesvangstu, M. (2007). Ord + bilde = sant — Om arbeid med moderne bildebøker. I M. Lillesvangstu, E. S. Tønnessen, & H. Dahll-Larssøn (Red.), *Inn i teksten—Ut i livet: Nøkler til leseglede og litterær kompetanse* (s. 107–121). Fagbokforlaget.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (Red.). (2012). *Kvalitative metoder — Empiri og teoriutvikling*. Gyldendal Akademisk.
- Claudi, M. B. (2013). *Litteraturteori*. Fagbokforlaget.
- Cresswell, T. (2014). Place. I R. Lee, N. Castree, R. Kitchin, V. Lawson, A. Paasi, C. Philo, S. Radcliffe, S. M. Roberts, & C. Withers (Red.), *The SAGE Handbook of Human Geography* (s. 3–21). SAGE Publishing.
- Edström, V. (1997). *Astrid Lindgren — En studie av forfatterskapet*. N.W. Damm & Søn.
- Geografi. (2018, 28. oktober). I E. Bolstad (Red.), *Store Norske Leksikon*. <https://snl.no/geografi>
- Goga, N. (2015). *Kart i barnelitteraturen*. Portal Akademisk.
- Goga, N., & Kümmerling-Meibauer, B. (Red.). (2017). *Maps and Mapping in Children's Literature: Landscapes, seascapes and cityscapes*. John Benjamins Publishing Company.
- Gaasland, R. (1999). *Fortellerens hemmeligheter — Innføring i litterær analyse*. Universitetsforlaget.
- Hones, S., & Carter-White, R. (2018). Teaching Literary Geographies: Visual Analysis. *Literary Geographies*, 4(1), 62–65.
- Iser, W. (1974). *The Implied Reader*. John Hopkins University Press.

- Iser, W. (1981). Tekstens appelstruktur. I M. Olsen & G. Kelstrup (Red.), *Værk og læser – En antologi om receptionsforskning* (s. 102–133). Borgen.
- Ivanchikova, A. (2017). Literary Geographies: Creative Mapping Assignments in a Humanities Classroom. *College Literature*, 44(4), 675–707.
<https://doi.org/10.1353/lit.2017.0038>
- Jordheim, H., Rønning, A. B., Sandmo, E., & Skoie, M. (2011). *Humaniora – En innføring* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Kjelen, H. (2015). Litterær kompetanse. Portrett av tre lesarar. *Acta Didactica Norge*, 9(1, Art. 12), 1–19. <https://doi.org/10.5617/adno.1390>
- Kjelaas, I. (2020). Etnografi i norskdidaktiske masterprosjekt. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk—Metodeboka 2* (s. 26–48). Universitetsforlaget.
- Liben, L. S. (2017). A cognitive-developmental perspective on maps in children's literature. I N. Goga & B. Kümmerling-Meibauer (Red.), *Maps and Mapping in Children's Literature: Landscapes, seascapes and cityscapes*. John Benjamins Publishing Company.
- Lindgren, A. & Wikland, I. (Illu.) (2013). *Sunnaneng*. Cappelen Damm.
- Lindgren, A. & Törnquist, M. (Illu.) (2003). *Sunnaneng*. Cappelen Damm.
- Luchetta, S. (2016). Teaching geography with literary mapping: A didactic experiment. *Journal of Research and Didactics in Geography*, 2(5), 97–110. DOI: 10.4458/7800-08
- Luchetta, S. (2018). Literary Mapping: At the Intersection of Complexity and Reduction. *Literary Geographies*, 4(1), 6–9.
- Lucksinger, A. (2014). Ecopedagogy: Cultivating Environmental Consciousness through Sense of Place in Literature. *Pedagogy: Critical Approaches to Teaching Literature Language Composition and Culture*, 14(2), 355–369.
<https://doi.org/10.1215/15314200-2400539>
- Mai, A. M., & Ringgaard, D. (Red.). (2010). *Sted*. Aarhus Universitetsforlag.
- Mønster, L. (2009). At finde sted. En introduktion til stedbegrebet og dets litterære potentiale. *Edda*, 109(4), 357–373.
- Maagerø, E., & Tønnessen, E. S. (2014). *Multimodal tekstkompetanse*. Portal Akademisk.
- Nodelman, P. (1997). Barnelitteratur som sjanger. I H. Bache-Wiig (Red.), *Nye veier til barneboka* (s. 12–54). Cappelen Damm Akademisk.
- NSD (u.å.). *Fylle ut meldeskjema for personopplysninger*. Henta 7. juni 2022 fra <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger>
- Piatti, B. (2017). Dreams, memories, longings — The dimension of projected places in fiction. I R. T. Tally Jr. (Red.), *The Routledge Handbook of Literature and Space* (s. 179–186). Routledge.

- Riis-Johansen, M. O. (2020). Samtaleanalyse som norskdidaktisk forskningsmetode. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk — Metodeboka 2* (s. 90—112). Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold — Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Rosenblatt, L. M. (1994). *The Reader, the Text, the Poem—The Transactional Theory of the Literary Work*. Southern Illinois University Press.
- Ryan, M. L., Foote, K., & Azaryahu, M. (2016). *Narrating Space/Spatializing Narrative: Where Narrative Theory and Geography Meet*. The Ohio State University Press.
- Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta Didactica Norge*, 8(1, Art. 5), 1—17.
<https://doi.org/10.5617/adno.1097>
- Samfunnsgeografi. (2021, 24. september). I E. Bolstad (Red.), *Store Norske Leksikon*.
<https://snl.no/samfunnsgeografi>
- Skaug, S., & Blikstad-Balas, M. (2019). Hele tekster versus utdrag – hvilke tekster velger norsklærerne? *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(1), 85—117.
<https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1566>
- Smidt, G. (2004). Sunnaneng — et storyline-opplegg i 3. Klasse. I J. Smidt (Red.), *Sjangrer og stemmer i norskrommet* (s. 93—112). Universitetsforlaget.
- Sosialrealisme. (2019, 30. september). I E. Bolstad (Red.), *Store Norske Leksikon*.
<https://snl.no/sosialrealisme>
- Stefánsson, F. (2012, 9. juli). Regnbue. I *Lex.dk*. <https://symbolleksikon.lex.dk/regnbue>
- Stigum Gleiss, M., & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter — Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Strömstedt, M. (2001). *Astrid Lindgren — En livsskildring*. N.W. Damm & Søn.
- Sundmark, B. (2014). "A Serious Game": Mapping Moominland. *The Lion and the Unicorn*, 38(2), 162—181. <https://doi.org/10.1353/uni.2014.0022>
- Traavik, I. (2007). *Innføring i bildebokanalyse — Med Fam Ekman inn i bildeboka*. Unipub.
- Tuan, Y. F. (1977). *Space and Place — The Perspective of Experience*. University of Minnesota Press.
- Tuan, Y. F. (1990). *Topophilia — A Study of Environmental Perception, Attitudes, and Values* (Morningside Edition). Columbia University Press.
- Tønnessen, E. S. (2007). Lesing i møte med andre kunstformer. I M. Lillesvangstu, E. S. Tønnessen, & H. Dahll-Larssøn (Red.), *Inn i teksten—Ut i livet: Nøkler til leseglede og litterær kompetanse* (s. 94—106). Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*.
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06>

van Leeuwen, T. (1998). It Was Just Like Magic — A Multimodal Analysis of Children's Writing. *Linguistics and Education*, 10(3), 273–305.
[https://doi.org/10.1016/S0898-5898\(99\)00010-8](https://doi.org/10.1016/S0898-5898(99)00010-8)

Vedlegg

Vedlegg 1: Vurdering av meldeskjema fra NSD

Vurdering

Referansenummer

717930

Prosjekttittel

Masterprosjekt: «Hva er det for et sted jeg er kommet til?» - utforskende litteraturundervisning om stedet i litteraturen med utgangspunkt i Astrid Lindgrens Sunnaneng

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Tatjana Kielland Samoilow, tatjana.samoilow@ntnu.no, tlf: 73412327

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Mona Blandkjenn Mulen, xxxxxx@stud.ntnu.no, tlf: xxxxxxxx

Prosjektperiode

16.08.2021 - 30.06.2022

Vurdering (1)

12.11.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 12.11.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte/foresatte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at foresatte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte og deres foresatte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert/foresatt tar kontakt om sine/barnets rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

UiO Nettskjema og Tjenester for sensitive data (TSD) er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos NSD: Henriette N. Munthe-Kaas

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til foresatte



Til foresatte i 4. klasse

(sted), (dato)

Vil ditt barn delta i et forskningsprosjekt om arbeid med skjønnlitteratur i skolen?

Hei! Jeg heter Mona Blandkjenn Mulen og er masterstudent ved NTNU, Institutt for lærerutdanning. I masterprosjektet mitt vil jeg undersøke hvordan man kan arbeide med skjønnlitteratur i skolen. Derfor vil jeg spørre om ditt barn kan delta i prosjektet, sammen med resten av klassen. I dette skrivet får du informasjon om prosjektet og hva det vil innebære for deg og ditt barn å være med. Hvis du synes det er greit at ditt barn deltar, fyller du ut samtykkeerklæringen på slutten av skrivet og leverer denne til læreren i klassen.

Formålet med prosjektet

Gjennom prosjektet vil jeg undersøke hvordan man kan arbeide utforskende med litteraturen i skolen. Elevene er aktive i undervisninga og man bruker praktiske og kreative aktiviteter. Fokuset er på prosessen med å arbeide med teksten gjennom de ulike aktivitetene og hvordan elevene opplever teksten og aktivitetene.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å undersøke hvordan man kan arbeide med slike aktiviteter på 4. trinn, og det er derfor du får spørsmål om ditt barn kan delta. Jeg har snakket med læreren i klassen og rektor på skolen om prosjektet og fått mulighet til å gjennomføre opplegget i klassen.

Hvem er ansvarlig for prosjektet?

Det er NTNU, universitetet er jeg student ved, som er ansvarlig for prosjektet.

Hva innebærer det å delta i prosjektet?

Hvis barnet ditt deltar i prosjektet er det med på et undervisningsopplegg som foregår på skolen i 3-4 undervisningstimer. Opplegget gjennomføres av meg og vi leser en skjønnlitterær tekst og elevene får ulike praktiske oppgaver til teksten. Den største oppgaven er å lage tegninger av verdenen teksten foregår i. Vi snakker også sammen om teksten og tegningene. Det blir skrevet observasjons- og refleksjonsnotater fra gjennomføringa av opplegget barnet ditt deltar på. Jeg samler inn arbeidene barnet lager underveis og når de er ferdige.

Barnet ditt vil også kunne være med i gruppesamtaler som tas opp med videoopptak og lydopptak. Disse samtalen blir gjennomført med noen av elevene i klassen, i grupper på 3-5 elever. Før samtalen vil jeg spørre om barnet har lyst til å delta, og det kan velge å si ja eller nei til å delta. Om barnet ikke vil delta i denne samtalen kan det være med på opplegget med resten av klassen når samtalen foregår. Gruppesamtalene foregår på et eget rom der elevene som deltar og jeg er til stede. Jeg skruer kamera og lydopptak av og på og kameraet vil stå plassert på et fast sted med et utsnitt som viser alle deltakerne i samtalen gjennom hele filminga. Samtalen vil vare i opptil ca. 30 minutter og vi kommer til å snakke om teksten vi har lest og tegningene elevene har laget ut fra teksten. Noen spørsmål er bestemt på forhånd, men jeg vil også bygge videre på de innspillene elevene kommer med. Jeg kommer til å stille elevene spørsmål som handler om teksten og tegningene de har laget, og jeg kommer ikke til å stille dem spørsmål om personlig informasjon. Jeg vil si til elevene at samtalen blir tatt opp på lyd og video og jeg vil be dem om å ikke komme med personlig informasjon under samtalen. Hvis du vil trekke barnet ditt fra prosjektet etter at samtalen er gjennomført og før den er blitt transkribert og anonymisert vil filene med opptak som ditt barn deltar på slettes.

I prosjektet bruker jeg kun materiale som samles inn de timene opplegget foregår. Hvis du vil ha mer informasjon om opplegget kan du ta kontakt med meg.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom barnet ikke deltar i prosjektet, kan det delta i undervisninga til den andre klassen på trinnet eller på et opplegg leda av en annen lærer i disse timene. Hvis du velger å la barnet ditt delta, kan du når som helst ombestemme deg og trekke samtykket uten å oppgi noen grunn. Dette kan du gjøre ved å si ifra til meg eller veilederen min gjennom kontaktinformasjonen som står lengre nede i skrevet. Du kan også si ifra til læreren i klassen som videre gir beskjed til meg eller veilederen min. Alle opplysningene om ditt barn vil da slettes. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg eller barnet ditt eller påvirke ditt forhold til lærer eller skolen hvis du ikke vil at barnet deltar eller senere velger å trekke ditt barn fra prosjektet.

Ditt barns personvern – hva skjer med informasjonen om ditt barn?

Jeg vil bare bruke opplysningene om ditt barn til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket:

- Det er kun veilederen min og meg som kan se personopplysningene.
- Navnet på ditt barn lagres sikkert og et annet sted enn resten av forskningsdataene.
- Barnet ditt vil få et fiktivt navn for å minimere muligheten for at det kan gjenkjennes.
- Video- og lydopptak lagres sikkert og slettes etter jeg har skrevet ned det som blir sagt, der barnet får et fiktivt navn.
- Tegninger barnet lager i timene kan bli publisert i oppgaven, sånn som de er laget av barnet med håndskrift og tegninger. Navnet til barnet fjernes fra tegningene og det får et fiktivt navn.

Hva skjer med opplysningene om ditt barn når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene slettes når oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i løpet av sommeren 2022. Personopplysninger, video- og lydopptak, kopier av elevarbeider og transkripsjon av video- og lydopptak slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om barnet ditt basert på ditt samtykke, som du gir ved å skrive under på samtykkeerklæring på slutten av dette skrivet. På oppdrag fra NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er innenfor personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge barnet ditt kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- å se opplysningene vi bruker om ditt barn, og å få en kopi av opplysningene
- å få retta opplysninger om ditt barn som er feil eller misvisende
- å få sletta personopplysninger om ditt barn
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av ditt barns personopplysninger

Kontaktinformasjon

Hvis du har spørsmål om prosjektet, vil vite mer om det eller benytte deg av dine rettigheter, kan du ta kontakt med:

- Masterstudent: Mona Blandkjenn Mulen på mobil: xxxxxxxx eller på epost (xxxxxx@stud.ntnu.no).
- Veileder: Tatjana Kielland Samoilow på telefon: 73412327 eller på epost (tatjana.samoilow@ntnu.no).

Hvis du har spørsmål om personvern ved NTNU eller vil benytte deg av dine rettigheter, kan du ta kontakt med vårt personvernombud:

- Thomas Helgesen på mobil: 93079038 eller på epost (thomas.helgesen@ntnu.no).

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Hvis du synes det er greit at barnet ditt deltar i prosjektet, fyller du ut samtykkeerklæringen på neste side og leverer denne til læreren i klassen.

Med vennlig hilsen,

Mona Blandkjenn Mulen

mob. xxxxxxxx

epost. xxxxxx@stud.ntnu.no

Samtykkeerklæring til deltakelse i masterprosjekt

Jeg har mottatt og forstått informasjon om masterprosjektet om arbeid med skjønnlitteratur i skolen, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at mitt barn deltar i prosjektet. Jeg samtykker til at opplysninger om mitt barn behandles fram til prosjektet er avsluttet.

Barnets navn: _____

Jeg samtykker i at: (sett kryss)

- barnet mitt deltar på undervisningsopplegget knytta til prosjektet og at arbeider barnet mitt lager kan publiseres i oppgaven med tegninger og håndskrift slik det er laget av barnet.
- at barnet mitt kan delta i gruppesamtaler som det blir tatt video- og lydopptak fra.

Sted og dato: _____

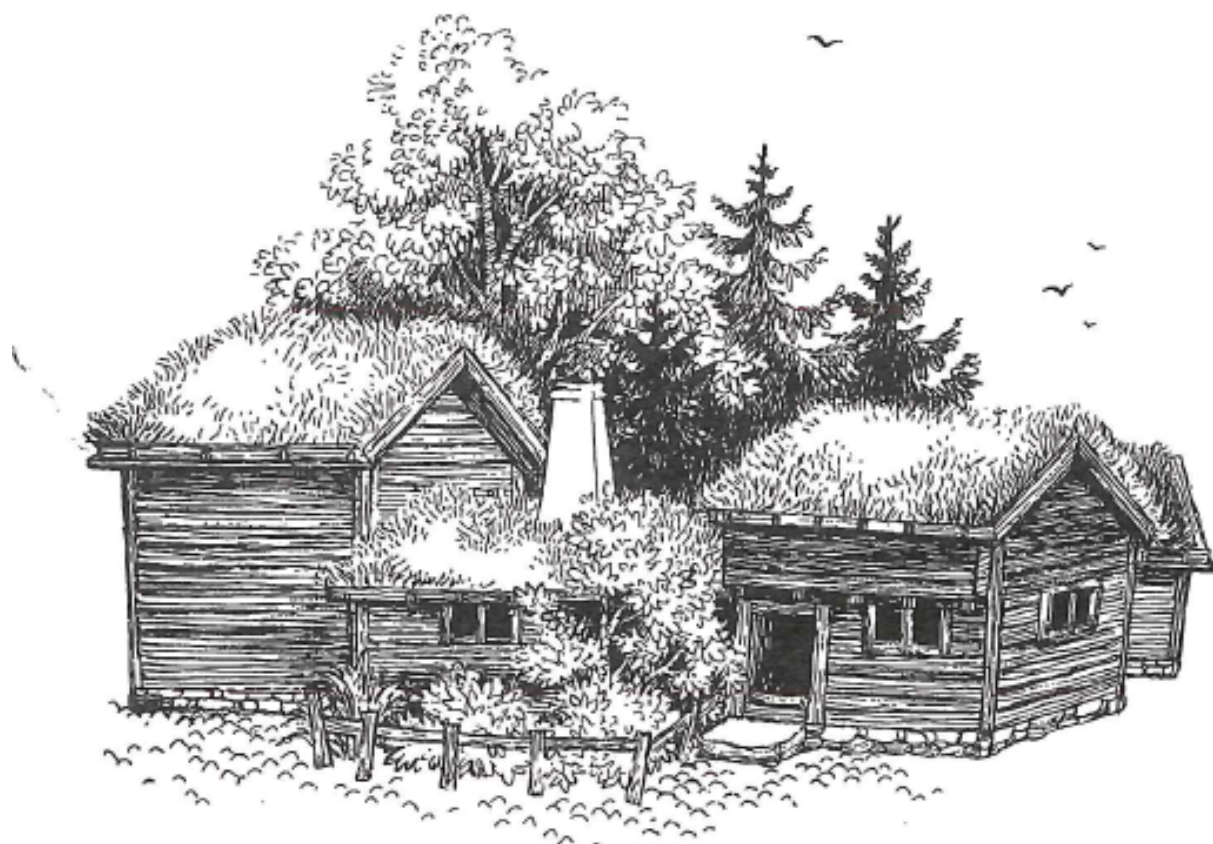
Foresattes underskrift: _____

Hvis du samtykker til at barnet ditt deltar i prosjektet, vennligst lever svarslipp til lærer så fort som mulig og senest innen xx.xx.2021

Med vennlig hilsen,

Mona Blandkjenn Mulen

Vedlegg 3: Myragården om våren/sommeren



Vedlegg 4: Myragården om vinteren



Vedlegg 5: Mattias og Anna på vei til skolen



Vedlegg 6: Leking ved bekken i Sunnaneng



Vedlegg 7: Porten mellom Myra og Sunnaneng



Vedlegg 8: Hanna sitt kart

NAVN: Hanna



Vedlegg 9: Fredrik sin tegning



Vedlegg 10: Emma sin tegning



Vedlegg 11: Maja sin tegning

