

Kart- og stedstegning som litterær respons

Tatjana Kielland Samoilow*, Mona Blandkjenn Mullen & Karen Elise Dukstad

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU), Norge

Sammendrag

Artikkelen er en komparativ analyse av 38 kart- og stedstegninger laget av fjerdeklassinger i forbindelse med to separate litteratur-intervensjoner med utforskende undervisningsdesign. Med utgangspunkt i litteraturgeografiske og kognitive perspektiver analyserer vi elevenes stedsuttrykk og undersøker hvordan disse forholder seg til geografien i de litterære foreleggene. Avslutningsvis diskuterer vi didaktiske implikasjoner. Analysen viser at elevene produserer sjangerspesifikke tekstverdener, identifiserer kronotoper og viser frem tekst- og sjangerspesifikk estetikk. Et særlig funn er at «Askeladden og de gode hjelperne» som reisenarrativ ser ut til å begunstige forståelse av narrativ struktur, mens *Sunnaneng* utløser en sterkere estetisk respons der elevene fremhever kontrasten mellom de to parallelle verdenene i fortellingen. Studien gir innblikk i elevens lesing, og analysen bekrefter kognitive studier som tyder på at tekster som appellerer til flere sanser utløser sterkere forestillinger.

Nøkkelord: *lesergenererte kart; geografisk litteraturdidaktikk; sted; lesing; visualisering; verdensbygging; utforskende undervisning*

Abstract

Map and Place Drawing as Literary Response

The article is a comparative analysis of 38 map and place drawings made by fourth graders in connection with two separate literature interventions based on exploratory educational principles. Based on literary geographical perspectives and cognitive theory, we analyze the students' maps and place drawings and examine how these relate to the geography in the literary presentations. Finally, we discuss didactic implications. The analysis shows that the students produce genre-specific textual worlds, identify chronotopes and display text- and genre-specific aesthetics. A particular finding is that "Askeladden and the good helpers" as a travel narrative seems to favor understanding of narrative structure, while *Sunnaneng* triggers a stronger aesthetic response where the students emphasize the contrast between the two parallel worlds in the narrative. The study provides an insight into pupils' reading, and confirms cognitive studies which suggest that texts that appeal to multiple senses trigger stronger imagination.

Keywords: *reader generated maps; geographical literary didactics; place; visualization; reading; storyworld; exploratory education*

Ansvarlig redaktør: Michael Tengberg

Mottatt: January, 2023; Antatt: September, 2023; Publisert: December, 2023

*Korrespondanse: Tatjana Kielland Samoilow, e-post: tatjana.samoilow@ntnu.no

© 2023 Tatjana Kielland Samoilow, Mona Blandkjenn Mullen & Karen Elise Dukstad. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: T. K. Samoilow, M. B. Mullen & K. E. Dukstad. "Kart- og stedstegning som litterær respons" *Nordic Journal of Literacy Research*, Vol. 9(2), 2023, pp. 124–144. <http://doi.org/10.23865/njlr.v9.5339>

Innledning

Høsten 2021 sitter 38 elever på to fjerde-trinn og tegner kart og steder etter å ha lyttet til en litterær fortelling.¹ Den ene gruppen tegner med utgangspunkt i Astrid Lindgrens fantasyfortelling *Sunnaneng*. Den andre lytter til Asbjørnsen og Moes eventyr «Askeladden og de gode hjelperne». De estetiske uttrykkene er radikalt forskjellige. Tegningene etter *Sunnaneng* er fargerike og detaljerte, mens de fleste Askeladden-kart har et enkelt, men lekende preg med strekmennesker og lite bruk av farger. Hvordan kan vi forklare forskjellen? Hva er sammenhengen mellom tekstenes geografi og elevenes kart- og stedstegninger? På hvilken måte har tegneoppgaven ført til ulike former for *tekst-leser-relasjon*, og hvilke litteraturdidaktiske implikasjoner kan vi diskutere på bakgrunn av det? Disse spørsmålene skal vi diskutere med utgangspunkt i en analyse av tegningene i lys av de tekstlige foreleggene.

Bakgrunn og didaktiske prinsipper

De siste årene har vi sett en tydelig dreining fra et kompetanseorientert til et mer utforskende, prosessuelt og kreativt lærings-syn. I Norge kommer denne dreiningen til syne gjennom en læreplanrevisjon som ble implementert i 2020. Bare i norsk-planen forekommer ulike versjoner av ordet «utforsk» 40 ganger. Det tilbys ingen definisjon av begrepet, men det settes i sammenheng med sansing, kreativitet, eksperimentering og undring (Kunnskapsdepartementet, 2019). Et tilsvarende policy-skifte ser man i for eksempel Danmark, der Uddannelses- og Forskningsministeriet har finansiert prosjektet *Kvalitet i dansk og matematikk* (2016–2018), som skulle være basert på utforskende prinsipper (Hansen et al., 2019, s. 2). Forskerne utviklet en fenomenologisk orientert didaktisk modell som setter elevers erfaring i sentrum for litteraturundervisning. På lignende vis forankrer vi vår forståelse av utforskende undervisning i et *erfaringsbegrep*, slik Dewey diskuterer det i *Art as Experience*. En erfaring finner sted når det skjer en utveksling mellom et aktivt subjekt og noe utenfor hen (i vårt tilfelle en litterær tekst) (Dewey, 2008, s. 203). Det er altså en form for arbeid, der leseren (eller lytteren) må engasjere seg i den litterære teksten for å bygge det vi vil kalle for en *tekst-leser-relasjon*. I Norden har den «litterære samtalen» vist seg å være en ypperlig metode for felles utforskning og

¹ De to intervensjonene ble gjennomført som en del av to masterprosjekter ved Institutt for lærerutdanning, NTNU. Det er lektor Mona Blandkjenn Mullen og lektor Karen Elise Dukstad som står for utviklingen og gjennomføringen av intervensjonene. De har også analysert materialet hver for seg i masteroppgavene sine. Førsteamanuensis i norskdidaktikk ved NTNU Tatjana Kielland Samoilov har veiledet prosjektene. I denne komparative studien er materialet blitt analysert på nytt, med andre kategorier og i komparativt øyemed. Den teoretiske overbygningen er videreutviklet. Prosjektet er en del av det litteraturgeografiske forskningsprosjektet *ImagiNation* ved NTNU, som har som delmål å utvikle en geografisk litteraturhistoriedidaktikk. Vi vil også sende takk til de svært konstruktive innspillene fra fagfellene.

«kritisk utveksling av tanker» (Hennig & Eriksen, 2021, s. 38).² Imidlertid skjer tenkning ikke bare gjennom språklige eller matematiske tegn, men også gjennom estetiske uttrykksformer (Dewey, 2008, s. 204), og det å arbeide utforskende betyr følgelig også å prøve ut analyser og tolkninger gjennom ulike uttrykk (jf. Hansen et al., 2019, s. 13). Ifølge Dewey (2008) innebærer kunstnerisk arbeid «å tenke med utgangspunkt i relasjoner mellom kvaliteter» (s. 205) som krever «umåtelig observasjon» (s. 208). Vår hypotese er at det å gjenskape tekstens geografi visuelt nettopp krever *tekstoppmerksomhet*. Gjennom dette arbeidet skapes en relasjon mellom teksten og leseren, som så selv kan oppdage tekstlige kvaliteter. Utforskende litteraturundervisning innebærer at svarene på spørsmålene som stilles til teksten aldri er gitt på forhånd, men må komme frem og erfares gjennom litteraturarbeidet.

Som Hansen et al. (2019, s. 13) påpeker, er det en krevende balansegang mellom åpenhet og styring i utforskende litteraturundervisning. Utforskende litteraturundervisning krever en kompetent lærer som treffer bevisste tekstvalg og stiller spørsmål og gir oppgaver som er forankret i den spesifikke tekstens kvaliteter (*guided openness*), og som gir elevene redskaper og strategier som setter dem i stand til å utforske teksten selvstendig (*intellectual framing*). I en geografisk litteraturdidaktikk danner *sted* den analytiske linsen, og altså den intellektuelle innrammingen. Tegning av kart og sted i forbindelse med litteraturlæsning krever at elever (bevisst eller ubevisst) stiller seg selv spørsmål som: Hvilke er de viktigste stedene i teksten? Hvordan fremstilles stedene? I hvilken relasjon står stedene til hverandre? Er stedene positive eller negative? Et særlig didaktisk fortrinn ved å bruke sted som analytisk linse i litteraturarbeid, er at det er langt mer konkret enn for eksempel det mer abstrakte «tema», som ofte blir utgangspunkt i litteraturhistorieundervisningen (jf. Claudi, 2019, s. 4). Samtidig som sted er konkret, er det også sammensatt, noe vi kommer inn på i artikkelens teoridel.

Å bruke tegning som litterær respons er en veletablert litteraturdidaktisk metode på mange barneskoler.³ Forskere påpeker at tegning kan avsløre barns litterære forståelse for narrative koder og litterære konvensjoner (Ommundsen, 2022, s. 113; Pantaleo, 2005, s. 11), og kan forstås som «thinking aloud» (Noble, 2023, s. 59). Typisk for bruk av tegning i forbindelse med litteraturarbeid er at oppgavene ofte er preget av ekspressiv frihet. Elever blir oppfordret til å «think about what they were feeling, thinking, wondering, questioning, or imagining» (Pantaleo, 2005, s. 3), eller de blir bedt om å tegne med utgangspunkt i ulike *ideer* de finner i teksten (Whitin, 2002, s. 446). Kart er en spesifikk geografisk kunnskapsform, og fordrer, som påpekt, en spesifikk analytisk operasjon – identifisering av steder. Uttrykksformen tilbyr altså en klar «intellektuell innramming». Innenfor litterære geografier er kartlegging – særlig ved

² For samtalestudier med barn på lavere klassetrinn se f.eks. Johansen (2015) og Ommundsen (2022). Se også Daugaard og Johansen (2012) for en studie med tospråklige elever.

³ Her kan det bl.a. vises til lærebøker som trekker frem tegning som et godt didaktisk grep i litteraturundervisning, samt tidligere utviklingsprosjekter. Se f.eks. Tønnesen (2007).

hjelp av digitale kart – en vanlig forskningsmetode (jf. Hones, 2022, s. 91). Det finnes enkelte undersøkelser og refleksjonsessay av forskere som har eksperimentert med karttegning på universitetsnivå (Hones & Carter-White, 2018; Ivanchikova, 2017; Luchetta, 2018a, 2018b; Ryan et al., 2016). Studiene viser et mangfold av arbeidsmetoder, men det som er interessant i vår sammenheng, er at studentene synes å arbeide mer analytisk og tettere på teksten, noe som tyder på at det er blitt skapt en tekst–leser-relasjon. Vil barn gjøre det samme?

De fleste studiene som har analysert barns tegning som respons på litterære tekster, anlegger et sosialsemiotisk perspektiv for å undersøke barns meningsskaping (Hopperstad, 2002) og visuelle literacy (f.eks. Noble, 2023; Ommundsen, 2022; Pantaleo, 2005). Vår studie utvider dette perspektivet ved at vi retter oppmerksomheten mot tekst–leser-relasjonen ved å se på intertekstuelle forhold mellom tekstene og tegningene. Enhver forfatter er geograf av sin egen verden, uansett hvor levende verdensbyggingen viser seg å være, og det er denne geografien elevene skal rekonstruere. Intertekstualitet skal her forstås som direkte, synlige forbindelser mellom det litterære forelegget og den visuelle gjengivelsen (jf. Cooper & Priestnall, 2011). Prosjektet er altså mer litteraturfaglig enn sosialsemiotisk forankret. Oss bekjent eksisterer det per i dag ingen studier på unge elevers kart- og stedstegninger i forbindelse med litteraturlæsning. Studien vil således utvide kunnskapen om barns (steds)tegning som leserespons.

Litteraturgeografiske og kognitive perspektiver

Teoretisk er studien forankret i det tverrfaglige feltet *litterære geografier*, som kombinerer metoder og teorier fra litteraturvitenskap med metoder og teorier fra særlig humangeografi (Hones, 2022, s. 1). Det er *sted* som danner utgangspunkt for intervensjonsdesignet og fungerer både som elevenes og vår analytiske linse. Humangeograf Tim Cresswell definerer sted som *assemblage*; helheter som består av mange ulike komponenter der hver enkelt kan byttes ut og endres uten at helheten bryter sammen. Som assemblage er steder «gatherings of things, meanings and practices» (Cresswell, 2019, s. 6). De fysiske delene ved sted er alt det man kan beskrive objektivt: bygg, trær, gress, veier, fugler, lyder, lukter og så videre. Men steder er aldri nøytrale. Stedsnavn, historiske hendelser som har utspilt og avleirer seg på steder og kollektive og individuelle erfaringer mennesker har med steder, lader dem med mening. Endelig er steder kjennetegnet ved at det foregår ulike praksiser på dem, enten det er arbeid, lek, spising eller magi (jf. Cresswell, 2019, s. 176–184). Som ansamlinger av materialitet, mening og praksis er sted avgjørende for så vel individuell som kollektiv identitet. Derfor blir sted også utforsket innenfor en rekke fagfelt, som filosofi, geografi, historie- og minneforskning, sosiolingvistik, litteraturvitenskap og det tverrfaglige feltet *litterære geografier* (se Hones, 2022, for en litteraturgeografisk innføring). Som kjernebegrep i en rekke disipliner, er sted følgelig tverrfaglig i sin kerne. Stedets kompleksitet gjør det spesielt velegnet i utforskningen av litteratur. Hva steder består av og

hvordan de er beskrevet (materialiet) er avgjørende for tekstens estetiske utforming. På lignende vis kan steds meningsdanning utforskes affektivt (Hvorfor fremstår et sted positivt eller negativt?) og knyttes til litterære konvensjoner (Hva forventer vi skal skje på visse steder?). Også stedlige praksiser kan ses i sammenheng med hvilke handlinger som muliggjøres av stedene i teksten.

I litteraturen (især de episke og dramatiske sjangrene) kan man ikke tenke seg handlingen og karakterene uten at disse utspiller seg på et sted. Måten steder skildres på varierer, men som allerede litteraturviteren og filosofen Mikhail M. Bakhtin (1981) har vist i sitt essay om den litterære *kronotopen* er steder (og motiver) i romanen ikke bare bakgrunnen en handling utspiller seg på, men en egen estetisk kraft. Som sammensmeltninger av tid og rom fungerer kronotoper som knytestrukturer i narrativ, som ulike handlingstråder springer ut av og møtes (Bakhtin, 1981, s. 250). Spesifikke litterære steder muliggjør visse typer handling; sted er knyttet til sjanger (Moretti, 1999, s. 35). Hjemmet, veien, skogen og slottet er klassiske steder i eventyr, slik som i «Askeladden», mens idyllen, som vi finner igjen i *Sunnaneng*, er typisk for barnelitteraturen og portalen for fantasy. Hvor sentrale steder er i litterære tekster og hvor detaljert de er beskrevet, varierer. Som narratologen Marie Laure-Ryan og hennes geografikolleger påpeker, kan litterære steder være mer eller mindre emosjonelle (Ryan et al., 2016, s. 39–43), altså ladet med følelser og verdier, og de kan være avgjørende for karakterers identitet, noe som ikke minst barnelitteraturens dannelsesstruktur hjemme-borte-hjem minner oss om.

Også kart- og stedstegning som metode er hentet fra litteraturgeografi. En gjengs definisjon av kart er at de er «grafiske, bearbejdede gjengivelser av landskap» (Berg et al., 2021), og de visualiserer relasjoner mellom steder. Betegnelsen «lesergenererte kart» (Cooper & Priestnall, 2011) ble utviklet innenfor digital litteraturgeografi der det å lage digitale kart som litteraturanalytisk metode først ble forstått som en visuell representasjon av tekstens steder (f.eks. Moretti, 1999). Slikt analysearbeid krever et spesifikt «leserlig engasjement» (Cooper & Priestnall, 2011, s. 250, vår oversettelse) som man kan se gjennom intertekstualiteten mellom den litterære teksten og kartene. Dette leserlige engasjementet, eller tekst–leserrelasjonen, er i en didaktisk sammenheng blitt formulert av den italienske geografen Sara Luchetta. For henne er lesergenererte kart ikke ferdige produkter eller representasjoner, men «always-under-construction learning spaces where the narrative text is creatively negotiated» (Luchetta, 2018a, s. 387). Det er en åpen tilnærming til den litterære teksten, som skal utforskes av leseren gjennom tegneoppgaven. Ideen om karttegning som «learning space» innebærer at karttegning muliggjør bestemte former for leser–tekst-relasjon. Men hva er det som skjer i prosessen mellom lesingen og karttegningen?

Foregangsfiguren Wolfgang Iser har argumentert for at lesere medkonstruerer tekstuniverset, og at den tekstlige informasjonen i større eller mindre grad kontrollerer leserens forestillingsverden (Iser, 1978, s. 141). Ryan et al. videreutvikler denne grunnleggende tankegangen, men spisset mot litteraturgeografi:

While story space consists of selected places separated by voids, the storyworld of realistic texts is conceived by the imagination as a coherent, unified, ontologically full, and materially existing geographical entity. [...] In a story that takes place in wholly imaginary landscapes (e.g., J.R.R. Tolkiens's Lord of the Rings), readers assume that the storyworld extends beyond the locations named in the text and that there is a continuous space between them, even though they cannot fill out this space with specific geographical features. (Ryan et al., 2016, s. 24)

I likhet med Iser skiller forskerne mellom fortellingens steder slik de faktisk skildres i en litterær tekst (tekstverdenen / *story space*) og den kognitive kompletteringen og konkretiseringen som skjer i løpet av leseprosessen; *storyworld*. Ifølge Ryan et al. (2016, s. 19–20) må leseren alltid fylle ut og konkretisere tekstens steder gjennom det de kaller for *metonymiske implikasjoner* og *minimale avganger*. Metonymiske implikasjoner betegner beskrivelser i teksten som skildrer en del som impliserer en større helhet. For eksempel vil det å nevne et vindu implisere et værelse eller en hage et hus. Minimale avganger betyr at den delen av verdenen som beskrives i en tekst alltid vil settes inn i et større univers. En leser som trer inn i en tekstverden vil altså ikke bare se for seg det utsnittet som er beskrevet, som på en tv, men et helt univers.

Nyere kognitiv forskning, delvis forankret i hjernescan-studier, bekrefter i stor grad Iseres teoretiske posisjon om at teksten gir klare føringer for leseres visualiseringsmuligheter. Hvor sterke forestillinger tekster fremkaller synes å være avhengig av intensiteten i fortellingens beskrivelser (Starr, 2017, s. 248), hvorvidt disse er knyttet til karakterers emosjoner (Brosch, 2018, s. 136) og andre narrative grep (f.eks. Mackey, 2019, s. 51–55). Imidlertid viser studier også at graden av visualisering varierer (jf. Starr, 2017, s. 247). Den kanadiske litteraturforskeren Margaret Mackey (2019) viser i en studie med studenter at det finnes store variasjoner i måten leserne beskriver sine forestillinger på. Mens enkelte lager seg stabile indre bilder, har andre flytende forestillinger, mens atter andre avviser helt at de visualiserer. Gjennom sin grundige litteraturstudie av kognitiv forskning understreker hun også at det ikke finnes noen studier som kan bekrefte en gjengs antakelse om at lesere som visualiserer har bedre litterær forståelse (Mackey, 2019, s. 39). Det betyr at lesere ikke bare har ulike erfaringer og kunnskaper som de bringer inn i teksten, slik Iser foreslår, men at hjernen også prosesserer informasjon forskjellig. Ifølge Brosch (2018, s. 138) nyter også en rekke lesere at den litterære verdenen er ukomplett.

For forståelsen av lesergenererte kart betyr det at de ikke bare kan betraktes som «representation of the reader's mental representation of a storyworld», slik Ryan et al. (2016, s. 85) foreslår. De visuelle stedsfremstillinger som vi analyserer blir verken betraktet som fullstendige representasjoner av tekstens geografi eller som visualiseringer av leserens mentale kart av et litterært univers, men som «learning space» er de resultat av et samspill mellom stedene i teksten og elevenes prosessering av disse. Relasjonen mellom tekst og leser kommer i kart/stedstegning til uttrykk gjennom kartenes intertekstualitet (Cooper & Priestnall, 2011). Videre spiller elevenes geografiske og litterære kompetanse, deres kjennskap til kartkonvensjoner og multimodale tekstformer generelt, tegneferdigheter og selve undervisningskonteksten en viktig rolle for formen kartene og tegningene får, uten at vi kan gå inn i disse aspektene i denne artikkelen.

Forsknings- og intervensjonsdesign

Artikkelen er en komparativ analyse av kart- og stedstegninger som ble laget på to ulike fjerdetrinn høsten 2021 i forbindelse med to korte intervensjoner.⁴ Empirien suppleres med notater fra observasjoner og samtaler med enkeltelever.

Intervensjon 1 ble gjennomført av Mulen, og forløp over tre økter fordelt på tre dager (40 + 35 + 80 minutter) med til sammen 21 deltakere. Utgangspunktet var Astrid Lindgrens fortelling *Sunnaneng* (1953/2013), som forteller historien om Anna og Mattias som etter morens død blir sendt til en fattig bonde hvor de må jobbe, fryse og gå sultne. En dag viser en fugl barna veien til en portal som fører inn i det vakre, varme Sunnaneng. Etter flere besøk der velger barna å lukke porten og forlate virkeligheten for alltid. Undervisningen begynte med en samtale om hva sted er og hvordan sted erfares ved hjelp av ulike sanseøvelser. Deretter ble teksten lest høyt fordelt over økt en og to. Begge høytlesingssekvensene ble etterfulgt av en klasseromssamtale om fortellingen og fortellingens steder. I forbindelse med et kartverksted delte elevene forkunnskaper og studerte ulike typer kart, både litterære og referensielle. Under økt to og tre kunne elevene velge mellom å tegne kart og lage en stedstegning. Alle hadde tilgang til teksten, og elevene ble støttet underveis av de voksne.

Intervensjon 2 ble gjennomført av Dukstad og forløp over én dag (4 × 45 minutter) med til sammen 17 deltakere. Her var utgangspunktet for undervisningen Asbjørnsen og Moes (1851/2016) eventyr «Askeladden og de gode hjelperne», som beretter om Askeladden som får bygget en båt som går like fort til land som til vann, og som han kjører til kongeriket med for å vinne prinsessa. For å aktivere elevenes forkunnskaper om kartsjangeren, ble undervisningen innledet med en presentasjon av og samtale om kart. I likhet med i intervensjon 1 fikk elevene se både litterære kart fra kjente barnebøker og referensielle kart. Deretter ble eventyret lest høyt, etterfulgt av en ny fellessamtale om eventyret og følgende oppgave: «Lag et kart med utgangspunkt i Askeladden sin reise. Tenk på hva du synes er viktig å få frem i eventyret og tegn så godt du kan.» Elevene hadde tilgang til teksten og fikk snakke med hverandre. De voksne samtalte med og støttet elevene underveis i prosessen.

I begge intervensjonene var høytlesing og tegning de sentrale aktivitetene, men ut over det ser vi at det har vært flere ulikheter i undervisningsdesignene. Mens intervensjon 1 begynte fenomenologisk og overlot til elevene om de ville tegne kart eller lage en stedstegning, ble elevene i intervensjon 2 styrt mot karttegning fra starten av og tegneoppgaven var avgrenset til kart. Dette må vi må anta er grunnen til noen av ulikhetene i elevarbeidene.

Valg av tekst for intervensjonene var basert på tre hovedkriterier: (1) Sted måtte være en avgjørende faktor i teksten. (2) Elevene skulle lese *hele* teksten, og på grunn

⁴ Intervensjonene ble gjort samtidig, men ikke planlagt som en komparativ studie. Det var først i etterkant at vi så at det fantes en rekke likheter, og ikke minst forskjeller, i elevarbeidene som var verdt å undersøke komparativt. Det ble innhentet nye samtykkeerklæringer i forbindelse med denne artikkelen. Prosjektet er meldt til NSD.

av, tidshensyn ble det derfor valgt korte tekster. (3) For ikke å komplisere intervensjonen ytterligere, ble det valgt klassiske barnelitterære sjangre som man kunne anta at elevene var fortrolige med, henholdsvis portalfantasy med parallelle, kontrastive verdener som er skrevet frem på en detaljert og sanselig måte og eventyr med en tydelig reisestruktur, men med få beskrivelser. At sjangrene og tekstenes geografi er ulik, betraktes som en styrke i det komparative designet av denne studien.

Elevarbeidene ble analysert fra et litteraturgeografisk perspektiv i flere omganger. Først ble tegningene fra hver intervensjon analysert hver for seg (se Dukstad, 2019; Mulen, 2019), og siden har vi analysert dem på nytt som ett korpus i komparativt øyemed. Vi identifiserte ni ulike typer stedsuttrykk som vi tolket i lys av Ryan et al.s (2016) inndeling i emosjonelle og strategiske kart (figur 1). I forbindelse med den intertekstuelle analysen undersøkte vi hvilke materialiteter som forekommer mest i stedsuttrykkene, lest opp mot takstgrunnlaget (se vedlegg, tabell 1 og 2). Denne kartleggingen lå til grunn for å kunne identifisere elevenes gjengivelse av tekstenes kronotoper. Et særlig interessant aspekt ved elevarbeidene som kom til syne under analysen, er det vi kaller for meddiktning, altså tilføyning av elementer som ikke eksisterer i det tekstlige forelegget.

Karttyper	Kjennetegn	«Askeladden»	Sunnaneng
Nøytralt oversiktskart	Gir en oversikt over relasjoner mellom steder, som regel forbundet med en vei. Fremstillingene er nøytrale, uten særlig bruk av farger eller symboler.	0	1
Handlingskart	Fremstiller steder fra fortellingen i den rekkefølgen disse opptrer i handlingen.	10	0
Emosjonelt oversiktskart	Oversiktskart med tydelige ikoniske markører og/eller farger som markerer mening knyttet til stedene.	0	3
Meddiktende kart	Tegningene har fortsatt kartkarakter idet de viser relasjonen mellom steder, men de innregnede elementene sprenger tekstverdenene.	3	0
Tolkende/emosjonelle stedstegninger	Visuelle fremstillinger av spesifikke steder i fortellingen med tydelige positive eller negative konnotasjoner.	0	7
Stemmingstegning	Romlige fremstillinger uten steders fysiske attributter. Det er stemningen teksten vekker som står i forgrunnen.	0	1
Andre tegninger	Tegninger som ikke fremstiller sted.	2	0
Uferdige kart/tegninger	Arbeider som er så uferdige at det ikke er meningsfullt å kategorisere dem.	1	6
Totalt		17	21

Figur 1. Oversikt over kart-/stedstegningene

Analyse: Emosjonelle og strategiske steder

Stilistisk kan kartene kategoriseres langs en skala mellom oversiktskart som tydelig viser relasjonen mellom steder forbundet med veier, til rene visualiseringer av stemning. Som man kan se av oversikten nedenfor, har de to intervensjonene og tekstene generert veldig ulike karttyper.

Som man kan se, valgte bare fire elever å tegne kart etter lesingen av *Sunnaneng*, og både kart- og stedstegningene av Lindgren-fortellingen fremstår som langt mer emosjonelle, mens det er flere handlings- og meddikningskart etter Askeladden-intervensjonen. Samlet sett kan man si at Askeladden-tegningene fremstår som mer lekpreget, mens *Sunnaneng*-tegningene preges av et emosjonelt alvor. Hvordan kan vi forklare forskjellen? Svaret er nok komplekst og kan henge sammen med både klassemiljø og friheten elevene hadde til å velge mellom kart- og stedstegning. Både Mullen og Dukstad observerte at elevene konsulterte teksten underveis i prosessen, men mens Mullen observerte at flere elever syntes det var vanskelig å komme i gang med teningen av *Sunnaneng*, registrerte Dukstad et umiddelbart engasjement i elevgruppen. Forskjellen kan også begrunnes i at *Sunnaneng* er en alvorstung fortelling om tap av en mor, om sult, lidelse og lengten etter døden, som dermed i liten grad inviterer til lek. I det følgende vil vi konsentrere oss om hvordan elevenes stedsuttrykk henger sammen med de tekstlige foreleggene.

Sunnaneng – emosjonelle steder

Ryan et al. skiller mellom emosjonelle og strategiske steder. Emosjonelle steder kjenetegnes «for what experiences they afford, for what aesthetic feelings they inspire, and for what memories they bring to mind» (Ryan et al., 2016, s. 39). Hvordan fremstilles stedene i fortellingen? Hvilke følelser og minner synes de å fremkalle, og hvordan kan vi forstå dette samspillet?



Figur 2. Hannas kart

Ser vi på Hannas kart (figur 2), kan vi se at hun har tegnet en todelt verden, der den ene delen er fargerik og befolket av lekende barn, mens den andre er mennesketom og fargeløs. Hanna fremstiller dermed todelingen vi finner i Lindgrens fortelling, og som er typisk for portalfantasy. Handlingens første del utspiller seg i en mørk, sosialrealistisk verden – Myra, hvor Anna og Mattias blir sendt etter morens død. Livet her er preget av arbeid på gården og skolegang om vinteren, og omgivelsene er like nådeløse. En dag møter de en fugl som viser dem veien fra skolen til Sunnaneng, der det er en «eng så grønn som paradiset» (Lindgren, 2013, s. 18). De to verdener er forbundet med hverandre gjennom en port. Selve Sunnaneng består av et hus der alle barns mor bor, gress og en bekk hvor man kan leke med barkebåter.

Ser vi på kartet, kan vi se at eleven ikke har tegnet inn skolen, og synes generelt å ha fremhevet Sunnaneng ved at denne er tegnet mer fargerikt og med flere detaljer. Valget kan handle om at det er mer lystbetont for elever å tegne med farger og fremheve et positivt univers. Det kan imidlertid også forklares ved at Sunnaneng er det dominante stedet i fortellingen, til og med når handlingen er lagt til Myra. Ifølge Cresswell (2014, s. 11) kjennetegnes steder blant annet gjennom de stedlige praksisene som utføres der, som gir steder en egen rytme. Myra er preget av arbeid og et fravær av lek. Så kan vi lese:

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)

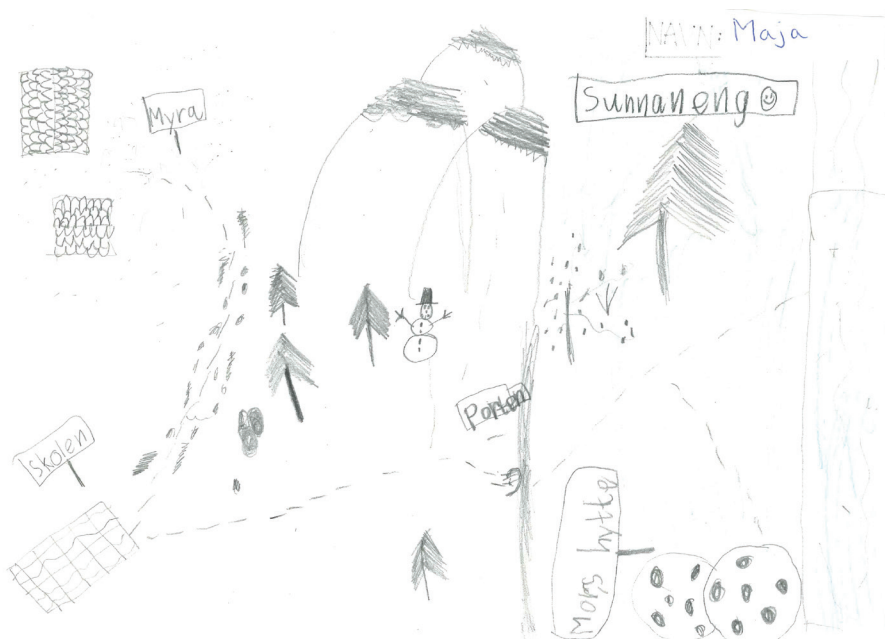
Formuleringen impliserer hvilke stedlige praksiser som mangler i hverdagen i Myra, som er dominert av arbeid: nemlig lek. Dermed skapes et parallelt, ikke-eksisterende sted allerede gjennom beskrivelsene av Myra. Dette fantasistedet vekkes til live når Anna og Mattias kommer til Sunnaneng. Her er den stedlige praksisen nettopp det de lengter etter: lek. Kartet indikerer at eleven oppfatter denne stedspraksisen ved å ha tegnet inn mange lekende barn. Hos Lindgren er Sunnaneng både et positivt sted i teksten og et sted barna drømmer om. I tillegg heter også hjemmet barna måtte forlate da mora døde Sunnaneng, og er dermed et sted de lengter tilbake til og har erindringer om, et sted som er fylt med mening. En siste grunn til at eleven fremhever denne delen av tekstverdenen, er at Sunnaneng som lekested kan antas å være nærmere de fleste elevenes hverdag enn det harde livet i Myra. (For en grundig analyse av novellen, se Mullen, 2019.)

At Lindgren-universet fremstilles så emosjonelt ladd, og at Sunnaneng-delen er fremtredende på kartet, kan også settes i sammenheng med kognitiv forskning som har vist at de sterkeste forestillingene blir dannet når flere sanser stimuleres samtidig, og særlig når det knyttes sterke emosjoner til et sted (Brosch, 2018, s. 136). Lindgrens naturskildringer kjennetegnes nettopp av en slik multisanselighet, som forbindes med karakterenes følelser. Så kan vi lese at det i Myra er «så isende kaldt [...] at skogen tidde, [og] furuene susende sang var kvalt av kulde» (Lindgren, 2013, s. 26), mens det i Sunnaneng er «tusen små fugleliv [som] sang og jublet i trærne, det klukket i alle vårens bekker» (Lindgren, 2013, s. 18). Kontrasten mellom de to stedene aksentueres gjennom skildringen av de ulike lydlandskapene og følelsessansen, som når barna kjenner på den isende kulden i Myra eller går «barføtt i bekkene og kjente myk sand så lint under føttene» (Lindgren, 2013, s. 20).

Selv om Hanna er en av få elever som valgte å tegne kart, er nettopp de emosjonelle indikatorene, kontrastene og detaljnivået i tegningene av Sunnaneng typiske for nesten samtlige tegninger fra denne intervusjonen. Det teksten synes å invitere leseren inn i, er en verden som er ladd med sterke emosjoner som sorg over en død mor, eksistensiell angst for fremtiden og tanker om døden, men også glede og håp og drømmen om et lekeland. Disse motstridende emosjonene produseres av de kontrasterende stedene, en kontrast som de fleste elever har understreket, ikke minst gjennom bruk av sterke farger.

Porten – fantasy-kronotop

Porten har en sterk kronotopisk funksjon i *Sunnaneng*. Som vi ser av oversikten over stedene og steds-elementene elevene har tegnet (vedlegg, tabell 1), er det også det stedet som de fleste elever har valgt å tegne. I tillegg til å utgjøre fokus i 14 av tegningene, er porten tegnet inn i tre av kartene. Porten er en klassisk terskelkronotop, et metaforisk sted som står for krise og forandring: «the falls, resurrections, renewals, epiphanies, decisions that determine the whole life of a man. In this chronotope time is essentially instantaneous, it is as if it has no duration and falls out of the normal course of biographical time» (Bakhtin, 1981, s. 248). I Lindgrens fortelling er det forbindelsesleddet mellom virkeligheten og fantasien, eller livet og det paradisiske fremstilte hinsidige. Hver gang barna går gjennom porten og inn i Sunnaneng, leker og spiser de, deres klær endrer farge og hele livsfølelsen er endret. Men hver gang de forlater Sunnaneng igjen, er de like sultne. Når barna i slutten av fortellingen lukker porten for alltid, er det naturlig å tolke det som en beslutning om å forlate livet.



Figur 3. Majas kart



Figur 4. Majas porttegning

La oss se nærmere på porten i Majas tegninger. Maja har både tegnet et kart og selve porten. Kartet viser, i likhet med Hannas, Myra og Sunnaneng som kontraster, forbundet med en port, og også her er det bare Sunnaneng-delen som er fargelagt (svakt synlig i kopien). Vi kan legge merke til at Maja tegnet inn to andre sentrale kronotoper, som ingen andre elever har tegnet inn, nemlig skolen og et veikryss.

Porten, som er tegnet som et eget bilde, er fremstilt som en steinmur med en dør som står på gløtt og gir oss innsyn i Sunnaneng. Porttegningen fremstår som bilde i bildet der Sunnaneng er tegnet i miniatyr. Ved at den er plassert i sentrum, og er den eneste delen av tegningen som er fargelagt, blir den til et blikkefang. Gjennom noen detaljer som er hentet fra teksten (grønt gress, sol og bekken med barkebåter) etableres miniatyrverdenen som idyll, et idealisert, grønt og hjemlig sted, adskilt fra resten av verden (Bakhtin, 1981, s. 225). Selve steinhellet kan kjennes igjen fra en illustrasjon av porten elevene så i boka, men detaljene som er inkludert i miniatyren, tyder på at Maja forstår portens kronotopiske funksjon som terskel. Tegningens detaljnivå understreker også intertekstuell nærhet til teksten.

Meddiktning

En rekke tegninger inneholder elementer som ikke er hentet fra teksten. Hanna har utstyrt Sunnaneng med en trampoline og barn med hoppetau. Maja har på sin side plassert en snømann på kartet og snølykter utenfor porten, som hun forteller at barna fra Sunnaneng har laget. Slike elementer indikerer levende individuelle *storyworlds*,

og kan forstås som resultat av det Ryan et al. kaller for *metonymiske implikasjoner*, en prosess der «some of the spatial objects explicitly named in the text invite the reader to imagine the larger spatial unite of which they are a part» (Ryan et al., 2016, s. 19). En trampoline hører i dagens barndom til et sted der barn skal leke og glede seg. Hvor mye meddiktning som er mulig, avhenger imidlertid av detaljnivået i teksten (jf. Iser, 1978; Ryan et al., 2016). Lindgrens fortelling ser ut til å ha invitert elevene til å danne seg kraftigfulle mentale og emosjonelle bilder. Samtidig kan man med blick på elevtegnene som helhet si at elevene prøvde å være relativt tro mot det tekstlige forelegget, enten i form av å inkludere fysiske detaljer eller ved å gjenskape stedenes atmosfære, deres emosjonelle særtrekk. Ingen av tegningene sprenger tekstverdenene. Som vi skal se, forholder det seg annerledes med Askeladden-tegningene.

Askeladden – strategiske steder

De fleste Askeladden-kart kan betegnes som handlingskart, noe som kan knyttes til fortellingens reisestruktur. Eventyret er et typisk oppdragsventyr, der Askeladden reiser hjemmefra for å prøve lykken med å bygge en båt som går like fort på vann som på land, og som skal gjøre at han vinner prinsessa og halve kongeriket. På veien møter han en gammel mann som vil hjelpe ham under forutsetning at Askeladden tar med alle han møter på veien. Ved siden av den gamle mannen møter Askeladden seks personer som har én egenskap hver, og som til slutt hjelper han med å løse det tilsynelatende umulige oppdrag. I tillegg til reisestrukturen er det fra et litteraturgeografisk perspektiv interessant å bemerke at stedene i teksten nesten ikke beskrives. Deres funksjon er først og fremst *strategisk*: «they only matter because of the actions that they allow to perform» (Ryan et al., 2016, s. 39). Det er menneskene Askeladden møter på stedene som i sin tur muliggjør at han mestrer de tre oppdragene som er det sentrale. Stedene i seg selv fremstår som umarkerte. Det er altså en helt annen form for tekstlig verdensbygging enn hos Lindgren, og som gir seg tydelig utslag på kartene.

Antons kart er typisk for handlingskartene fra intervensjonen. Som de fleste ligner det på et skattekart med stiplede linjer, en klar begynnelse (venstre hjørne) og slutt (kongsgården i midten til høyre), og strektegninger. Flere elever har også uttalt at de var inspirert av Kaptein Sabeltann mens de tegnet.

I forbindelse med *Sunnaneng*-tegningene så vi at mange forholdt seg ganske trofast mot tekstverdenen, både gjennom fysiske detaljer knyttet til stedene og ved å gjenskape den stedlige atmosfæren. Ser vi på kartene fra arbeidet med eventyret, ser vi at det er veien og båten som er det mest fremtredende, mens stoppestedene selv, med unntak av skogen (markert gjennom ett eller flere trær) og kongsgården, og i noen tilfeller en gressbakke, forblir umarkerte (se vedlegg, tabell 2). Selv om elevene tegnet kart, tegnet de egentlig ikke *stedene*, men var mer opptatt av å rekonstruere handlingen. Anton har, i likhet med flere elever, tegnet inn samtlige stoppesteder i den rekkefølgen de opptrer i fortellingen. Dermed gjenskapes den narrative rekkefølgen i eventyret. Vi kan også se at antallet personer i båten øker i



Figur 5. Antons handlingskart

tråd med den akkumulative fortellingsstrukturen, der Askeladden har fått i oppdrag å ta med alle han møter på veien. Det er altså en helt annen type intertekstuell forhold enn det vi så i forbindelse med *Sunnaneng*, og som henger sammen med tekstens geografi. Stedene er strategiske og muliggjør handlingen, men har selv ikke egenverdi.

Eventyrets kronotoper – møtet og veien

Det er flere steder i teksten som har plotutløsende funksjon og som kan betegnes som kronotoper, deriblant hjemme, skogen og kongeriket. Alle er typiske steder i eventyr, men de viktigste kronotopene er veien og møtet, som har arkitektoniske funksjoner: «The inseparable unity of time and space markers (a unity without a merging) gives to the chronotope of meeting an elementary clear, formal, almost mathematical character» (Bakhtin, 1981, s. 97). Det er i alt åtte sentrale møter i eventyret (den gamle mannen, hjelperne og kongen). Vi skal konsentrere oss om det første, det som setter i gang handlingen. I motsetning til sine brødre før ham, deler Askeladden sin niste når han møter den gamle mannen og forteller ærlig om sine planer. Til gjengjeld bygger den gamle mannen skipet mens Askeladden sover. Dersom vi tenker at dette møtet både kan være fremstilt ved at to strekmennesker opptrer samtidig, eller metonymisk når Askeladden sover under treet, har til sammen elleve elever tegnet møtet. Ser vi igjen på tegningen til Anton, så ser vi at denne episoden er markert ved at eleven har tegnet et helhetlig sted med en bakke og et tre som er

tydelig fargelagt. Videre markeres hendelsen ved innskriving av onomatopoetikonet «zzzZZZZ». Dermed får denne delen av kartet en sentral plass. I motsetning til porten i *Sunnaneng*, der kronotopens konkrete stedlige side dominerer, er kronotopen møtet nærmere knyttet til tid. To eller flere personer må være på samme sted til samme tid, men hvor møtet finner sted, er underordnet.

Fremstilling av tid, særlig gjentakelse på ett og samme sted, er vanskelig å rekonstruere på kart med mindre man for eksempel legger flere kart oppå hverandre (se Luchetta, 2018a). Det er likevel viktig å bemerke at det nettopp *er* tid som fremstilles. Utsagn som: «Når jeg fikk tegne det jeg så for meg, så ga alt mening. Nå kan jeg se sammenhengen mellom alt som skjer i eventyret», tyder på karttegningen har hjulpet elevene med å rekonstruere tidsforløpet og forstå sammenhengene. (Se også Dukstad, 2022, s. 46, for dette og flere tilsvarende elevutsagn.)

Meddiktning og fri lek

Meddiktning er betydelig mer utpreget i Askeladden-kartene enn i *Sunnaneng*-tegningene. Allerede strekmennene og det skattekartlignende uttrykket gir kartene et lekent preg. En rekke elever har også tegnet pistoler som minner om lekepistoler fra dataspillverdenen. I tillegg forekommer en del troll og drager, som det ikke refereres til i tekstforelegget. Det finnes også flere kart i materialet som tydelig sprenger tekstverdenen. Vi vil se på to eksempler, som begge er kategorisert under «meddiktende kart».



Figur 6. Lunas storyworld-kart



Figur 7. Berits storyworld-kart

Lunas kart (figur 6) kan også betegnes som et sjangerkart (Dukstad, 2019). Eleven uttalte selv underveis at hun syntes oppgaven var vanskelig, og at hun ikke husket handlingen så godt. Hennes strategi ser ut til å ha vært å aktivere eksisterende kunnskap om eventyr som sjanger. Tegningen har en tydelig kartstruktur, med stiplede linjer som lager forbindelser mellom steder som er symbolsk representert som steder hvor fare eller utfordringer ligger (edderkopp, slange, drage), noe som er typisk for eventyrsjangeren. Da eleven tegnet kongen, uttalte hun at hun ikke visste hvordan en kongsgård ser ut. Derfor valgte hun å tegne kongen som metonymi for kongsgården. Trolig skyldes det den noe fattige tekstverdenen.

Det mest kreative uttrykket for meddiktning er Berits kart (figur 7). Dukstad fulgte Berits tegneprosess tett. Eleven var en av de mest engasjerte i prosjektet. Hun startet tegneprosessen ved å holde seg nært det tekstlige forelegget, men etter hvert avløses denne nærheten med fri lek og utfoldelse: Den sovende Askeladden er her plassert i en hengekøye, strødd utover kartet er pistoler, sverd og gravstøtter. Nederst til høyre står en gravstøtte med «RIP Askeladden» skrevet inn. Eleven trekker her tydelig på semiotiske ressurser hun kjenner fra fritiden, og fjerner seg markant fra tekstverdenen.

Litteraturdidaktiske implikasjoner

Analysen viser oss særlig to ting: at kart- og stedstegninger kan synliggjøre noe ved teksten, og at det skapes en særlig tekst-leser-relasjon. I *Atlas of the European Novel*

beskriver Moretti (1999, s. 13) sin litteraturkartografiske metode slik: «you select a textual feature [...], find the data, put them on paper –and then you look at the map. In the hope that the visual construct will be more than the sum of its parts» (Moretti, 1999, s. 13). Selv om digital kartlegging av referensielle steder er noe helt annet enn håndtegnete kart av fantasiverdener, er prinsippet det samme. Kartet gir oversikt over en helhet og synliggjør dermed noe i teksten som annet tekstarbeid ikke kan synliggjøre på en like effektiv måte.

Det vi ser, når vi ser på stedsuttrykkene, er ikke bare en gjenskapelse av de singulære tekstene, men sjangerspesifikke litterære geografier. Hver sjanger domineres av visse kronotoper (Bakhtin, 1981, s. 85), estetikk og steder. Moretti (1999) skriver: «different spaces are not just different landscapes [...] they are different *narrative matrixes*. Each space determines its own kind of action, its plot – its genre» (s. 84). Som det fremgår av tegningene, er geografien i *Sunnaneng* kontrastiv: en negativ og en positiv/idyllisk verden, forbundet gjennom en port. Atten av de 21 elevene har tegnet porten, og med noen få unntak har elevene tegnet kontrasten. De har følgelig både identifisert den mest sentrale kronotopen og det estetiske hovedgrepet i fortellingen. Den intensive fargebruken og kart- og stedstegningenes estetiske utforming generelt viser også at elevene forstår stedene som emosjonelt ladde. Tekstverdenen i «Askeladden» på sin side er lite utbygget. Her er det ikke verdenen, men reisen som er det sentrale. Også her ser vi at elevene identifiserer sentrale kronotoper – veien, møtet, skogen og kongsgården. Således kan man tenke seg at kart- og stedstegning kan fungere som utforskende inngang til arbeid med sjanger som ikke handler om å gjenfinne sjangertrekk, men å oppdage tekstverdenen (se f.eks. Gabrielsen et al., 2019, for en problematisering av sjangerjakt i litteraturundervisningen).

Studier av elevers tolkende tegninger indikerer at de kan synliggjøre deres kjennskap til litterære strukturer og konvensjoner (f.eks. Pantaleo, 2005). Vi kan se det samme her. Men det som skiller kart- og stedstegning fra mer konvensjonelle tegneoppgaver, er at de i sterkere grad tvinger elevene ned i en spesifikk del av teksten. Dette kommer til syne både gjennom de intertekstuelle forbindelsene og kronotopene som er blitt identifisert, detaljnivå i enkelte tegninger, samt observasjoner av elever som konsulterte tekstene underveis i prosessen. Lignende observasjoner er blitt gjort med litteratur- og geografistudenter på universitetsnivå (f.eks. Hones & Carter-White, 2018; Ivanchikova, 2017). Selv om flere elever ga uttrykk for at de syntes oppgaven var vanskelig, og til sammen ti elever enten ikke ble ferdige eller tegnet noe annet, viser kart- og stedstegningene at de elevene som fullførte oppgaven, forholdt seg aktive til teksten og søkte å rekonstruere tekstverdenen gjennom kart- og stedstegningene. Dewey (2008) fremhever viktigheten av at en opplevelse må være helhetlig for å kunne danne en erfaring. Gjenskapingen av tekstens geografi synes å tilrettelegge for en slik helhetlig interaksjon, der elevene må identifisere det Dewey kaller for «kvalitative relasjoner» (2008, s. 208).

Selv om vi ikke har gjennomført dybdeintervjuer og dermed kun har begrenset innsikt i leserens tekstopplevelse, ser tegningenes estetiske uttrykk ut til å bekrefte

kognitiv forskning som har argumentert for at multisanselige og emosjonelle fortellinger ofte trigger sterkere forestillinger (jf. Brosch, 2018; Starr, 2017). Når Lindgren lar karakterene, og med dem leserne, ikke bare se det grønne gresset, men også kjenne det under føttene, høre fuglekvitringen og bevege seg gjennom landskapet, er det en helt annen form for tekstlig verdensbygging enn når Askeladden eller hans brødre «strøk til skogen». Selve ordet 'skogen' fremkaller ikke mer enn en generisk forestilling av en skog som man har fra før av. Det er følgelig tenkelig at Lindgrens tekst i større grad har utløst *storyworlds* hos leserne som lå til grunn for kart- og stedstegningene, mens Askeladden-fortellingen har invitert leserne til å bruke sin egen fantasi, som igjen er ulikt utpreget.

Et interessant trekk som kom frem i analysen av Askeladden-tegningene, er at kartene viser frem tid; hvert stopp på reisen fører til et møte, og dermed til en endring. Kronotoper er nettopp sammensmeltninger av tid og sted; tid manifesteres på steder (Bakhtin, 1981, s. 250). Tegningene viser både reisen og den akkumulative strukturen i eventyret gjennom stoppestedene, selv om disse er lite beskrevet. At flere elever uttalte at teksten ga mer mening for dem da de tegnet, fordi de nå så sammenhengen mellom møtene og oppdragene Askeladden får når han ankommer kongsgården, kan være et argument for å bruke karttegning i forbindelse med arbeid med reisenarrativer. *Veien og reisen* blir ofte brukt som metafor for livets gang, og slik er det nettopp typisk for veikronotopen at den viser tidens gang (Bakhtin, 1981, s. 244). Karttegningsoppgaven synliggjør dette og ser ut til å ha frembrakt en spesifikk erkjennelse. Utsagnene forteller oss også noe om unge lesere: Det er ikke noen selvfølge at elever på fjerde trinn forstår sammenhenger i selv relativt enkle, kronologiske narrativ. Kanskje er de heller ikke vant til å lese for å forstå, men leser og lytter kun for opplevelsens skyld. De må følgelig sosialiseres inn i en fortolkende lesevirksomhet.

Kart- og stedstegning ser ut til å kunne fungere som kunnskapsgeneratorer som kan frembringe innsikter. Slik sett kan stedsuttrykk fungere som erkjennelsesverktøy og som et supplement til den litterære samtalen, som ofte fremheves som spesielt egnet for utforskning av litteratur og favoriserer verbalt sterke og muntlig aktive elever til også å invitere «visually or spatially-minded students to make meaningful contributions» (Hones & Carter-White, 2018, s. 64). Samtidig må det understrekes at kart- og stedstegninger bare legger til rette for en veldig spesifikk form for kunnskap, nemlig om den litterære verdenen. Den åpner lite opp for utforskning av karakterer eller ulike tema og motiver. Studien viser også at oppgaven er krevende. En fjerdedel av elevene ble enten ikke ferdige, eller de tegnet noe annet. Særlig bemerkelsesverdig er det også at så få valgte å tegne kart av *Sunnaneng*. Dette kan tyde på at kartsjangeren er vanskelig for elevene, og at de trenger støtte og tid.

En oppfølgingsstudie med samme tekst vil eventuelt kunne gjøres på et senere tidspunkt. Fra forskningsperspektiv synliggjør studien også et behov for fremtidige studier som undersøker hva slags samtaler som oppstår når sted- og karttegning danner utgangspunktet. Tverrfagligheten i tilnærmingen kan også utforskes gjennom analyser som forener litteratur- og geografifaglige perspektiv ytterligere, og også forankres

i geografididaktikk. Undersøkelsen har også gitt oss små glimt inn i elevs lesing. Fremtidige undersøkelser vil ledsages av elev- og lærerintervjuer, observasjoner av lese- og tegneprosessen og underveissamtaler.

Forfatteromtaler

Tatjana Kielland Samoilow er førsteamanuensis i norskdidaktikk ved Institutt for lærerutdanning, NTNU. Hennes fagfelt er litteraturhistorie, barnelitteratur og litteraturdidaktikk. For tiden arbeider hun hovedsakelig med sted og geografi i litteratur og litteraturundervisningen. Hun er tilknyttet prosjektet ImagiNation, der hun leder en didaktisk arbeidspakke.

Mona Blandkjenn Mulen er utdannet grunnskolelærer for 1.-7. trinn ved NTNU, med master i norskdidaktikk. I masteroppgaven skrev hun om sted i litteraturen og litteraturundervisningen. Høsten 2022 begynte hun å jobbe som lærer i barneskolen.

Karen Elise Dukstad er lektor med master i norsk fagdidaktikk fra NTNU. Masteroppgaven i norsk fagdidaktikk hadde kart og stedstegning som utgangspunkt. For tiden arbeider hun som kontaktlærer på 7. trinn ved en barneskole i Bergen.

Referanser

- Asbjørnsen, P. C. & Moe, J. (2016). Askeladden og de gode hjelperne. I P. C. Asbjørnsen & J. Moe, *Eventyr* (s. 146–163). Cappelen Damm. (Opprinnelig utgitt ca. 1850)
- Bakhtin, M. M. (1981). Forms of time and of the chronotope in the novel: Notes toward a historical poetics. I M. M. Bakhtin & M. Holquist (Red.), *The dialogic imagination: Four essays by M. M. Bakhtin* (C. Emmerson & M. Holquist, Overs.). University of Texas Press. (Opprinnelig utgitt 1938)
- Berg, T. R., Sømud, T. & Ørstavik, E. (2021, 13. mars). Kart. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/kart>
- Brosch, R. (2018). What we 'see' when we read: Visualisation and vividness in reading fictional narratives. *Cortex*, 105, 135–143. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2017.08.020>
- Claudi, M. B. (2019). I blindsonen? *Norsk læreren*, 2, 1–13.
- Cooper, D. & Priestnall, G. (2011). The processual intertextuality of literary cartographies: Critical and digital practices. *The Cartographic Journal*, 48(4), 250–262. <https://doi.org/10.1179/1743277411Y.0000000025>
- Cresswell, T. (2019). *Maxwell Street. Writing and thinking place*. University of Chicago.
- Daugaard, L. M. & Johansen, M. B. (2012). Tosprogede børns møde med metafiktion i en postmoderne billedbog. *Barnelitterært forskningstidsskrift*, 3(1). <https://doi.org/10.3402/blft.v3i0.18078>
- Dewey, J. (2008). Å gjøre en erfaring (A. Øye, Overs.). I K. Bale & A. Bø-Rygg (Red.), (A. Øye, overs.), *Estetisk teori. En antologi* (s. 196–213). Universitetsforlaget. (Opprinnelig utgitt 1934)
- Dukstad, K. E. (2022). *Visualisering av litterære sammenhenger gjennom skapelse av kart: En kvalitativ studie av utforskende litteraturdidaktikk* [Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <https://hdl.handle.net/11250/3013657>
- Gabrielsen, I., Blikstad-Balas, M. & Tengberg, M. (2019). The role of literature in the classroom: How and for what purposes do teachers in lower secondary school use literary texts? *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.13>
- Hansen, T. I., Elf, N., Gissel, S. & Steffensen, T. (2019). Designing and testing a new concept for inquiry-based literature teaching: Design principles, development and adaptation of a large-scale intervention study in Denmark. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.04.03>

- Hennig, Å. & Eriksen, K. (2021). *Opplevelse og utforsking. Litterære samtaler i praksis*. Gyldendal.
- Hones, S. (2022). *Literary geography*. Routledge.
- Hones, S. & Carter-White, R. (2018). Teaching literary geographies: Visual analysis. *Literary Geographies*, 4(1), 62–65.
- Hopperstad, M. (2002). *Når barn skaper mening med tegning: En studie av seksåringers tegninger i et semiotisk perspektiv* [Doktoravhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Iser, W. (1978). *The act of reading. A theory of aesthetic response*. Johns Hopkins University Press.
- 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>
- Johansen, M. B. (2015). «Jeg har forstået den sådan, at den ikke skal forstås» – når 6.A. læser Franz Kafka. *Acta Didactica Norge*, 9(1), Art. 6. <https://doi.org/10.5617/adno.1391>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk* (NOR01-06). Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Lindgren, A. (2013). *Sunnaneng* (J. Tenfjord, Overs. & I. Wikland, Ill.). Cappelen Damm. (Opprinnelig utgitt 1959)
- Luchetta, S. (2018a). Going beyond the grid. Literary mapping as creative reading. *Journal of Geography in Higher Education*, 42(3). <https://doi.org/10.1080/03098265.2018.1455172>
- Luchetta, S. (2018b). Literary mapping: At the intersection of complexity and reduction. *Literary Geographies*, 4(1), 6–9. <https://www.literarygeographies.net/index.php/LitGeogs/article/view/137>
- Mackey, M. (2019). Visualization and the vivid reading experience. *Jeunesse: Young People, Texts, Cultures*, 11(1), 38–58.
- Moretti, F. (1999). *Atlas of the European novel. 1800–1900*. Verso.
- Mulen, M. B. (2022). «Hva er det for et sted jeg er kommet til?» – Om en stedsbasert tilnærming til litteraturen, med utgangspunkt i Astrid Lindgrens Sunnaneng [Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <https://hdl.handle.net/11250/3014561>
- Noble, K. (2023). Thinking aloud. Looking at children drawing in response to picturebooks. I E. Arizpe, K. Noble & M. Styles (Red.), *Children reading pictures. New contexts and approaches to picturebooks* (3. utg., s. 59–81). Routledge.
- Ommundsen, Å. M. (2022). Cognitively challenging picturebooks and the pleasures of reading: Explorative learning from picturebooks in the classroom. I Å. M. Ommundsen, G. Haaland & B. Kümmerling-Meibauer (Red.), *Exploring challenging picturebooks in education: International perspectives on language and literature learning* (s. 99–121). Routledge.
- Pantaleo, S. (2005). «Reading» young children’s visual texts. *Early Childhood Research and Practice*, 7(1). <https://ecrp.illinois.edu/v7n1/pantaleo.html>
- Ryan, M. L., Foote, K. & Azaryahu, M. (2016). *Narrating space/spatializing narrative: Where narrative theory and geography meet*. The Ohio State University Press.
- Starr, G. G. (2015). Theorizing imagery, aesthetics, and doubly directed states. I L. Zunshine (Red.), *The Oxford handbook of cognitive and literary studies* (s. 246–268). Oxford University Press.
- Tønnessen, E. S. (2007). Lesing i møte med andre kunstformer. I M. Lillevangstu, E. S. Tønnessen & H. Dahll-Larssøn (Red.), *Inn i teksten – ut i livet. Nøkler til leseglede og litterær kompetanse* (s. 94–106). Fagbokforlaget.
- Whitin, P. (2002). Leading into literature circles through the sketch-to-stretch strategy. *The Reading Teacher*, 55(5), 444–450.

Vedlegg

Tabell 1

Sunnaneng	
Porten	18
Stenmur under porten	14
Kirsebærtre	9
Gress i Sunnaneng	9
Huset i Sunnaneng	8
Elv/bekk i Sunnaneng	7
Barkebåt i Sunnaneng	6
Trær i Myra	6
Vei	6
Fugler	5
Trær i Sunnaneng	4
Sol i Sunnaneng	3
Myra-gården	3
Skolen	1

Tabell 2

Askeladden og de gode hjelpere	
Veien	16
Kongsgården	14
Skogen	13
Båt på land	13
Askeladdens sovested under treet	8
Møtet med mannen i begynnelsen av eventyret	6
Båt på vann	5
Hjem (tegnet som sted)	4
Gressbakken	4
Andre elementer som ikke kommer fra teksten	
Personer med pistol	4
Eventyrfigurer (troll, drager)	5
Snømenn	2