

Anna Lovise Reitan Solli og Stine Marie Kvam
Nilsen

Kreativ visualisering i litteraturundervisning

En kasusstudie av karttegning og tilknyttede
samtaler på tiende trinn av Alexander L.
Kiellands "Ballstemning"

Masteroppgave i norskdidaktikk
Veileder: Tatjana Kielland Samoilow
Mai 2024

Anna Lovise Reitan Solli og Stine Marie Kvam Nilsen

Kreativ visualisering i litteraturundervisning

En kasusstudie av karttegning og tilknyttede samtaler
på tiende trinn av Alexander L. Kiellands
"Ballstemning"

Masteroppgave i norskdidaktikk
Veileder: Tatjana Kielland Samoilow
Mai 2024

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Denne studien utforsker anvendelsen av en stedlig inngang til litteratur i grunnskoleundervisningen, med særlig vekt på litteraturarbeid med Alexander L. Kiellands novellette "Ballstemning" fra 1879. En grundig litterær analyse med sted som analytisk tilnærming undersøker hvilke steder som finnes, og hvilken funksjon de har i det narrative verket. I studiet er det gjennomført en intervensjon med elever på 10. trinn, der de tegnet kart av novellettens komplekse steder, før de senere brukte kartene inn i litterære samtaler. Disse visuelle representasjonene og elevenes samtaler analyseres i sammenheng med den litterære analysen, for å belyse tilnærmingens didaktiske verdi samt eventuelle utfordringer.

Den teoretiske forankringen av studien baserer seg på teoretiske tilnærminger brukt i tidligere forskning i tilknytning til prosjektet ImagiNation. Dette innebærer både stedlige perspektiver, samt teoretiske innretninger knyttet opp mot leserperspektivet. De stedlige perspektivene er både hentet fra det litterære og det humangeografiske feltet, og anvendes for å illustrere hvordan sted kan skapes i tekst, og hvilke steder som finnes i den spesifikke novelletten "Ballstemning". Fra det humangeografiske feltet anvender vi perspektiver fra Tim Cresswell (2014) og Yi-Fu Tuan (1977), mens fra det litteraturvitenskapelige feltet benytter vi perspektiver fra Louise Mønster (2009), og begreper hentet fra Barbara Piatti (2017), Seamus Heaney (Referert i Andersson, 1996) og Mikhail Bakhtin (2006).

Noen av oppgavens hovedfunn er at stedene i "Ballstemning" har en kompleks struktur, og at teksten i seg selv også har en kompleks temporal struktur. Stedene i den såkalte novelletten skiller seg ved at noen er fysiske og andre metaforiske, noe elevene synes å ha visualisert i sine fremstillinger av det litterære materialet. Samtalene avslører at elevene avdekker viktige temporale og stedlige strukturer ved teksten, men at de enda mangler språk for å reflektere dypere omkring egne funn og valg. Denne arbeidsmåten kan i forlengelse av dette skape en inngang til å arbeide kritisk og utforskende med litteratur. Samtidig ser vi at arbeidsmåten har begrensninger vedrørende tid, og krever at elever så vel som lærer har inngående erfaring og forkunnskaper om sted og litterære samtaler. Med dette ser vi et stort behov for at det arbeides aktivt med refleksjoner omkring de ulike tolkningene i etterkant, for å utnytte dets fulle potensial.

Abstract

This study explores the application of a place-based approach to literature in primary and lower secondary school education, with a particular emphasis on Alexander L. Kielland's short story 'Ballstemning' from 1879. An in-depth literary analysis with place as an analytical approach examines which places exist and what function they have in the narrative work. The study involved an intervention with Year 10 pupils in which they drew maps of the short story's complex places, before later using the maps in literary conversations. These visual representations and the students' conversations are analysed in the context of the literary analysis, in order to shed light on the didactic value of the approach as well as any challenges.

The theoretical foundation of the study is based on theoretical approaches used in previous research related to the ImagiNation project. This involves both spatial perspectives and theoretical approaches linked to the reader's perspective. The spatial perspectives are drawn from both the literary and human geography fields, and are used to illustrate how place can be created in text, and which places are found in the specific short story 'Ballstemning'. From the field of human geography, we utilise perspectives from Tim Cresswell (2014) and Yi-Fu Tuan (1977), while from the field of literary studies, we utilise perspectives from Louise Mønster (2009), and concepts from Barbara Piatti (2017), Seamus Heaney (cited in Andersson, 1996) and Mikhail Bakhtin (2006).

Some of the main findings of this study are that the places in 'Ballstemning' have a complex structure, and that the text itself also has a complex temporal structure. The places in the short story differ in that some are physical and others metaphorical, which the students seem to have visualised in their representations of the literary material. The conversations reveal that the students uncover important temporal and spatial structures in the text, but that they still lack the language to reflect more deeply on their own findings and choices. By extension, this way of working can create an entry point for working critically and exploratively with literature. At the same time, we realise that this method of working has time limitations and requires both students and teachers to have in-depth experience and prior knowledge of place and literary conversations. In relation to this, we see it as a necessity to actively work with reflections on the various interpretations afterwards, in order to exploit its full potential.

Forord

Først og fremst er vi lykkelige over å være ved veis ende. Etter fem år med en fri og tilbakelemt studenttilværelse kan det bli merkelig å forestille seg et liv uten nettopp den, og det kan vi heller ikke love at vi får til. Det vi likevel har fått til er å skrive en masteroppgave, noe vi er ekstremt stolte av. Den neste ølen kommer med andre ord til å smake eksepsjonelt godt!

Fremst i takkerrekken er vår eminente veileder Tatjana Kielland Samoilow. Takk for at du introduserte oss for en spennende måte å arbeide med litteratur på. Den gleder vi oss til å ha med i ryggsekken på veien inn som fremtidige lærere. Vi har satt stor pris på dine konstruktive, og til tider vittige, tilbakemeldinger underveis i prosessen. Dine refleksjoner har alltid vært til stor motivasjon. Vi har likevel enda til gode å reflektere rundt hvorvidt sammenfallet mellom Kielland-engasjementet og Kielland-navnet ditt er tilfeldig eller ikke!

Vi må også takke en gjeng med tiendeklassinger som lot oss eksperimentere med dem i to omganger gjennom praksisskolen. Dere er tålmodige og dyktige, og har vært den viktigste brikken for at vi har kunnet gjennomføre dette prosjektet. Det kan umulig være lett å være en tiendeklassing i møte med teite studenter.

Videre ønsker vi å takke, men helst å klemme, våre venner på og utenfor studiet. Takk for at dere har gitt oss muligheten til å være noe annet enn stressa masterstudenter, og for at dere ler med oss gjennom alle opp- og nedturer. Takk også til våre kjære samboere som har sørget for å være stressa på våre vegne og minnet oss på at vi fortsatt har en jobb å gjøre. Dere har vært den beste støtten vi kunne fått og vi gleder oss til en tid fremover hvor friheten endelig kommer uten dårlig samvittighet.

Til slutt en stor takk til Trondheims uteliv og Studentersamfundet. Uten dere ville fem år føltes som femti!

Når det kommer til å takke hverandre, avslutter vi det selvfølgelig på Kiellands vis:

“Det skal ikke stor skarpsindighet til for å innse, at når to mennesker drøfter en ting sammen, må der komme mer ut derav enn om hver tenkte alene for seg”

Trondheim, mai 2024

Anna Lovise Reitan Solli og Stine Marie Kvam Nilsen

Innholdsfortegnelse

1 Innledning	1
1.1 Bakgrunn.....	1
1.2 Aktualisering av prosjektet.....	2
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	3
1.4 Tidligere forskning.....	4
1.5 Oppbygning av oppgaven.....	7
2 Teoretiske perspektiver	8
2.1 Stedsskaping.....	9
2.3 Karakterers geografi.....	10
2.4 Kronotoper - møtet mellom tid og sted.....	11
2.5 Leserperspektivet og kart som litterær respons.....	12
3 Metode	14
3.1 Forskningsdesign.....	14
3.2 Informantene.....	14
3.3 Pilotering.....	15
3.4 Valg av litteratur.....	16
3.5 Gjennomføring av undervisningsopplegg.....	17
3.6 Presentasjon av empiri og innsamlingsmetoder.....	20
3.7 Analytisk tilnærming.....	22
3.8 Personvern hensyn.....	23
3.9 Forskerrollen og etiske betraktninger.....	24
4 Geografisk analyse av "Ballstemning"	26
4.1 Presentasjon av Kielland og "Ballstemning".....	26
4.2 Novellettens struktur.....	27
4.3 Stedsperpektiver i "Ballstemning".....	29
4.3.1 Fysiske steder.....	30
4.3.2 Projiserte steder.....	32
4.4 Oppsummering av litterær analyse.....	33
5 Analyse av kart og samtaler	34
5.1 Oversikt over materiale.....	34

5.2	Novellettens struktur.....	35
5.3	Fysiske steder	40
5.3.1	Vogna	40
5.3.2	Marmortrinnene	42
5.4	Projiserte steder.....	44
5.4.1	Minner.....	45
5.4.2	Det bibelske stedet.....	46
5.5	Oppsummering av analysen.....	48
6	Drøfting	49
6.1	Stedsskaping fra tekst til kart og samtale: Hvilken kompetanse stimulerer det til?	49
6.2	Refleksjoner vedrørende sted og karttegning som arbeidsmetode	52
7	Oppsummering og avsluttende betraktninger om videre forskning.....	54
	Litteraturliste	56
	Vedlegg	59

1 Innledning

1.1 Bakgrunn

Vårt første møte med litterære geografier var under lærerutdanninga ved NTNU, i regi av norskseksjonen. Underveis i arbeidet med emnet gjennomførte vi et praksisprosjekt hvor en stedlig inngang til litteratur var tema. I dette tilfellet benyttet vi et utdrag fra begynnelsen av Maria Parrs roman *Tonje Glimmerdal* (2012). På innsiden av bokens innbinding finnes et kart over stedet Glimmerdalen som viser romanens steder. Elevene fikk ikke tilgang til dette kartet i forkant, men skulle derimot forme sitt eget kart ut fra en høytlesning av utdraget, og egne markeringer i teksten av steder og stedsbeskrivelser. I etterkant kunne de sammenligne eget kart med bokens illustrerte kart. Resultatet ble en svært engasjert elevgruppe som ble begeistret over litteraturundervisningen, og arbeidet ga oss slik innsikt i verdien av en skapende og utforskende tilnærming til litteratur. Denne opplevelsen skapte et engasjement og en nysgjerrighet for feltet, som var med på å danne interessen for å utforske dette området ytterligere.

I arbeid med ovennevnte prosjekt ble vi introdusert for teksten "Et sted å starte: Geografiske utforskninger av litteratur" (Samoilow, 2021) som dannet et faglig bakteppe. Her blir geografi brukt som en analytisk linse i studenters arbeid med en barneroman, og det kommer frem at arbeidsmetoden kunne bidra til å oppøve studenter i kritisk og analytisk lesning. Gjennom teksten ble vi introdusert for perspektiver i det geografiske teorifeltet som gav oss redskaper for å sette oss dypere inn i det didaktiske potensialet på området. Fagteksten er dessuten del av et større forskningsprosjekt som vi senere ble introdusert for. Prosjektet *ImagiNation* kartlegger "hvilke forestilte geografier som sirkulerte i norsk litteratur mellom 1814 og 1905. Med forestilte geografier mener vi ganske enkelt litterære beskrivelser av sted og rom." (Forskningsrådet, u.å.). Prosjektet ønsker med andre ord å forske på steder i eldre norsk litteratur. Dette la grunnlag for, i tillegg til at vi allerede hadde prøvd ut en stedlig inngang til barnelitteratur i klasserommet, å utvikle et prosjekt hvor vi kunne utforske hvordan elever møter en tekst fra denne perioden med den samme tilnærmingen¹. Teksten vi anvender er en såkalt novellette ved navn "Ballstemning" av forfatteren Alexander Kielland (1849-1906). Novelletten ble første gang utgitt i samlingen *Novelletter* i 1879, men videre i oppgaven kommer vi til å henvise til en nyere utgivelse av novelletten fra 2023. Teksten skildrer en kvinne som sitter i en vogn på vei til et fornemt ball, hvor vi får tilgang til hennes fortid gjennom ubehagelige tilbakeblikk. Med andre ord skildrer teksten en ung kvinnes klassereise og hennes identitetskonflikt i krysningpunktet mellom arbeider- og overklassen.

Etter å ha satt oss inn i tidligere forskning og opparbeidet oss erfaring med lignende undervisningsmetoder, ser vi at det foreligger et stort mulighetsrom i å videreutvikle en

¹ Gjennom Institutt for lærerutdanning ved NTNU, fikk vi mulighet til å gjennomføre forskning i klasserommet i forbindelse med et prosjekt ved navn PRANO. Les mer om PRANO-prosjektet fra et lærersyn her: <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole-laererutdanning-praksis/laererutdanning-pa-nye-veier/376891>

spatial litteraturdidaktikk. Studier som har anvendt lignende undervisningsmetoder etterspør videre forskning vedrørende funksjonen kart kan ha i forbindelse med samtale mellom elever. Litterære samtaler i forlengelse av kartografisk arbeid er eksempelvis noe både Luchetta (2016) og Samoilow, Mulen & Dukstad (2023) opplever som et læringspotensial som enda ikke er utforsket nok. Disse tidligere studiene er gjennomført enten på barneskolen eller med studenter, og med tekster med tydelige stedsfremstillinger som kontrastive steder eller med en reisestruktur. Vi engasjerte oss dermed i ideen om å prøve undervisningsmetoden på en gruppe ungdomsskoleelever, mer spesifikt en gruppe tiendeklassinger. Hva skjer dersom vi benytter en eldre tekst, som utmerker seg ved at flere av stedene ikke er fysiske, men derimot minnesteder og steder som har metaforisk karakter?

1.2 Aktualisering av prosjektet

De senere årenes globalisering har gjort at stedenes "specifitet og betydning er blevet udjævnet" (Mønster, 2009, s. 358), og begrepet er slik blitt utfordret av nyere tid. Stedets betydning er dermed blitt mindre fra et objektivt synspunkt, men synes derimot å "manifestere sig desto sterkere ud fra subjektive, kvalitative og eksistentielle betragninger" (Mønster, 2009, s. 358). Slik argumenterer litteraturviteren Louise Mønster for at det har oppstått et fornyet behov for å reflektere over stedet, og å aktivt anvende det. Stedet er dessuten tilstedeværende i all litteratur, og kan på ulike måter opptre som en drivende kraft i litteraturen ved at det på ulike vis samhandler med mennesket og tiden, og blir tillagt en mening (Se for eksempel Piatti (2017) og Bakhtin (2006)). I forskningsprosjektet oppgaven skrives i forbindelse med, *ImagiNation*, anvendes nettopp stedet, og det blir her brukt som inngang til å "finne ut av hvilke historiske drivkrefter som lå til grunn for litteraturens geografiske orientering" (Forskningsrådet, u.å). Det forskes altså på litterære geografier i en historisk kontekst med samtiden. Vårt prosjekt vil ikke aktivt bruke stedsbegrepet i denne sammenheng, fordi vi har valgt en avgrensning som gjør at vi i denne oppgaven i hovedsak ser på fremstillingen av stedene og ikke den historiske konteksten. Senere i oppgaven kommer vi likevel inn på hvordan et fokus på historisk kontekst i arbeid med karttegning kan være produktivt og relevant for videre forskning. Vårt prosjekt faller dermed direkte inn under *ImagiNations* andre formål om nettopp å bidra til og utvikle en ny litteraturhistoriedidaktikk i skolen. Vi ønsker at kartene og de litteraturgeografiske innfallsvinklene skal "danne grunnlag for en tverrfaglig og utforskende litteraturundervisning" (Forskningsrådet, u.å) og derfor blir det hensiktsmessig å aktualisere en stedsbasert litteraturdidaktikk med rot i læreplanen. En videreutviklet litteraturdidaktikk vil nemlig kunne bidra til å gi innsikt i hvordan man kan løse noen av de utfordringene som ligger i den nåværende læreplanen. Blant disse er en av de mest sentrale hvordan vi ivaretar norskfagets formål om å "styrke elevenes evne til kritisk tenkning og skal ruste dem til å delta i samfunnet gjennom en utforskende og kritisk tilnærming til språk og tekst" (Kunnskapsdepartementet, s. 2, 2019).

Slik også Mona Blandkjenn Mulen (2022) har poengtert i sin masteroppgave, kommer dette spennet mellom en utforskende og kritisk tilnærming til undervisning også til syne i litteraturdidaktikken. Kjelen (2015) omtaler fenomenet som et spenn mellom faglig og opplevelsbasert litteratur. Dette spennet oppstår fordi litteraturundervisninga legger opp til at det må foreligge en balanse mellom faglig tyngde og engasjement (Kjelen, 2015, s. 2). Dette betyr at litteraturundervisning på den ene siden skal gi elevene kompetanse i å anvende faglige begreper og analytiske tilnærminger, samtidig som at leseopplevelsen

skal ivaretas og oppleves engasjerende og givende. I læreplanen finner vi igjen det faglige perspektivet gjennom at elevene etter tiende trinn skal kunne "bruke fagspråk og kunnskap om grammatikk, tekststruktur og sjanger i samtale om og bearbeiding av tekster" (Kunnskapsdepartementet, s. 9, 2019). I tillegg til konkrete, faglige ferdigheter, legger læreplanen også vekt på det opplevelsesbaserte og utforskende perspektivet fordi "Norskfaget skal gi elevene litterære opplevelser og mulighet til å uttrykke seg kreativt og skapende", i tillegg til at elevene skal "utforske og reflektere over skjønnlitteratur" og lese tekster for å oppleve og bli engasjert (Kunnskapsdepartementet, s. 2, 2019). I likhet med Mulen (2022) mener vi med andre ord at det foreligger et behov for å utvikle en litteraturdidaktikk som kan stimulere til både kritisk, faglig lesning og en utforskende og engasjerende tilnærming til litteraturarbeidet. En litteraturdidaktikk som kan tilby en konkret analytisk linse gjennom stedsperspektivet, og en kreativ arbeidsform gjennom skapelsen av kart og tegninger, vil forhåpentligvis kunne skape en balanse og dekke begge sider av spennet i norskfaget.

En stedlig litteraturdidaktikk vil dessuten kunne være fruktbar for å arbeide med tverrfaglighet i skolen. "Gjennom kritisk arbeid med tekster og ytringer øver elevene opp evnen til kritisk tenkning og lærer seg å håndtere meningsbrytninger gjennom refleksjon, dialog og diskusjon" (Kunnskapsdepartementet, s. 3, 2019). I et stedsbasert prosjekt hvor elevene potensielt kan lære mye av og med hverandre gjennom å samtale om ulike tolkningsperspektiver og opplevelser av sted, kan en slik litteraturdidaktikk oppøve forståelse og respekt for ulike synspunkter, samt kunnskap og erfaring om samhandling som kan legge grunnlag for deltakelse i et demokratisk medborgerskap. Det å delta i et demokratisk medborgerskap inkluderer også å delta i et samfunn i endring, hvor bærekraftig utvikling er et stort tema. Selv om dette perspektivet vil være mer relevant ved bruk av litterære tekster som inneholder flere stedlige og fysiske beskrivelser av omgivelser og natur, vil vi trekke frem Mulen (2022) sitt poeng om hvordan en spatial litteraturdidaktikk gjennom karttegning kan være relevant for å arbeide med det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling. Elevene skal i forbindelse med dette "utvikle kunnskap om hvordan tekster framstiller natur, miljø og livsbetingelser, lokalt og globalt" (Kunnskapsdirektoratet, s. 4, 2019). Slik Mulen (2022) gjør rede for, åpner en litteraturdidaktikk med et stedlig fokus for en kritisk lesning av blant annet stedlige beskrivelser. Dette avhenger av tekstvalg, og som nevnt vil ikke vårt eget tekstvalg være like relevant for dette temaet. Karttegning som undervisningsmetode i litteraturarbeid kan likevel knyttes til litteratur fra hele verden, og slik også til steder med ulike miljøetiske utfordringer knyttet til bærekraft i fra hele verden. På denne måten kan bærekraft implementeres og bli del av den analytiske linsen som en stedlig litteraturdidaktikk kan åpne for.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

For å videreutvikle en geografisk litteraturdidaktikk, har vi i dette prosjektet valgt å analysere novelletten "Ballstemning" av Alexander Kielland (1879). Prosjektet skrives i forbindelse med forskningsprosjektet ImagiNation, som utforsker sted i eldre tekster fra norsk litteraturhistorie. Novelletten leste vi høyt for en gruppe tiendeklassinger før de fikk i oppgave å tegne et kart av novellettens steder, og begrunne sine valg i en litterær samtale i etterkant. Dette undervisningsopplegget legger grunnlaget for det problemstillingen vår har som mål å finne svar på.

Problemstillingen vår er:

Hvordan visualiserer og samtaler elever om sted i Alexander Kiellands "Ballstemning", og hvilke didaktiske innsikter kan det gi?

Forskningsspørsmål:

- Hva er de sentrale stedene i "Ballstemning", og hvilken funksjon har de?
- Hvordan fremstiller elevene stedene på kartene sine?
- Hvordan begrunner elevene sine kartografiske valg i en litterær samtale?

"Ballstemning" er en såkalt novellette som skildrer metaforiske steder så vel som fysiske steder. For å forstå novellettens steder, og slik kunne forstå elevenes kartografiske fremstillinger av dem, vil det være hensiktsmessig for oss å på forhånd sette oss inn i hvilke steder som er sentrale for novelletten, og hvilken karakter og funksjon de har. Dette er derfor et av forskningsspørsmålene våre, og knytter seg til vår egen litterære analyse av novelletten. På grunn av problemstillingens fokus på sted, vil også den litterære analysen ha et stedlig fokus. For å videre diskutere hvordan elevene arbeider med karttegning i tilknytning til "Ballstemning", vil vi undersøke hvordan elevene selv forstår stedene i novelletten. Hvordan elevene fremstiller stedene på kartene sine er derfor vårt andre forskningsspørsmål, og vil i hovedsak knytte seg til vår egen analyse av elevarbeidene. Det samme gjelder for det siste forskningsspørsmålet, som undersøker hvordan elevene begrunner sine egne kartografiske valg gjennom samtale, men med utgangspunkt i kartene sine. Slik håper vi å kunne diskutere hvilke didaktiske innsikter erfaringene med et slikt arbeid kan gi, og om arbeidsmåten kan være fruktbar i en anvendt stedsbasert litteraturredidaktikk.

1.4 Tidligere forskning

Det har lenge vært av felles oppfatning at rom, miljø eller omgivelser i litterære verk er og har vært av stor betydning. Det er likevel ikke før i de senere årene at "litteraturens omverdensforhold er blevet koncipiert ud fra en specifik stedlig synsvinkel" (Mønster, 2009, s. 368), og i forbindelse med dette snakker man om at det har skjedd en "spatial turn" (jf. Ivanchikova, 2017, s. 676). I de senere år har det kommet en rekke ny forskning på feltet, og flere av studiene er gjennomført på studenter ved høyere utdanning. Annette Lucksinger (2014) og Alla Ivanchikovas (2017) studier er to eksempler på dette. Førstnevnte arbeider i studien "Ecopedagogy: Cultivating Environmental Consciousness through Sense of Place in Literature" (Lucksinger, 2014) med diskusjoner og refleksjoner rundt sted gjennom samtale og loggskrivning. Dette kan sammenlignes med vårt prosjekt fordi hun ser på samtalen som en verdifull arbeidsform for å bearbeide stedlige perspektiver. I studien kommer hun frem til at bevissthet rundt sted kan bidra til å utvikle refleksjoner omkring betydningen av stedet i et miljøperspektiv (Lucksinger, 2014). Et miljøperspektiv er derimot ikke det vi vil fokusere på i vårt prosjekt, selv om det bygger opp under den tverrfaglige forankringen. Lucksinger anvender dessuten ingen kartografisk tilnærming til prosjektet, noe som gjør at prosjektet vårt skiller seg fra hennes. Ivanchikova har også gjennomført en studie med høyskolestudenter som hun presenterer

i artikkelen "Literary Geographies: Creative Mapping Assignments in a Humanities Classroom" fra 2017. Her får hun en gruppe litteraturstudenter til å skape kreative kart ut fra ulike tekster de blir presentert for i løpet av et semester (Ivanchikova, 2017). I motsetning til Lucksinger, stemmer denne arbeidsmetoden mer overens med vårt prosjekt, siden elevenes karttegninger er en stor del av primærempirien vår. Til forskjell fra vårt prosjekt har Ivanchikova jobbet med en slik tilnærming til litteratur sammen med studenter over en lengre tidsperiode, henholdsvis gjennom et helt emne. Vi skal derimot jobbe med lignende arbeidsmetode, men komprimert til et tidsspenn på bare en uke, og med én tekst. At studentene i Ivanchikovas studie (2017) var litteraturstudenter, la dessuten til rette for en ekstra høy interesse hos informantene hennes, i motsetning til de tiendeklasseelevne vi anvender som informanter i vårt prosjekt.

Sara Luchetta har også eksperimentert med å utvikle geografisk kompetanse og gjennomført flere studier på dette feltet. En av dem er presentert gjennom prosjektet "Teaching geography with literary mapping: A didactic experiment" (Luchetta, 2016). Informantene som anvendes er studenter, og disse deltok i et innføringskurs i humangeografi der de fikk være med på en workshop hvor de kartla en novelle gjennom stedlige perspektiver. I arbeidet med dette fikk studentene mulighet til å utvikle geografisk kunnskap gjennom visuelle arbeidsmetoder (Luchetta, 2016). Til forskjell fra vårt prosjekt, samt Lucksinger og Ivanchikovas studier, ble visualiseringen her gjort gjennom tredimensjonale fremstillinger av kart. Ulike materialer ble derfor brukt for å fremstille stedene på et kart, fremfor bare å tegne dem (Luchetta, 2016). Studiet gjør seg likevel relevant for vårt prosjekt, fordi målet er å utvikle mulige kreative tilnærminger til undervisning innen litteraturgeografifeltet.

Som del av ImagiNation-prosjektet er det blitt gjennomført flere undersøkelser. En av disse er Mona Blandkjenn Mulens masteroppgave "«Hva er det for et sted jeg er kommet til?»: Om en stedsbasert tilnærming til litteraturen med utgangspunkt i Astrid Lindgrens *Sunnaneng*" (2022). Slik hun gjør rede for er mye av den tidligere forskningen utført ved bruk av studenter ved høyere utdanning som informanter. Dette gjør at det kan være vanskelig å si hvorvidt den samme stedlige og kreative tilnærmingen kan bli brukt til undervisning på yngre trinn. Mullen har derimot gjennomført en lignende studie på barnetrinnet med elever fra fjerdeklasse. Studien tar utgangspunkt i *Sunnaneng* av Astrid Lindgren (1958), og den litterære teksten blir utgangspunktet for en oppgave hvor elevene lager enten en tegning eller et kart over en eller flere av fortellingens sentrale steder. For å analysere elevenes kart og tegninger, analyserer også Mullen selv den litterære teksten som danner utgangspunkt for tegneoppgaven. Dette gjør hun med et stedlig analytisk blikk, og slik kan hun sammenligne stedsskapingen i fortellingen, med hvordan elevene skaper stedene på tegningene og kartene sine (Mullen, 2022). For vårt prosjekt blir dette relevant fordi den litterære teksten vi anvender også er en del av primærempirien, og blir lagt under den stedlige analytiske linsen. Studien i sin helhet er dessuten samsvarende med vårt prosjekt, fordi vi anvender karttegning som en av arbeidsformene for å fremheve de stedlige perspektivene i teksten. I tillegg til at informantene er yngre, skiller dette prosjektet seg fra vårt, da den litterære teksten inneholder fysiske steder som har en forholdsvis enkel stedsstruktur hvor verden er todelt. Den litterære teksten vi anvender i vårt eget prosjekt har derimot et større preg av metaforiske steder med en noe mer kompleks tid- og stedsstruktur.

I en annen masteroppgave, "Visualisering av sammenhenger gjennom skapelsen av kart: En kvalitativ studie av utforskende litteraturredidaktikk" gjennomført av Karen Elise Dukstad

(2022), er formålet også å utforske hvordan elevene framstiller sin tolkning av en litterær tekst gjennom karttegning. Den litterære teksten er i denne oppgaven et eventyr hvor elevene kartlegger Askeladdens reiserute i "Askeladden og de gode hjelperne" av Peter Christen Asbjørnsen (1851). Undervisningsopplegget i denne oppgaven er tilnærmet lik Mulens (2022) opplegg, og slik vil den være relevant for oss på samme vis, gjennom at elevene fikk en tekst som de deretter visualiserte stedene i ved bruk av karttegning. Til forskjell fra Mulens (2022) og vårt prosjekt gjennomførte ikke Dukstad (2022) en egen litterær analyse av teksten. Teksten som tegningene ble laget med utgangspunkt i skilte seg også fra vår gjennom å ha en reisestruktur og slik inneholde en rekke flere fysiske steder enn "Ballstemning".

Intervensjonene i Mullen (2022) og Dukstad (2022) sine prosjekt, ble benyttet videre inn i en komparativ analyse, som presenteres i artikkelen "Kart- og stedstegning som litterær respons" (2023) av Tatjana K. Samoilow, Mona Blandkjenn Mullen og Karen Elise Dukstad. I denne artikkelen foreslår forfatterne at bruken av kart som litterær respons stimulerer til kunnskap, og er et godt redskap for å støtte den litterære samtalen. Gjennom kartene kan elevene vise forståelse både for struktur og forestillingsevne, men arbeidsmetoden skaper også noen begrensninger. Eksempelvis kan kart som litterær respons gi liten innsikt i fortellingens karakterer, tema og motiv. Kart som sjanger, kan dessuten oppleves vanskelig for elevene, og krever tid og forarbeid for å oppnå best mulig utbytte (Samoilow et al., 2023, s. 141). Studien skiller seg fra vårt prosjekt da begge intervensjonene artikkelen tar utgangspunkt i, er gjennomført på barnetrinnet. Vårt prosjekt vil derimot plassere seg mellom de ovennevnte prosjektene, da vårt studie gjennomføres på ungdomstrinnet med en eldre litterær tekst med mer komplekse tid- og stedsstrukturer.

I det stedlige arbeidet med en eldre litterær tekst, finnes en studie som har vært til stor inspirasjon. I studien "Geografisk litteraturhistoriedidaktikk: En komparativ undersøkelse av «En god Samvittighed» (1880) og «Paa Hondurasfloden» (1890)"² gjennomfører Ingvild H. Kjørholt og Tatjana K. Samoilow (2024) en komparativ, litterær analyse av to eldre litterære tekster. Her belyser de hvordan de ulike stedene kan være "omdreiningspunktet i arbeid med sted i litteraturhistoriske tekster" (Kjørholt & Samoilow, 2024, s. 1). Et fokus i denne studien, som ikke er like gjeldende for vårt prosjekt, er at de litterære stedene blir brukt som redskaper for å kunne forstå den historiske konteksten (Kjørholt & Samoilow, 2024, s. 2-3). Ut fra den litterære analysen, redegjør studien også for didaktiske refleksjoner og slik også på hvilke muligheter som finnes ved en lignende tilnærming til tekst i litteraturredidaktikken (Kjørholt & Samoilow, 2024, s. 2). På denne måten kan denne studien være et relevant bakteppe for vårt prosjekt, selv om vårt prosjekt ikke kommer til å gå i dybden på hvordan karttegning kan være med på å fremstille den litteraturhistoriske konteksten. I likhet med Mullen (2022) og Dukstad (2022) sine prosjekter er stedene i denne studien også fysiske, og slik skiller tekstene seg fra novelletten "Ballstemning" som vi anvender i vårt prosjekt da denne inneholder flere metaforiske steder. I analysen av det litterære materialet i Kjørholt og Samoilows (2024) studie er likevel blant annet narrasjon, sjanger og sted sentralt, elementer som også vil ligge til grunn for vår egen litterære analyse av "Ballstemning". En av tekstene som analyseres er i likhet med "Ballstemning" skrevet av Kielland, og slik kan det være informativt å se hvordan en stedlig litterær analyse kan se ut på et verk av samme forfatter. De sistnevnte studiene, altså Mullen (2022), Dukstad (2022), Samoilow, Mullen

² Vi har fått tilgang til manus før publikasjon, som kommer på trykk høsten 2024. Der hvor det er referert til sidetall er derfor basert på manuskriptet vi har fått tilgang til.

& Dukstad (2023) og Kjørholt & Samoilow (2024), er dessuten alle skrevet i tilknytning til forskningsprosjektet ImagiNation, som i skrivende stund og frem til 2027 aktivt vil forske på stedlige perspektiver i eldre norsk litteratur, og slik bidra til å videreutvikle litteraturredidaktikken.

Studiene og prosjektene vi nå har presentert er kun et utvalg i en større samling av forskning på det litteraturgeografiske feltet. For å kunne plassere eget prosjekt i tilknytning til tidligere forskning, har vi valgt å implementere de som vi anser som mest relevante, og som har hatt medvirkning i utformingen av vår intervensjon og forskningsprosjektet i sin helhet. Samlet sett har de ovennevnte prosjektene det samme formålet som dette prosjektet, men de har benyttet ulike tekster og ulike informanter. Tekstene som er anvendt bærer preg av flere fysiske stedlige beskrivelser og informantene er enten studenter, eller elever på barnetrinnet. I arbeid med eget prosjekt har vi brukt disse for å videreutvikle vår egen forståelse av hva lesergenererte kart er og hvordan de kan anvendes i litteraturredidaktikken, noe vi også ønsker at dette prosjektet kan bidra med. Det vi likevel ser som en fellesnevner med de ovennevnte prosjektene, er at samtaler mellom informantene ikke har fått et stort fokus og derfor var litterære samtaler i tilknytning til kart noe vi ønsket å utforske nærmere.

1.5 Oppbygning av oppgaven

Videre i oppgaven kommer en redegjørelse av stedsbasert teori og litteraturteori. Her presenteres blant annet begreper fra humangeografene Tim Cresswell (2014) og Yi-Fu Tuan (1977), litteraturviterene Barbara Piatti (2017), Seamus Heaney (Referert i Andersson, 1996) og Mikhail Bakhtin (2006) som i de videre analysekapitlene blir brukt for å forklare hvordan og hvilke steder som skapes i den litterære teksten og på elevenes karttegninger. Etter redegjørelsen av teori på feltet kommer en presentasjon av forskningsdesign og metode. Her reflekterer vi rundt metodiske valg og perspektiver, samt betraktninger vedrørende etikk og vår forskerrolle i klasserommet. Analysen er todelt, og vil først bestå av vår egen stedlige litterære analyse av den ene delen av primærmaterialet som er novelletten "Ballstemning" (Kielland, 2023). Den andre delen er en analyse av elevarbeidet, altså kart og samtale, som suppleres av det kontekstualiserende sekundærmaterialet. Oppgaven vil videre gå over i en drøftingsdel hvor vi diskuterer hvilke muligheter og begrensninger som finnes i prosjektet basert på de funnene som kommer fram i analysene, og slik hvilke didaktiske innsikter det kan gi. Til sist reflekterer vi over prosjektet i sin helhet og legger frem tanker for veien videre.

2 Teoretiske perspektiver

I "At finde sted: En introduksjon til stedsbegrepet og dets litterære potensiale", utgitt i *Edda* (2009), skriver Louise Mønster at en stedlig tilgang til studiet av litteraturen enda ikke er nedtegnet for fullt, og at stedsbasert litteraturteori "enda ikke har fått den oppmerksomhet den fortjener" (Mønster, 2009, s. 370). Noe oppmerksomhet har den likevel fått, og det har skjedd mye siden artikkelen ble skrevet. I det følgende kapitlet skal vi forsøke å redegjøre for noe av den teorien på området som vi anser hensiktsmessig å anvende i analysene i vårt prosjekt. Stedsteori er likevel ikke en teori skapt innenfor et enkelt vitenskapsområde, men heller en teori som er skapt gjennom en samling teorier og stadige diskusjoner mellom flere ulike fagområder (Mai & Ringaard, 2010, s. 7). For å snakke om sted i litteratur må vi derfor nødvendigvis ta utgangspunkt i geografien, siden sted først og fremst er et geografisk begrep. Det vitenskapelige feltet geografi består av naturgeografi og samfunnsgeografi, som opererer som de to hovedretningene innenfor feltet (geografi, u.å). I dette prosjektet vil det være sentralt å benytte perspektiv hentet fra samfunnsgeografien, eller humangeografien, i motsetning til naturgeografien som i stor grad knytter seg til det naturvitenskapen omhandler. Samfunnsgeografien ser derimot nærmere på hvordan mennesker samspiller, opptre på og påvirker sted, eller "How things exists in space, how features of the social world change across spaces and the difference that places make to the nature of human existence" (Jones, 2012, s. 3). Samfunnsgeografien er med andre ord essensiell å knytte opp mot litteraturen, fordi samfunnsgeografien baserer seg på at mennesker og sted påvirker og står i et forhold med hverandre.

Et slikt syn på geografi beskriver også Mønster idet hun skiller mellom ulike retninger som beskriver perspektiver på interaksjonen mellom sted og litteratur, og det kan eksempelvis dreie seg om "den funktion, udbredelse eller rolle værket har haft i relation til et givet sted" (Mønster, 2009, s. 369) eller hvordan litteraturen "forholder sig til sin omverden netop som et sted eller til jeget som stedlig forankret" (Mønster, 2009, s. 369). Interaksjonen mellom sted, menneske og omverden, altså sistnevnte perspektiv, vil være perspektivet som vi vil posisjonere oss under i redegjørelsen av teori tilknyttet dette prosjektet. Dette skyldes i hovedsak at steder i lys av dette perspektivet først blir meningsfylte i det mennesker tillegger dem mening gjennom å knytte bevissthet til dem (Mønster, 2009, s. 369). Eksempelvis blir stedene fra den lavere sosiale klasse i novelletten "Ballstemning" først betydningsfulle idet hovedkarakteren knytter egne assosiasjoner fra en glemt barndom til dem. Likevel anser vi det som hensiktsmessig å se på hvordan sted blir til i litteraturen. Prosjektet *ImagiNation*, med blant annet Mulen (2022), Samoilow, Mulen & Dukstad (2023) og Kjørholt & Samoilow (2024), har også brukt Cresswell sine stedsperspektiver hvilket vi ser har vært en produktiv tilnærming, og derfor vil også vi benytte oss av disse for å danne et bakteppe for å snakke om stedsskaping i litteratur. Disse perspektivene er derfor det vi først vil gå inn på i det følgende kapitlet, før vi ser nærmere på teoretiske tilnærminger fra Tuan, Piatti, Heaney og Bakhtin. Til sist vil vi redegjøre for ulike perspektiver på lesning og kart som litterær respons som vi ser hensiktsmessig å ha med inn i resten av prosjektet.

2.1 Stedsskaping

Sted er et stort begrep og er ofte brukt i flere ulike sammenhenger. I daglig samtale kan ordet eksempelvis bli brukt om en spesifikk lokasjon, noe som kan stedfestes på jordens overflate og settes i relasjon til andre steder gjennom et kart. Steder er likevel ikke avhengig av en lokasjon, og flere steder har heller ikke faste koordinater. Eksempelvis er en bil, et skip, eller en vogn steder som er uavhengige av satte lokasjoner og flytter på seg kontinuerlig. Ifølge humangeografen Tim Cresswell i boken *Place: A Short Introduction* (2014) skal det tre ting til for at vi kan kalle noe for et sted. De tre ulike elementene beskriver han som *location locale*, og *sense of place*, og kan omtales som plassering, fysisk form, og fornemmelsen av stedet (Cresswell, 2014, s. 12). I motsetning til steder som kan festes gjennom koordinasjoner på jordens overflate, *location*, er bilen, skipet, eller vogna eksempler på det han omtaler som *locale*, altså fysisk form. Disse stedene er "the material settings for social relations - the actual shape of place within which people conduct their lives as individuals" (Cresswell, 2014, s. 12). I tillegg til plassering og fysisk form har også steder en eller annen relasjon til mennesker og til menneskets evne til å produsere mening (Cresswell, 2014, s. 13). Dette legger grunnlaget for "the most straightforward and common definition of place - a meaningful location" (Cresswell, 2014, s. 11). Det tredje og siste elementet som skal til for å skape et sted er fornemmelsen av sted, altså den subjektive, emosjonelle tilknytningen som mennesker har til ulike steder (Cresswell, 2014, s. 13). Det er dette elementet som i lesningen kan gi leseren en følelse eller fornemmelse av å vite hvordan det er å være på det bestemte stedet, og slik også skape mening ut av det.

I forlengelse av denne tredelingen beskriver Cresswell sted som «a gathering of materialities, meanings and practices» (Cresswell, 2014, s. 6). Disse faktorene samles og spiller inn på hverandre på hver sin unike måte i forbindelse med hvert ulikt sted. Interaksjonen mellom sted og mennesker ligger til grunn for stedsskapingen, og det sistnevnte begrepet "practices" omtales av Cresswell som samspillet mellom menneskers handlinger og stedet de utføres på. Dette samspillet skaper vaner og en slags rytme som er med på å gjøre stedet distinkt og meningsfylt, og slik er også måten mennesker tillegger et sted mening med på å skape stedet (Cresswell, 2014, s. 11). "Materialities" beskriver i korte trekk de fysiske omgivelsene ved et sted, det være seg både konkrete materielle omgivelser som landskap, natur og bygninger, og mer abstrakte materielle omgivelser som vær (Cresswell, 2014, s. 10). De fysiske omgivelsenes ulike egenskaper er også med på å gi stedene ulike lyder og lukter, alt ettersom hva leseren forbinder og assosierer med ulike konkrete og abstrakte materielle omgivelser (Cresswell, 2014, s. 10). For eksempel kan man gjennom de fysiske beskrivelsene av slummen i novelletten "Ballstemning" se for seg et bråkete bybilde og søppellukt som preger gatebildet. I prosjektet har vi brukt disse perspektivene for å få en forståelse av hva sted er og kan være, og slik fungerer disse perspektivene som et bakteppe for å både forstå, men også snakke om sted videre i prosjektet.

I likhet med Mønster og Cresswell er også humangeografen Yi-Fu-Tuan opptatt av at sted blir til og erfares i møte med mennesker. All menneskelig opplevelse er en blanding og et resultat av ulike tanker og følelser som virker inn på hverandre, skaper og legger til rette for tolkning, forståelse og innsikt (Tuan, 1977, s. 8-10). Når Tuan omtaler dette snakker han om stedlige erfaringer, et begrep som er relevant for å sette ord på hvordan steder i litteratur kan skapes også gjennom ulike sanselige beskrivelser. Med dette menes at beskrivelser av sanseintrykk i en tekst, eller beskrivelser av omgivelser som kan gi oss

sanseinntrykk gjennom assosiasjoner, det være seg lukt, lyd, syn, berøring, kan skape en mulighet til å knytte mening og følelser til de ulike stedene (Tuan, 1977, s. 12). Hvilke assosiasjoner og erfaringer en leser har til et sted har med andre ord mye å si for hvilken verdi stedet får, og dermed hvordan stedets atmosfære blir. Stedets atmosfære, i tillegg til de fysiske beskrivelsene, er det som sammen er med på å skape en fornemmelse av sted, eller "a sense of place" (Alexander, 2017, s. 47). Slik blir ofte steder til i forbindelse med de mennesker som leser teksten, noe som inngår i Mønsters perspektiv om "den nære relation mellom 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). Slik er vårt syn på steder i litteratur en kombinasjon av ulike perspektiver. Steder i litteraturen skapes i teksten og i møte med mennesket gjennom fysiske beskrivelser og stedlig atmosfære, og lager slik en fornemmelse av sted, en slags ubestemmelighet eller et rom, som leseren kan fange og tillegge mening. Det er også slik steder kan få positiv eller negativ verdi, og ofte forsterkes disse ved at de settes opp mot hverandre. I vårt prosjekt er dette relevant med tanke på klasseforskjellene som blir synlige i "Ballstemning", gjennom blant annet kontrasten mellom slummen og de mer velstående områdene av byen hvor forholdene er romslige og behagelige. Måten stedene skildres på kan slik skape en atmosfære som er meningsbærende for fortellingen.

2.3 Karakterers geografi

Et viktig aspekt ved litterær stedsskapning generelt og i forbindelse med novellen "Ballstemning" spesielt, er karakterenes egne geografi. Alle mennesker står i sammenheng med en rekke steder, ikke bare de umiddelbare fysiske omgivelsene og slik Cresswell (2014) skriver oppstår sted enten gjennom å ha en lokasjon, fysisk form eller skape en eller annen fornemmelse av sted (s. 12). I tilfeller hvor fysisk form er fraværende, eller vanskelig å få grep om, kan følgende litteraturvitenskapelige begrep være til hjelp. Det er nemlig når karakterene i et verk ikke er fysisk til stede på et sted, men heller befinner seg på steder som er fremkalt gjennom fantasi eller minner at Barbara Piatti tar i bruk begrepet *projected places* (Piatti, 2017, s. 185), herfra oversatt til projiserte steder. En arbeidsdefinisjon, slik Piatti omtaler den, er at stedene er "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 etc." (Piatti, 2017, s. 185). Projiserte steder er med andre ord steder som ikke er fysisk tilgjengelige for litteraturens hovedkarakterer, men som i stedet oppstår gjennom fantasi, lengsler, mareritt eller drømmer. Denne typen steder tillegger tekster et eller flere lag med ekstra mening rundt de stedene som finnes i fortellingen (Piatti, 2017, s. 179), og siden steder først blir meningsfylte i det mennesker tillegger dem mening (Mønster, 2009, s. 369) faller begrepet inn under posisjoneringen vår med utgangspunkt i Louise Mønsters perspektiv. Stedene kan slik forsterke litteraturens tematikk ved å tillegge teksten betydninger og perspektiver som kan være vanskelige både for leseren å finne, men også for forfatteren å skrive frem gjennom fysiske steder. Eksempelvis kan disse stedene være hentet fra minner eller fantasi, slik som fortiden i kvinnen i "Ballstemning" sitt liv, eller inneholde magiske og underlige elementer.

Et viktig poeng ved disse stedene er at de skapes gjennom karakterenes sinn, og at de slik også ofte bærer preg av at forestilling dominerer fremfor det fysiske og reelle. En annen sentral del av Piattis arbeidsdefinisjon er et perspektiv som kan være med på å forklare hvordan et slikt fiktivt sted skapes og eksisterer. Projiserte steder dukker opp av

ulike grunner gjennom hovedkarakterenes sinn, og dette kommer som et resultat av det som omtales som en "trigger" (Piatti, 2017, s. 184). Begrepet er et lånt begrep fra psykologien som indikerer at stimuli fra ulike elementer som smaker, lyder og visuelle inntrykk kan skape opplevelser som føles reelle, slik at den faktisk reelle og nåtidige situasjonen blir satt til side. Piattis poeng er at dette fenomenet ganske eksakt kan overføres til det som skjer når et projisert sted implementeres som en litterær teknikk i handlingen (Piatti, 2017, s. 182). Forekomsten i en tekst kan eksempelvis være at en karakter befinner seg på en bestemt lokasjon i fortellingen, men blir som resultat av en trigger dratt ut av den og mentalt plassert på en annen lokasjon (Piatti, 2017, s. 183). Ofte opptrer et slikt skifte som en slags vending, og det projiserte stedet blir slik tillagt en mening som gjør den til et meningsfylt og viktig sted i litteraturen selv om det ikke er et fysisk sted eller en lokasjon hverken i fortellingen eller den virkelige verden.

Mennesker forholder seg med andre ord ikke bare til fysiske steder her og nå, men er forbundet med steder gjennom sinnet og for eksempel minner. Minner utgjør også en vesentlig del av stedene i teksten som dette prosjektet skal utforske. I "The sense of Place" skriver litteraturviteren Seamus Heaney at det finnes to ulike måter som vi levendegjør stedet på. Den ene er en "opplevd, ubevisst og ikke ordlagt tilgang", og den andre er "vitende, bevisst og språklig formulert" (Andersson, 1996, s. 10). Begge av tilgangene er virksomme sammen, og den ene utelukker ikke den andre, tvert imot virker de i et samarbeid med en bevisst og ubevisst spenning mellom seg (Andersson, 1996, s. 10). Slik vi ser det, taler den "vitende, bevisste og språklig formulerte" tilgangen for et sted skapt ved beskrivelser av fysiske omgivelser, atmosfære og sanselighet. Steder i litteraturen som er lokalisert og som forfatteren gjerne forteller oss hvordan ser ut, hvor det er lokalisert, hvordan det sanses. I den "opplevde, ubevisste og ikke ordlagte" tilgangen oppstår erindringsstedet (Andersson, 1996, 10). I Erindringsstedet opplever leseren en "frambringelse av betydning - en poesis - som kommer til oss. I lys av denne poesis er erindringens steder å forstå som poetiske steder" (Andersson, 1996, s. 10). Erindringsstedet oppstår ikke i den fysiske verden, og det har ingen fysiske beskrivelser av omgivelsene, men har heller en karakter av å være "hemmelig og nødvendig" (Andersson, 1996, s. 11). Stedet er slik preget av minner, og på denne måten får stedet likefullt som andre fysiske steder betydning av at mennesker tillegger dem mening, men stedets mening og betydning oppstår i hovedsak "ut fra den plass det har i sinnets rom" (Andersson, 1996, s. 11). Fordi erindringssteder oppstår i sinnet og preges av minner, vil vi kategorisere disse som projiserte steder. Dette skyldes at erindringsstedene ikke opptrer i den fysiske verden, men i sinnets rom. Fordi erindringsstedet er en romliggjøring av tiden, er vi her derfor annerledes forbundet med tiden enn vi ville vært i den virkelige verden (Andersson, 1996, s. 12). På grunn av dette er ikke erindringsstedet preget av hendelser, fysiske omgivelser og menneskelige handlinger eller praksiser slik som et fysisk sted.

2.4 Kronotoper - møtet mellom tid og sted

Et sentralt begrep som vil bidra inn i forståelsen av hvordan sted skapes i litterære tekster, er kronotoper. Den russiske litteraturforskeren Mikhail M. Bakhtin introduserte kronotopbegrepet i essayet "Tidens og kronotopens former i romanen" (2006)³. Her beskriver han at kronotoper kan virke som metaforer og at de kan sees på som bindeledd

³ Essayet ble opprinnelig utgitt i 1937, men ble senere oversatt til en dansk versjon som ble utgitt i 2006. Det er denne versjonen vi har anvendt.

mellom alt som rommer plottet i et litterært verk (Bakhtin, 2006, s. 167). En kronotop kan være steder som for eksempel en vei, et møte eller en bro. De er også sjangerspesifikke og har ifølge Bakhtin bidratt til å forme romansjangeren gjennom historien (Bakhtin, 2006, s. 13). Kronotopbegrepet er dessuten en sammensmeltning av ordene tid og rom, og benyttes for å kunne forklare samspillet mellom tid og sted i litterære verk. Gjennom rommet manifesteres nemlig tiden, og "[t]idens kendetegn udfoldes i rummet, og rummet fylles med mening og dimension af tiden" (Bakhtin, 2006, s. 13).

Med denne sammensmeltningen av tid og rom, poengterer Bakhtin (2006) at kronotopen muliggjør en rekke handlingsalternativer som kan springe ut av stedet (s. 13). I novelletten "Ballstemning" vil vi i den litterære analysen blant annet gjøre rede for hvordan vogna er et sted som muliggjør kvinnens tilbakeblikk til sitt glemte liv. Med andre ord fører vogna som kronotop i dette tilfellet både tid og rom sammen, og derav også handlingen videre. Stedet som kronotop er derfor ikke bare et tilfeldig sted som karakterene eller handlingen befinner seg på, men heller et sted som knytter sammen og legger til rette for at ulike handlinger og vendinger i det litterære verket kan oppstå (Bakhtin, 2006, s. 167). Sammen har derfor de ulike kronotopene i et verk betydning for teksten som helhet gjennom at de opererer som "(...) de organisatoriske centre for hovedbegivenhederne i handlingsforløbet" (Bakhtin, 2006, s. 167). På denne måten får kronotoper en stor betydning for handlingen, og innehar dermed en handlingsdrivende funksjon.

I Bakhtins avsluttende bemerkninger som ble skrevet noen år etter den første delen av essayet, forklarer han hvordan noen av de større kronotopene kan inneholde mindre kronotoper, som igjen kan veves sammen (Bakhtin, 2006, s. 169). De ulike kronotopene kan forandres, påvirke hverandre, være i samspill eller være motstridende. I tilknytning til dette prosjektet, gjør både terskelkronotopen og møtets motiv seg gjeldende. Bakhtin (2006) beskriver terskelkronotopen som noe som alltid opptrer som metaforisk og at "(...) dens væsentligste rolle er at udfylde kronotopen for krisen og vendepunktet i livet." (s. 166). Med dette blir terskelkronotopen knyttet til det emosjonelle følelsesliv og påvirker med dette handlingen i form av å i seg selv være et vendepunkt. Møtets motiv får ofte en "(...) halvmetaforisk eller ren metaforisk betydning" (Bakhtin, 2006, s. 25) og et motiv hvor tid og sted er sterkt avhengige av hverandre. Møtets motiv kan ha ulike betydninger med tanke på følelsen det skildrer og motivet har ofte sammenheng med andre motiver som gjenkjennelse og ikke-gjenkjennelse (Bakhtin, 2006, s. 26), for å nevne noen. I tidligere forskning har vi sett begrepet bli anvendt i stedsanalyse og nettopp analyse av elevers karttegninger. Verdt å nevne er blant annet Mona Blandkjenn Mullen sin masteroppgave (2022), som har bidratt til å vise hvordan kronotoper kan anvendes fordelaktig i analyse av elevtegninger.

2.5 Leserperspektivet og kart som litterær respons

Hvordan vi som lesere kan gi en tekst mening avhenger av både kollektive og individuelle syn, assosiasjoner og erfaringer. Hvilke erfaringer en leser bærer med seg inn i teksten, og derav tillegger og skaper de ulike stedene, avhenger av hvilke opplevelser leseren bærer på. Wolfgang Iser (1974) beskriver hvordan enhver litterær tekst må legge til rette for at leseren kan forestille seg noe (s. 275). Med dette mener Iser at dersom en leseprosess skal være givende for leseren, er det viktig at leseren selv har mulighet til å forme deler av teksten vedkommende blir presentert for og med dette evner å forestille seg noe. Ifølge Iser (1974) er virtuell dimensjon en sentral del av møtet mellom leseren

og teksten, og forklares som "(...) the coming together of text and imagination" (s. 279). Dette betyr at den litterære teksten vil ha et slags spillerom for leseren, hvor teksten formes av det som står skrevet, men at leseren selv skaper teksten i det som ikke står skrevet. Iser beskriver tekstens uskrevne deler som tekstens tomme rom (Iser, 1974, s. 280). Hvordan leseren velger å fylle disse tomme rommene som teksten inviterer til, er en individuell prosess (Iser, 1974, s. 280). Forfatteren vil nemlig invitere til at de tomme rommene i teksten nettopp står åpne, slik at leseren selv bidrar til å skape deler av teksten (Iser, 1974, s. 282). På denne måten evner forfatteren å holde på leseren, men også sørge for at leseren engasjeres i teksten, "For it is only by activating the reader's imagination that the author can hope to involve him and so realize the intentions of his text." (Iser, 1974, s. 282). Hvordan leseren forstår teksten vil også handle om kjennskapen leseren har til teksten fra før av. Dersom leseren går i møte med teksten flere ganger vil hen kunne lese teksten på andre måter kontra hva hen gjorde ved det første møtet. Verken den første lesningen eller den andre lesningen av teksten vil være mer riktig, men annerledes og heller bidra med annen type innsikt (Iser, 1974, s. 281).

Tanken om de tomme rommene som leseren selv må utfylle, videreføres av Ryan et al. (2016) gjennom et geografisk perspektiv, og poengterer at leseren i møte med en tekst ikke bare vil forestille seg det konkrete stedet som er beskrevet, men også se et utvidet bilde, stedets omgivelser og sammenheng, slik at det plasseres i en tekstverden og et eget univers (Ryan et al., 2016, s. 24). Det skiller slik mellom de konkrete stedene som oppstår i den litterære teksten, altså "story space" og "den kognitive kompletteringen og konkretiseringen som skjer i løpet av leseprosessen; storyworld" (Samoilow, Mullen & Dukstad, 2023, s. 129). Leserens ser med andre ord for seg resten av den verden et sted eller en handling tar plass i uten at teksten nevner omgivelsene konkret, og slik fyller leseren ut det tomme rommet. Slik Samoilow, Mullen & Dukstad (2023) gjør rede for er kart "geografiske, bearbejdede gjengivelser av landskap", og visuelle representasjoner av tekstens steder (Samoilow, Mullen & Dukstad, 2023, s.128). Kartene er også visualiseringer av relasjonene mellom en tekst steder, og slik blir følgelig skaperen av kartet nødt til å fylle inn tekstens tomme rom for å skape en storyworld. De lesergenererte kartene kan likevel ikke forstås som fullstendige og ferdige representasjoner av leserens forstilling eller storyworld, men kartene kan derimot fungere som et mulighetsrom, eller «always-under-construction learning spaces where the narrative text is creatively negotiated» (Luchetta, 2018, s. 387). Kartlegging har i tillegg pedagogiske funksjoner, gjennom blant annet være med på å styre blikket og fungere som en analytisk linse under lesningen, i tillegg til at "visualiseringen fungerer bevisstgjørende og kan trigge kritiske og analytiske spørsmål" (Samoilow, 2021, s. 6). Tidligere forskning har derfor foreslått at det foreligger et stort didaktisk potensial i lesergenererte kart som respons på litterære tekster, fordi elevene kan utforske og utvikle sin tolkning og forestillingsverden gjennom arbeidet med dem.

3 Metode

Dette prosjektet undersøker hvordan elevene møter en litterær tekst med en kompleks tid- og stedsstruktur gjennom tegning, dersom sted blir brukt som inngang. Med andre ord skal vi utforske hvordan elever visualiserer og samtaler om sted i novelletten "Ballstemning" av Alexander Kielland (Kielland, 2023), og hvilke didaktiske innsikter det kan gi. For å kunne utforske dette har vi benyttet oss av en kvalitativ tilnærming, fordi vi "legger vekt på å finne mening, på å fortolke og forstå" (Neteland, 2020, s. 52) hva empirien forteller oss. Prosjektet baserer seg på fem ulike typer empiri som får ulikt fokus i analysen. I det følgende kapittelet vil vi derfor gjøre rede for hvilke metoder vi har brukt i innsamlinga, hvilket materiale vi har og hvilken plass de får i analysen. Avslutningsvis vil vi gjøre oss noen etiske betraktninger og refleksjoner rundt vår egen rolle i prosjektet, som ligger til grunn for prosjektet som helhet.

3.1 Forskningsdesign

Dette prosjektet har et kvalitativt forskningsdesign som benytter flere ulike metoder, en metodetriangulering (Høgheim, 2020, s. 170), for innsamling av empiri. Empirien består av to deler, hvor primærmaterialet omfatter 1800-talls novelletten "Ballstemning" av Alexander Kielland (Kielland, 2023), elevenes egenproduserte karttegninger basert på novelletten og litterære samtaler i forbindelse med disse som elevene hadde i etterkant. Sekundærmaterialet inkluderer observasjonsnotater vi har gjort underveis i prosessen og individuelle intervju med et utvalg elever. Primærmaterialet, bestående av novelletten og elevarbeidet, danner kjernen for analysen. Denne delen av materialet gir et analytisk blikk på steder i novelletten, og i tillegg til elevenes interaksjoner med teksten og tolkning av sted i form av karttegninger og samtaler. Det sekundære materialet gir oss innsikt i arbeidsmetoden og tidligere erfaring fra arbeid med litteratur. Analysedelen vil derfor involvere utforskning av flere sider av empirien, hvor vi først presenterer en egen stedlig litterær analyse av novelletten, før vi senere analyserer elevenes kart og samtaler, samtidig som vi trekker paralleller til sekundærmaterialet.

Vårt prosjekt baserer seg på den samme forståelsen av tegning som litterær respons på litterære tekster, som Samoilow, Mulen og Dukstad (2023) gjør rede for. Det vil si at det foreligger "intertekstuelle forhold mellom tekstene og tegningene" (Samoilow, et al. 2023, s. 127). Siden "en hver forfatter er geograf av sin egen verden" (Samoilow, et al. 2023, s. 127), vil vi i likhet med Samoilow et al. (2023) gjøre vår egen stedlige analyse av novelletten først, for å senere kunne avdekke forbindelsene mellom tekst og tegning. Slik kan vi nærmere belyse hvilke muligheter og begrensninger som foreligger ved å benytte karttegning som redskap i møte med en litterær tekst med en kompleks tid- og stedsstruktur, og hvilke didaktiske innsikter det kan gi.

3.2 Informantene

Vi benyttet vår praksisperiode i en klasse på tiende trinn for å gjennomføre undervisningsopplegget og innhente empiri, og på denne måten var alle deltakerne for prosjektet gitt på forhånd. Vi hadde undervisning med elevene uken i forkant av gjennomføringen av en pilotering og selve intervensjonen, og hadde slik sett noe tid til å bli kjent med elevene. Dette bidro til at vi kunne forme undervisningsopplegget slik at det

kunne fungere i nevnte klasse. I samtale med klassens lærer fikk vi informasjon om at elevgruppen i stor grad var vant til å arbeide med litteratur i norskfaget, og at de hadde kjennskap til flere eldre litteraturhistoriske tekster. Gruppen ble beskrevet som en engasjert klasse når det kom til arbeid med litteratur, noe som bidro til at vi anså det å utforske en stedsbasert tilnærming til litteratur som givende for denne klassen. Til tross for noe kunnskap om elevene og informasjon fra klassens lærer, kjente vi likevel ikke elevgruppen godt.

Hovedinformantene våre består av 6 elever, men kart og observasjoner er innhentet fra hele klassen, som består av 20 10.klassinger. Selv om de 6 utvalgte elevene er de vi kommer til å bruke som hovedinformanter i analysen, vil observasjonene og kartene fra hele klassen fungere kontekstualiserende. Utvalget av de 6 hovedinformantene baserer seg på et strategisk utvalg (Neteland, 2020 s. 54). Etter karttegningen, og før de litterære samtaler, gjorde vi en grov kategorisering av tegningene slik at vi ble sittende igjen med fire ulike kategorier basert på hvordan elevene hadde løst kartoppgaven. Med utgangspunkt i dette valgte vi ut to fra hver kategori, og satte hver av dem i en gruppe på fire slik at vi fikk to grupper til sammen. Utvalget gjorde vi for å nedskalere antall kart fra de opprinnelig tjue som hele klassen besto av. Ved å basere utvalget på kategoriseringa fikk vi et representativt utvalg, som speilet hele klassens arbeid på en balansert måte (Stjernholm, 2020 s. 74). Av de ulike kartene i hver av disse kategoriene valgte vi de to mest interessante i hver, slik at utvalget også baserte seg på de kartene vi selv fant mest interessante å analysere, og som på best mulig måte kunne gi oss et nyttig analysegrunnlag for å besvare problemstillingen. I analysen bruker vi 6 av disse som hovedinformanter, da de på mest representative og hensiktsmessige vis, kan gi oss innsikt i hvordan elevene fremstiller og skaper forbindelse mellom stedene teksten inviterer til. På denne måten har utvalget i stor grad basert seg på de konkrete elevarbeidene. Vi hadde ikke gruppedynamikk som fokus, men forhørte oss likevel med læreren i forkant av samtaler. Her fikk vi informasjon om at elevene fungerte godt i ulike gruppesammensetninger. Det kan likevel tenkes at dynamikken i informantenes litterære samtale kunne vært bedre og dermed gitt en mer elevengasjert samtale, dersom utvalget av informanter hadde tatt mer høyde for gruppedynamikk. Siden disse informantene ble valgt ut etter en analytisk kategorisering av hele klassens arbeid, vil en mer nøyaktig redegjørelse av utvelgelsen forklares nærmere under 3.7 analytisk tilnærming.

3.3 Pilotering

I forkant av innhenting av empiri, ble en pilotering gjennomført. I piloteringen benyttet vi den samme undervisningsmetoden, men brukte en annen tekst, Henrik Pontoppidans fortelling "Muldskud" fra 1888 (Pontoppidan, 1888). Denne piloteringen ble utført omtrent en måned før innsamlingen av de empiriske dataene for dette prosjektet. Bakgrunnen for gjennomføringen av en slik pilotering inkluderte flere formål, hvorav et av dem var å få et inntrykk av hvordan opplegget fungerte, og hva som eventuelt måtte endres for å unngå vanskeligheter senere (Neteland, 2020, s. 61). Piloteringen hjalp oss også med å identifisere elevenes erfaringer og kunnskap i møte med litteratur. På denne måten kunne vi i større grad se hvilke kriterier vi burde legge til grunn i forbindelse med tekstvalg for hovedprosjektet. Videre var et annet formål å undersøke hvordan elevene opptrer i møte med undervisningsopplegget, samt deres forståelse av sted som inngang til den litterære teksten. Slik sett var vi da i stand til å notere ned eventuelle justeringer eller forbedringer vi burde gjøre før vi gikk i gang med hovedprosjektet.

I forbindelse med piloteringen erfarte vi at karttegningene elevene produserte ble svært like. Vi tror at en grunn til dette kan være at vi presenterte teksten som kontrasterende og hadde stort fokus på at det eksisterte to verdener, hagen før hendelsen i lysthuset og hagen etter hendelsen i lysthuset. Kartene ble derfor fremstilt som en todeling mellom idyll og et mørke. En slik tilnærming opplevdes likevel som engasjerende og gøy for elevene, og slik fikk vi tilbakemelding om at tegning på denne måten var en givende arbeidsmetode i møte med litteratur. En annen faktor var at elevene som satt på bord sammen samarbeidet og så på hverandre for inspirasjon. Samarbeid mellom elevene var ikke noe vi anså som noe negativt, men vi ønsket å se et større mangfold av ulike måter å konstruere kartet på. Med denne tanken i bakhodet, ville vi derfor i hovedprosjektet fokusere på individuelt arbeid i større grad.

3.4 Valg av litteratur

I tidligere forskning har vi sett at lignende prosjekt har benyttet tekster som i langt større grad har skildret flere fysiske steder, eller som gjerne kan kategoriseres som reiselitteratur (se f.eks. Mulen (2022), Samoilow et al. (2023), Ivanchikova (2017)). Vi ønsket i forlengelse av dette å se om den samme inngangen kunne bli brukt på en episk tekst som ikke hadde like konkrete skildringer av fysiske steder og som vi selv ikke umiddelbart assosierte med en stedsbasert litterær tolkning, på bakgrunn av studier vi har sett blitt gjennomført tidligere. I tillegg skriver vi i forbindelse med forskningsprosjektet *ImagiNation*, som kartlegger sted i eldre norske litteraturhistoriske verk. Ut fra denne situasjonen, og i forbindelse med valg av tekst for prosjektet, la vi til grunn totalt fem ulike utvalgsriterier:

1. Teksten skal være kort, gjerne en novelle. Ikke utdrag av en roman.
2. Teksten skal være fra 1800-tallet.
3. Teksten skal ikke ha et krevende språk som går på bekostning av innhold.
4. Teksten skal være en tekst som vi selv ønsker å arbeide med.
5. Teksten skal ha noe stedlig ved seg.

Slik både Mulen (2022) og Dukstad (2022) gjør anvender også vi en kortere tekst, i vårt tilfelle en novellette. Dette valget er basert på det første av de fem kriteriene, som er at teksten må være kort. På denne måten rekker elevene å lese hele teksten og lage et kart ut av den i løpet av den tiden de hadde til rådighet. Teksten kunne slik ikke være en roman da elevene ikke hadde rukket å lese den. Vi ønsket heller ikke et utdrag da elevene ikke ville fått innblikk i tekstens helhet, og derav heller ikke kunne tegnet ned et helhetlig kart av verket. Slik landet vi på at vi trengte en novelle, for ved å bruke et utdrag vil man ofte oppnå andre mål enn å kunne gå i dybden av det som selve teksten inviterer til (Blikstad-Balas & Skaug, 2019, s. 98). Tidsperioden teksten var skrevet i, var også viktig for oss. Vi ønsket en tekst fra 1800-tallet, på bakgrunn av den nevnte tilknytningen til prosjektet *ImagiNation*. Et motiverende sammenfall med dette er at 2024 er et jubileumsår for 1800-tallsforfatteren Alexander Kielland, og slik så vi det både passende og relevant å velge en Kielland-novellette. I forbindelse med Kielland-jubileet har det også kommet en ny utgivelse Kiellands novelletter, *Novelletter i utvalg* (Kielland, 2023), som har et forenklet språk sett opp mot originalene. På bakgrunn av den språklige barrieren vi erfarte under piloteringen passet dette bra med vårt tredje kriterium, nemlig at teksten ikke kunne ha et for krevende språk slik at det går på bekostning av innholdet. Ved å bruke en av

novellettene i *Novelletter i utvalg* (Kielland, 2023), ville vi derfor både kunne anvende en tekst fra 1800-tallet, og samtidig slippe unna språkbarrieren som vi opplevde som et lite hinder i piloteringen. Teksten måtte dessuten være en som engasjerte oss, og som vi anså interessant og givende å jobbe med, og slik ble det fjerde kriteriet også at det måtte være en tekst vi ønsket å arbeide med. Novelletten "Ballstemning" er en samfunnskritisk tekst som skildrer et klasseskille og en klassereise. Dette er en tematikk vi tenkte kunne være engasjerende også for elevene.

Det mest primære for prosjektet er kriteriet om at teksten vi valgte måtte ha noe stedlig ved seg. Selv om vi ønsket å gjennomføre prosjektet på en mindre fysisk stedlig tekst enn de tekstene en slik tilnærming har blitt testet ut på før, var det fortsatt viktig for oss at det eksisterte sentrale, stedlige elementer i teksten som var viktige for handlingen, og at den stedlige inngangen slik kunne avdekke viktige tolkninger og tanker rundt teksten. "Ballstemning" har færre fysiske stedlige beskrivelser enn den klassiske reisefortellingen. Til sammenligning er det verdt å bemerke at "En god samvittighet" (Kielland, 1880) av samme forfatter, har en tydeligere reisestruktur, slik som Kjørholt og Samoilow (2024) har analysert. "Ballstemning" har i likhet med denne også fysiske stedlige beskrivelser, men mest interessant er tilstedeværelsen av mer abstrakte og metaforiske steder som er handlingsdrivende for teksten, og slik er den likevel en veldig stedlig litterær tekst. Noe som skaper kompleksiteten i denne teksten er også tidsperspektivene og det er derfor interessant å se hvordan kartarbeid i forbindelse med denne teksten kan fremstille tid. Teksten kan med dette invitere til andre måter å forstå sted på og i tillegg kunne gi oss det mangfoldet av karttegninger vi ønsket oss etter erfaringer fra piloteringen.

3.5 Gjennomføring av undervisningsopplegg

Essensen i undervisningsopplegget var lesing av novelletten og at elevene skulle markere steder, følelser og andre interessante aspekter i teksten underveis. Deretter fulgte en tegneoppgave hvor elevene skulle visualisere stedene fra novelletten. Hele undervisningsopplegget var nøye planlagt med henhold til tid og økter i forkant, men også modifisert underveis. Formålet med dette var å påse at alle elever fikk muligheten til å henge med i lesningen, stille sine oppklarende spørsmål, og tegne ferdig kartene sine innenfor en rimelig tidsramme. Til disposisjon hadde vi 3 klassesetimer på 45 minutter, og 1 klassesetimer på 1 klokkeetimer til å gjennomføre innsamlingen. Dette fordelte seg ut på 3 dager, og foregikk i klassens norsktimer den uken. I utgangspunktet, basert på piloteringen, hadde vi håpet på å ha noen flere klassesetimer til rådighet, men på grunn av en dagsekskursjon samme uke måtte vi klare oss med nevnte timer. I retrospekt ser vi at mer tid med elevene ville gitt oss muligheten til å i større grad arbeide med kartene og samtalene i etterkant. På denne måten kunne kartene i større grad blitt benyttet som et redskap i et utvidet tolkningsarbeid med hele klassen.

Tid	Beskrivelse	Innhold
Økt 1: 45 min	Høytlesningsøkt	Høytlesning av tekst og rekonstruering av handling i fellesskap.
Økt 2: 45 min	Tegneøkt	Snakke om hva et kart er. Tegning.

Økt 3: 45 min	Tegneøkt	Snakke om forskjellen mellom kart og sted. Tegning.
Økt 4: 60 min	Samtaleøkt	Litterære samtaler i to grupper og logg-oppgaver.
Økt 5: 45 min	Intervjuøkt	Individuelle intervjuer av et utvalg elever.

Høytlesningsøkt

I den første økta lå hovedfokuset på å introdusere elevene for teksten som skulle være utgangspunktet for undervisningsopplegget. Elevene ble plassert sittende i en halvsirkel, med hver sin kopi av teksten. I utgangspunktet hadde vi planlagt at elevene skulle markere i teksten samtidig som vi leste den høyt. Med tanke på hvordan elevene ble plassert, bestemte vi oss for at elevene skulle markere i teksten i etterkant. Innledningsvis ga vi elevene en rask innføring i forfatteren Alexander Kielland, og plasserte novelletten og forfatterskapet historisk. Videre leste vi teksten høyt for elevene og hadde strategiske lesestopp underveis for å sørge for at alle elevene evnet å følge teksten. Lesestoppene fulgte novellettens struktur, hvor vi da stoppet etter hver av de tre delene novelletten kan deles opp i. Underveis i lesestoppene ga vi elevene mulighet til å stille oppklarende spørsmål, i tillegg til at vi selv stilte elevene noen spørsmål for å stimulere til refleksjon rundt sentrale elementer ved handling, sted og struktur. Det kan tenkes at plasseringen av lesestoppene, kan ha påvirket kartenes fremstilling ved at teksten slik ble tydelig delt i tre deler. Refleksjonene mellom elevene i disse lesestoppene kan også ha formet de ulike elevenes tolkning etter hva de elevene som engasjerte seg trakk frem som viktig. I første del av høytlesningen var konsentrasjonen blant elevene dyp. Rommet var stille og samtlige leste med på arkene sine, og var interesserte og delaktige ved lesestoppene. Videre ut i høytlesningen falt noen av, og elevene skiftet slik mellom å lytte og lese. Lesningen tok hele timen, og slik fikk vi ikke tid nok til å bearbeide teksten i sin helhet. Elevene fikk derfor i hjemmelekse å lese novelletten 2 ganger, samt streke under steder, stedsbeskrivelser og følelser tilknyttet dem.

Tegneøkt

Vi hadde til sammen to tegneøkter, separert av en lunsjpause i midten. I den første innledet vi arbeidet med en introduksjon til prosjektet vi skulle ta fatt på. Vi forklarte elevene hva vi mente med kart, hva som er skillet mellom å tegne et kart versus et sted og hvordan man på ulike måter kunne tegne et kart. I forbindelse med dette viste vi frem en rekke ulike eksempelkart på prosjektoren for å inspirere elevene, noe vi tenkte kunne være nyttig slik at de kunne få et bilde på hvordan kartene kunne se ut, og at alle kunne være ulike. Kartene viste med andre ord et mangfoldig utvalg av ulike løsninger og var i hovedsak hentet fra Ivanchikova (2017) sin studie. Det var også viktig for oss å formidle til klassen at kartene er en tolkning, og at det slik ikke eksisterte hverken rett eller galt.

Etter introduksjonen satte vi senere i gang en repetisjon av novelletten for å koble elevene tilbake på teksten, og slik at de kunne dele noen av erfaringene de hadde gjort seg i eget arbeid med den. En av oss ledet diskusjonen og stilte spørsmålene, og den andre skrev opp elevenes ulike refleksjoner i korte trekk på et tankekart på tavla. Da vi på forhånd visste at klassen trengte noen konkrete spørsmål for å ordentlig forstå teksten, hadde vi klargjort noen av disse i forkant. Med konkrete spørsmål mener vi spørsmål som omhandler hendelser som teksten konkret forteller om, hvem hovedpersonene er, og hvor

de befinner seg. Dette gjorde vi på oppdrag fra klassens lærer, for å beholde en god dynamikk og slik møte elevene med en tilnærming læreren oppga at de var vant til. På bakgrunn av dette kan resultatene i elevarbeidene være påvirket av vår egen og lærerens innblanding i refleksjonsarbeidet i forkant av tegningen. Disse refleksjonene går vi nærmere inn på senere i oppgaven. Da vi likevel ønsket en noe mer utforskende tilnærming, i tillegg til å etterkomme lærerens ønsker, stilte vi også noen mer åpne og reflekterende spørsmål til teksten. Disse ønsket vi skulle stimulere til refleksjon og egen tenkning rundt de mer metaforiske stedene og tematikken ved novelletten. Dette brukte vi lengre tid på enn vi hadde planlagt fordi læreren ønsket å supplere med noen ekstra spørsmål.

På slutten av økten rakk vi likevel akkurat å sette i gang med tegningen. Underveis så vi at halvparten hadde gjort lekse si, og at halve klassen dermed hadde streket under elementer i teksten sin som de kunne bruke som utgangspunkt for tegningen. Alle som hadde markeringer i teksten brukte dem også aktivt i utformingen av kartene, og i begynnelsen brukte samtlige av elevene gråblyanten for å streke opp en skisse som etterhvert ble fargelagt hos noen av elevene. En elev brukte Google i tillegg til markeringene sine for å finne inspirasjonsbilder til å tegne Paris.

I pausen mellom tegneøktene gjorde vi noen vurderinger av arbeidet i den første tegneøkten, og avgjorde slik at vi skulle bruke starten av denne økten på å diskutere med hele klassen om hva som kunne være utfordrende ved oppgaven. Her ble vi sammen med klassen enige om at kartene ikke måtte være kronologiske, og at det var lurt å tegne flere steder så kartet ikke bare ble en tegning av ett sted eller én situasjon. Elevene ble også oppfordret til å reflektere rundt hvilke steder som var negative eller positive, hva som var fortid og nåtid, og hvordan de kunne fremstille dette på kartene sine. Da vi så at nesten alle elevene ble veldig opphengte i å tegne fint og detaljert fremfor å tegne en helhet, bestemte vi oss for å gi klassen en rask gruppeoppgave. Elevene ble delt inn i grupper etter de bordene de satt på, og hver gruppe fikk i oppgave å tegne en helhetlig grovskisse over alle novellettens steder på fem minutter. Slik fikk elevene diskutere sammenhengen mellom stedene med hverandre, og snakke om hvordan de kunne fremstille dette bedre på sine egne kart. På bakgrunn av dette tenkte elevene på nytt om sitt eget kart, og noen valgte også å starte om igjen. Resten av økten ble brukt på å fortsette tegningen, før vi til sist samlet inn alle kartene.

Litterære samtaler

Økta som ble brukt til de litterære samtalene, hadde oppstart i plenum. Elevene fikk informasjon om at noen elever skulle på et grupperom for å gjennomføre litterær samtale sammen med oss, mens de resterende elevene skulle være i klasserommet sammen med læreren for å besvare individuelle loggspørsmål. I forkant av de litterære samtalene, hadde vi forberedt spørsmål som tok utgangspunkt i elevenes karttegninger. Spørsmålene omhandlet blant annet kartet som helhet, hvordan det var organisert, størrelsen på de ulike elementene, fargebruk og hvorfor noen elementer var inkludert mens andre ikke var det. Dette var spørsmål som i hovedsak skulle fungere som en støtte for oss dersom vi så at samtalen fløt dårlig og elevene trengte litt drahjelp. Vi hadde satt av 20 minutter samtaletid til hver gruppe, hvor en av oss ledet samtalen og den andre skrev observasjonsnotater underveis. Observasjonsnotatene fungerte i hovedsak for å notere ned hvordan elevene brukte kartene sine fysisk, om de holdt de opp, om de pekte aktivt og lignende.

Begge samtalene startet med at elevene på tur presenterte kartet sitt, hovedsakelig hva de hadde tegnet og hvorfor de hadde tegnet det slik. I utgangspunktet ønsket vi at spørsmålene vi hadde forberedt på forhånd kunne fungere som hjelpespørsmål for elevene, men slik samtalene forløp seg ble spørsmålene benyttet hyppig. Elevene på begge gruppene var litt stille og virket ikke superengasjerte. Det var utfordrende å få samtalen til å flyte mellom dem, noe som førte til at vi i stor grad måtte lede samtalen. Samtalene ble med dette ikke så dype og elevene slet med å begrunne sine valg vedrørende hvorfor de hadde tegnet slik de hadde gjort. Resultatet ble at samtalen forholdt seg litt i overflaten og det ble lite fullførte tolkninger fra elevene.

Intervjuøkt

I etterkant av innsamlingen dro vi tilbake til den samme klassen for å gjennomføre individuelle intervju med hver av de elevene som deltok i de litterære samtalene. Vi fikk tillatelse til å hente ut en og en elev fra en ordinær norsktime, og stilte hver elev de samme utarbeidede spørsmålene. Under kommer et utvalg spørsmål ment for å gi et inntrykk av intervjuenes innhold. Listen er likevel ikke fullstendig.

Spørsmålene vi stilte var blant annet:

- Hva tenker du at et sted er?
- Hvordan er dere vant til å arbeide med litteratur?
- Hvilke klassesamtaler har dere, er dere vant med litterære samtaler?
- Stiller dere mange spørsmål eller er det læreren som i hovedsak stiller dere spørsmål? Hvilke spørsmål stilles?
- Hvordan var tegneprosessen din?

En av oss stilte spørsmålene, og den andre noterte ned svarene. Som resultat av intervjuene fikk vi verdifull informasjon om hvilket arbeid tilknyttet litteratur elevene hadde vært del av tidligere, og i hvor stor grad de var komfortable og vant med lignende situasjoner. De individuelle intervjuene indikerer at elevgruppen ikke hadde arbeidet med litterære samtaler i særlig stor grad før, og at det slik var en ny og litt uvant situasjon å befinne seg i, noe elevene forklarte at gjorde det litt vanskelig å snakke fritt i samtalen.

3.6 Presentasjon av empiri og innsamlingsmetoder

Empirien består slik nevnt både av primærmateriale og sekundærmateriale. Dette betyr at vi nødvendigvis har benyttet oss av ulike metoder for innsamlingen av empiri og slik gjennomført en metodetriangulering for å belyse problemstillingen gjennom ulike innfallssvinkler (Høgheim, 2020, s. 170). Felles for alle stegene i prosjektet er at vi underveis observerte og skrev feltnotater. Ved at vi har samhandlet med elevene og observert samtidig, har vi vært deltakende observatører gjennom hele innsamlingen (Kjelaas, 2020, s. 41). Dette innebærer en todelt rolle som vi har måttet balansere i de ulike situasjonene av innhenting. Spesielt under intervjuene og de litterære samtalene har det vært verdifullt å være to stykker da vi kunne dele denne rollen i to. Det vil si at en av oss hadde ansvaret for å samhandle med elevene, og den andre hadde en observerende rolle. Den av oss som hadde den observerende rollen hadde i tillegg hovedansvaret for å skrive ned feltnotater. Ved at kun en av oss tok plass i disse situasjonene kan det ha blitt mindre ukomfortabelt for elevene å snakke fritt og svare på

spørsmålene, fordi det for noen kan oppleves skummelt med to eldre autoritetspersoner i en mindre gruppe.

Elevarbeid

Elevarbeidet består av kart som elevene selv har tegnet ut fra den litterære teksten. Elevene tegnet individuelt, og kartene er slik en visualisering av stedene slik hver enkelt elev har oppfattet dem. Klasserommet var derimot organisert slik at pultene sto i grupper på fire, og elevene kunne slik prate sammen, inspirere og påvirke hverandre underveis. Både gjennom småprat med sidemannen, og gjennom felles samtale om novelletten i plenum. Vi gjorde ingen opptak i forbindelse med dette, men en av oss noterte observasjonsnotater underveis, og siden vi var to kunne vi slik få med oss mye av prosessen.

Litterære samtaler

De litterære samtaler ble holdt i etterkant av tegningen slik at kartene kunne fungere som støtte i elevenes tolkningsarbeid. Vi valgte å bruke litterær samtale som metode fordi vi ønsket å få et innblikk i elevenes refleksjoner og begrunnelser av karttegningene. Ved hjelp av disse samtaler ønsket vi at elevene seg imellom skulle snakke utforskende om sine stedlige refleksjoner og "drive den litterære refleksjonen videre til stadige nye oppdagelser og innsikter" (Hennig, 2017, s. 163). Litterære samtaler bør helst være dynamiske og elevdrevne og slik bør læreren helst ikke være en deltakende part i samtalen (Hennig, 2017, s. 165). I samråd med læreren satt vi med inntrykket av at elevene hadde et godt samtalemiljø og slik kunne drive en relativt selvstendig samtale. Likevel kreves det at elevene besitter en viss kunnskap og erfaring med denne formen for samtale, noe det underveis kom frem at elevene ikke hadde mye erfaring med likevel. I en slik situasjon er "veiledning viktig for at elevene skal kunne utvikle seg som samtaledeltakere" (Hennig, 2017, s. 164), og derfor valgte vi å benytte oss av et sett med spørsmål for å støtte den. En annen grunn til at vi valgte å være delaktige i samtalen, var at en stor utfordring ved slike samtaler kan være "å få elevene til å dvele lenge nok ved observasjoner de gjør i teksten" (Hennig, 2017, s. 165), noe vi også opplevde i disse litterære samtaler. Slik Aase (2005) beskriver finnes det likevel ikke en klar fasit på en litterær samtale og ulike forutsetninger vil føre til ulike samtaleforløp (s. 107). Dette resulterte i at de samtaler vi holdt, kanskje kan minne om en blanding mellom litterære samtaler og kvalitative intervju med flere deltakere, selv om vi likevel velger å anse det som litterære samtaler med deltakelse av oss som lærere. I hver samtale benyttet vi oss av lydopptak slik at vi kunne transkribere samtaler senere. Elevene fikk informasjon om hensikten med lydopptakene, og hva som skulle skje med lydopptaket i etterkant. I tillegg noterte en av oss observasjonene, som i hovedsak gikk ut på hvordan elevene brukte kartet fysisk i samtalen i form av peking og henvisning.

Observasjonsnotater

Et prinsipp ved nedskrivning av observasjonsnotater er at man helst ikke bør vente for lenge etter økten med å skrive ned observasjonene, men helst så tett opp mot aktivitetene som mulig (Kjelaas, 2020, s. 41). Siden vi var to og kunne dele rollene, hadde vi muligheten til å skrive dem ned underveis. Slik sikret vi på best mulig måte at informasjonen vi skrev ned var korrekt. I arbeidet med å skrive ned observasjonene skilte vi, slik det er viktig å gjøre (Kjelaas, 2020, s. 42), mellom beskrivelse og fortolkning. I observasjonsnotatene våre valgte vi derfor å anvende en refererende og beskrivende stil. Med dette mener vi at vi skrev ned observasjoner som ikke inneholdt elementer av hverken

tolkning, meninger eller vurderinger (Kjelaas, 2020, s. 43). På bakgrunn av dette inneholder observasjonsnotatene våre faktisk informasjon om tid, deltakere og hendelser. De skildrer slik detaljer knyttet til aktivitetene, hva som ble sagt og hva som foregikk. Observasjonsnotatene var også knyttet til alle stegene i gjennomføringen av undervisningsopplegget, og innebærer derfor observasjoner knyttet til både høytlesningsøkta, tegneøktene, de litterære samtalene og intervjuene.

Intervju

I forlengelse av de litterære samtalene fikk vi behov for å vite mer om de enkelte elevenes litterære bakgrunn og refleksjoner rundt opplegget. Fordi vi ønsket å få tak i elevenes egne refleksjoner rundt arbeidsmetodene og egen litterær bakgrunn, valgte vi å avholde kvalitative, individuelle intervju (Neteland, 2020, s. 52) med det samme utvalget elever som hadde deltatt i de litterære samtalene. I forkant av intervjuene planla vi en rekke spørsmål vi skulle stille elevene, men da vi likevel ville åpne for spontane spørsmål og videreføringer av elevenes svar, valgte vi en semistrukturert intervjumetode. Med dette menes en intervjumetode som har et lite knippe planlagte spørsmål, hvor man likevel kan gjøre endringer underveis, tilpasse spørsmålene og be intervjuobjektet om å utdype der vi ønsker mer informasjon (Johnsen, 2021, s. 199). En anstrengt stemning ville kunne påvirke de svarene vi fikk, og derfor ønsket vi å skape en uformell stemning gjennom blant annet ikke å ta lydopptak. Siden vi var to personer klarte vi likevel å skrive ned alle svarene vi fikk da en av oss stilte spørsmålene og den andre observerte og noterte.

3.7 Analytisk tilnærming

Slik nevnt tidligere har vi delt empirien inn i primær- og sekundærmateriale, hvorav førstnevnte er den empirien som vil bli analysert. Med dette menes at vi innledningsvis i analysearbeidet kategoriserte empirien i to ulike kategorier. Den litterære teksten, elevenes karttegninger og de litterære samtalene inneholdt de perspektivene vi fant mest interessant og hensiktsmessig å analysere for å belyse problemstillingen, og slik ble disse kategorisert som primærmateriale (Kjelaas, 2020, s. 44). Sekundærmaterialet inneholder de funnene som kan belyse "konteksten eller andre relevante forhold" (Kjelaas, 2020, s. 44), og vil derfor bli brukt komplementerende. Siden de individuelle intervjuene og observasjonsnotatene inneholder funn som vi kommer til å anvende som kontekstualiserende, plasserte vi disse under denne kategorien. En del av primærmaterialet omfatter slik nevnt en litterær tekst. I den første analysedelen analyserer vi denne teksten med en tekstintern tilnærming, som betyr at vi hovedsakelig undersøker den skjønnlitterære teksten fremfor konteksten (Kallestad og Røskeland, 2020, s. 45). Med andre ord er det her stedene i fortellingen som ligger til grunn for analysen vår. Siden hovedfokuset ligger på sted, vil vi benytte sentrale litteraturteoretiske perspektiver på sted for å avdekke stedenes betydning og funksjon i novelletten, og for å gjøre dette analyserer vi også novellettens struktur og forteller. Den andre delen av primærmaterialet består av elevenes karttegninger og utdrag av samtalene knyttet til dem.

I redegjørelsen av informantene la vi frem at vi gjorde en kategorisering og utvelgelse av elevarbeid som skulle delta i litterære samtaler. Denne utvelgelsen ble gjort på bakgrunn av hva vi fant mest interessant og relevant for å diskutere hvordan elevene hadde forstått stedspektivet i novelletten, og slik ble kategoriseringen gjort på bakgrunn av både en induktiv og en deduktiv koding. Induktiv koding skjer når kategoriseringen baseres på det

innsamlede materialet (Stigum Gleiss & Sæther, 2021, s. 171), slik vi gjorde i den innledende kategoriseringen. Her laget vi en oversikt som fortalte oss blant annet om hvorvidt de ulike kartene var tegnet som kontraster eller løyper, eller hvilke elementer de inneholdt. Når teorien ligger til grunn, kalles avkodingen deduktiv (Stigum Gleiss & Sæther, 2021, s. 171), noe vi i praksis gjorde i forlengelsen av den første kategoriseringen, og når vi landet på det siste utvalget. Her var stedsperpektivene i kartene avgjørende, og vi undersøkte blant annet hvilke av kartene som fremstilte de mest sentrale stedene, hvordan de var fremstilt, og om de kunne minne om en slags minnestruktur. En blanding av disse omtales som en form for abduktiv avkoding (Stigum Gleiss & Sæther, 2021, s. 171), og er den varianten som er mest representativ for vår analyse av empirien. Kategoriseringen var ikke avgjort på forhånd, men ble heller til underveis og i etterkant av ferdigstillingen av elevarbeidene. I arbeidet med å analysere elevarbeidene har vi valgt en fortolkende tilnærming. Dette skyldes i hovedsak at vi er opptatt av "å forstå tekstar - både kva dei seier til oss og kvifor dei gjer det på dette viset" (Juul, 2020, s. 144). I fortolkningsprosessen har vi brukt stedsbasert teori som et redskap for det analytiske arbeidet.

3.8 Personvern hensyn

Vårt forskningsprosjekt anvender elever som informanter, hvilket innebærer at vi også har behandlet flere personopplysninger om deltakerne. De ulike personopplysningene er navn og elevenes stemmer på lydopptak. Forut for igangsettingen av prosjektet, meldte vi derfor inn prosjektet til SIKT - Kunnskapssektorens tjenesteleverandør (videre kun omtalt som SIKT), for å sørge for at personvern hensyn blir ivaretatt i forskningsprosjekter. Slik ble prosjektet vårt vurdert og godkjent for behandling av personopplysninger (se vedlegg A).

Forskning som bruker deltakere, krever at deltakerne får nok informasjon om prosjektet de deltar på. Dette innebærer at de vet hva prosjektet går ut på og hva informasjonen de deltar med brukes til (Netland, 2020, s. 20). I og med at dette er et prosjekt som er en del av PRANO⁴ ved norskseksjonen på Institutt for lærerutdanning ved NTNU, var klassens lærer svært involvert fra start. På denne måten hadde klassens lærer også mulighet til å komme med innspill til undervisningsopplegget og materialet vi hadde planlagt å samle inn. Klassens lærer sørget i tillegg for å sende ut et informasjonsskriv (se vedlegg B) til elevenes foresatte, slik at de også var orientert om forskningsprosjektet vi skulle gjennomføre med deres barn. Nevnte informasjonsskriv ble også utdelt til elevene, fordi det er elevene selv som gjennomfører opplegget. De fikk i tillegg et samtykkeskjema (se vedlegg B) hvor de kunne samtykke til de ulike aktivitetene som undervisningsopplegget inneholdt. Her kunne de også samtykke til noen deler og avstå fra andre. Siden elevene fikk informasjon, både gjennom informasjonsskrivet og i klasserommet, hadde de anledning til å gi et informert samtykke (Netland og Aa, s. 20) på samtykkeskjemaet. Et informert samtykke er nødvendig fordi elevene må kunne vite hva de samtykker å være med på. For å sikre dette tilpasset vi også informasjonen i informasjonsskrivet slik at innholdet var enkelt å forstå.

⁴ Gjennom Institutt for lærerutdanning ved NTNU, fikk vi mulighet til å gjennomføre forskning i klasserommet i forbindelse med et prosjekt ved navn PRANO. Les mer om PRANO-prosjektet fra et lærersyn her: <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole-laererutdanning-praksis/laererutdanning-pa-nye-veier/376891>

På bakgrunn av at elevene er over 15 år og vi ikke innhenter sensitive personopplysninger, er elevene derfor i stand til å samtykke selv og trenger slik sett ikke samtykke fra foreldre. En fordel ved dette er at vi kunne være sikre på at alle elevene selv ville delta, noe som er viktig å påse selv om foresatte har gitt samtykke (Stjernholm, 2020, s. 74). Vi informerte i tillegg elevene muntlig om prosjektet når vi ankom skolen og ga også informasjon knyttet til hver undervisningsaktivitet. Gjennom uken vi var sammen med elevene, hadde vi fokus på frivillig deltakelse. Elevene kunne trekke seg fra å delta dersom de ønsket det og de hadde mulighet til å stille oss spørsmål underveis. Alle elevene fikk likevel samme undervisning, selv om de avsto fra å delta i prosjektet.

I den litterære samtalen benyttet vi en lydopptaker som ble lånt fra Institutt for lærerutdanning ved NTNU. I og med at vi hadde to samtaler, fordelte vi samtalene mellom hverandre og brukte lyden direkte fra lydopptakeren til å transkribere samtalene. Lydopptakeren lå trygt oppbevart utilgjengelig for andre i mellomtiden. To uker etter at de litterære samtalene fant sted, var samtalene ferdig transkribert. Lydopptakene som lå lagret på lydopptakeren ble deretter slettet. For å ivareta elevenes anonymitet, fikk alle elevene fiktive navn som ble brukt i transkripsjonen av de litterære samtalene. De fiktive navnene ble brukt allerede da vi skrev ned transkripsjonene, og elevenes faktiske navn ble derfor aldri nedskrevet eller koblet opp mot hverken stemme eller utsagn. Karttegnningene ble også anonymisert ved at elevene skrev navnet sitt på baksiden av arket. Vi scannet alle karttegnningene til digitalt format slik at navn ikke var synlig, før vi makulerte de originale karttegnningene, og ga de digitale utgavene de samme fiktive navnene som i transkripsjonen, slik at vi kunne koble kartene opp mot utsagn fra de litterære samtalene.

3.9 Forskerrollen og etiske betraktninger

Det å skulle utføre forskning i et klasserom, krever mye av oss som gjennomfører prosjektet. Grunnen til det er blant annet at vi ikke bare må bli kjent med elevene vi skal forholde oss til, men også en ny kontekst og en skole som vi ikke har god kjennskap til. Vi brukte en uke på piloteringen og en uke på selve hovedprosjektet, noe som også fører til at vi over lengre tid måtte holde fokus og opprettholde engasjementet vårt. Det vi kontinuerlig var oppmerksomme på i møte med elevene, var at det kunne være utfordrende for dem med tanke på maktforholdet mellom elev og lærer (Stjernholm, 2020, s. 74). Slik sett fokuserte vi ekstra på å formidle at det var frivillig deltakelse i prosjektet. Et annet aspekt vi reflekterte over underveis, var at elevene var inne i sin andre termin på 10.trinn, noe som kunne bidra til at gruppen var veldig oppmerksomme på vurderingssituasjoner. Fordelen var at elevene kunne oppleves som mer skjerpet, men samtidig kunne det bidra til at de var redde for å gjøre "feil". I og med at informantene ikke hadde mye erfaring med lignende undervisningsaktiviteter, var det viktig for oss å presisere at dette var en mulighet til å utforske også for dem. Det ble ikke poengtert tydelig om de observasjonene læreren gjorde underveis i undervisningen ville bli tatt med i vurderingen til elevene. Dette betyr at dersom elevene ikke fikk inntrykk av at det forelå en vurderingssituasjon, kan vi tenke oss at det kunne påvirke motivasjonen for arbeidet også.

Underveis i forskningen er det viktig å reflektere over hvordan vår egen rolle kan ha påvirket resultatene. Felles for oss begge er at vi er interessert i en utforskende tilnærming til undervisning, noe som betyr at dette også ville komme til syne i

undervisningsopplegget. Vårt hovedfokus var å innhente empirien vi trengte for å gjennomføre denne studien, noe som resulterte i at måling av elevenes læringsutbytte kom i andre rekke. Det er viktig å ta hensyn til at dette kan komme i konflikt med klassens lærer sitt ønske om at elevene skal få et godt læringsutbytte. Ved at elevene kan være vant til en mer modellerende tilnærming, vil det påvirke hvordan vi ønsker å utøve vår utforskende tilnærming. Vi må med dette sørge for å ta hensyn til elevene, samtidig som vi ivaretar formålet med forskningsprosjektet. Dette fører til at det er viktig å finne en balansegang mellom de to tilnærmingene. En slik situasjon vil også være uvant både for oss, men også for elevene. Valg av gjennomføring av undervisningsopplegg på bakgrunn av dette, kan igjen ha påvirket resultatene vi anvender i analysen, og slik også prosjektet i sin helhet. Et annet perspektiv som er viktig å belyse er den fortolkende tilnærmingen til analysen av elevarbeidene. En slik tilnærming er på en side helt nødvendig i og med at de litterære samtaler forteller mindre om elevenes valg og refleksjoner enn forventet. På en annen side, kan en fortolkende analytisk tilnærming resultere i at vi som analyserer materialet kan tillegge arbeidene mer eller annen mening enn det som egentlig er tilfellet. En tydelig distinksjon mellom hva som finnes i elevarbeidene, og hva som kan tolkes ut av dem, er derfor noe vi ønsker å etterstrebe i analysearbeidet.

4 Geografisk analyse av "Ballstemning"

I det følgende kapittelet foretar vi en litterær analyse av Alexander Kiellands "Ballstemning". Fortellingen ble utgitt i 1879 som en del av hans debutsamling *Novelletter*. I anledning Kiellandjubileet i 2024, som markerer 175 år siden Alexander Kielland ble født, samarbeidet Kiellandsenteret og forlaget Gyldendal med å utgi noen av Kiellands novelletter i en språklig modernisert utgave (Kiellandsenteret, 2024). Hensikten med en slik modernisering av språket, var blant annet for å kunne treffe nye og yngre lesere. Det er denne utgaven vi brukte i intervensjonen og derfor også kommer til å bruke i vår litterære analyse. Under kapittel 3.0 Metode, har vi redegjort for bakgrunnen for å velge den nye utgaven kontra en eldre utgave. Dette valget baserer seg blant annet på elevenes alder og erfaringer vi har gjort oss med elevenes språklige kompetanse.

Det første underkapittelet inneholder en presentasjon av Alexander Kiellands forfatterskap og hans plass i den norske litteraturhistorien. Videre vil vi presentere "Ballstemning" og gi et kort handlingsreferat. Deretter beveger vi oss inn på novellettens struktur. Betydningen av den ble vi bevisst på etter å ha gjort et overblikk over elevmaterialet vi hadde samlet inn. Videre vil vi se på det som er hovedfokuset for denne analysen, nemlig novellettens stedsperspektiver. Dette er en stedlig litterær analyse og det er derfor stedlige perspektiver som analysen vil fokusere på.

4.1 Presentasjon av Kielland og "Ballstemning"

Innenfor norsk litteraturhistorie har Alexander Kielland blitt ansett som en av de fire store, sammen med Henrik Ibsen, Bjørnstjerne Bjørnson og Jonas Lie. De nevnte forfatterne var preget av tiden de levde i og deres forfatterskap blir ansett i litteraturhistorien å tilhøre det moderne gjennombruddet knyttet til slutten av 1800-tallet. Felles for dem alle er at verkene deres skildrer samfunnsproblemer, dagsaktuelle tema, umoral og det perioden ofte blir ansett som; en realistisk skildring av virkeligheten som den var (Andersen, 2012, s. 205-206). Kielland er intet unntak. Hans forfatterskap består av en rekke novelletter, romaner og skuespill, som tematiserer samfunnets strukturer. Kielland viser nemlig et skille mellom sine novelletter og de klassiske novellene fra den tiden, fordi novellettene var kortere fortellinger som gjerne hadde en mer leken og ledig fortellermåte (Beyer, 1995, s. 457), og slik er de også en egen sjanger. Fortellermåten i Kiellands novelletter er nettopp det som har gjort han til en sentral forfatter i litteraturhistorien. Fortellermåten blir ofte skissert som en stil som er "enkel og klar, muntlig men rik på slående sammenligninger og bilder" (Beyer, 1995, s. 458), spesielt til sammenligning med verk skrevet i samme tidsperiode med en alvorstyngede tematikk. Tematikken i Kiellands novelletter bærer også preg av et alvor og ofte skildret gjennom hverdagslige scener, med et karakteristisk syn på samfunnet (Beyer, 1995, s. 458).

Kielland vokste selv opp blant en av de høytstående familiene i Stavanger, men utviklet etter hvert et opprørsk tankesett mot de som han selv egentlig var en del av (Beyer, 1995, s. 454). Han ble med dette "en talsmann for de fattige og svake." (Beyer, 1995, s. 454) og kritisk til samfunnets maktbalanse, noe som dermed ble en sentral tematikk i Kiellands forfatterskap. Han var utdannet med en juridisk embetseksamen, men filosofi og litteratur var det som utviklet seg til å bli hans sterkeste interesser (Beyer, 1995, s. 454). "Ballstemning" er slik nevnt en av hans debuter og plasseres tidlig i hans forfatterskap. Til

sammenligning bærer ikke denne novelletten den samme humoristiske tonen som flere av de andre novellettene, men inneholder likevel preg av Kiellands lekne og satiriske språk.

“Ballstemning” starter in medias res og vi møter en kvinne som er på vei opp en marmortrapp for å delta på et fornemt ball. Kvinnen er fortellingens hovedperson og videre blir vi introdusert for hennes reise fra den fattige slummen og opp til den øvre klasse. Reisen blir skildret gjennom en rekke tilbakeblikk hun får i det hun sitter i vognen på vei til ballet. Her kommer det frem at hun hadde levd et fattig og enkelt liv, før en rik herremann en dag hadde oppdaget hennes skjønnhet i det hun løp over gaten på vei til damen hun jobbet for. Dette er minner som kvinnen i utgangspunktet hadde fortrenget og gjemt unna i en metaforisk skuff, men som åpner seg og overvelder henne i det hun innser at hun kjenner seg igjen, og tidligere har vært en del av, folkehavet av arbeidere som står utenfor vognrekken på veg til det fornemme ballet. Kvinnen får med dette et endret syn på sin egen plass i den øvre klasse, et syn hun tar med seg inn på ballet og ut på balkongen. På balkongen møter vi greven som forsøker å gi kvinnen et kompliment, men komplimentet tas ikke imot da kvinnen nå ser med vonde øyne på den overklassen hun er en del av. Tidligere hadde hun levd lykkelig i rikdommen, men nå ser hun med avsky på sin tilværelse, både gjennom forakt for overklassen og frykt for arbeiderklassen.

Det er tydelig at fortellingen tematiserer et stort skille mellom rik og fattig, og klasseskillet er også en del av den aller mest sentrale tematikken. Slik mye i Kiellands forfatterskap gjør, handler også denne novelletten om en urettferdig fordeling av goder i samfunnet. Ulikhet er derfor temaet i fortellingen. I novelletten kommer den til syne gjennom hovedpersonens klassereise, og hennes gryende dårlige samvittighet over ulikheten da hun ser fattigdommen og seg selv i øynene på menneskene utenfor paleet. Hun føler seg ubekvem og fremmed i selskap med de rike som i langt større grad er opptatt av å ivareta godene sine enn å jevne ut forskjellene og løse de fattiges problemer. Uten å gå nærmere inn på det kommer vi ikke unna å tenke på likhetene mellom hovedpersonens betraktninger og Kiellands egne opplevelse av å selv være “fylt av den onde samvittighet over at jeg har det altfor godt” (Beyer, 1995, s. 454).

4.2 Novellettens struktur

Novelletten fortelles gjennom en tredjepersonsforteller, og det første vi møter er en sekvens hvor kvinnen beveger seg opp marmortrinnene. Denne sekvensen følges av et langt tilbakeblikk som dekker store deler av kvinnens tidligere liv, før fortellingen igjen forflytter seg tilbake til nåtid, ved gangen opp marmortrinnene. Novelletten er med andre ord skrevet in medias res hvor marmortrinnene og ballet er nåtid, vognen utenfor paleet nær fortid, og tilbakeblikkene fjern fortid. I tillegg veksler novelletten mellom ulike perspektiver. Innledningsvis informerer fortelleren oss om kvinnen:

Opp de glatte marmortrinnene hadde hun steget – uten uhell, uten anstrengelse, kun båret av sin store skjønnhet og sin gode natur. Hun hadde inntatt sin plass i salene til de rike og mektige uten å ha betalt adgangen med sin ære og sitt gode rykte. Og allikevel var det ingen som kunne si hvor hun var kommet fra, men det ble hvisket om at det var dypt nedenfra. (Kielland, 2023, s. 45)

I denne delen av fortellingen blir vi introdusert for marmortrinnene som blir beskrevet som "glatte". Av sitatet kan vi se at fortelleren har et utenfrablikk på stedet og handlingen, og

dermed ikke er en deltaker. Fortelleren er deskriptiv, og vi får en følelse av å stå utenfor fortellingen og se på hva som skjer. Slik møter vi med andre ord en ekstern og aural forteller (Gaasland, 1999, s. 28). Videre går fortellingen inn i analepsen (Gaasland, 1999, s. 39), altså den lengre sekvensen som beskriver hendelser som har utspilt seg tidligere i kvinnens liv enn det punktet hvor fortellingen befinner seg. Her befinner vi oss i nær fortid, og i denne sekvensen, hvor kvinnen blir bevisst på menneskene utenfor vognen og hun endrer perspektiv, endrer også fortellerperspektivet seg, og fortelleren ser ut til å vite mer enn hva hen gjorde innledningsvis:

Ikke bare spaserende som var blitt stående, men hovedsakelig arbeidere, lediggjengere, fattige fruentimmere og tvilsomme damer sto tett sammenpakket på begge sider av vognrekken. Lystige bemerkninger og ufine vittigheter på det simpleste pariserespråk haglet ned over de fine folkene. Hun hørte ord hun ikke hadde hørt på mange år, og hun rødmet ved tanken på at hun kanskje var den eneste i hele den lange vognrekken som forsto disse gemene uttrykk fra bermen i Paris. Hun begynte å se på ansiktene rundt omkring seg, hun syntes hun kjente dem alle. Hun visste hva de tenkte, hva som foregikk i alle disse tett sammenpakkede hodene, og litt etter litt strømmet en hær av erindringer inn på henne. Hun verget seg så godt hun kunne, men hun kjente ikke seg selv igjen denne kvelden. (Kielland, 2023, s. 47-48)

Utdraget viser en forteller som veksler mellom en ekstern synsvinkel og en indre fokusering. Fortelleren beskriver utenfra hvordan "fruentimmere og tvilsomme damer" (Kielland, 2023, s. 48) sto oppstilt ute på paleet, men også at hovedpersonen "hørte ord hun ikke hadde hørt på mange år" (Kielland, 2023, s. 48), at "hun kjente dem alle" (Kielland, 2023, s. 48) og "verget seg" (Kielland, 2023, s. 48). I denne delen av fortellingen blir vi kjent med stedene fra kvinnens fortid, beskrevet gjennom fysiske og sanselige stedsbeskrivelser. Disse får vi tilgang på gjennom kvinnens sinn, i motsetning til marmortrinnene som blir beskrevet autoralt og utenfra. Fortelleren anvender med andre ord en indirekte stil med innslag av indre fokusering gjennom tankestrøm og betraktninger, noe Gaasland beskriver som en indirekte fri stil (Gaasland, 1999, s. 33) som gir tilgang til kvinnens indre liv og tanker. I siste del er fortelleren fortsatt ekstern, og fortsatt med en innblanding av en indre fokusering:

Greven var selv ganske forbauset over denne lange og vellykkede kompliment, for han hadde ellers ikke lett for å uttrykke seg i sammenheng. Han ventet også at den vakre fruene ville ytre sin påskjønnelse. Men han ble skuffet. Hun lenet seg ut over balkongen hvor de nøt den kjølige kveldsluften etter dansen, idet hun stirret utover folkemengden og vognene som ennå ankom. Hun syntes slett ikke å ha oppfattet grevens bravur, derimot hørte han henne hviske det uforklarlige ordet farao. (Kielland, 2023, s. 50)

Gjennom fortelleren får vi vite at Greven er "forbauset over denne lange og vellykkede kompliment" (Kielland, 2023, s. 50) og at "han ble skuffet" (Kielland, 2023, s. 50), og til forskjell fra forrige utdrag ligger den indre fokuseringen nå hos Greven, og ikke hos kvinnen.

Siden novelletten er skrevet med et lengre tilbakeblikk, er det to ulike tidslinjer å finne i fortellingen. Fortellertiden, slik narrasjonen er skrevet frem, følger kvinnens oppvekst helt

fra fattigdom til rikdom, mens historietiden, slik fortellingen skjer i virkeligheten (Gaasland, 1999, s. 38), følger kvinnen fra hun går opp trappetrinnene og til hun står ute på balkongen. På grunn av analepsen, altså tilbakeblikkene, veksler narrasjonen frem og tilbake i tid. Selve innholdet i analepsen er en redegjørelse av de minner og steder kvinnen har tilknytning til fra fortiden. Disse dukker opp som følge av et møte med den store, fattige folkemengden på paleet på utsiden av vognen. Analepsen er en redegjørelse av minnene som kvinnen har, men som hun helt frem til nå har gjemt bort i en metaforisk skuff, og slik overvelder de henne fullstendig. Tilbakeblikkene blir slik en slags oppsummering hvor narrasjonen overskriver historietiden, og tempoet er høyt (Gaasland, 1999, s. 39). Strukturen er et resultat av dette, og slik bærer den et preg av minner. En minnestruktur, eller erindringsstruktur, er derfor et begrep vi mener kan være forklarende for novelletten som stadig veksler både temporalt og gjennom fortellerperspektiv, nettopp fordi minner ofte er fragmenterte og tilfeldige.

4.3 Stedsperpektiver i "Ballstemning"

I novelletten møter vi en rekke ulike steder, og slik Bakhtin (2006, s. 13) poengterer hører tid og sted sammen og danner ofte sammensmeltninger som får avgjørende betydning for handlingen, og slik også strukturen. Blant novellettens steder finner vi slummen i Paris, klosteskolen, vogna på plassen utenfor paleet, den hemmelige skuffen og marmortrappen. Ingen av disse blir detaljert beskrevet, men noen fysiske omgivelser kan vi likevel få grep om. Det er marmortrinnene, de mørke bakværelsene og utkanten av Paris, som lager en fornemmelse av sted i novellettens begynnelse. Av mer abstrakte omgivelser blir vi introdusert for "de kalde morgenerne" som "madamen med ballblomstene" jaget henne ut i (Kielland, 2023, s. 47). Dette i kontrast til "den store plassen foran paléet som var rikt opplyst av fakler og gassflammer" (Kielland, 2023, s. 47) som vi blir introdusert for lengre ut i lesingen. Selv om de konkrete fysiske omgivelsene ikke er videre skildret, kan de mer abstrakte fysiske omgivelsene, formuleringer som omtaler været og omgivelsene som kalde eller varme, fortelle oss noe om stedene fordi de legger føringer for de mer konkrete omgivelsene (Cresswell, 2014, s. 10). Mørke og kalde morgener i utkanten av Paris skaper naturligvis en atmosfære av stedet som dystert og blekt, hvilket igjen skaper en opplevelse av å være i et lavere stilt strøk. Det samme gjelder "den store plassen foran paléet" belyst med varmende fakler og flammer som gir en opplevelse av å være tilstede i et område med mer velstand og rikdom. Fysiske omgivelser er også med på å endre stedene gjennom fortellingen ettersom gjenstander kommer og går. Blant annet blir det store paléet etterhvert fylt opp med arbeidere og lediggjengere, på samme tid som stedet for hovedpersonen, og dermed også leseren, forandres til et dystert et.

Selv om fortellingen skildrer fysiske omgivelser, slik vi viser til i forrige avsnitt, betyr ikke det at de ovennevnte stedene alle er fysiske steder. Stedene i novelletten skapes nemlig av flere elementer, kanskje i hovedsak andre elementer, enn bare fysiske steder som kan plasseres på et kart. Slik vi nevnte i redegjørelse for novellettens struktur, blir blant annet marmortrinnene beskrevet nokså nøytralt og autoralt. Vi får vite lite om selve stedet, annet enn at de av forfatteren blir beskrevet som glatte. De stedene vi derimot blir kjent med gjennom tilbakeblikkene, er i langt større grad skildret gjennom sanser og minner fra hovedkarakterens indre, og som vi poengterte i forrige avsnitt får vi i tilknytning til slummen og utkanten av Paris en fornemmelse av sted. Ikke bare er fortellerposisjonen i tilbakeblikkene en blanding av et internt og eksternt perspektiv, men også stedene som

opptrer i denne delen av fortellingen skrives frem via hovedkarakterens indre sinn. Det skjer med andre ord en distinksjon mellom fysiske og metaforiske steder. Det vil si at noen av stedene i motsetning til de fysiske, kun opptrer i sinnet til novellettens hovedperson og ikke fysisk i fortellingen. Videre i analysen skiller vi dermed mellom det vi anser som fysiske og metaforiske eller projiserte steder. Fordi trinnene kun beskrives som glatte, og slummen, utkanten av Paris og plassen foran paleet presenteres gjennom lengre beskrivelser av fornemmelse av sted, kan dette tyde på at det er nettopp de metaforiske stedene som får mest betydning for fortellingen. Blant annet marmortrinnene, som er et fysisk sted, kan likevel få mening fordi stedet kan legge til rette for tekstens handling, noe vi vil beskrive nærmere idet vi går dypere inn på fysiske og projiserte steder.

4.3.1 Fysiske steder

Vogna

Vogna finner i fortellingen sted i nær fortid. Den beveger seg opp mot paleet foran ballet, og store deler av handlingen utspiller seg når kvinnen fysisk befinner seg inni den. Det er her kvinnen får sine overveldende tilbakeblikk og vi blir kjent med alle stedene og handlingen fra kvinnens fortid. Vi anser vogna og marmortrinnene som de mest sentrale fysiske stedene for novelletten fordi hennes identitetsreise i hovedsak skjer i tilknytning til disse. Balkongen utenfor ballsalen er et annet fysisk sted som oppstår i slutten av fortellingen. Dette stedet har vi derimot valgt å ikke gå i dybden på, da stedet gir lite ny informasjon enn det vogna og marmortrinnene allerede kan representere. I lys av Cresswell (2014) plasserer vi vogna som en fysisk omgivelse (s. 9). Bakgrunnen for dette er at vogna er en fysisk gjenstand, en "blank og skinnende" (Kielland, 2023, s. 48) vogn, et sted som kvinnen i fortellingen sitter inni. Vogna oppstår med andre ord fysisk i fortellingens verden, selv om den er i nær fortid, og er med dette et fysisk sted. Likevel kan ikke vogna som sted fullstendig forklares bare ved å være fysisk. Det som i tillegg gir vogna en sentral stedsrolle, er at den tillegges en viktig og handlingsdrivende funksjon, og slik sett er den en kronotop. Kvinnen sitter i vognen "lent tilbake i de bløte putene" (Kielland, 2023, s. 47) på vei til ambassadørens ball. Det skal likevel ikke gå lang tid før hun "trykket seg skjelvende inn i hjørnet av vognen" (Kielland, 2023, s. 49). Vognen er adskilt fra resten av folkemengden utenfor og er et lukket rom som tillater kvinnen å se verden utenfor med et annet syn. Det tillater med andre ord "nye måter å føle og sanse på" (Meiner, 2007, s. 143). Det er nemlig i vognen kvinnen befinner seg når hun "ser ansiktene rundt omkring" (Kielland, 2023, s. 48) og "syntes hun kjente dem alle" (Kielland, 2023, s. 47). Hun innser her at "for første gang i sitt liv, sto hennes lykke for henne som en urettferdighet, som noe hun skammet seg over" (Kielland, 2023, s. 49). Vognen blir derfor, slik den også har blitt ansett for å være i litteraturen, "et sted hvorfra man kan percipere, sanse og observere den ydre verden anderledes, fra andre vinkler og i andre perspektiver" (Meiner, 2007, s. 143). Vogna er også det stedet hun befinner seg når sinnet hennes flykter til glemte minner, som er en annen sentral funksjon med vognen, nettopp fordi den kan få mennesket til å se og flykte (Meiner, 2007, s. 143).

På grunn av at vogna har de fysiske veggene som er med på å skille henne fra menneskene utenfor, er vogna også et symbol på distansen til menneskene som hun en gang har vært en del av. Slik kan vogna være en kronotop på det Bakhtin (2006) omtaler som "mødets motiv" (s. 25). Når kvinnen kjenner seg igjen i lediggjengere utenfor vogna, skjer et møte mellom kvinnen og menneskene utenfor. Møtet er ikke bare fysisk, fordi de er på samme sted, men også et metaforisk møte med sin egen fortid. "For første gang i sitt liv, sto hennes lykke for henne som en urettferdighet, som noe hun skammet seg over" (Kielland,

2023, s. 49). Møtet blir med andre ord et slags vendepunkt, når fortiden står utenfor og trenger inn i vogna, fordi kvinnen kjenner seg igjen i menneskene utenfor. Gjenkjennelsen er slik noe som blir bærende for plottet, og vogna får derfor en viktig kronotopisk funksjon ved at den er handlingsdrivende.

Vogna er dessuten et viktig bilde på maktforholdene som kommer til syne i novellettens tematikk. Dette fremkomstmiddelet, som er hyppig brukt i litteraturen, kan symbolisere makt og rikdom (Meiner, 2007, s. 141) og forsterker forskjellen mellom overklassen som skal på ball og lediggjengerne som står samlet utenfor. Denne forskjellen forsterkes ytterligere ved at vognen er en del av den lange "vognrekken som langsomt beveger seg gjennom mengden" (Kielland, 2023, s. 49). Et av fortidens minner som dukker opp hos kvinnen er "fortellingen om Farao, som med sine stridsvogner ville følge jødene gjennom Rødehavet" (Kielland, 2023, s. 49). Fortellingen skaper her en Bibelsk allusjon, som sammenligner folkehavet med lediggjengere foran paléet, med Rødehavet og bølgene som slukte Farao og hans menn. Farao og hans menn blir i dette tilfellet sammenlignet med "vampyrer" (Kielland, 2023, 49) fra overklassen som sitter i vognrekken som beveger seg gjennom mengden. Vognrekken blir med dette ikke bare et symbol på makt og rikdom, men også ondskap. Folkehavet blir også slik et sted, men i motsetning til vogna oppstår det som et sted skapt gjennom kvinnens sinn da hun blir dratt tilbake til "et halvglemte bilde fra skolelivet hennes i klosteret" (Kielland, 2023, s. 49) om fortellingen om Moses og Farao. Slik oppstår folkehavet som et projisert sted, og ikke som et fysisk sted slik vogna og trinnene er.

Marmortrinnene

Et annet konkret sted som oppstår i fortellingen er marmortrinnene. Marmortrinnene er holdepunktet for nåtiden i fortellingen og er det første stedet vi møter i novelletten. Den opptrer som et bindeledd mellom fortid og nåtid, og siden fortiden består av mørke minner og fattigdom, og den nære fortiden finner sted utenfor et fornemt ball, blir trappen også bindeleddet mellom to klasser. Fortellingen innledes med at kvinnen stiger "opp de glatte marmortrinn" (Kielland, 2023, s. 45) og er et bilde på klassereisen hun har vært gjennom. Trinnene blir likevel beskrevet som glatte, og vi kan tenke oss til at denne beskrivelsen skildrer det faktum at det er lett å falle ned igjen. Marmor blir dessuten ansett for å være et fint og dyrt materiale, noe som forsterker kontrasten fra slummen. På en annen side kan sjatteringene i marmor minne om sprekker og noe som holder på å gå i stykker.

Selv om det første som møter oss i teksten er stegene opp marmortrinnene, får vi videre i teksten kunnskap om at situasjonen foran paléet og tilbakeblikkene har skjedd i forkant. Slik terskelkronotoper ofte er (Bakhtin, 2006, s. 166), er også marmortrinnene knyttet tett opp mot møtemotivet, altså den kronotopiske vogna. Hendelsen med tilbakeblikkene i vogna skjer i virkeligheten nemlig like før kvinnen stiger opp trappen. I det hun stiger opp føler hun seg med andre ord allikevel "fremmed og hjemløs i sitt glimrende liv" (Kielland, 2023, s. 166). Marmortrinnene er derfor en terskelkronotop, fordi den har "en høy emotionel- værdimæssig intensitet" (Bakhtin, 2006, s. 166). På grunn av at kvinnen nå har et nytt perspektiv på sin egen rikdom når hun går opp trinnene til ballet, er denne terskelen en metafor for "krisen og vendepunktet" (Bakhtin, 2006, s. 166) i livet. Sekvensen med marmortrinnene varer i virkeligheten kun i et kort øyeblikk, men i fortellingen får den likevel stor plass, fordi den symboliserer en form for krise og klarsyn som et resultat av perspektivendringen hun får i vogna.

4.3.2 Projiserte steder

Vognen er slik nevnt et viktig sted for plottet, og vognen som sted er dessuten viktig fordi det er stedet hovedpersonen blir sendt fra og kastet ut til et annet sentralt sted som vi nå skal se nærmere på. Vi sier kastet, fordi stedet hun nå skal komme til ikke er et fysisk sted, men heller et metaforisk sted. Med andre ord opptrer ikke dette stedet i virkeligheten. Stedet vi nå skal se nærmere på er skuffen, som er et mentalt minnerom som kan gi assosiasjoner til en fysisk gjenstand. I stedet for en fysisk gjenstand som hovedpersonen kan ta og føle på, er skuffen heller en slags minneboks, et mentalt sted, hvor hovedpersonen har gjemt vekk alle minner fra sin opprinnelse og mørke fortid (Kielland, 2023, s. 47). Stedet oppstår i novelletten gjennom et ubekvent tilbakeblikk, en "trigger" slik Piatti (2017, s. 182) kaller det. Hovedpersonen "følte igjen hvordan den gamle heksen hun hadde bodd hos, rusket henne i skulderen" (Kielland, 2023, s. 47), og hovedpersonen får et overveldende tilbakeblikk, et "flashback" som gjør at "recalled scenes seems real and directly experienced" (Piatti, 2017, s. 182). I vognen ser hun ut over folkemengden av arbeidere og lediggjengere, et syn som virker som en trigger og resulterer i at hun motstrebene trekker nøkkelen ut av den hemmelige skuffen og blir overveldet av minnene (Kielland, 2023, s. 48). Slik blir kvinnen "mentally displaced to another location" (Piatti, 2017, s. 183).

Når minnene overvelder henne resulterer det i en form for intern krise. Det er som påpekt gjenkjenneligheten til det som skjer rundt kvinnen som er den utløsende faktoren for at minnene fra skuffen overvelder henne. I skuffen finner vi minner om "de skrekkelige stedene hun var kommet fra" (Kielland, 2023, s. 48), og "hvor ofte hun hadde grått i bitter misunnelse over de blomstene hun møysommelig satte sammen for å smykke andre" (Kielland, 2023, s. 48). Dette er fortrenge minner fra kvinnens fortid, og slik er skuffen et sted som gir kvinnen tilgang til flere av det Piatti (2017) omtaler som projiserte steder (s. 180). Dette er steder som er "constructed in the minds and imaginations of fictional characters" (Piatti, 2017, s. 180), og som ikke er fysisk tilgjengelige for novellettens hovedkarakter. I stedet oppstår stedene og blir tilgjengelig via sinnet, like fullt som at skuffen stedliggjøres fordi den gjør minnene tilgjengelig for henne. Det er nettopp denne tilgjengeliggjøringen som gjør stedet til en drivende faktor for fortellingen i likhet med vognen. Det at de to stedene er ytterst viktig for handlingsforløpet er ikke unaturlig, med tanke på stedenes nære relasjon. Vognen som kronotop skaper et møtepunkt mellom fortid og nåtid, og opptrer som en trigger som bidrar til at hovedpersonen kastes ut til skuffen og får tilgang til de projiserte stedene. Sammen bidrar disse stedene til å forme plottet, og blir slik "the driving force" (Piatti, 2017, s. 183) for novelletten. Det kan argumenteres for at alle stedene skapes ut fra denne minneskuffen, samtidig som at vognen er den utløsende faktoren for at skuffen åpner seg. Slik er det vanskelig å sette en start og en slutt på fortellingen, og leseren kastes mellom både abstrakte og fysiske steder.

De projiserte stedene som kommer ut fra skuffen er steder fra kvinnens fortid, blant annet slummen, blomsterbutikken og klosteskolen. Slik er dette også steder som ikke opptrer i virkeligheten, men som oppstår i hovedpersonens sinn. På bakgrunn av at de projiserte stedene er konstruert i sinnet og baserer seg på kvinnens minner, er de forbundet med verden på en annen måte enn de fysiske stedene. Med andre ord er de projiserte stedene fra kvinnens fortid det som beskrives som erindringssteder (Andersson, 1996, s. 11). Stedene som kommer til kvinnen gjennom skuffen preges av de stedene som har betydning mest for henne, og slik får erindringsstedene i hovedsak mening "ut fra den plass det har

i sinnets rom" (Andersson, 1996, s. 11). Når kvinnen i tilbakeblikkene mintes "de skrekkeligste stedene hun var kommet fra" (Kielland, 2023, s. 50), veksler hun fra sted til sted fra fortiden uten noen tidsmessig sammenheng. Vi blir kjent med hennes oppvekst og opplevelser i utkanten av Paris, slummen, blomsterforretningen og klosteskolen uten at et reelt tidsperspektiv overholdes. Slik er vi i erindringsstedene fra fortiden hennes "forbundet med verden på en annen måte enn det vi er gjennom vår erfaring av tiden" (Andersson, 1996, s. 12)

4.4 Oppsummering av litterær analyse

"Ballstemning" skildrer ulikhet og en kvinnes klassereise og identitetskrise i møte med sin fortid. Novelletten har en interessant temporal struktur som starter in medias res, og videre kan leses ulikt gjennom narrasjonstiden eller historietiden. I tillegg veksler teksten på hvilket perspektiv den fortelles fra, og en form for tredeling kommer til syne. Dette påvirker hvordan stedene opptrer og kommer til syne gjennom fortellingen. Den temporale strukturen er eksempelvis avgjørende for at vi i det hele tatt får tilgang på enkelte av stedene som hører til kvinnens fortid. Slik oppstår også et skille mellom fysiske steder som finnes i fortellingens univers, og metaforiske eller projiserte steder som vi får tilgang til gjennom kvinnens sinn. Et samarbeid mellom disse stedene opptar fortellingens handlingsdrivende funksjon, og får mening fordi de legger til rette for at vendinger i det narrative verket oppstår. På denne måten er "Ballstemning" en kompleks litterær tekst som består av ulike strukturer hva det gjelder tid, forteller og sted.

5 Analyse av kart og samtaler

I det følgende kapittelet vil vi presentere vår analyse av den andre delen av primær empirien for prosjektet. Innledningsvis vil vi presentere en enkel oversikt over hele det innsamlede materialet. Denne oversikten består av en presentasjon av noen tendenser vi finner blant alle de tjue karttegningene vi har samlet inn. I de påfølgende avsnittene med ulike analytiske nedslag anvender vi 6 utvalgte karttegninger og samtaleutdrag for å illustrere funnene våre. Slik vi gjorde rede for tidligere, er disse kartene valgt ut basert både på interesse fra vår egen side, men også på bakgrunn av at de kan representere det samlede arbeidet for hele klassen. De analytiske nedslagene hvor disse 6 kartene anvendes vil bestå av ulike deler, hvor vi i den første delen analyserer hvordan novellettens struktur kommer til syne på elevarbeidene. Videre vil vi ta tak i de stedene vi ser på som mest fremtredende på elevenes karttegninger. På bakgrunn av det vi avdekket i vår egen analyse av novelletten, nemlig at noen av stedene er konkrete, fysiske steder og at andre er metaforiske, mentale steder, gjør vi et skille mellom disse. Vi vil derfor først rette søkelys mot hvordan de konkrete stedene, vogna og marmortrappa, kommer frem i elevkartene og samtalene. Deretter skifter blikket mot de projiserte stedene, blant annet skuffen og det bibelske stedet. Analysen vil derfor konsentrere seg om ulike aspekter ved de samme kartene og for å forbedre leseopplevelsen har vi valgt å benytte gjentakende utklipp av både kart og transkripsjoner, der vi ser det hensiktsmessig.

5.1 Oversikt over materiale

I det samlede materiale innhentet fra elevene i klasserommet er det 20 karttegninger. Slik det ses i vedlegget over det samlede materialet (se vedlegg C), er ett av kartene tegnet som en bydel i fugleperspektiv, fire av kartene som løyper, fire andre som kart delt i to kontraster, og to av kartene som tredelinger. De resterende ni kartene er noe mer fragmenterte, og strukturen oppleves av den grunn som noe mer tilfeldig. Av alle kartene er det 17 stykker som har inkludert vogna. Skuffen er inkludert på 9 kart, marmortrinnene på 14, og 7 kart inneholder elementer som antyder at handlingen som kartene er basert på er satt til Paris. Av de 20 kartene er det til sammen 6 representative kart vi kommer til å gå i dybden på videre i analysen, de samme 6 som deltok i litterær samtale.

Elevene fikk i oppgave å tegne kart til en fortelling som preges av komplekse steder, og hvor fornemmelsen av sted er mer fremtredende enn de konkrete, fysiske stedlige beskrivelsene. I likhet med Mulen (2022) ser vi at mange av elevenes karttegninger ikke fremstår som tradisjonelle kart, og mangler enkelte elementer som mange umiddelbart kan assosiere med et tradisjonelt kart. Med dette mener vi at flere av kartene ikke har typiske kartografiske kjennetegn slik som eksempelvis målestokk, utsnitt, lengde- og breddegrader osv. (Reinhartz, 2012, referert i Goga, 2015, s. 11). Et annet poeng i utforming av kart er likevel at elementene på kartet er plassert i et eller annet forhold med de andre elementene på kartet (van Leeuwen, 1998, s. 285-286) og dette perspektivet vil i større grad komme til syne gjennom de kartene vi vil anvende videre i analysen. Slik vi ser i oversikten over det samlede materialet, er 11 av kartene utformet ved at de ulike elementene står i et eller annet forhold til hverandre, og de siste ni fremstår noe mer tilfeldig. På grunn av at novelletten preges av erindringssteder, slik vi skriver om i vår egen litterære analyse, kan det være interessant å utforske om den noe oppstykkede strukturen likevel er så tilfeldig, noe vi senere vil komme tilbake til. Elevenes kart viser

ikke bare en sammenheng mellom de ulike elementene, de viser også en tydelig sammenheng med tekstens struktur. På bakgrunn av dette er det ikke sikkert at det er like viktig eller hensiktsmessig at elevene benytter kartografiske kjennetegn i kartlegging som litterær respons.

Selv om vi ser at det foreligger en klar forbindelse mellom det litterære materialet og elevenes produksjoner, kan vi ut fra samtaleene se at elevene ikke nødvendigvis har vært bevisste på dette i tegneprosessen. De litterære samtaleene innledet med at hver elev på tur skulle presentere kartene sine, og vi ser at måten den første eleven i hver gruppe presenterte kartet sitt på, også har blitt gjeldende for de elevene som fulgte. Presentasjonene endte derfor opp med å bli noe oppramsende, og det ble etter hvert helt nødvendig at vi stilte oppfølgingsspørsmål for å bære samtalen fremover. Vårt helhetsinntrykk av samtaleene er at elevene generelt har knyttet lite bevissthet til hvordan de har konstruert og utformet tegningene sine, og at engasjementet for å tegne kanskje har vært mer i fokus enn engasjementet for å tegne til selve teksten. På bakgrunn av at samtaleene ikke alltid gir oss noe mer nyttig informasjon, vil tegningene i mange tilfeller kunne si oss mer om hva elevene forstår av novelletten og dens steder, selv om det ofte kan ha vært ubevisst. Slik vi legger det frem i metoden vil elevenes samtale ses opp mot karttegnene, men vi vil likevel komme med vår egen lesing og tolkning av kartene underveis.

5.2 Novellettens struktur

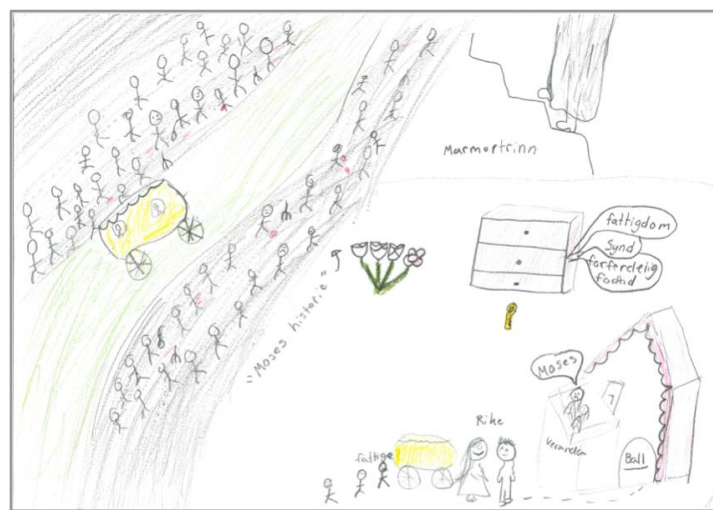
Samoilow, Mulen og Dukstad (2023) argumenterer for at karttegninger kan vise hvordan sted henger sammen med sjanger og fortellerstruktur, og det samme fenomenet mener vi også at vi kan se igjen i dette prosjektet. Store deler av novelletten vi har brukt består av et tilbakeblikk som i realiteten kun varer i en kort periode, men som i fortellingen brer seg utover mange avsnitt. Tilbakeblikket er altså et utvidet øyeblikk, og elevene må blant annet forstå nettopp dette for å konkret kunne fremstille novellettens struktur gjennom kartene sine. I vår egen litterære analyse skriver vi at noe av det mest interessante ved novelletten er hvordan den blir fortalt på. I arbeidet med elevkartene oppdaget vi tydelige inndelinger som vi ble nysgjerrige på og derfor startet vi med å kartlegge og analysere strukturen slik den kom frem på elevarbeidene og undersøkte hvordan de står i forhold til novellettens struktur.

Et av funnene er at måten novelletten er fortalt gjennom ulike perspektiver, kan ha hatt en påvirkning på hvordan elevene har utformet sine karttegninger. Slik vi har belyst i vår litterære analyse benyttes både en aural forteller og en indirekte fri stil. Til sammen har seks elever delt kartene sine inn i flere deler. Ella og Marion (figur 2 og 3) har delt kartene sine inn i tre. Denne delingen finner vi også igjen i novellettens fortellerstruktur. Innledningsvis møter vi en aural forteller som gir oss informasjon om kvinnens reise opp marmortrappen, og da også hennes klassereise. Siden skifter fortelleren til en indirekte fri stil idet den veksler mellom redegjørelser av kvinnens tanker og indre liv, og eksterne beskrivelser underveis i beretningen om vogna, tilbakeblikkene og kvinnens fortid. Til sist møter vi igjen den aurale fortelleren som står på utsiden av kvinnens indre liv da hun speider utover folkemengden fra balkongen. Nåtiden blir med andre ord fortalt gjennom den aurale fortellerstemmen, mens tilbakeblikkene skildres gjennom indirekte fri stil som gir oss tilgang til kvinnens tanker.

Som sagt synes dette også i Ella og Marion sine kart som er delt i tre (figur 1 og 2). Delingene skildrer en nåtids-situasjon, marmortrinnene, og vogna foran paleet som er en nær fortids-situasjon. Den siste av de tre delene skildrer derimot fortiden gjennom tilbakeblikkene. I Ellas kart preges denne delen av en stedlig atmosfære, blant annet gjennom trist og grå fargebruk og stinkende søppelsekker som synes gjennom rottene hun har tegnet og strekene som skal etterligne vond lukt (figur 1). Dette sier også noe om at Ella har fanget om fornemmelsen av sted som kommer frem i tilbakeblikkene. Til sammen vitner dette om at Ella bevisst eller ubevisst har valgt å skildre kvinnens indre tanker og sanser som hun har fått tilgang på gjennom fortelleren. Trappen, derimot, fremstår som nokså nøytral, slik fortellerstemmen gjennom den autorale stilen også er da trappen introduseres innledningsvis. Selv om Ella ikke begrunner valgene sine i noen stor grad, forteller hun at hun "har en tredelt tegning" (utdrag 1), og slik knytter hun bevissthet til strukturen. Dette gjør hun også i det hun peker på det blå området på kartet og forteller at "her er det fattige området hun bodde i før" (utdrag 1). Her er det den temporale strukturen som Ella ser ut til å ha fanget opp, i det hun viser forståelse for analepsen eller tilbakeblikkene.



Figur 1: Ellas kart



Figur 2: Marions kart

Ja. Jeg kan sikkert ta min da. Jeg har en tredelt tegning. Ehm det første/... den første tegningen *(peker på trappa)* er helt i starten, når vi hører at hun går oppover noen marmortrinn og skal på ball eller noe sånt. Ehm noen mer forklaring på det har jeg ikke. Og her er det fattige området hun bodde i før *(peker på det blå området på kartet)*. Og her ser du liksom bakgrunnen for å vise at det er Paris bare egentlig *(peker på vogna)*. Ehm, ja... Og her siste er når hun ligger i en sånn, nei, hun sitter i en vogn med han ehm greven, så kjører han på vei til ballet, tror jeg. Og så er det masse fattige folk som er rundt og arbeider eller noe sånt, mens de har det fint i vognen sin og er på vei til... sånne ting da.

Utdrag 1: Ellas presentasjon

(starter med å løfte opp kartet mens hun snakker, peker underveis) Ja, jeg begynte å tegne marmortrinnene der da, siden det var litt viktig når jeg startet med det. Også har jeg tegnet den skuffen der det var sånn fortiden hennes oppi. Ehm, så har jeg tegnet litt blomster, siden det var den en sånn blomsterbutikk.

Også har jeg tegnet da, da jeg var på ballet så drev de å så utover fra verandaen, Så så dem at det kom sånne fattige folk, eh, som kjørte de rike til ballet da. Da han tenkte at det var sånn Moses sin historie eller noe sånt. Også har jeg da tegnet, når de kjører også er det ... fattige rundt. Ja. Egentlig. Det jeg har tegnet da.

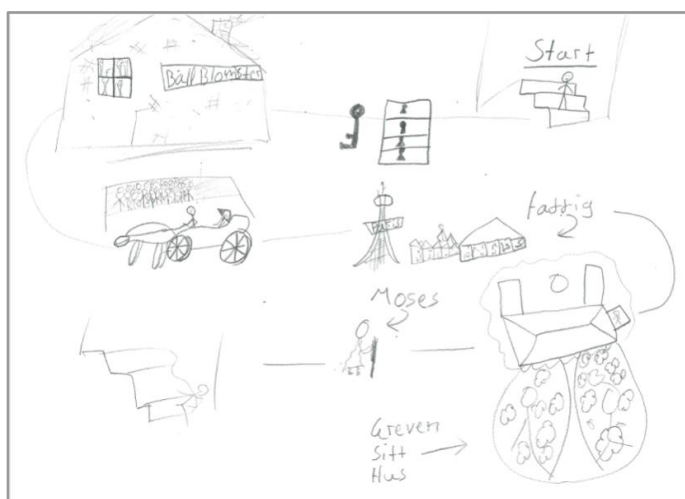
Utdrag 2: Marions presentasjon

Trappen fremstår også nøytral i Marions kart (figur 2), men det er tydelig at Marion opplever trappen som viktig da hun i sin egen presentasjon sier at hun startet å tegne den først fordi "det var litt viktig" (utdrag 2). Hvorfor trappa er viktig, kommer hun derimot

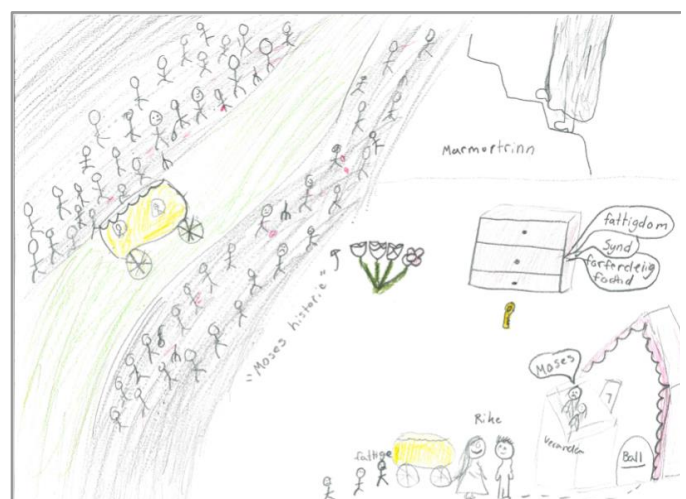
ikke inn på, men det kan vitne om at Marion opplever en slags struktur i novelletten. En annen av delene hennes er preget av det som ser ut som tilfeldig plasserte elementer som ikke står i forbindelse med hverandre. Elementene veksler mellom det som kan se ut som illustrasjoner av kvinnens følelser, og rene objekter og hendelser hentet fra kvinnens fortid. På en måte gjenspeiler dette fortellerperspektivet som preger novellettens retrospeksjon. Fragmenteringen og mangelen på forbindelse spiller dessuten opprivningen i tid som i dette tilfellet skjer i retrospeksjonen eller tilbakeblikkene. Det er også et kjennetegn på minnestrukturen som preger novelletten. Gaasland skriver om denne formen for tidsfremstilling som noe som kan oppstå i tilbakeblikkene, fordi de ofte er en oppsummering av hendelser og steder hvor tidsperspektivet ikke gjenspeiler den faktiske tiden de skjedde i (Gaasland, 1999, s. 39). Fordi kvinnen opplever tilbakeblikk fra sitt tidligere liv ser vi i novelletten at tid ikke lenger er noe man enkelt kan bruke for å forbinde stedene og hendelsene sammen med.

Noe som er virkelig interessant vedrørende novellettens struktur er at både Marion og Ella gjennom kartene sine har fanget opp sentrale perspektiver ved fortellerstrukturen og fortellerposisjonene. Det er dog ingen av dem som synes å være veldig bevisst ved det, da det finnes lite begrunnelser for de ulike visuelle framstillingene i de litterære samtalene. Om tredelingen og marmortrappene forteller blant annet Ella i sin egen presentasjon at "noen mer forklaring på det har jeg ikke" (utdrag 1), en holdning som også vedvarte ettersom vi stilte oppfølgings spørsmål. Dette gjør at konstruksjonen av kartene ved første øyekast kan fremstå noe tilfeldig, men om det likevel er så tilfeldig er ikke nødvendigvis et faktum. Kartene viser at elevene fornekter noe viktig ved novelletten, og at de ubevisst kan ha latt de ulike fortellerposisjonene gi dem tilgang på informasjon i novelletten som de har uttrykt gjennom kartene sine. De litterære samtalene viser på en annen side at elevene ikke nødvendigvis har språket til å forklare det.

Slik vi nevnte i oversikten over materialet har fire av de tjue elevene tegnet kartene sine som løyper, og Jens er en av dem. Av kartet og presentasjonen hans kan vi se at stedene står i sammenheng, men ikke gjennom annet enn den rekkefølgen Jens finner dem i novelletten (figur 3 og utdrag 3).



Figur 3: Jens sitt kart



Figur 2: Marions kart

(peker aktivt på kartet underveis i forklaringen) Ja jeg tegnet, ehh, sånn kart da, eller sånn, det startet her **(peker øverst i høyre hjørne der det står start)** og så går det videre. Så startet jeg med marmortrinnene også den der skuffen, hvor de hadde alle tankene og synd og ja alt det der, så tegnet jeg nøkkelen som hun fant, så blomsterbutikken der hun jobbet. Den tegnet jeg litt slitt og ødelagt da, for hun var jo ganske fattig. Så tegnet jeg at hun var på den der vogna med greven, da hun kjørt forbi de derre fattige folkene. Så tegnet jeg Eiffeltårnet **(peker på Eiffeltårnet og ruiner samtidig)** for å vise at hun var i Paris og rett ved siden av tegnet jeg sånn ruiner, som sånn laget en kontrast **(ringer rundt de to elementene med fingeren)**.

Utdrag 3: Jens sin presentasjon

(starter med å løfte opp kartet mens hun snakker, peker underveis) Ja, jeg begynte å tegne marmortrinnene der da, siden det var litt viktig når jeg startet med det. Også har jeg tegnet den skuffen der det var sånn fortiden hennes oppi. Ehm, så har jeg tegnet litt blomster, siden det var den en sånn blomsterbutikk. Også har jeg tegnet da, da jeg var på ballet så drev de å så utover fra verandaen, Så så dem at det kom sånne fattige folk, eh, som kjørte de rike til ballet da. Da han tenkte at det var sånn Moses sin historie eller noe sånt. Også har jeg da tegnet, når de kjører også er det ... fattige rundt. Ja. Egentlig. Det jeg har tegnet da.

Utdrag 2: Marions presentasjon

Marmortrappen er det første vi som lesere møter i fortellingen fordi den starter in medias res. Jens forteller også at han setter marmortrappen som "start" (figur 3) fordi novelletten starter slik. Trappa dukker også opp lengre ut i løypa på kartet, slik den også gjør i novelletten. Av karttegningen og videre i forklaringen ser vi at han har forsøkt å tegne kartet slik novelletten blir fortalt, hvor han også har inkludert alle stedene og hendelsene som oppstår i kvinnens tilbakeblikk til fortiden. Vi sier at han har forsøkt fordi han har plassert vogna mellom blomsterforretningen og slummen (figur 3), og ikke i tilknytning til ballet slik den er i noveletten. I likhet med Jens forteller også Marion at hun har startet med marmortrappen (utdrag 2). Marion har derimot ikke tegnet fortiden, men forholder seg til nåtid og nær fortid. Den fjerne fortiden ligger i skuffen hun har tegnet, den skuffen som befinner seg i nåtid i kvinnens hode. Det oppstår med andre ord et skille mellom det vi kaller fortellertid og historietid. Dette skillet har vi satt med utgangspunkt i Gaaslands (1999) narratologiske analysebegreper, og det dreier seg altså om at elevene tydelig skiller mellom hva som fortelles, altså narrasjonen, og selve handlingsforløpet, historietiden. Fordi Jens har forsøkt å tegne kartet sitt i den rekkefølgen handlingen fortelles i, har han med andre ord latt narrasjonen fungere som veiledende underveis i tegningen av kartet. Dette tyder på at kartet ikke alltid fokuserer på forbindelse mellom stedene, men blir også brukt som et redskap for å navigere seg gjennom handlingen i novelletten.

Til sist vil vi kommentere Juni (figur 4) sitt kart, som er ett av de fire kartene som er delt opp i to kontrasterende deler.



Figur 4: Juni sitt kart

Ja, jeg kan ta min da. Ehm jeg har på en måte skilt de to verdenene litt. Det starter med at hun er ganske, eller hun bor i et ganske fattig område. Og så her skulle det egentlig være en mann da **(peker på en sirkel med hår)**. Så var hun litt sånn fattig, men så ble hun en annen en med han. Og så her er det når de var på vei til ballet mens hun så alle de arbeiderne som var fattige og så videre. Og det her er hun oppe i marmortrappa. Og blom/ eller, de ehm ballblomsterne hun var med å lage. Ja.

Utdrag 4: Juni sin presentasjon

I presentasjonen forteller Juni at fortellingen starter med at kvinnen "bor i et ganske fattig område", før hun ble "en annen en med han", og "var på vei til ballet mens hun så alle arbeiderne som var fattige" før hun til sist er "oppe i marmortrappa" (utdrag 4). På denne måten rekonstruerer Juni kronologien, altså historietiden, i fortellingen og viser slik forståelse for at fortellingen om kvinnens glemte liv er fortalt gjennom tilbakeblikk og ikke skjer her og nå. Videre i presentasjonen forteller Juni at hun har "skilt de to verdenene litt" (utdrag 4), og illustrerer slik at hun opplever en avgjørende forskjell mellom de to overordnede stedene i novelletten, nemlig slummen og det rike strøket.

I videre samtale om oppdelingen forteller Juni at kontrasten kommer av klasseforskjellen som finnes i novelletten (utdrag 4.1). Dette har hun framstilt gjennom både den klare todelingen, men også fargebruken (utdrag 4.2) og mimikken (figur 4).

Student Ja, du har jo delt den i to. Er det en tanke bak det?

Juni Ja, liksom, her **(peker på venstre side)** er det veldig fint, og her **(peker på høyre side)** er det litt sånn dårlig. Eller det er dårlig og bra, på en måte.

Student Ja.

Juni De to motsetningene.

Student Så det er en forskjell?

Juni Ja, klasse... klasseforskjell.

Juni Når jeg tenker på slummen min, tenker jeg litt på sånne mørke farger, og grått, og sånn. Men, det er, ja, så det symboliserer litt forskjellene. Med finere farger her **(peker på venstre side av kartet)** enn her **(peker på høyre side av kartet)**.

Utdrag 4.2

Utdrag 4.1

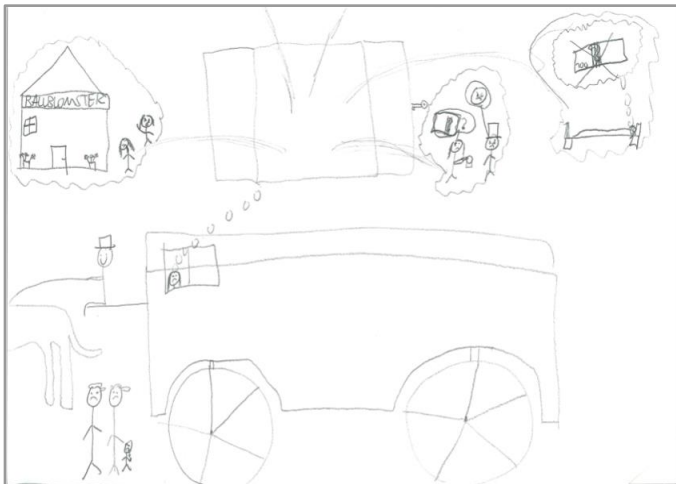
Både utdrag fra samtalen og kartet kan tyde på at det for Juni har vært viktigere å i større grad få frem fortellingens tematikk og stemning, fremfor å fokusere på novellettens struktur. Stemningen og tematikken får hun nettopp frem ved å vise "de to motsetningene" slik Juni selv beskriver. På grunn av den sterke fremstillingen av motsetningene, forsvinner hvert enkelt steds særpreg litt i kontrasten. Hvert sted blir anvendt for å forsterke kontrasten kontra å plasseres i en mer nyansert helhet. På den andre siden, blir fremstillingen av tematikk på Juni sitt kart svært tydelig.

5.3 Fysiske steder

Novelletten består som tidligere nevnt av både fysiske og metaforiske steder som kan oppleves komplekse, og de innsamlede elevarbeidene bærer preg av at stedene kan ha vært vanskelig for noen elever å bevisst sette ord på. Oversikten (se vedlegg C) viser hvilke steder elevene har valgt å implementere i sine karttegninger. Av 20 elever har 7 stykker tegnet et Eiffeltårn for å illustrere at kartet viser en del av Paris. Det er likevel sjeldent at Eiffeltårnet står i forbindelse med noen av de andre stedene, men illustrerer likevel et konkret geografisk sted som elevene forholder seg til. 17 elever har også tegnet en form for blomsterforretning, noen har tegnet den alene som et symbol på slummen, og andre har i tillegg også tegnet forfalne bygninger for å illustrere det fattige strøket. Slik det også ble nevnt under oversikten over materialet, har de aller fleste inkludert vogna, marmortrappen, og skuffa, og vår vurdering av det samlede materialet er at nettopp disse tre stedene fremstår som de aller mest sentrale for elevene. Ved å plassere et element i sentrum, bidrar det til at elementet blir kjernen for annen informasjon som karttegningen gir (Van Leeuwen, 1998, s. 288). Det vi ser i de kartene vi skal analysere nærmere, er at vogna og trappa ofte får en fremtredende plass og slik sett kan fortelle oss at de oppfattes som de mest fremtredende stedene for novelletten som helhet. Derfor vil vi i de følgende underkapitlene ta tak i de konkrete fysiske stedene, nemlig vogna og marmortrappa.

5.3.1 Vogna

En tydelig fellesnevner viser seg ved at 17 av 20 elever har valgt å skildre vogna i tegningene sine (se vedlegg C). Vogna er et konkret sted og er sentral i novelletten i form av å inneha en handlingsdrivende funksjon, slik som vi har belyst i vår analyse av novelletten. Vogna er med andre ord ikke et sted som er knyttet til kvinnens minne, men et fysisk sted som et projisert sted (se Piatti, 2017, s. 185) springer ut av. Det vi kan se ut i fra karttegningene som har inkludert vogna, er at den gjerne har fått en bevisst plassering, sammenlignet med andre elementer på tegningen. Til tross for at flere elever har valgt å skildre vogna som et sentralt sted i sine karttegninger, er det imidlertid tydelige forskjeller på hvordan vogna er fremstilt og hvilken funksjon den har fått. 2 elever har tegnet vogna som en av tre like store deler av kartet. 4 av elevene har tegnet vogna på midten av kartet med de andre stedene fordelt rundt og 4 har tegnet den som et blikkfang uten umiddelbar forbindelse. 2 har tegnet vognen helt uten forbindelse til de andre stedene og 4 har plassert vogna som en del av en løype. Ett av kartene skiller seg ut fordi alle de andre stedene kommer som et utspring fra vogna. Flertallet som har inkludert vogna, har satt den i sammenheng med de resterende elementene på karttegningen og den står slik sett i forbindelse med noe annet. Dette kan vi se fordi vogna ofte er plassert i midten eller som en direkte visuell forbindelse. Vi velger å se på Simon sitt kart fordi han har valgt å vie stor plass til vogna, i tillegg til at forbindelsene han har gjort er svært interessante.



Figur 5: Simon sitt kart

Ja, jeg har tegnet når jenta sitter i den vognen... og tenker gjennom livet sitt og hvor dårlig hun har hatt det på en måte. Når hun finner den nøkkel som de sa i fortellingen. Eeeh, så da har jeg tegnet ee at hun ligger i senga og tenker på penger som hun ikke har da, ønsker seg penger. At hun er liksom ute og tigger på gata og sånn og blir behandla dårlig. At hun blir sendt bort fra huset sitt av morra, som også blir kalt en heks i teksten, til å jobbe på... eee hos en dame som jobber med ballblomster. Så har jeg også tegnet når hun skal liksom gifte seg med han der greven.

Utdrag 5: Simon sin presentasjon

Simon begynte først på en tegning hvor elementene han ønsket å inkludere kun var tilfeldig plassert på arket. Han valgte til slutt å tegne en ny karttegning etter at vi hadde en felles gjennomgang før tegneøkt 2, etterfulgt av å tegne en grovskisse sammen med en medelev. Med dette fikk han større bevissthet om at karttegningen måtte vise en forbindelse mellom steder. Stedstegningen som Simon fullførte (figur 5) viet langt større plass til vogna, og de andre elementene på karttegningen blir presentert med vogna som utgangspunkt. Ut fra kvinnen som sitter i vogna strekker det seg en tenkeboble som leder opp til skuffen, som igjen leder ut til andre hendelser som skildres i novelletten. Måten Simon har knyttet de ulike elementene sammen, viser til at det foreligger en forbindelse mellom kvinnen, vogna og skuffen. Forbindelsen Simon viser i sin karttegning vil vi komme tilbake til senere i analysen.

Tegningen til Simon viser tydelig at han identifiserer vogna som et sted som utløser minner og assosiasjoner, ved å koble stedene sammen slik han gjør. I presentasjonen av eget kart forteller han at "jenta sitter i den vognen... og tenker gjennom livet sitt og hvor dårlig hun har hatt det" (utdrag 5). Videre forteller Simon at kvinnen finner nøkkelen, selv om nøkkelen ikke er tegnet inn på kartet. Slik viser han forståelse for at situasjonen i vogna har fungert som en trigger for kvinnen, og at hun som følge av det har blitt sendt ut til de projiserte stedene. Simon bekrefter slik de tolkningene som kartet alene kan invitere til, og sånn fungerer samtalen i dette tilfellet komplementerende til tegningen. Et spennende funn er likevel at Simon i den litterære samtalen sier at han ikke vet hvorfor han har valgt å vie så stor plass til vogna. Det kan derfor se ut til at Simon fornemmer noe viktig ved vogna, men at han ikke er fullstendig bevisst på det eller eventuelt har språk til å forklare det.

- Student: Du for eksempel har en vogn som er størst. Er det noen grunn til det eller?
- Simon: Nei.
- Student: Kan vi tenke oss at det er en grunn til det, eller?
- Ella: Det var en ganske stor ha..., eller liksom, handling som skjedde i boka, da. At hun innså det, på en måte. Eller så alle arbeiderne. At

hun var en sånn før, på en måte.

Juni: Det var et lite vendepunkt, kanskje.

Utdrag: 5.1

I forlengelse av Simons svar, når han sier "nei" til at den store plassen vogna får har en grunn, vender vi oss til hele gruppen for å prøve og stimulere til mer refleksjon. Som resultat av dette, forteller Ella sin refleksjon rundt hvorfor vogna har fått en større plass. Slik kommer det tydelig frem at hvilke typer spørsmål læreren stiller i forlengelse av elevenes refleksjoner eller svar, kan ha stor betydning for å utløse videre refleksjoner hos elevene. Ella og Juni beskriver i disse videre refleksjonene den kronotopiske funksjonen som vogna har, at den opptrer som det Bakhtin (2006) beskriver som et metaforisk møte (s. 25). Vogna hvor kvinnen befinner seg er det som bringer kvinnen i møte med folkehavet utenfor. Vogna blir på denne måten en kronotop på møtet med fortiden hennes, slik som Ella er inne på. Dessuten er Juni sin oppfatning av vogna som et potensielt vendepunkt med på å styrke vogna som funksjon i eldre litterære tekster, fordi kvinnen nettopp i vogna får et nytt syn på verden utenfor vogna, slik Ella beskriver ved "at hun innså det på en måte" (utdrag 5.1).

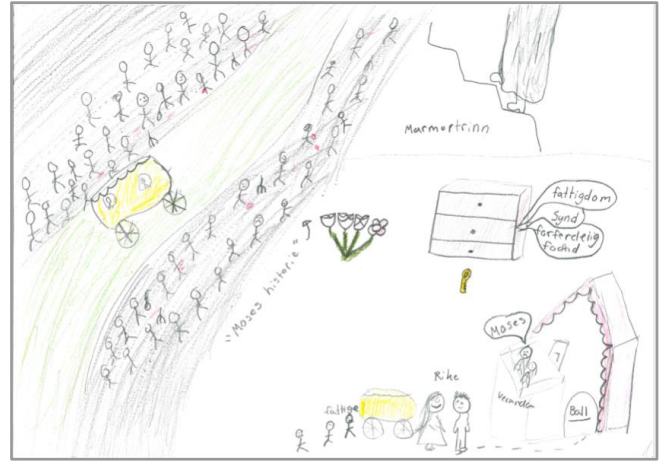
Et annet interessant aspekt ved de ulike fremstillingene av vogna, som vi nå har sett et eksempel på i Simon (figur 5) sin karttegnning, er hvordan elevene kun har inkludert den vognen som kvinnen befinner seg i. Det elevene ikke har implementert i tegningene sine, er rekken av vogner som beveger seg opp mot paleet (se vedlegg C). Slik vi har gjort rede for i vår analyse av novelletten, bidrar denne rekken av vogner til å gi handlingen et forsterket fokus på novellettens tema. Vogna kan nemlig oppstå i litteratur som et symbol på overklassen og patriarkalske strukturer (se Meiner, 2007). Rekken med vogner blir med dette en slags maktdemonstrasjon i møte med folkehavet som befinner seg utenfor paleet. Selv om rekken med vogner ikke er illustrert i elevenes karttegninger, blir heller folkehavet utenfor brukt for å symbolisere maktforholdet i novelletten, noe som kommer frem i de litterære samtalene og som vi vil komme inn på senere. Fokuset på hovedpersonen og hennes forhold til menneskehavet som møter henne, blir dermed vektlagt større enn maktdemonstrasjonen av vogner.

5.3.2 Marmotrinnene

Marmortrappen har en stor betydning for novellettens struktur, ved å vise hvordan historien blir fortalt. En tydelig fellesnevner vi ser i plasseringen av trappa på elevenes tegninger, er at den enten er viet stor plass på bakgrunn av opplevd viktighet, eller benyttet for å markere en "start" eller en "slutt" på kartet. Sistnevnte ses spesielt hos Jens (figur 3) som har valgt å markere dette ytterligere ved å nettopp benytte seg av ordet "start" ved siden av tegningen av marmortrappa. Slik vi tidligere har gjort rede for fortsetter Jens med å tegne trinnene på nøyaktig de stedene de oppstår i fortellingen, og slik får trappen i Jens sin karttegnning ingen annen funksjon enn å være et holdepunkt for fortellingens temporale struktur. Det er likevel ikke alle som kun har brukt trappa som et slikt holdepunkt. Slik som vi har nevnt tidligere er elementenes størrelse og plasseringer med på å fortelle viktigheten av dem. Av alle de 20 elevene er det 14 som har tegnet trappa. Av disse 14 har 8 viet den lite plass og de 6 andre har gitt trappa stor plass. Av de som har viet trappa stor plass, vil vi trekke frem karttegningene som tilhører Marion og Ella.



Figur 1: Ellas kart



Figur 1: Marions kart

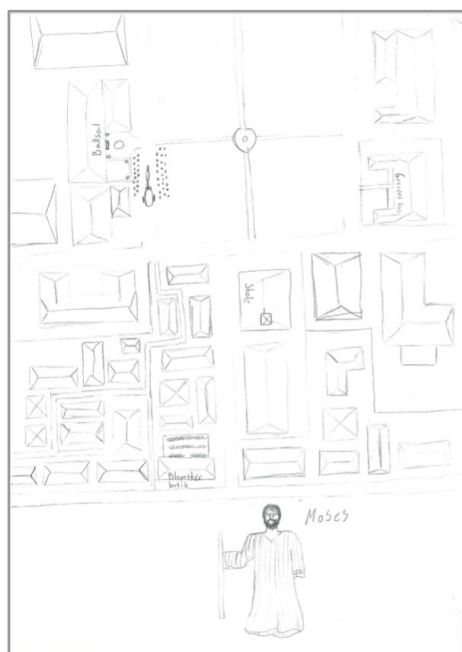
I begge tilfellene opptar trappen en tredjedel av kartene, uten at noen av dem viser at dette har skjedd av en spesiell eller bevisst grunn annet enn at det er det første man møter i fortellingen. Når elementer tar så stor plass på et kart som marmortrappen har fått her, kan det vise til at den har fått en viktig betydning hos den som har laget kartet, og at trappen oppleves som viktig for fortellingen hos Ella og Marion. Ikke bare har den fått stor plass, begge har også plassert den helt øverst på tegningen, og slik skaper den også et stort og umiddelbart blikkfang. Det er med andre ord noe av det første vi ser. I samtalen forteller de også at den var noe av det første de tegnet, antakeligvis fordi det er det første man møter i fortellingen. Dette viser til et bevisst forhold til novellettens struktur i skapelsen av kartene, fordi trappen på denne måten rammer inn fortellingen slik vi har gjort rede for under 1.2 Novellettens struktur. Sammenlignet med Jens (figur 3) har verken Ella eller Marion markert trappen som en start eller en slutt, men heller gitt den en isolert plassering fra de resterende elementene på karttegnene. Slik fremstår marmortrappa som et oppbrudd på begge kartene, og kanskje aller mest hos Ella.

I Ellas karttegning (figur 1) står delen med trappa i en annen forbindelse med resten av kartet enn det de to andre delene gjør. De to andre delene fungerer som kontraster mot hverandre, og skildrer slik nåtid og fortid. Marmortrappa, derimot, har en forbindelse med begge gjennom å være et brudd både i tekst og kvinnens liv. Ellas trapp er dessuten eksepsjonell da det er den største trappa blant alle kartene. I tillegg til selve trappetrinnene, har Ella også tegnet kvinnen som går opp i et større format. Vi får likevel ikke se hele kvinnen, bare beina med en kropp som tilsynelatende går ut av bildet og slik sprenger rammene for tegningen. Trappen og mennesket er med andre ord uforholdsmessig stor til sammenligning med de andre stedene på kartet hennes. Mye av det samme kan også sies om Marions trapp, men på hennes kart opptar dette en mye mindre del. Ellas trapp er i tillegg mye mer detaljert, med både sprekker for å illustrere marmor og blomster i bunn av trappen. Ella sier ingenting om hverken sprekken eller blomstene, men kanskje kan de være symbol på rikdommens skjørhet, eller hennes tidligere liv slik at trappen blir en vei opp fra fortidens slum mot nåtidens rikdom, men fortsatt med et forbehold om at veien ned igjen er kort. Slik illustrerer Ella, selv om det ikke snakkes bevisst om i den litterære samtalen, hvordan trappen fungerer som både et symbol og det Bakhtin (2006) omtaler som en terskelkronotop (s. 166). På tross av at

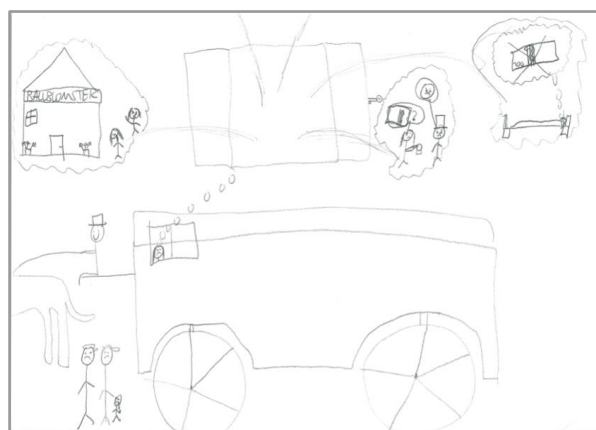
kvinnens ferd opp trappen kun varer i et kort øyeblikk har den fått stor oppmerksomhet fra Ella, fordi den er et brudd i selve teksten og et brudd i kvinnens liv. Slik er det naturlig at trappen får stor plass i elevenes tegninger, da elevene uten helt å vite det opplever at stedet er en terskelkronotop og derfor ytterst viktig for å drive frem handlingen.

5.4 Projiserte steder

Slik vi viste til i vår egen litterære analyse er skuffen, til forskjell fra vogna og trappa som er fysiske steder, det vi heller kaller for et metaforisk sted som åpner for de projiserte stedene. Disse har vi i teoridelen tidligere definert som steder som oppstår i sinnet, og gjerne bryter med virkeligheten og det reelle stedet karakteren befinner seg på (Piatti, 2017, s. 185). De metaforiske og projiserte stedene oppstår med andre ord ikke fysisk i novelletten, men fremstår heller som tilbakeblikk vi får tilgang på gjennom kvinnens indre liv. Ut fra de samlede kartene, kan vi se at distinksjonen mellom fysiske og projiserte steder er noe flere elever har rekonstruert. Samtalene viser samtidig at distinksjonen kan ha vært vanskelig for elevene å samtale og få grep om gjennom språket. Vi ønsker å trekke frem to kart som vi mener kan representere hver sin oppfatning av stedene som vi vil bruke for å illustrere forskjellen. Martin var den eneste som tegnet kartet sitt som et bybilde i fugleperspektiv, og slik gir det umiddelbare assosiasjoner til et tradisjonelt kart. I et tradisjonelt kart, kan det derimot slik vi ser på Martins tegning, være vanskelig å fremstille projiserte og metaforiske steder som samsvarer med novelletten. Stedene på Martins kart står alle i et stedlig forhold til hverandre fordi de er tegnet inn i samme by, og på samme tid (figur 6). Dette understreker at han har tatt kartsjangeren på alvor, nettopp fordi det er en utfordring å fremstille tid på et kart. Martin har på denne måten valgt å fremstille alle stedene som fysiske og ikke projiserte, og slik er det vanskelig å se hvilke av stedene som i novelletten oppstår i kvinnens sinn og hvilke som oppstår fysisk.



Figur 6: Martins kart



Figur 5: Simons kart

Simon har derimot ikke tegnet et tradisjonelt kart. Han har i motsetning av Martin tegnet kartet sitt med en tankekart-lignende struktur (figur 6). På kartet tegner han en tenkeboble ut fra vogna og knytter slik skuffen sammen med kvinnen som sitter inne i

den. Ved å plassere skuffen i tenkeboblen viser han at den ikke er et fysisk sted, men heller et metaforisk sted som skapes i hovedkarakterens sinn. Ut fra den litterære samtalen kan vi dessuten tolke at Simon har forstått hvorfor stedene ikke er fysiske. Når han selv skal forklare hva han har tenkt i utformingen av kartet sitt, meddeler han at kvinnen sitter i vogna og tenker gjennom livet sitt (utdrag 6.1), noe som spiller det som faktisk skjer i novelletten idet vi blir kjent med stedene fra kvinnens fortid.

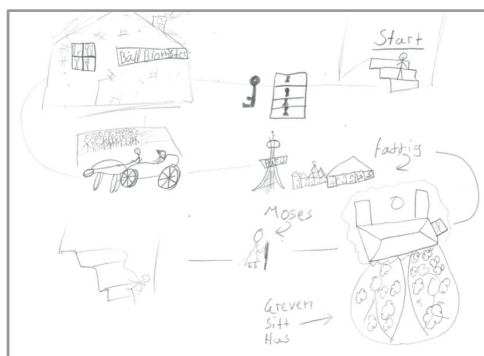
Student Bare fortell litt om hva du har tegnet, hva du har tenkt.

Simon Ja, jeg har tegnet når jenta sitter i den vognen... og tenker gjennom livet sitt og hvor dårlig hun har hatt det på en måte.

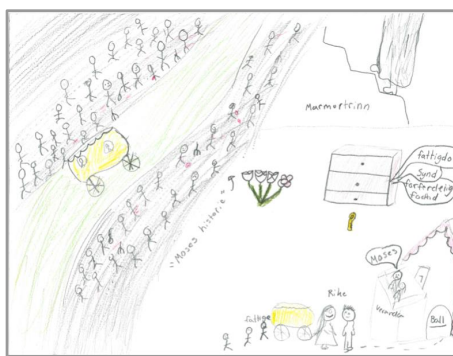
Utdrag 5.2

5.4.1 Minner

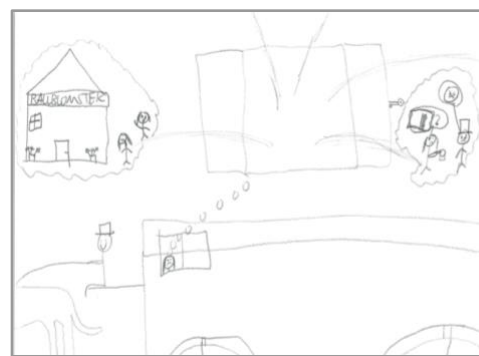
Slik vi nevnte under 5.2 novelletens struktur kan både Jens (figur 3) og Marion (figur 2) sitt kart virke noe tilfeldig konstruert. Vi nevnte også innledningsvis at denne tilfeldigheten likevel ikke trengte å være så tilfeldig. Blant alle elevene var det til sammen 4 elever som tegnet kartet sitt i en slags løype-struktur. Jens var en av disse, og løypekartet hans har vi sett at kan fortelle oss noe om hvilket tidsforløp han har tegnet kartet sitt etter. Likevel, gir det lite forbindelse mellom stedene fordi nettopp fortellertid er det eneste som binder dem sammen. Selv om vi kan se at han har tatt utgangspunkt i fortellertiden når han har tegnet, har han også stokket litt om på noen av hendelsene, og det kan slik se ut til at han har vært noe forvirret av de ulike stedenes sammenheng, og kartet hans preges slik av en slags minnestruktur.



Figur 3: Jens sitt kart



Figur 2: Marions kart



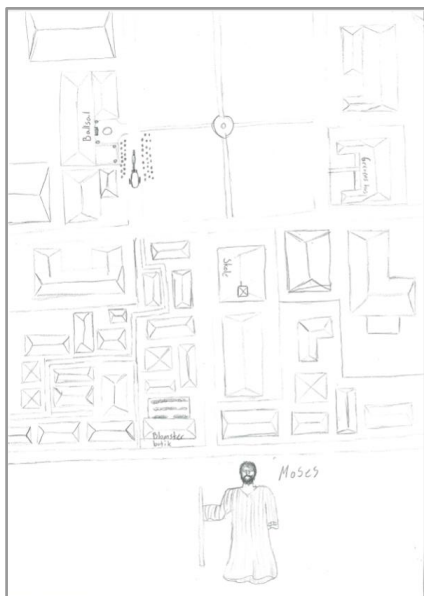
Figur 5: Simons kart

Dette så vi tidligere i teksten også i Marions kart (figur 2). Elementene på den ene delen av kartet hennes virker ved første øyekast å være tilfeldig plassert uten noen forbindelse med omgivelsene og stedene rundt. Slik vi kommenterte tidligere begrunner heller ikke Marion dette i sin redegjørelse av kartet, og virker slik i likhet med Jens ikke å være bevisst på den noe mer oppstykkede fremstillingen eller minnestrukturen hun har konstruert. Dette perspektivet ved kartene kan likevel gjenspeile noe av det som preger det stedlige ved denne novelletten. Gjennom det samlede materialet er klosteskolen, blomsterbutikken og slummen eksempler på steder som går igjen og er spredt ut over arbeidene. Disse stedene oppstår ikke i den fysiske verden når novelletten fortelles, men konstrueres ut fra betydningen de har fått i kvinnens minne. Slik kan de være vanskelige

å sette i en stedlig sammenheng fordi de er projiserte erindringssteder. I erindringsstedet er vi nemlig "forbundet med verden på en annen måte enn det vi er gjennom vår erfaring av tiden" (Andersson, 1996, s. 12), og erindringssteder er derfor ikke preget av hendelser, fysiske omgivelser, menneskelige handlinger og praksiser slik som et fysisk sted er (Andersson, 1996, s. 13). De er derimot noe mer poetiske og preget av "de stedene som betyr mest for oss", og slik kan de bli en slags oppramsning av fortiden, noe Jens og Marion synes å ubevisst ha gjenkonstruert gjennom kartenes "tilfeldige" karakter. Simon har derimot slik vi så i forrige delkapittel knyttet en noe større bevissthet til sin distinksjon mellom fysiske og projiserte steder (utdrag 5.2). Han har framstilt erindringsstedene ved at de springer ut fra det metaforiske stedet skuffen. På samme måte som Jens og Marion er de plassert uten noen spesifikk sammenheng med hverandre. Stedene er nemlig alle knyttet til skuffen men ikke til hverandre, og slik fremstilles de også her som erindringssteder. Dette er illustrasjoner av steder som viser til kvinnens vonde minner fra hennes liv i slummen, for eksempel ved blomsterbutikken. Ved å trekke blomsterbutikken som erindringssted ut fra skuffen, skiller Simon dette stedet fra både det fysiske stedet vogna, og det metaforiske stedet skuffen.

5.4.2 Det bibelske stedet

En sentral allusjon i novelletten er fortellingen om Faraos og Rødehavets oppstand. I novelletten dukker Faraos og Rødehavets oppstand opp som et projisert sted da hovedpersonen kommer til å tenke tilbake på fortellingen etter å ha sett folkehavet utenfor vognen foran paleet. Vi har tidligere gjort rede for at ingen av elevene har tegnet ned hele vognrekken utenfor paleet, men heller bare den ene vognen som kvinnen befinner seg i. Den bibelske allusjonen ser vi likevel komme til syne gjennom andre måter på kartene. I det samlede materialet er det til sammen 7 stykker som har tegnet en fremstilling av allusjonen, og av disse 7 har 4 tegnet en fysisk karakter, mens 3 har skrevet noe som knytter seg til fortellingen for å vise frem allusjonen, eksempelvis gjennom sammenligninger og små kommentarer i anførselstegn. De 4 som har tegnet en fysisk karakter har likevel ikke tegnet Faraos og Rødehavets oppstand. I stedet har de tegnet Moses i helfigur, som i fortellingen er den gode karakteren som blir jaget av Faraos og Rødehavets oppstand gjennom Rødehavet. På Martin sitt kart (figur 6), som er en av de 4 som har tegnet Moses, opptar karakteren en fjerdedel av tegningen. Karakteren er også adskilt fra selve kartet, og det er tydelig at Moses har fått stor oppmerksomhet i Martins tolkning av novelletten. Ut fra kartet er det vanskelig å si hvilken sammenheng Martin mener at Moses har med de andre stedene, men i den litterære samtalen kan Martin fortelle at han kobler fortellingen om Moses og Faraos oppstand sammen med novelletten som en metafor på en revolusjon.



Figur 6: Martins kart

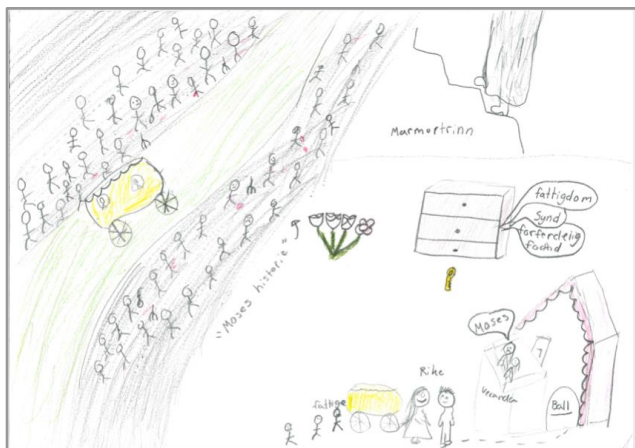
Student Men hva er tanken bak Moses? *(peker på mann på kart)*

Martin Siden Moses er jo viktig for historien siden han, når hun tok med historien om Moses så tenkte jeg kanskje at hun mente at, som at han flyttet bølgene inn på det egyptiske folkene, så at de fattige er på en måte bølgene som blir stengt inne på de rike, som liksom i en revolusjon.

Utdrag 6.1

Martin viser med andre ord at han har forstått den bibelske allusjonen da han i samtalen kobler sammen ansamlingen av det fattige folket utenfor paleet med Rødehavet i fortellingen om Farao. Fordi Moses ikke står i nærheten av folkeansamlingen har han tegnet på kartet, og at han i samtalen sier at Moses er en viktig person for historien, er det likevel vanskelig å si om han har gjort seg denne refleksjonen underveis eller i etterkant av tegnearbeidet. Refleksjonen viser uansett at Martin mener at fortellingen om Moses og Farao må tolkes metaforisk, og at Moses ikke oppstår som en reell karakter i handlingen, men heller får en overført betydning. At Moses står adskilt fra resten av kartet kan på den andre siden også oppleves som et slags skille fra de fysiske stedene, noe som ville antydnet at Moses er tegnet inn som et projisert, bibelsk sted, noe vi i vår egen litterære analyse skriver at det er siden det fremkalles i kvinnens sinn. At Martin har tegnet det frem slik, eller at han har gjort det med bevissthet, kan vi derimot ikke si for sikkert, da Martin selv ikke har sagt noe som kan tilsi det.

Marion har, til forskjell fra Martin, tegnet et langt større folkehav som omkranser vognen som kvinnen befinner seg i (figur 2). I den litterære samtalen, snakker elevene på Marions gruppe om de ulike fremstillingene av folkehavet og fellesnevneren ved at flere av dem har fargelagt noe rødt i fremstillingen sin.



Figur 2: Marions kart

Marion Jeg tenkte på blod egentlig jeg *(peker på folk på eget kart)*

Jens Jeg tenkte også på det først

Marion Ja så jeg også tegnet litt blod på dem. Jaa, det var jo, jeg tenkte jo de skulle gjøre opprør eller noe sånt, og da ble det litt sånn ... blodig.

Utdrag 2.1

I utdraget snakker Marion om at hun bevisst har tegnet inn rødt i folkehavet for å symbolisere blod som eventuelt hadde kommet av et blodig opprør. Slik viser Marion at hun har fått med seg allusjonen mellom situasjonen på paleet og Faraos og Moses i Rødehavet. I likhet med Martin har også Marion et element av Moses med på kartet sitt, men hun er en av de 3 elevene som i motsetning til å tegne en fysisk karakter skrev inn en kort tekst. På kartet har Marion skrevet "Moses historie" i hermetegn og satt en pil opp til tegningen av vogna som kjører gjennom folkehavet. Teksten er også komplementert med de mørke fargene og det negative uttrykket på menneskene i folkehavet. Slik kan vi med andre ord være ganske sikker på at Marion har forstått den bibelske allusjonen. Folkehavet, vogna og paleet er imidlertid et reelt sted som fysisk oppstår i novelletten, så en spesifikk fremstilling av et projisert bibelsk sted synes umiddelbart ikke. At denne situasjonen likevel har fått tildelt en tredjedel av arket, i tillegg til de hengende hodene, mørke fargene og teksten i hermetegn, kan tyde på at stedet kan ha en todelt betydning. En framstilling som dette viser uansett at eleven forstår at stedet har en betydning, og gjennom kartet kan ha oppdaget noe viktig ved novelletten, eksempelvis tematikken, på et dypere nivå.

5.5. Oppsummering av analysen

Novelletten består av en rekke komplekse steder, hvorav flere av dem er metaforiske og dermed utfordrende for noen elever å få grep om. Mange av kartene preges av en erindringsstruktur da forbindelsen mellom stedene ofte er brutt. Slik kan kartene oppleves som noe mer tilfeldig konstruert, men vi mener at dette likevel har en forklaring. Å tegne det man ofte forbinder med tradisjonelle kart kan være vanskelig da elevenes stedsfølelse i arbeid med denne novelletten viser seg å være mer opplevd, ubevisst og ikke ordlagt. Det kommer med andre ord klart til syne at arbeid med kart til en slik type tekst utfordrer elevenes stedsbegrep. Erindringsstrukturen vi finner i kartet speiler også det stedlige ved novelletten, nettopp fordi den veksler mellom fysiske og metaforiske steder, og slik speiler elevenes kart og samtalene på ulike vis novellettens struktur. Dette gjelder også fortellerstrukturen og den temporale strukturen. Likevel kan det være en utfordring å skape forbindelser mellom minner, spesielt hvis elevene har en klar tanke om hva et kart er eller kan være i forkant.

6 Drøfting

6.1 Stedsskaping fra tekst til kart og samtale: Hvilken kompetanse stimulerer det til?

I vår litterære analyse av "Ballstemning" har vi sett at det ikke bare er de fysiske stedene som skildres, men også metaforiske og projiserte steder. De sistnevnte stedene oppstår med andre ord ikke fysisk i novelletten, men heller i minnet til hovedkarakteren. Dette bidrar til at tiden i novelletten blir oppstykket, i form av at kvinnen minnes tilbake til fortiden sin gjennom hele handlingsforløpet. Gjennom analysen av kartene, så vi at noen av elevenes karttegninger bærer preg av nettopp denne fragmenteringen. Stedene på disse tegningene mangler derfor forbindelser mellom seg, og fremstår heller som steder spredt rundt på et ark, fremfor et kart med stedlige forbindelser. Kanskje kan dette skyldes hvordan elevene vanligvis har forholdt seg til tegning i forbindelse med litteratur. Gjennom de individuelle intervjuene kom det fram at elevene ved høytlesning av litteratur vanligvis tegner underveis, men disse tegningene er derimot ikke kart. I stedet er de tegninger av enkeltstående handlinger eller karakterer fra teksten, brukt som et redskap for å fokusere og huske handlingen bedre.

I kartene har elevene likevel ikke alltid tegnet alle stedene sine uten sammenheng. På noen kart, slik vi så i Marion sitt, er noen av stedene satt i sammenheng, og andre ikke. Det er med andre ord grunn til å tro at tilfeldighetene ikke bare oppstår på grunn av at elevene tegner slik de er vant til på automatikk. Kartene hvor stedene er spredt utover arket, kan derfor minne om stedene i hovedkarakterens hode. Her inne svever minnstedene, eller erindringsstedet, rundt i den projiserte skuffen, og disse har slik heller ingen direkte forbindelse med hverandre, nettopp fordi de er minner. Tidligere nevnte vi at denne tilfeldige og fragmenterte strukturen som kommer fram av elevenes kart kanskje likevel ikke er så tilfeldig. Med dette mener vi at strukturen på kartene ganske direkte kan overføres til stedenes opptreden i kvinnens minne. Flere av elevene har med andre ord klart å framstille det vi i den litterære analysen av novelletten har karakterisert som erindringssteder, altså steder hvor tid ikke opptrer på samme måte i den virkelige verden, og dermed heller ikke kan brukes som en forbindelse mellom dem.

I vår egen litterære analyse valgte vi å trekke fram steder som vogna og marmortrinnene, nettopp fordi vi opplevde dem som sentrale i fortellingen. Gjennom analysen gjorde vi rede for at disse stedene fungerer som kronotoper. På elevenes kart opptrer både vogna og trinnene ofte som steder som har fått stor eller sentral plass gjennom å ta opp mye av kartets plass, eller å være et utgangspunkt for andre steder. Vogna blir sjeldent framstilt alene, men står ofte i forbindelse med andre omgivelser og steder som elevene har tegnet inn på kartet. I Simon sitt kart så vi eksempelvis at alle erindringsstedene strømmer ut fra vogna, og slik viser han at ingen av de andre stedene, og slik heller ikke resten av handlinga, kunne oppstå uten vogna. På denne måten illustrerer han, slik også vi gjorde i vår analyse, vognas kronotopiske funksjon, og viser at stedet blir et omdreiningspunkt for novellettens handling. Det oppstår med andre ord en kronotopisk forbindelse mellom novelletten og tegningene. Slik Bakhtin (2006) trekker fram, manifesteres tiden i rommet. "Tidens kendetegn udfoldes i rummet, og rummet fylles med mening og dimension af tiden" (Bakhtin, 2006, s. 13). Gjennom tegningen sin viser Simon at stedene er med på å skape de ulike tidsperspektivene i teksten. Stedene fra kvinnens mine blir trukket ut fra

kvinnens tankerom, og slik viser Simon at stedene hører fortiden til, og derav også at fortellingen om kvinnens tid i novelletten blir fortalt gjennom en analepse. Stedene har slik en viktig kronotopisk funksjon fordi tid og rom sammenfaller gjennom dem og derfor gir dem mening. Dette illustreres også gjennom Ella og Marions kart som har illustrert novellens fragmentering, fortellerperspektiver og temporale struktur gjennom kartene sine. Dette kan vise at karttegning, også gjennom en annerledes novelle med en mer kompleks temporal og stedlig struktur, kan stimulere til en utvidet tekstforståelse. Gjennom et analytisk stedlig blikk viser det seg at elevene kan oppdage tekstens ulike strukturer uten å aktivt lete etter dem. En stedlig inngang kan dermed fungere som et redskap til å skissere de umiddelbare tolkningene man får av en tekst. Disse kan avsløre at elevene fanger opp flere viktige elementer ved teksten enn de umiddelbart klarer å sette ord på.

De ovennevnte betraktningene vitner om at elevene, iallefall flere av dem, har fanget opp noe viktig ved stedenes funksjon i teksten. Tidligere har vi likevel nevnt at de litterære samtaler i liten grad har klart å fange opp utvidede refleksjoner og forklaringer bak de valgene elevene selv har tatt. Det oppleves som vanskelig for alle elevene å sette ord på hva som har vært grunnen til at de har valgt å fremstille stedene på ulike måter, selv om presentasjonene og fremstillingene ofte forteller oss at elevene har opplevd stedene som viktige og handlingsdrivende, og slik har forstått dem på samme måte som vi har forstått og analysert dem. En viktig refleksjon er at elevene gjennom intervjuene oppga at de sjelden hadde deltatt i litterære samtaler på forhånd, og at det opplevdes uvant og utfordrende å snakke i den samtale sjangeren, i tillegg til at de også hadde liten erfaring med sted som inngang til litteratur. Med andre ord kan det se ut som at elevene sanser noe viktig, men ikke har det riktige språket til å snakke om det. Siden å tegne kart som litterær respons er en estetisk arbeidsmåte, vil vi også argumentere for at elevene opplever en estetisk erfaring. "Den estetiske erfaringen er en helhetlig erfaring som oppstår når et individ både handler, tenker og føler i samspill med omgivelsene" (Gjærum et al., 2023)⁵, noe elevene er nødt til å gjøre ved en stedlig tilnærming til tekst hvor de må utforme et kart. Elevene utforsker og lager noe som enda ikke er til, men som blir til i elevenes møte med teksten og stedene, og slik kan denne bevisstheten opptre som en førspråklig erfaring. På denne måten kan også læringsprosessen være subjektiv og engasjerende selv om elevene kanskje ikke helt har forstått eller opparbeidet seg språket til å snakke om det enda. Kartene er dessuten heller ikke å forstå som ferdigstilte framstillinger av elevenes tolkninger, men heller "learning spaces" (Luchetta, 2018, s. 387) som alltid er under utvikling og hvor tolkningen og framstillingen av handlingen og tekstens steder alltid er i forhandling. At elevene finner det vanskelig å prate om er slik ikke en kritisk eller negativ bemerkning, men derimot en observasjon som vitner om at elevene fortsatt er i en tolkningsprosess.

At elevene er midt i en tolkningsprosess understøttes dessuten av de betraktninger vi gjorde oss i analysen av kartene om at elevene til en viss grad begrunner valgene sine. Selv om begrunnelsene ikke er utdypende, forteller elevene at framstillingene baserer seg på hva de møtte først i teksten, og hva som kom frem gjennom kvinnens tanker eller ikke. Disse begrunnelsene lager slik et fint grunnlag for å videre kunne dykke ned i en mer utdypende refleksjon, fordi elevene viser seg å allerede være et stykke på vei. Underveis i samtaler prøvde vi å være bevisste på hvilke oppfølgingsspørsmål som kunne stimulere

⁵ Dette er hentet fra et kapittel i en bok. Vi har bare hatt tilgang til manuskriptet til bokkapittelet og derfor har kilden ingen sidetall. Permanent lenke til kapitlet finnes i litteraturlisten.

til videre refleksjon hos elevene. Gjennom oppfølgingspørsmålene erfarte vi at det ikke nødvendigvis var enkelt å videreføre den enkeltes refleksjon av eget arbeid, men det kom tydelig frem hvordan en elevs tegning kunne stimulere til økt refleksjon hos de andre. Slik opplever vi at karttegning i kombinasjon med samtale kan være en fin arena for å videreføre umiddelbare tolkninger i fellesskap. En forutsetning er likevel at elevene får øve på å arbeide jevnlig med en stedlig inngang og å kommunisere i en slik samtale sjanger.

Den estetiske erfaringen, og den analytiske linsen elevene anvender for å finne frem til stedene i teksten, passer på denne måten inn i den veldig aktuelle problemstillingen i litteraturdidaktikken som omhandler spennet mellom en faglig og en opplevelsesbasert tilnærming (Kjelen, 2015, s. 2). Slik vi forklarte det under 1.2 Aktualisering av prosjektet, omhandler denne problemstillingen et spenn mellom kravet om at elevene må tilegne seg faglig kunnskap om og gjennom blant annet analytiske tilnærminger, så vel som engasjerende undervisning gjennom estetiske tilnærminger. På den ene siden kan analytiske tilnærminger være utfordrende, da det ofte ikke i tilstrekkelig grad oppleves engasjerende for elevene fordi arbeidet ikke berører dem. På den andre siden kan likevel bruk av utelukkende egne erfaringer gjøre det vanskelig for elevene å gripe tak i det faglige innholdet i tilstrekkelig grad (Rødnes, 2014, s. 1). Slik kan det være vanskelig å sikre både formalisert kunnskap om form, innhold og formål, i tillegg til opplevelser og muligheten til å uttrykke og utfolde seg kreativt (Utdanningsdirektoratet, 2020). Arbeidet med dette prosjektet tilknyttet denne spesifikke elevgruppen viser derimot at det vide spennet kanskje kan dekket gjennom arbeid med en stedlig tilnærming til litteratur. Stedet som analytisk linse legger til rette for at elevene kan gjennomføre en kritisk lesning av en litterær tekst med sted som fokus. Gjennom det kreative arbeidet med kart illustrerer elevene framstillinger av viktige litterære virkemiddel, eksempelvis narrasjon, fortellerposisjon, struktur og sted, som i videre bearbeiding kan være utgangspunkt for læring og bevisstgjøring rundt analytiske ferdigheter og begreper som elevene allerede har skjønnet, men trenger språk for å snakke om.

Elevene har dessuten arbeidet utforskende og opplevelsesbasert, nettopp fordi elevene gjennom en estetisk prosess har erfart, handlet, tenkt og følt i samspill med teksten og omgivelsene (Gjærum et al., 2023)⁶. Gjennom å arbeide utforskende og opplevelsesbasert med litteratur, kan elevenes egne erfaringer også tillegge noe verdifullt i forståelsen og tolkningen av teksten. Teksten kan nemlig bringes til live gjennom enhver lesers respons på tekst (Iser, 1974, s. 275), og opplevelsen er slik en viktig del av tolkningen, lesingen og det generelle arbeidet med litteraturen. Selv om en tekst kan være utfordrende og vanskelig for elevene å forstå, vil den likevel gjøre seg nyttig ved at elevene tar med seg erfaringene i møte med nye utfordrende tekster (Aase, 2005, s. 113). Kartoppgaven og den stedlige inngangen til novelletten ga også elevene mulighet til visuelt å kunne fremstille de tomme rommene som de selv har fylt ut. På samme måte som at teksten legger til rette for at leseren kan forestille seg noe (Iser, 1974, s. 275), legger også karttegning som litterær respons til rette for at denne forestillingen enklere kan skje, og i forlengelse av det visualiseres. Noen av elevene tegnet ned hint, rødfarge, eller sitater i hermetegn tilknyttet folkehavet for å illustrere allusjonen om Faraos og Moses som finnes i novelletten. Ved å gjøre dette viser elevene en "coming together of text and imagination" (s. 279), og utfyller slik tekstens "storyworld" (Ryan et al., 2016, s. 24) og tomme rom (Iser, 1974, s. 280). Elevenes fokus på sted i lesningen, utformingen av kartene og

⁶ Dette er hentet fra et kapittel i en bok. Vi har bare hatt tilgang til manuskriptet til bokkapittelet og derfor har kilden ingen sidetall. Permanent lenke til kapitlet finnes i litteraturlisten.

samtalen viser seg slik å ha stimulert til tolkning og forståelse av ikke bare tekstens stedlige elementer, men også sammenhengen mellom dem, strukturelle, temporale, tematiske og allegoriske grep.

6.2 Refleksjoner vedrørende sted og karttegning som arbeidsmetode

Et utgangspunkt for dette prosjektet var at vi ønsket å se hvordan en stedlig inngang kunne fungere på en tekst med en mer kompleks struktur hva det gjelder tid og sted. Vi har tidligere aktualisert stedsbasert litteraturredidaktikk i en tverrfaglig kontekst, hvor valg av tekst og arbeidsmåte kan gi rom for å utforske ulike tema på tvers av fagområder. I vårt tilfelle benyttet vi en tekst fra 1800-tallet som hadde en tematikk om ulikhet og klasseskille. Tverrfaglig arbeid med eldre tekster kan på denne måten være verdifullt fordi de kan tillate oss å utforske den politiske og samfunnskritiske konteksten de ble skrevet i, fordi stedene ofte står i sammenheng med de historiske omgivelsene. Dette belyser blant annet Kjørholt & Samoilow (2024) da de utforsker hvordan de ulike stedene kan være "omdreingspunktet i arbeid med sted i litteraturhistoriske tekster" (s. 1). Tekstvalget har med andre ord betydning for hvilket potensial som finnes i et slikt undervisningsopplegg. Tekstvalget vil også være viktig for å skape det beste læringsutbyttet for elevene.

I arbeid med sted som inngang til litteratur, er det viktig at elevene har en forståelse for hva et sted er og kan være. I vårt eget prosjekt har vi sett at sted kan ha vært et vanskelig begrep å forstå for noen av elevene. I intervjuene kommer det frem at metaforiske steder ikke er det elevene umiddelbart tenker på i møte med spørsmålet om hva et sted er. Ivanchikova (2017) legger i sin studie frem at det vil være hensiktsmessig å starte med mindre og konkrete, fysiske stedlige oppgaver, før man senere kan bevege seg inn på de mer komplekse sammensetningene (Ivanchikova, 2017, s. 701). Hun beskriver blant annet en distinksjon mellom konkrete og allegoriske kart. Allegoriske kart er mer sammensatte og burde ifølge Ivanchikova (2017) anvendes i et utvidet arbeid og bygge på allerede eksisterende ferdigheter som elevene har opparbeidet seg etter å ha arbeidet med mer konkrete kart (Ivanchikova, 2017, s. 701). Vårt prosjekt anvender novelletten "Ballstemning", og gjennom dens komplekse struktur vil prosjektet derfor falle under det Ivanchikova omtaler som arbeid med allegoriske kart. Begrunnelsen for dette er at novelletten vi anvender inneholder en lang analepse som fører til at teksten får en sammensatt temporal struktur, noe som kan være vanskelig å gjengi i et tradisjonelt kart. Dette så vi eksempelvis gjennom Martins arbeid, hvor han hadde tegnet et noe mer tradisjonelt kart hvor tid ikke var framstilt. Erfaringen med dette kartet illustrerte dermed at karttegningsoppgaven kan ha vært vanskelig å løse i forbindelse med denne teksten. På en annen side, har eksempelvis Simon og Ella tegnet andre typer kart hvor tid godt lar seg fremstille. På grunn av de mange ulike måtene å konstruere et kart på, gjorde samtalen seg slik nyttige ved å fungere oppklarende og til dels utvidende slik at elevene kunne sette ord på egne og andres tolkninger. Siden tegningen ikke alltid fungerer like godt på å fremstille tid eller metaforer, kan derfor samtalen til gjengjeld bidra til nettopp å gi større innsikt i illustrasjonene, men fortsatt med tegningen som utgangspunkt.

Selv om vi i forkant av prosjektet var bevisste på Ivanchikovas (2017) perspektiv om at en grundig innføring i karttegning og sted burde ligge til grunn før et slikt prosjekt, ønsket vi likevel å se i hvilken grad sted fortsatt kunne brukes som inngang, selv om elevenes

erfaringer ved sted var noe manglende. Slik vi har sett, har elevene fortsatt fått et utbytte i form av å ha fått en estetisk opplevelse, og kanskje en mer ubevisst inngang til sted som begrep i litteraturen. I likhet med Samoilow, Mulen & Dukstad (2023) erfarer vi at sted og karttegning er vanskelig, og at elevene trenger støtte og tid (s. 141), og slik vil det fortsatt være hensiktsmessig å ha mer tid til rådighet i arbeidet med tematikken for å gradvis kunne bygge opp et begrepsapparat som kunne støttet elevenes evne til å forklare sine egne kartografiske framstillinger. Tidsperspektivet kan dermed opptre som et begrensende element ved prosjektet, fordi det krever nøye gjennom-, for- og etterarbeid for å fungere optimalt. Vår erfaring er likevel at karttegningene og samtalene har vist seg å være produktivt i møte med en slik tekst. Tegningene viser at tid, metaforer og sted faktisk kan la seg illustrere gjennom et slikt arbeid, og gjennom et utvidet arbeid med forlengede samtaler knyttet til prosjektet, ville disse tolkningene kunne anvendes videre inn i flere og dypere refleksjoner, og slik også et mer inngående analytisk arbeid. Med dette mener vi at det kunne vært fordelaktig å bevege seg frem og tilbake mellom samtale og karttegning, slik at kartene kunne bli videreutviklet fra en slags førstegangstolkning og til en mer videreført tolkning. Kartarbeidet kan dermed forstås som en slags hermeneutisk sirkel, altså at vi ved kartlegging av tekst "stiller spørsmål til teksten som teksten selv kan tenkes å gi svar på; som i sin tur genererer nye spørsmål" (Harstad, 2020, s. 32). Siden kartene kan forstås som en "learning space" som er "always-under-construction" og "where the narrative text is creatively negotiated" (Luchetta, 2018, s. 387) muliggjør det en god form for tekst-leser-relasjon, og legger til rette for en åpen tilnærming til teksten. I vårt prosjekt kunne det derfor tilført stor verdi å kunne bruke kartet som et verktøy for å nedtegne og videreutvikle elevenes egne tolkninger gjennom flere runder med aktiv samhandling mellom tekst og litterære samtaler.

Andre prosjekter påpeker at karttegning kun gir en veldig spesifikk form for kunnskap, og "åpner lite opp for utforskning av karakterer eller ulike tema og motiver" (Samoilow, Mulen & Dukstad, 2023, s. 141). Vi opplever likevel at denne erfaringen kan være annerledes basert på hvilket tekstvalg man legger til grunn. I vårt prosjekt, hvor teksten inneholdt færre fysiske, men flere metaforiske og projiserte steder, mener vi at kartene skaper gode utgangspunkt for å videre kunne snakke om novellettens hovedkarakter, tema og motiv, selv om dette var noe vi ikke valgte å fokusere på i dette prosjektet. Arbeidet med kartene skapte dessuten en slags hermeneutisk sirkel også for vår egen del. Fordi vi i analysen av dem alltid stilte spørsmål som vi kunne tenke oss at kartene kunne gi oss svaret på, genererte det i sin tur alltid nye spørsmål til den litterære teksten som vi tidligere ikke hadde reflektert over. Slik resulterte arbeidet også i at vi konstant videreutviklet vår egen analyse av det litterære materialet fordi elevarbeidene stadig gjorde oss oppmerksom på nye stedlige perspektiver i teksten. På denne måten fungerte kartarbeidet også som en "learning space" (Luchetta, 2018, s. 387) for oss som lærere så vel som for elevene, fordi vi kunne se teksten "betre gjennom ulike forslag til briller å sjå med" (Aase, 2005, s. 111). Læreren kan med andre ord lære sammen med elevene, og skape en læringsssituasjon hvor utforskningen går begge veier. Et resultat av dette er ikke bare et dobbelt læringsutbytte, men også bevisstgjøringen at læreren trenger grundig og dyp kompetanse om sted i litteratur for å på best mulig måte kunne anvende eldre litterære verk i stedsbasert og kartografisk undervisning. Slik kan kanskje en tekst med en mer kompleks tid- og stedsstruktur tilføye en verdi til feltet nettopp gjennom å utvide mulighetsrommet i en stedsbasert litteraturredidaktikk.

7 Oppsummering og avsluttende betraktninger om videre forskning

I dette prosjektet har vi forsøkt å belyse hvordan elever visualiserer og samtaler om en litterær tekst med en kompleks tid- og stedsstruktur, og hvilke didaktiske innsikter erfaringene med dette arbeidet kan gi. I møte med en gruppe tiendeklassinger gjennomførte vi en intervusjon hvor elevene møtte "Ballstemning" av Kielland (2023) med sted som analytisk innfallsvinkel. Elevene gjorde markeringer av steder og stedsbeskrivelser i teksten før de tegnet en kartografisk framstilling av tekstens steder i etterkant. Videre gjennomførte et utvalg av elevene litterære samtaler hvor målet var å reflektere rundt egne og andres tolkninger og kreative valg. Kartene forteller oss om hvordan elevene har tolket novelletten, og hvilken synsvinkel de har på de stedlige perspektivene i teksten, og illustrerer framstillinger og tolkninger som samtalene komplementerer. Gjennom arbeidene har elevene fremstilt at sentrale elementer som narrasjon, fortellerstruktur, tid og sted har handlingsdrivende, kronotopiske, metaforiske og strukturelle funksjoner i novelletten. Framstillingene legger grunnlaget for at elevene i den litterære samtalen gjør rede for sine valg, og starter en noe overfladisk refleksjon rundt illustrasjonene og teksten som i en forlengelse av prosjektet godt kunne være videreutviklet.

Arbeidet med elevenes karttegning og novelletten som helhet, har bidratt til at vi har fått ny innsikt på feltet og forhåpentligvis har bidratt til å løfte frem andre aspekter ved en stedsbasert litteraturdidaktikk som kan utforskes videre. Kartene og samtalene i forbindelse med dem fremstår som et læringsrom og et tolkningsrom for elevene, en arena hvor elevene estetisk kan uttrykke tolkningene sine. Vi ser at det foreligger et stort didaktisk potensial i lesergenererte kart og samtaler i forlengelse av dem som respons på litterære tekster, fordi elevene kan utforske og videreutvikle sine tolkninger og sin forestillingsverden gjennom arbeidet med dem. Dette gjelder ikke bare de bevisste valgene, men også de førspråklige og underbevisste tolkningene som det estetiske arbeidet gir elevene mulighet for å uttrykke selv om de enda ikke har språket til å gjøre det i like stor grad muntlig. Tidligere forskning erfarer at stedsbasert litteraturdidaktikk gir en veldig spesifikk kompetanse, og at kartene gir lite rom for å snakke om karakterer, tematikk og motiv. Gjennom å anvende en eldre tekst med en kompleks tid- og stedsstruktur hvor stedene ofte er konstruert og står i sammenheng med historisk kontekst, og de stedlige perspektivene opptrer som en blanding av fysiske, metaforiske og projiserte steder, erfarer vi at kartene kan være et godt utgangspunkt for å samtale om karakter, tema og motiv. Kanskje kan denne hypotesen være interessant å forske videre på.

En av våre interesser var å undersøke hvordan elevene brukte kartene videre inn i tolkningsarbeidet i en litterær samtale. Det dette prosjektet viser er at selv om de litterære samtalene viser seg å være komplementerende, finnes det et større potensial i å utvide refleksjonene som kommer frem gjennom dem. Det er med andre ord ikke alltid like lett å skape gode litterære samtaler med det formålet man ønsker. Vi ser derfor at det hadde vært hensiktsmessig med mer tid dersom samtaler skal inkluderes mer inngående, slik at elevene også får utvikle og etterhvert anvendt litterære samtaleferdigheter. Vi tror, i likhet med andre, at den litterære samtalen med utgangspunkt i elevkart kan utforskes ytterligere. Underveis i arbeidet har vi reflektert over andre tilnærminger, for eksempel en

komparativ analyse av litterære samtaler, hvor den ene elevgruppen hadde tegnet kart på forhånd, og den andre ikke. En annen tilnærming kunne også vært en videreutvikling av kartarbeidet med stadig veksling mellom karttegning og samtale. På denne måten kunne elevenes utvikling i tolkning også komme til syne gjennom kartet ved at kartet stadig hadde fått nye elementer eller sammenhenger. Vi tror dette kunne vært et stort bidrag til å belyse hvordan kart kan være nettopp en inngang til arbeid med litteratur og med dette foreta en grundigere undersøkelse av dets læringspotensial. Det vi likevel ser for sikkert, er at stedsbasert litteraturredidaktikk har et stort potensial og mulighetsrom i forbindelse med undervisning.

Litteraturliste

- Aase, L. (2005) Litterære samtaler. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (Red.), *Kulturmøte i tekstar: Litteraturredidaktiske perspektiv* (106-124). Det norske samlaget.
- Alexander, N. (2017). Senses of Place. I R. Tally Jr. (Red.), *The Routledge Handbook of Literature and Space*. 39-49 <https://doi.org/10.4324/9781315745978>
- Andersen, P. T. (2012). *Norsk litteraturhistorie* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Andersson, D. T. (1996). Erindringens steder. I M.M. Andersen (Red.), *Vinduet: Tema: stedet* (50, s. 10-14).
- Bakhtin, M. (2006). *Rum, tid & historie : kronotopens former i europæisk litteratur*. Klim.
- Beyer, E. (1995). *Fra Ibsen til Garborg: Vol. B. 3* (4. utg., p. 590). Cappelen.
- Cresswell, T. (2014). *Place : an introduction*. Wiley-Blackwell.
- Forskningsrådet (u.u.) *ImagiNation. Mapping the Imagined Geographies of Norwegian Literature from 1814 to 1905*. Prosjektbanken.
<https://prosjektbanken.forskningsradet.no/project/FORISS/314605>
- Gaasland, R. (1999). *Fortellerens hemmeligheter : innføring i litterær analyse*. Universitetsforlaget.
- Geografi (u.å.) *Store norske leksikon*. SNL. Hentet 9.mai 2024. Hentet fra:
<https://snl.no/geografi>
- Gjærum, R. G., Edvardsen, N. K., & Evensen, I. (2023) Fly me to the moon! - skapende, utfordrende og estetisk læring. I Bjørnstad & Ellinggard (Red.) *Performative innganger til undervisning - perspektiver på skapende læring med tverrfaglige tema*. Underversitetsforlaget.
<https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/32839/article.pdf?sequence=4&isAlowe=y>
- Goga, N. (2015). *Kart i barnelitteraturen*. Portal Akademisk.
- Harstad, O. (2020). Den uforståelige teksten: Om Witold Gombrowicz Kosmos og den virkning på forståelsens form. I L. I. Aa & R. Neteland (Red.), *Master i norsk: metodeboka 1* (1. utg., 1., s. 28-42). Universitetsforlaget.
- Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse : innføring i litteraturredidaktikk* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget.
- Iser, W. (1974). *The Implied Reader*. John 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>

- Johnsen, G. (2021). Intervjuet som forskningsredskap. I M. Krogtoft & J. Sjøvoll (Red.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga: Temavalg, forskningsplan, metoder*. (2.utg, 197-209). Cappelen Damm Akademisk.
- Jones, A. (2012) *Human geography: The Basics*. Routledge.
- Juul, G. K. (2020). Retorisk analyse av elevtekst. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: metodeboka 2* (138-151)
- Kallestad, Å. H. & Røskeland, M. (2020). Skjønnlitterær analyse som metode. I L.I., Aa & R. Neteland (Red.), *Master i norsk : metodeboka 1*. (44-58) Universitetsforlaget.
- Kielland, A. L. (1919). En god Samvittighed. I A.L. Kielland Samled Digterverker. Gyldendal, s. 390–401
- Kielland, A. L. (2023). Ballstemning. I *Noveletter i utvalg*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Kiellandsenteret (2024, 9. januar). *Les fire Kielland-bøker i modernisert språkdrakt*. Sølvberget. <https://www.solvberget.no/artikler/lyden-av-kielland>
- Kjelaas, I. (2020). Etnografi i norskdidaktiske masterprosjekt. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: metodeboka 2* (26-46)
- 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>
- Kjørholt, I.H. & Samoilow, T.K. (2024). Geografisk litteraturhistoriedidaktikk: En komparativ undersøkelse av «En god Samvittighed» (1880) og «Paa Hondurasfloden» (1890). I Christopher Messelt & Per Esben Svelstad. *Litteraturhistoriens kontekster*. Universitetsforlaget (under utgivelse)
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- 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). Going beyond the grid. Literary mapping as a creative reading. *Journal of Geography in Higher Education*, 42(3). <https://doi.org/10.1080/03098265.2018.1455172>
- 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.
- Meiner, C. H. (2007) Romanhistorie og topik: Kvinde-vogn-mand. *K&K - Kultur Og Klasse*, 35(103), 138–153. <https://doi.org/10.7146/kok.v35i103.22301>

- 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://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/3014561>
- Mønster, L. (2009). At finde sted. En introduktion til stedbegrebet og dets litterære potentiale. *Edda*, 109(4), 357–373.
- Neteland, R. (2020) Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: metodeboka 2* (50-65)
- Parr, M. (2012) *Tonje Glimmerdal*. Samlaget.
- Piatti, B. (2017). Dreams, memories, longings – The dimension og projected places in fiction. I R. T. Tally Jr. (Red.), *The Routledge Handbook of Literature and Space* (179-186). Routledge.
- Pontoppidan, H. (1888) "Muldskuld". I M. Galschiøt (Red.), *Danmark: Illustreret Kalender for 1889*. Journalistforeningen i København.
- 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>
- Samoilow, T. K. (2021) Et sted å starte: Geografiske utforskninger av litteratur. *Nordlit*, (48) <https://doi.org/10.7557/13.6375>
- Samoilow, T. K, Mulen, M. B, & Dukstad, K. E. (2023). Kart- og stedstegning som litterær respons. *Nordic Journal of Literacy Research*, 9(2) 124-144. <https://doi.org/10.23865/njlr.v9.5339>
- Stigum Gleiss, M., & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter — Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Stjernholm, K. (2020). Spørreundersøkelser i norskdidaktiske masteroppgaver. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: metodeboka 2* (68-86)
- 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

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer Vurderingstype Dato 402195 Standard 12.02.2024

Tittel

Masterprosjekt om stedsbasert tilnærming til litteratur

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Tatjana Kielland Samoilow

Student

Anna Lovise Reitan Solli og Stine Marie Kvam Nilsen

Prosjektperiode

08.01.2024 - 27.05.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 27.05.2024.

Meldeskjema

Kommentar

Personverntjenester har vurdert endringene registrert i meldeskjemaet.

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 med vedlegg.

Behandlingen kan fortsette.

ELEVER SAMTYKKER SELV

Prosjektet vil innhente samtykke fra mindreårige til behandling av personopplysninger. Vår vurdering er at barn over 15 år kan samtykke selv til behandling av alminnelige personopplysninger, og 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 kan trekke tilbake.

KOMMENTAR TIL ENDRING

På grunn av usikkerhet om informasjon om prosjektet har nådd elevene, har en valgt å be elevene samtykke selv til deltakelse i prosjektet. Foreldrene har allerede gitt sitt samtykke i skolens interne system (vigilo).

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet/pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Lykke til videre med prosjektet!

Vedlegg B: Informasjonsskriv og samtykkeskjema



Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

1 av 4

Vår dato

Vår referanse

Deres dato

Deres referanse

Anna Lovise Reitan Solli
Student
NTNU, Institutt for lærerutdanning
alsolli@std.ntnu.no

Tatjana Kielland Samoilow
Førsteamanuensis i
norskdidaktikk NTNU,
Institutt for lærerutdanning
tatjana.samoilow@ntnu.no

Stine Marie Kvam Nilsen
Student
NTNU, Institutt for lærerutdanning
smnilsen@stud.ntnu.no

Deltakelse i forskningsprosjekt/Samtykkeerklæring

Det er et spørsmål om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan man kan arbeide med en stedsbasert inngang til litteratur i skolen. I den forbindelse vil vi som masterstudenter gjennomføre ulike undervisningsaktiviteter i klassen din. Det kan dreie seg om samtaler om litteratur og tegning av kart og steder.

Fra disse undervisningsaktivitetene ønsker vi å samle inn ulike typer materiale som vi kan bruke i forskningen vår. Materialet vil inkludere: (1) Elevtekster som tegninger, kart og logger, (2) Observasjonsdata, altså lyd- og videoopptak av de ulike undervisningsaktivitetene samt observasjonsnotater tatt under og i etterkant av gjennomføringen av aktivitetene. og (3) samtale- og intervjudata.

Evt. videoopptak vil tas i forbindelse med undervisningssekvenser og gruppearbeid. Grunnen til at vi kan ønske å gjøre videoopptak er at vi er interessert i samspillet mellom elever, mellom elever og tekst og elever og kart som dere viser til, tegner selv eller forklarer. Når vi filmer, vil kameraet være plassert på et stativ bak elevene, og vi vil unngå å filme ansikter. Dersom ansikter likevel blir filmet, vil disse sladdes i etterkant. Filmsekvensene vil vare i ca 30 – 45 minutter, og det vil filmes opp til to ganger i løpet av intervjuet. Både lyd og videoopptak vil oppbevares sikret i NTNU's lagringssystem. Kun de delene av video- og lydopptakene som er relevante for forskningsprosjektet vil bli brukt.

Siden ingen sensitive personopplysninger innsamles, kan du som elev over 15 år selv samtykke. Det samles bare inn data som du har samtykket til, og du kan trekke ditt samtykke når som helst. Alle opplysningene vil bli behandlet med respekt og anonymisert.

Postadresse 7491 Trondheim	Org.nr. 974 767 880	Besøksadresse Hovedbygningen	Telefon +47 73595000	Saksbehandler Tatjana Kielland Samoilow
Norway	postmottak@ntnu.no			tatjana.samoilow@ntnu.no
Høgskoleringen 1	www.ntnu.no			Tlf: 46418530

Adresser korrespondanse til saksbehandlerenhet. Husk å oppgi referanse.

2 av 4

Vår dato

Vår referanse

Hva om du ikke vil delta?

Om du ikke vil delta, gjennomfører du fortsatt det samme undervisningsopplegget sammen med resten av klassen. De som samtykker til å bli filmet, vil bli tatt ut av klasserommet for å gjennomføre de gjeldende delene av prosjektet, mens resten av klassen gjør det samme inne i klasserommet uten å bli filmet. Det er frivillig å delta i forskningsprosjekter. Om du samtykker og hva du samtykker til vil ikke påvirke ditt forhold til læreren, studentene eller skolen, og du vil delta i undervisningen som vanlig.

Prosjektet er en del av et større forskningsprosjekt med tittelen *ImagiNation*, som er finansiert av Norges

Forskningsråd. Prosjektet varer til utgangen av 2027. Dette isolerte prosjektet varer frem til slutten av mai 2024, og etter dette vil alle persondata være slettet. Anonymisert materiale vil fortsatt kunne brukes i formidlings- og forskningsarbeid. Det er NTNU som er ansvarlig institusjon for forskningsprosjektet. Du kan lese mer om *ImagiNation*:

<https://www.ntnu.no/blogger/the-materialities-of-the-modern-breakthrough/projects/imagination-1814-19-05/>

Dine rettigheter:

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg/ditt barn
- å få rettet personopplysninger om deg/ditt barn
- å få slettet personopplysninger om deg/ditt barn
- å få utlevert en kopi av dine/ditt barns personopplysninger
- å sende klage til personvernombudet eller datatilsynet om behandlingen av dine/ditt barns personopplysninger

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

På oppdrag fra NTNU har Kunnskapssektorens tjenesteleverandør (SIKT) vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Hvor kan jeg finne ut mer?

- 1) NTNU ved Tatjana Kielland Samoilow: tatjana.samoilow@ntnu.no
- 2) Personvernombudet: Thomas Helgesen: thomas.helgesen@ntnu.no
- 3) SIKT, på epost (postmottak@sikt.no) eller telefon: 73 98 40 40

Med vennlig hilsen

Stine Marie Kvam Nilsen og Anna Lovise Reitan Solli

Svarslipp

Jeg har mottatt skriftlig informasjon om prosjektet, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til: (Kryss av det som passer. Du velger selv om du vil krysse av på alt eller bare deler).

- at det tas lydopptak av samtaler med meg.
- at det blir gjort lydopptak av undervisning jeg er deltaker i.
- at det blir gjort videoopptak av undervisningen jeg er deltaker i.
- at tekster/bilder jeg har skrevet/laget samles inn og brukes i forskning, undervisning og ulike typer formidlingsarbeid der de kan avbildes/gjengis.
- At transkriberte og anonymiserte intervjuer og samtaler brukes i undervisning og forskning.

Dato og underskrift elev

Vedlegg C: Tabelloversikt kart

Oversikt over karttegingene					
Hva	Antall	Hva	Antall	Hva	Antall
Løype	4/20	Vogna	17/20	Vognrekke	0/20
Fugleperspektiv	1/20	Skuffen	9/20	Moses i figur	4/20
Todeling	4/20	Marmortrinnene	14/20	Moses som allusjon	3/20
Tredeling	2/20	Antydning av Paris	7/20	Kvinnen	15/20
Fragmentert	9/20	Blomsterforretning	17/20	Blomster	7/20

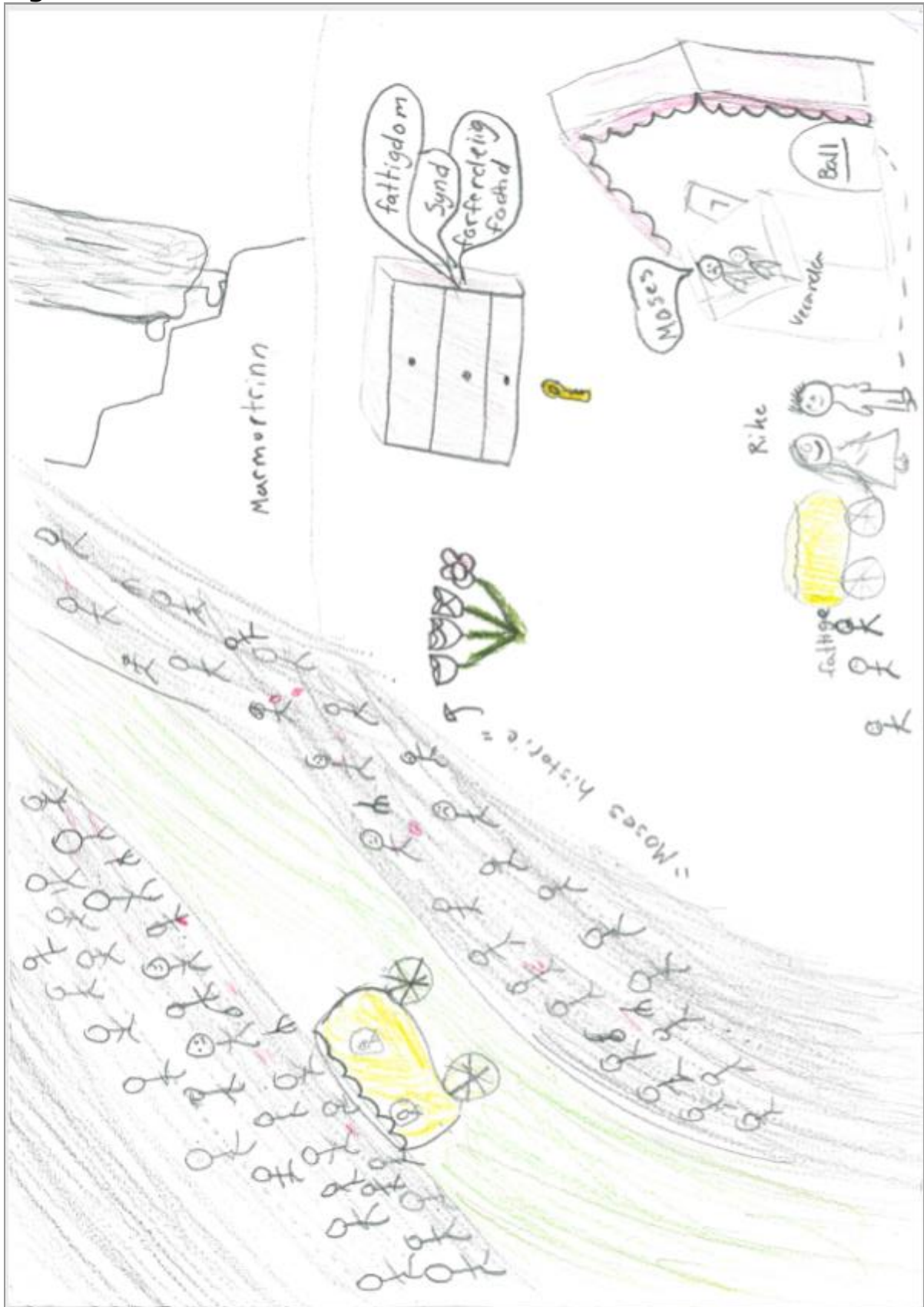
Vogna					
1 av 3 like store deler	Midtstilt	Blikkfang uten forbindelse	Uten forbindelse	Utspring - utgangspunktet for andre steder	Plassert som del av løype
2/17	4/17	4/17	2/17	1/17	4/17
Marmortrinnene					
Liten plass			Stor plass		
8/14			6/14		

Vedlegg D: Liste over figurer

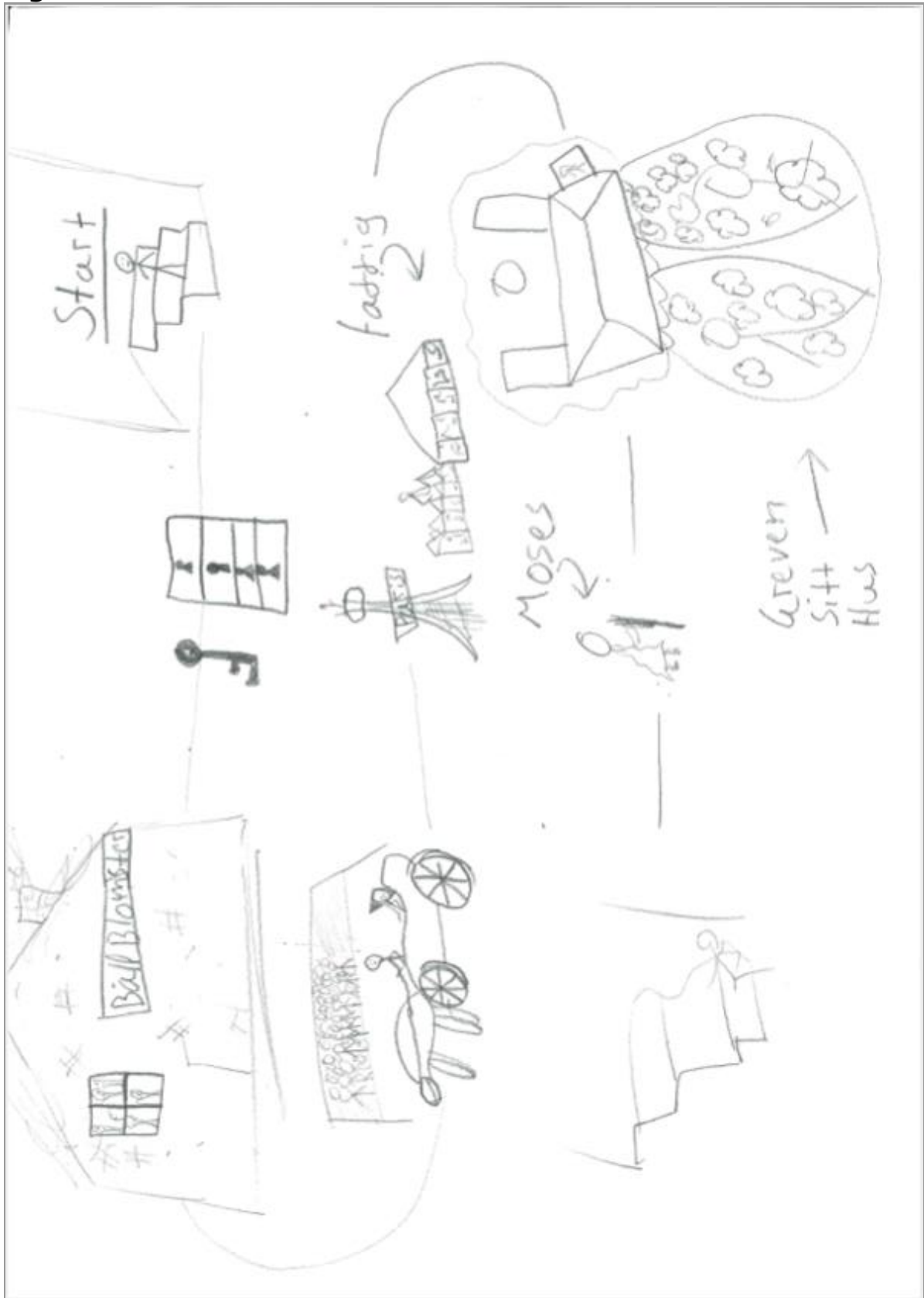
Figur 1: Ella sitt kart



Figur 2: Marion sitt kart



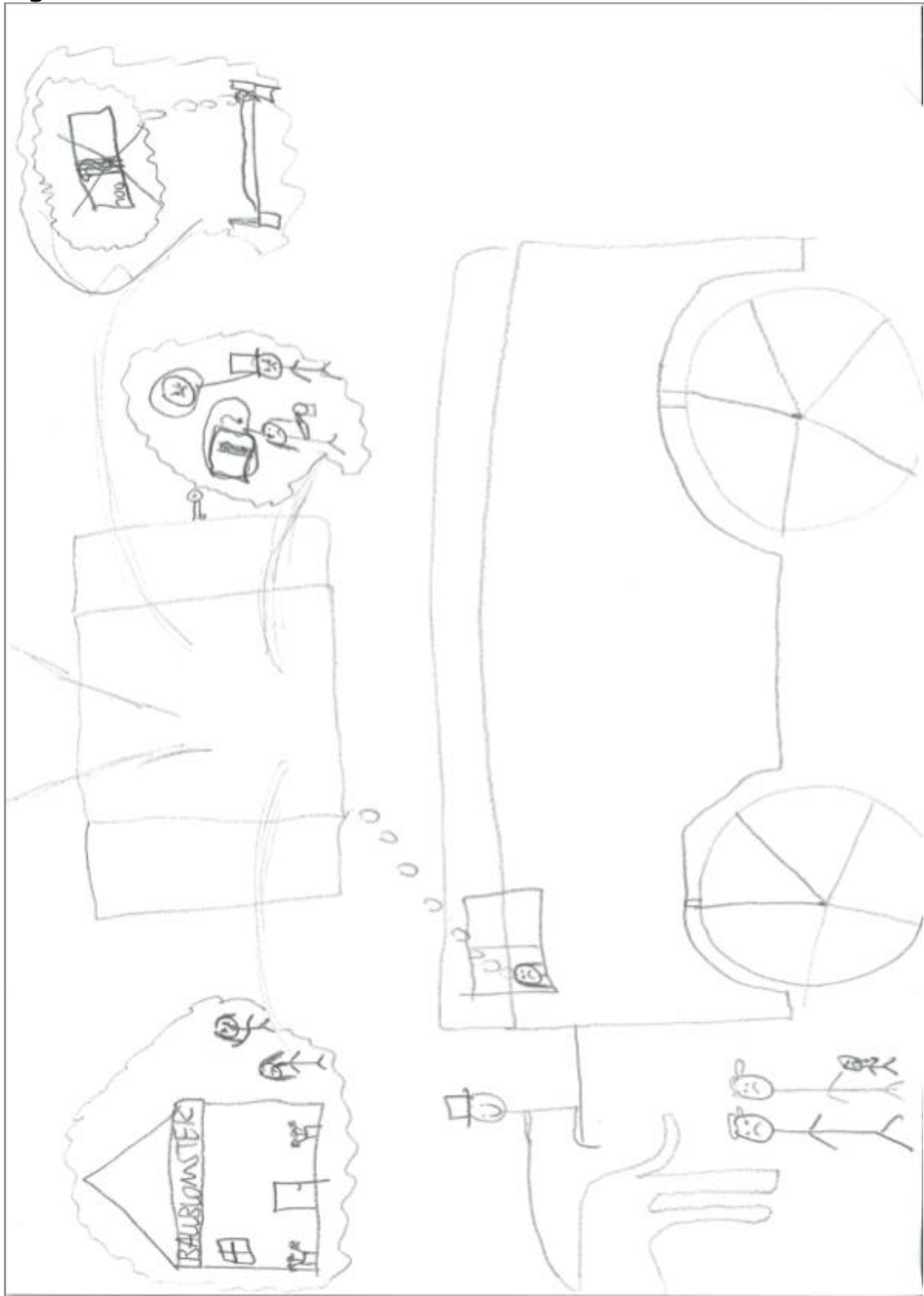
Figur 3: Jens sitt kart



Figur 4: Juni sitt kart



Figur 5: Simon sitt kart



Figur 6: Martin sitt kart

