

ET STED Å STARTE: GEOGRAFISKE UTFORSKNINGER AV LITTERATUR

Tatjana Kielland Samoilo

Sammendrag

Artikkelen tar form som en refleksjon over et utprøvende undervisningsopplegg med studenter i norskdidaktikk, høsten 2020. Med utgangspunkt i teorifeltet litterære geografier brukte vi geografi som analytisk linse i arbeidet med den svenske barneromanen Mördarens apa av Jakob Wegelius (2014). Studentene kartla romanens geografiske steder på et kart i Padlet, de analyserte de visuelle kartene i innsidepermene og reflekterte over sentrale handlingssteder i romanen. Utprøvingen indikerer at denne analytiske tilnærmingen hjalp studentene med å lese analytisk og stimulerte til kritiske refleksjoner. Likevel må det arbeides videre med å stimulere til nærlesing. Undervisningssekvensen er en del av en serie geografiske utprøvinger med det formålet å utvikle en spatial litteraturredaktikk. Denne didaktikken skal svare på en utfordring i den nye læreplanen, LK20, nemlig: Hvordan kan vi utvikle kritisk lesing gjennom utforskende og tverrfaglig arbeid med skjønnlitteratur?

Nøkkelord: litterære geografier, litteraturredaktikk, barnelitteratur, kritisk lesing, utforskende undervisning

Abstract


The article is a reflection over an experimental teaching sequence with students in Norwegian L1, autumn 2020. Departing from the field of literary geographies, we used geography as an analytical lens when reading the Swedish children's novel, The Murderer's Ape by Jakob Wegelius (2014). Our students mapped the geographical places in the novel on Padlet, they analyzed the visual maps included in the endpapers and discussed central settings in the novel. The experiment indicates that this analytic lens helps the students to read analytically, and it encourages critical reflections. However, we have to work more with enhancing close reading techniques. The teaching sequence was experimental and a part of a series of geographic explorations that aims at developing a geographical literary didactic. This didactic is meant to answer a problem posed by the new national curriculum, LK20: How can we enhance critical reading through explorative, cross disciplinary work with literature?

Keywords: literary geography, literary education, children's literature, critical reading, inquiry-based learning

Innledning

Kunnskapsløftet ble i sin tid kalt for en literacy-reform (Berge 2005). Med LK20, *Fagfornyelsen*, har vi fått det vi kan betegne som en demokratiplan. Kritisk tenkning, dybdeløring og de tverrfaglige temaene peker alle i samme retning: Skolen skal danne selvstendig tenkende demokratiske medborgere. For norskfaget betyr det blant annet at kritisk lesing har fått en mer fremtredende rolle. For litteraturundervisningen er det også verdt å merke seg at teksten i seg selv har fått en mer sentral plass. Som Jonas Bakken formulerer det i sin redegjørelse for noen av intensjonene bak LK20, er det «teksten som løftes fram som det primære, og konteksten kommer sekundært inn som en tolkningsramme i tekstarbeidet» (Bakken 2019, s. 31). Tekstarbeidet skal også i sterkere grad ta utgangspunkt i «hele tekster – også lange tekster» (s. 31). Ikke minst skal man tenke tverrfaglig og utforskende. Det ligger mange gode intensjoner og

Nordlit 48, 2021 <https://doi.org/10.7557/13.6375>

 © 2021 The author(s). This is an Open Access article distributed under the terms of the [Creative Commons Attribution 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly credited.

vidløftige tanker i læreplanen. Samtidig er det ikke helt lett å skjønne hva som menes med utforskende undervisning eller hvordan man skal få til tverrfaglighet som samtidig er tuftet på norskfagets (og litteraturens) egne premisser og ivaretar fagligheten. Det er også min påstand at litteraturredaktører i for liten grad har vært med på å definere hvordan vi skal forstå hva kritisk lesing av skjønnlitteratur er.

Denne artikkelen tar form som en refleksjon over et utforskende undervisningsopplegg med masterstudenter i norskdidaktikk høsten 2020, som nettopp vektla kritisk lesing. Vi arbeidet med barne- og ungdomsromanen *Mördarens apa* (2014) av den svenske barnebokforfatteren og illustratøren Jakob Wegelius med geografi som inngang. Undervisningsopplegget er en del av en rekke utprøvinger som har til hensikt å bruke geografi som inngang til litteraturundervisningen. Utprøvingene kan betraktes som mindre piloter til en planlagt intervensjonsstudie som skal gjennomføres i 2023 og 2024 som en del av forskerprosjektet *ImagiNation*, ledet av Anders Skare Malvik ved NTNU. *ImagiNation* har som mål å kartlegge forestilte geografier i Norge mellom 1814 og 1905. Ved hjelp av DH-metoder skal det høstes stedsnavn fra rundt 26 000 bøker som er digitaliserte av Nasjonalbiblioteket. Ved siden av det litteraturviter Franco Moretti (2000) har kalt for *fjernlesing*, står nærlesing av utvalgte verkens steder helt sentralt. En vesentlig del av prosjektet er å utvikle en spatial litteratur(historie)didaktikk, basert på teorier hentet fra fagfeltet *litterære geografier*. Denne litteraturredaktikken skal svare på en aktuell problemstilling LK20, *Fagfornyelsen*, stiller oss overfor: Hvordan kan man fremme kritisk lesing og tenkning gjennom utforskende og tverrfaglig arbeid med skjønnlitteratur?

Litterære geografier er et tverrfaglig felt som trekker veksler på blant annet litteraturvitenskap, humangeografi, kartografi, stedsfilosofi, kritisk teori, postkoloniale teorier med mer. Selv om feltet er i vekst, eksisterer det lite om «[the] art of teaching literary geography» (McLaughlin 2018, s. 58). Det som finnes av didaktiske utprøvinger og refleksjoner kommer i all hovedsak fra undervisning på universitetsnivå (f.eks. Hones & Carter-White 2018, Ivanchikova 2017, Luchetta 2016, McLaughlin 2018, Tally red. 2018). Unntaket er studier knyttet til stedsbasert lesing der målet er å utforske hva som skjer i møtet mellom tekst, leser og sted (f.eks. Eggersen 2020, Johnsrud 2020, Pjedsted 2020). I tillegg har blant andre Nina Goga og Bjørn Sundmark reflektert over hvordan kart i barnelitteraturen påvirker leserens meningskaping av det litterære universet (Goga 2015; Sundmark 2014a; Sundmark 2018). Sundmark (2014b) har også eksperimentert med karttegning i undervisning for lærerstudenter. Per i dag mangler det et teoretisk rammeverk for en kritisk utforskende litteraturredaktikk med geografi som omdreingspunkt.

Geografi, utforskende undervisning og kritisk lesing – noen begrepsavklaringer

Geografi kan defineres som «the study of places and the relationships between people and their environments» (nationalgeographic.org). Begrepet geografi omfatter følgelig ikke bare studiet av naturlige landskap, men også menneskeskapte omgivelser. Litterære geografer er derfor både opptatt av geografisk definerte steder som kan plottes inn på et kart og mer konseptuelle steder som stua, hagen og jernbanestasjonen. Feltet kan plasseres under paraplyen *kritisk teori* og stiller blant annet spørsmål knyttet til representasjon. Et viktig mål er å undersøke relasjonen mellom fiktive og faktiske steder med blick for måter litteraturen former eksisterende steder eller gestalter nye (Piatti 2008). Et viktig område både litteraturkritikere og humangeografer har vært opptatt av er sammenhengen mellom sted og makt (f.eks. Messey 1991, Said 1993). Andrew Thacker skriver for eksempel at kritikeren skal stille «complex questions about space and power, and how space and geography affect literary forms and styles» (Thacker 2017, s. 33). Følgelig handler det om en tilnærming der både litteraturen og geografien danner omdreingspunktet. Et sentralt premiss er altså at man forstår en litterær teksts steder og miljø ikke bare som bakgrunn for en handling, men som «an internal force, that shapes it from within»

(Moretti 1999, s. 70). Som analytisk innfallsvinkel krever litterære geografier altså en kritisk leser.

I læreplanen og i norskdidaktikken generelt knyttes kritisk lesing først og fremst til sakprosa. Kritisk lesing i forbindelse med skjønnlitteratur innebærer imidlertid langt mer enn å kunne «reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har» (Kunnskapsdepartementet 2019, også Bakken 2010, s. 32) eller å «avdekkje, identifisere og utfordre dei implisitte sosiale og kulturelle førestillingane (haldningar og verdiar) og idear som blir framstilte som naturlege og sjølvsagte i ein tekst» (Veum & Skovholt 2020, s. 14). Det som særpreger skjønnlitterære tekster generelt og romaner spesielt, er at de på den ene siden springer ut av en sosiokulturell og historisk kontekst, men at de gjennom sin estetiske form fungerer etter egne lover, som tillater en friere omgang med den empiriske virkeligheten enn det som er tilfellet med sakprega tekster. Dersom vi følger Bakhtins forståelse av romanen, er noe av det som særpreger sjangeren at den er dialogisk og *heteroglott*: «The novel as a whole is a phenomenon multiform in style and variform in speech and voice. In it the investigator is confronted with several heterogeneous stylistic unities, often located on different linguistic levels and subject to different stylistic controls» (Bakhtin 1981, s. 261). Denne flerstemtheten og stilistiske heterogeniteten, samt andre litterære virkemidler og konvensjoner som blir virksomme i byggingen av litterære univers, er det nødvendig å være oppmerksom på dersom man skal forstå hvordan mening skapes i en litterær tekst. Å lese skjønnlitteratur kritisk innebærer derfor blant annet at man (1) forstår hvordan tekster virker, (2) å kunne forstå og reflektere over ulike stemmer i og utenfor teksten (forfatter, forteller, karakterer m.m.), (3) å kunne identifisere og historisere maktforhold og verdier i teksten, (4) å kunne reflektere over hvem/hva som representeres, hvordan og hvorfor og (5) å kunne forstå og akseptere teksters flertydighet. Å lese skjønnlitteratur kritisk betyr altså ikke først og fremst å *avsløre* tekstens underliggende ideologier, men innebærer, slik Per Esben Myren-Svelstad og jeg har argumentert for i en annen sammenheng, at man forstår hvordan mening skapes i den litterære teksten ved å ivareta «estetisk følsomme lesemåter og litteraturens flertydighet» (Samoilow & Myren-Svelstad 2019, s. 17). Når man konsentrerer det kritiske blikket på geografi, innebærer det blant annet å undersøke hvordan steder fremstilles, hvilke assosiasjoner og emosjonelle reaksjoner fremstillingene vekker hos en selv som leser og hvorfor. Videre vil det være vesentlig å undersøke om den geografiske mobiliteten er knyttet til kjønn, klasse, etnisitet eller andre maktfaktorer.

Å lese kritisk med geografi som fokus betyr følgelig å stille spørsmål om en eller flere teksters steder. Det å stille spørsmål er også kjernen i all filosofisk tenkning og grunnleggende for utforskende undervisning. Ordet «utforsk», «utforske», «utforskning» forekommer i alt 40 ganger i norskplanen (bare 8 i overordnet del). Dette fokuset signaliserer ikke bare en metodisk tilnærming til undervisning, men et vitenskapsteoretisk og didaktisk grunnsyn. Den franske filosofen Oscar Brenifier, som er kjent for sitt arbeid med filosofiske samtaler med barn, fremhever hvor essensielt det å utforske en problemstilling i dybden er for å utvikle evnen til kritisk tenkning. Hvis man ikke tillater elever å tenke, stille spørsmål og skape mening, vil eleven «become, like many human beings the product of a reductive conditioning, rigid and thoughtless, unless he revolts against such a dogmatic perspective with an equally dogmatic counterperspective» (Brenifier 2003, s. 30). Å starte med et spørsmål er kjernen i det som på engelsk kalles for *inquiry based learning*, altså «[u]ndervisning som legger til rette for spørrende, utforskende og undersøkende læringsaktiviteter» (Pettersen 2017, s. 27). I en slik tilnærming til undervisning og læring er det en case eller et spørsmål som står i sentrum. Elevene/studentene skal enten i grupper eller individuelt prøve å komme til en forståelse av problemet, mens læreren fungerer som tilrettelegger. Lærerens oppgave er å velge tekst og eventuelt problemstilling, tilby innganger til teksten, samt stille veiledende spørsmål og berike elevenes refleksjoner ved å innføre fagbegreper etter hvert. Det er en slik tilnærming som skal ligge til grunn for den spatiale litteraturredidaktikken som skal utvikles i *ImagiNation*. I tråd med denne ideen

springer de fleste teoretiske perspektivene jeg trekker veksler på i det følgende ut av samtalene som oppsto i undervisningen og fungerte ikke styrende i forkant.

Geografisk utforskning av *Mördarens apa*

Romanen *Mördarens apa* av Jakob Wegelius er en frittstående oppfølger til den grafiske romanen *Legenden om Sally Jones* fra 2008. Handlingen utspiller seg i kolonitiden en gang på 1920- og 30-tallet, med Portugals hovedstad Lisboa og India som de viktigste handlingsstedene. Historien fortelles i retrospektiv av gorillaen Sally Jones, som er maskinist på båten Hudson Queen. Når hennes beste venn, den finske kapteinen Henry Koskela, dømmes for mordet på en mann, Alphonse Morro, hvis lik aldri blir funnet, gjør Sally Jones alt hun kan for å finne Morro og befri Koskela. Vi følger gorillaen gjennom Lisboas gater og etter hvert hele veien til India. Romanen kan karakteriseres som en hybrid mellom en detektivfortelling, en politisk thriller og en reiseroman. I tillegg trekker den på fantastikk gjennom apefortelleren. Den har fått status som klassiker, er blitt oversatt til en rekke språk og har allerede fått akademisk oppmerksomhet (Johnsrud 2020¹, Lyngstad & Samoilow (under utgivelse), Palo & Manderstedt 2018, Palo & Manderstedt 2019, Posti 2017, Samoilow (under utgivelse)).

Når romanen har fått en del oppmerksomhet, skyldes det at den fremstår som relativt kompleks og flertydig. På den ene siden henvender romanen seg tydelig til barn- og unge, særlig gjennom illustrasjonene, kapitellengde og skriftstørrelse. På den andre siden er den lagt til et tydelig voksent og delvis voldelig miljø, den har et uvanlig stort persongalleri, et rikt og delvis fremmed vokabular, og en kompleks struktur – med innslag av ulike sjangre som avisartikler og brev, som bidrar til dens heteroglotte karakter. Gjennom denne kompleksiteten, samt romanens enorme geografiske detaljrikdom og utstrekning, og fortellerens tvetydige rolle som verken dyr eller menneske og verken mann eller kvinne, utforsker og utfordrer romanen maktreasjoner.

Romanen var omdreiningspunktet i en tre timer lang digital undervisningsøkt med ti masterstudenter i norskdidaktikk høsten 2020.² I tillegg til romanen leste masterstudentene innledningskapitlet til Edward Saids *Orientalisme*, en artikkel av Andrew Thacker, samt to artikler som utforsket henholdsvis litterær analyse og tolkning gjennom tegning av kart (Ivanchicova 2017) og opplevelsesorientert stedspedagogikk med utgangspunkt i *Mördarens apa* (Johnsrud 2020). Pensumet skulle både gi en teoretisk inngang til feltet og vise noen empiriske anvendelsesområder som kunne være utgangspunkt for videre didaktiske diskusjoner. Romanen ble introdusert også tidligere den uka da vi snakket både om noen formelle sider ved romanen og diskuterte den i en barnelitteraturteoretisk kontekst.

Å lage kart: Felles utforskning

I forkant av undervisningen hadde studentene fått i oppdrag å notere alle romanens stedsnavn. Som opptakt ba jeg dem om å plote inn disse på et verdenskart i Padlet. Kartfunksjonen har et søkefelt og er detaljert helt ned til gatenivå. Det tillater også at flere plottes samtidig.³ Etter om lag ti minutter hadde studentene laget følgende kart (Figur 1).

¹ Birgitte Johnsrud (2020) undersøker i «Møte med sted i en fiktiv og en virkelig verden. *Mördarens apa* og bruk av digitale verktøy» et undervisningsopplegg knyttet til romanen som hun har gjennomført med ungdomsskoleelever. I undervisningsopplegget besøkte elevene spesifikke steder i Bergen som ligner steder i romanen. Gjennom en app fikk de her lest opp enkelte tekststeder. Fokuset i artikkelen er opplevelse, ikke tekstforståelse.

² Studentene har samtykket i at jeg refererer til undervisningen og skriftliggjorte refleksjoner.

³ Verdenskartet viser dagens grenser, og er altså ikke historisk korrekt i forhold til romanens handling. Tilsvarende funksjoner finnes også i Google maps, der det også finnes filterfunksjoner som tillater å tegne inn reiseruter.



Figur 1. Kart laget i Padlet. Kartet speiler ikke det totale antall steder i romanen, men er det kartet studentene laget i undervisningen. For en mer detaljert analyse av romanens geografi, se Samoilow (under utgivelse).

Det studentene gjorde var altså å kartlegge (nesten) hele romanens geografi etter modell fra Franco Moretti. For Moretti fungerer kart som analytiske verktøy (Moretti 1999, s. 3). Gjennom kartleggingen av verkene til blant andre Jane Austen, Charles Dickens og Honoré de Balzac, avdekker Moretti en rekke mønstre om blant annet karakterenes geografi, hvordan bestemte steder henger sammen med visse sjangre og forbindelsen mellom den fiktive geografien og faktiske geopolitiske forhold. Gjennom sine analyser viser Moretti at litterære steder aldri er nøytrale settinger, men alltid er med på å forme plott (s. 70). Han forklarer sin metode slik: «[Y]ou select a textual feature (here beginnings and endings), find the data, put them on paper – and then you look at the map. In the hope that the visual construct will be more than the sum of its parts» (Moretti 1999, s. 13).

Det er nettopp her, i en slik visualisering av sammenhenger gjennom skapelsen av kart, et didaktisk potensial ligger. Det kartet gir oss er på den ene siden en bekreftelse på at det er Lisboa og India som er handlingens sentrum, men samtidig synliggjør det romanens globale utstrekning, som omfatter langt flere steder enn de som er en del av selve handlingen. Zoomer man inn på henholdsvis Lisboa og India, ser man også at det nevnes omtrent like mange stedsnavn, men at de geografiske avstandene mellom stedene i Lisboa er langt kortere enn i India, der stedsnavnene først og fremst er knyttet til regioner. Dette antyder at det er ulike typer stedsfremstillinger. Bare disse få observasjonene kan danne utgangspunkt for refleksjoner, knyttet både til romanen og den historiske konteksten den refererer til. Hva slags fornemmelse av sted skapes i henholdsvis Lisboa og India? Hvilken historisk og politisk rolle spilte disse stedene på 1920- og 30-tallet?

I undervisningen fungerte kartet som en igangsetter for samtale og fostret ideen for andre mulige kart vi kunne ha laget. Vi snakket blant annet om hvordan emansipasjonen til den fattige fadosangerinnen Ana Molina kan knyttes til hennes geografiske mobilitet. Når vi blir kjent med Ana, begrenser hennes bevegelser seg til leiligheten i Rua de São Tome og skofabrikken der hun jobber i Alcantara. Denne snevre radiusen er både knyttet til klasse – som fattig fabrikkarbeider må hun jobbe nærmest kontinuerlig – og til kjønn. Det er først når Sally Jones skremmer bort Anas mishandlende kjæreste Jorge, som har hindret henne i å synge for et publikum, at hun blir mobil. I takt med berømmelsen som fadosanger, øker også hennes geografiske radius, som etter hvert omfatter store deler av Lisboa, India, Spania og Frankrike. Tilsvarende interessant er det å undersøke maharajaens geografi som er begrenset til India, men som gjennom import – f.eks. av kvinner – er forbundet med store deler av verden. Og endelig Sally Jones,

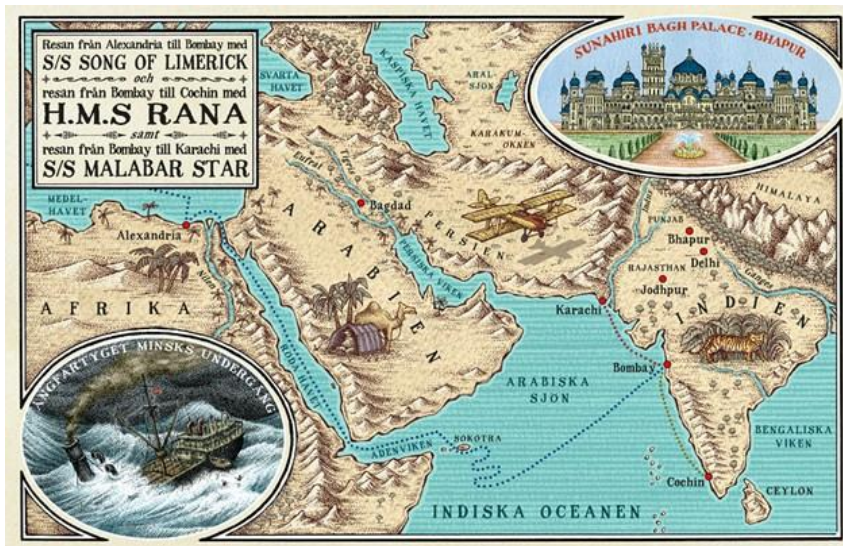
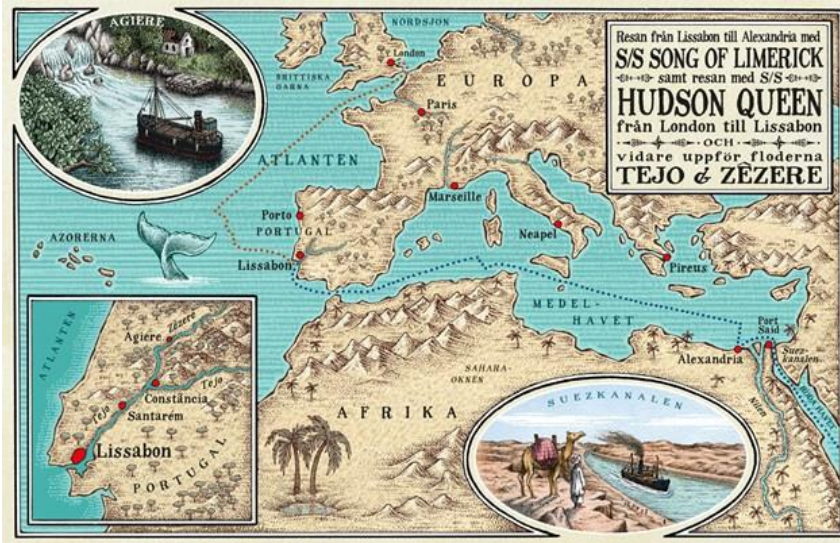
den eneste karakteren som i kraft av sin interseksjonalitet unnslipper begrensede kategorier, og er forbundet med alle deler av verdenen og dermed «proffers a vantage point for evaluating the categories and boundaries that define the other characters» (Palo & Manderstedt 2019, s. 132). Slike mønstre kan være utgangspunkt for diskusjoner om geografi, kjønn, kultur og makt.

Morettis metode har inspirert en rekke større litterære geografiprosjekter.⁴ Kartlegging av en enkeltroman har selvfølgelig ikke det samme analytiske potensialet som kartleggingen av et større korpus, og de fleste mønstrene kan man få øye på gjennom tradisjonelle hermeneutiske tilnærminger med geografi som fokus. Kartlegging har imidlertid en viktig pedagogisk funksjon. Den er med på å styre blikket under lesningen og visualiseringen fungerer bevisstgjørende og kan trigge kritiske og analytiske spørsmål. Å frembringe kart med utgangspunkt i ulike typer datasett kan videre skjerpe det kritiske blikket ved å vise at kart, som alle andre representasjoner, er styrt av bestemte perspektiv (jf. Ivanchikova 2017). Endelig kan det å kartlegge virke motiverende og inkluderende for elever, uavhengig av lesenivå og litteraturinteresse.

Etter denne innledende fellesaktiviteten ble studentene delt inn i grupper på 3-4 og sendt inn i «break out rooms». Studentene kunne velge mellom tre ulike problemstillinger, hvorav disse genererte de mest interessante refleksjonene: (1) Hvilken rolle spiller kart og illustrasjoner i romanen? I hvilket forhold står kartene til romanens «faktiske» geografi? Og til andre kart? (2) Hva er romanens rom? Hvilke konnotasjoner får dere (studentene) til rommene? Hvilken betydning har de litterære rommene for romanen som helhet?

⁴ Se <http://www.literaturatlas.eu/en/index.html> og <https://www.lancaster.ac.uk/mappingthelakes/>

Gruppearbeid 1: Å lese kart



Figur 2. Kartet i fremste (øvre) og bakerste (nedre) innsideperm. Illustrasjonene er hentet fra Wegelius' hjemmeside: <http://www.jakobwegelius.com/mordarens-apa>

Kart er det første og siste som møter leseren av *Mördarens apa*, gjennom fremre og bakre innsideperm. Det vi ser er to delvis overlappende utsnitt av et verdenskart som til sammen dekker store deler av Europa, Afrika og Asia. Kartene er en blanding av «realistiske» topografiske kart og poetiske kart, slik man kjenner dem fra middelalderen (jf. Goga 2015, s. 12). Landomrissene tilsvarende topografiske kart, og de enkelte landene og havområdene som er markert og skrevet inn på kartet er plassert på en «korrekt» måte i forhold til hverandre. Vi ser ingen kartografiske symboler, og som leser får vi et tydelig inntrykk av at det er snakk om utsnitt av et større verdenskart. Resten av verdenen, samt kartets paratekster (overskrift, kartinformasjon, årstall osv.), ligger utenfor synsfeltet.

Slike kart, som er langt mer utbredt i barnelitteratur enn litteratur rettet mot voksne lesere, er lenge blitt betraktet som dekorasjoner. Det kan nærmest ses på som en kuriositet at for eksempel Moretti avfeier visuelle kart i skjønnlitteraturen som «colorful appendixes that don't intervene in the interpretive process» (Moretti 1999, 7). En slik holdning kan også spores i resepsjonen av romanen, der lesere som har skrevet ivrige blogginnlegg kun i liten grad har kommentert romanens grafiske utforminger, og ignorert kartene (jf. Palo & Manderstedt 2018). I nyere tid har flere barnelitteraturforskere argumentert for at litterære kart kan og bør leses i

samspill med teksten.⁵ I en norsk sammenheng er det særlig Nina Goga som har undersøkt kart i barnelitteraturen og de ulike funksjonene disse kan ha, blant annet som fortolkningsramme, sjangermarkør eller innholdsfortegnelse (Goga 2015, s. 136–137). Brorparten av forskning på kart i barnelitteratur bygger på teori om kart kombinert med teori om ikonotekst. Kart er per definisjon multimodale uttrykk, som kan bestå av en blanding av bilder, skrift og kartografiske symboler (jf. Goga 2015, s. 10 ffg). Således vil lesing av kart isolert kunne sies å styrke elevens multimodale tekstkompetanse.

Studentene viet kartene stor interesse, og de var ivrige etter å skriftliggjøre sine refleksjoner. For eksempel skriver en gruppe: «Det er klart at boken KAN leses uten kart-illustrasjoner, men kartene underbygger og viser likevel referanser til ulike deler av fortellingen (fly, kameler og andre visuelle hint), heller enn å være en fotografisk representasjon av virkeligheten». En annen skriver at «kartet er gammelt, og bidrar til å tidfeste romanen (ingen google maps her). – Kartet er kreativt tegnet, med enkelte sentrale gjenstander plassert forskjellige steder (Maharajaens fly, dromedaren). Disse bildene fungerer som frampek, samtidig som de billedliggjør teksten» (sic).

Det disse refleksjonene viser er først og fremst to ting: at studentene tilskriver kartene hermeneutisk betydning og at de leser dem kritisk. Studentene forstår kartene som multimodale uttrykk i samspill med tekstuniverset. Det som betegnes som «visuelle hint» skaper en forbindelse til fortellingen i boka: Bilder av for eksempel flyet til maharajaen, reiseruter, samt bildene som er i romanen, er uthevet i ovale rammer og refererer til spesifikke hendelser i teksten. I tillegg repeterer de to tekstboksene reiseruten på de ulike båtene og fremhever dermed spesifikke steder. Her eksisterer det en mulighet til å tenke over stedenes doble posisjoner (på kartet og i narrativet). Mens Agiere og maharajaens palass er viktige handlingssteder, er Suez-kanalen kun en gjennomfartsåre, viktigere som historisk kulturell markør enn for handlingen. Heller ikke havariet til fartøyet Minsk er en sentral del av handlingen.

Gjennom vektlegging av kartenes visuelle utforming og deres ikke-fotografiske representasjon av verden, peker studentene på kart som produkter av ett eller flere skapende individer. En slik kritisk tilnærming til kart fremmes blant andre av kartografihistoriker J.B. Harley (2011). Harley understreker at kart ikke er objektive vitenskapelige modeller som baserer seg på systematisk og matematisk kunnskap om verdenen. I artikkelen «Deconstructing the Map» tar han med utgangspunkt i dekonstruksjon (Derrida) og forståelse av makt (Foucault) til orde for å undersøke hvordan kartografi og kartografisk representasjon henger sammen med sosio-kulturelle forhold og derfor må leses og dekonstrueres som tekst:

Deconstruction urges us to read between the lines of the map—'in the margins of the text'—and through its tropes to discover the silences and contradictions that challenge the apparent honesty of the image. We begin to learn that cartographic facts are only facts within a specific cultural perspective. (Harley 2011, 276)

Kart skal altså ikke betraktes som nøyaktige representasjoner, men som gåter og metaforer. Vi må se etter kartets hierarkier: Hva skyves i forgrunnen? Hva mangler? Hva betyr tegn og symboler som befinner seg i kartets randsoner?

Lest som tekst kan vi altså spørre hvorfor kartene i *Mördarens apa* ikke har inntegnet noen grenser. Og: Hvorfor vises akkurat dette utsnittet av verdenskartet? Hvilke steder er innskrevet

⁵ Særlig innenfor det barnelitterære forskningsfeltet har blant andre Bjørn Sundmark (2014a, 2014b, 2019), Anthony Pavlik (2010), Bettina Kümmerling-Meibauer & Jörg Meibauer (2015, 2017), Nina Goga (2015, 2017) og Sally Bushell (2015, 2020) vist at kart har stor betydning for narrativet og leserens fortolkning av en bildebok eller roman. Bjørn Sundmark betrakter for eksempel kart i barnelitteraturen som «iconotextual portals to narratives that engage the reader creatively» (s. 164). Anthony Pavlik (2010) understreker viktigheten av å analysere kart som individuelle uttrykk som på selvstendig vis presenterer et fiktivt rom som åpner for alternative fortellinger.

i kartet og hvilke er ikke det? Hva gjør bildelementene som kameler og telt med vår forståelse av det asiatiske kontinentet? Hvordan skaper det visuelle helhetsuttrykket en fornemmelse av tid og sted? Hva slags rom produseres? I undervisningen kom vi aldri så langt, men slike spørsmål kan kaste lys over den politiske og historiske konteksten handlingen utspiller seg i, altså kolonitiden, sett med et postkolonialt svensk blikk anno 2014. Det er også spørsmål som impliserer at representasjonen av kolonialismen, så vel i kartet som i teksten, verken er nøytral eller naturalistisk. De manglende grensene kan for eksempel leses som en undergraving av kolonidiskursen, mens enkelte bildelementer kan hevdes å ha en eksotiserende effekt. Ved å studere karts visuelle utforming, hva som representeres og hvordan, samt forholdet mellom de visuelle kartene og tekstens fremstilling av steder, kan leseren bli bevisst det komplekse forholdet mellom representasjon og det som blir representert, både i fiksjonen og virkeligheten. Slikt arbeid med kart gir både øvelse i å nærme seg tekst kritisk og styrker generelt deres «cartographic competence», som Kümmerling-Meibauer og Meibauer (2015) påpeker.

I likhet med Goga mener også studentene at kartene inviterer leseren til å ta det i bruk på ulike vis, avhengig av alder, leseferdigheter og erfaring med både litteratur og kart:

Kartet og illustrasjonene spiller en stor rolle. Disse tekstene er til støtte for leseren: viser retning, gir frempek, og tilbyr er [sic] rammefortelling til den faktiske fortellingen i verbalteksten.

Lesere vil bruke kartet på forskjellige måter: noen vil lese kartet først, noen underveis og noen til slutt. Dette er interessant fordi kartet får ulike funksjoner avhengig av hvem som leser. De ulike inngangene til å lese kartet og romanen rommer også et stort pedagogisk potensiale, og kan tilpasses ulike aldre.

Kartene kan brukes som støtte for å kunne følge handlingen og Sally Jones' reiserute, men de kan også leses mer tolkende og kritisk.

Gruppearbeid 2: Å lese handlingens steder

Delvis som resultat av den geografiske spredningen, men også som et kjennetegn ved romanens struktur som sådan, har *Mördarens apa* mange handlingssteder som ikke er interessante som geografisk kartleggbare. De er derimot relevante for utviklingen av selve handlingsforløpet. Studentene konsentrerte seg om to steder: musikkverkstedet hos Signor Fidardo og gravlunden i Prazerres. Om gravlunden skriver studentene: «Hvis man leser romanen som en gåte, så tilbyr gravlunden hint, frempek, forklaringer, oppklaringer og oppdagelser som driver plottet fremover». Det studentene beskriver er altså at gravlunden fungerer som det Bakhtin (1981) kaller *kronotop*, et sted der tid og rom smelter sammen og fungerer som «the organizing centers for the fundamental narrative events of the novel. The chronotope is the place where the knots of narrative are tied and untied» (Bakhtin 1981, s. 250). Studentene beskriver gravlunden som «et 'anker' i en ellers vidspredt reiseroman» (sic) og som de dermed knytter til en slags sirkelkomposisjon. Vi ser her at studentene forbinder stedet med romanens form. De setter det i sammenheng med kriminalromanen som sjanger (gåte) og de ser gravlunden i lys av romanens overordnede komposisjon. Det er her Sally Jones finner ut hvem Eliza Gomes er, kvinnen som er avbildet på amuletten hun finner da Morro faller i vannet ved havna og erklæres myrdet. Den tragiske kjærlighetshistorien mellom Morro og Eliza, som ble drept i et terrorangrep, er selve utgangspunktet for kriminalplottet. Det er også på kirkegården Sally Jones finner ut at Morro antakeligvis befinner seg i Cochín i India, og det er her han blir skutt.

Et siste punkt som blir fremhevet av studentene, er at gravlunden er et ambivalent sted: det er både trygt og utrygt, et sted for rekreasjon og mord. Også fra et kulturelt perspektiv er gravlunden ambivalent, eller det Foucault (1984) kaller for en *heterotop*. Det er et terskelsted

mellom liv og død, og en slags oppsamlingsplass av levd liv fra mange ulike historiske tidspunkt. I tillegg til det heterotopiske, er det interessant at studentene identifiserer gravlunden som et emosjonelt ladet sted. Det samme ser man i deres beskrivelse av musikkverkstedet. Som en studentgruppe skrev:

Verkstedet er et rom hvor Sally tidlig opplever en form for trygghet [...] Her kommer flere av Sally sine egenskaper til uttrykk (kompetanse innen maskiner og redskaper, arbeidsmoral [...]) Verkstedet i 1. etg kan også gi assosiasjoner til motorrommet i båter, som hun tidligere har arbeidet i og følt seg hjemme i (sic)

Studentene illustrerer hvordan rommet er mer enn en bakgrunn for handlingen, det er ladet med emosjoner og verdier og forbundet med andre steder i romanen, ikke minst båten.⁶

Med utgangspunkt i studentenes tolkningsansatser vil jeg peke på noen didaktiske konsekvenser. Noe jeg ofte opplever studenter har problemer med, er å bryte ned en roman i håndterbare analytiske størrelser. Fokus på handlingssteder som studentene fornemmet som spesielt vesentlige for romanens utvikling gjorde at de reflekterte over sammenhengen mellom handlingens og stedets rolle i romanstrukturen. Å identifisere sentrale handlingssteder skjerper nettopp det analytiske blikket. I neste omgang identifiserte studentene handlingsstedene som emosjonelle rom. I undervisningssammenheng kunne man bedt elever om å beskrive hvilke følelser de knytter til bestemte handlingssteder og begrunne tolkningene sine for på denne måten å reflektere over hvordan romanformen (virkemidler) virker på leseren. Endelig identifiserte studentene gravlunden som et sjangerspesifikt sted, og på denne måten kan man si at de arbeidet induktivt med sjangerforståelse.

Et siste didaktisk poeng er knyttet til heterotoper i skjønnlitterære tekster. *Mördarens apa* preges av slike terskelsteder: gorillaens gjemmede på hustakene over Alfama, zenaen – altså kvinnenes del i maharajaens slott – og båten, som ifølge Foucault er heterotopen over alle heterotoper: «[A] floating piece of space, a place without a place, that exists by itself, that is closed in on itself and at the same time is given over to the infinity of the sea» (Foucault 1984, s. 9). Mens det å undersøke steder som har en kronotopisk funksjon gjorde at studentene reflekterte over sammenhengen mellom handlingen og stedets rolle i den estetiske utformingen, åpner undersøkelser av heterotoper blikket mot slike steders potensielt sett destabiliserende funksjon. Det er steder som ikke er umiddelbart definerbare.

Noen avsluttende bemerkninger

Undervisningssekvensen bar selvsagt preg av korona, som tvang oss til å gjennomføre undervisningen digitalt. Dermed mistet vi en god del av den dynamikken som oppstår når flere grupper jobber parallelt og man som faglærer kan komme i direkte kontakt med studentene. Likevel ser jeg at studentene gjennom hele undervisningsforløpet forholdt seg analytisk til teksten og dens strukturer. Denne litteraturfaglige konsentrasjonen synes jeg ofte er vanskelig å holde fast ved i undervisningen, særlig når man jobber tverrfaglig. En tese er at det nettopp er det konkrete ved geografi som tilbød studentene et holdepunkt og fikk dem til å forholde seg til teksten. De ulike inngangene fremmet også en rekke kritiske refleksjoner og tilnærmingene trigget diskusjoner. Flere av studentene valgte aktivt å arbeide med litterære geografier på muntlig eksamen.

Med mer tid er det mange sider ved romanen som vi kunne ha utforsket enda grundigere, og i en skolesammenheng kan man tenke seg et tverrfaglig arbeid med samfunnsvitenskap der man både går dypere inn i geografi, kartografi og kolonihistorie. En tydelig svakhet ved designet er at studentene ikke trengte å nærlese i noen særlig grad. De nærleste kartet og beskrivelsen av verkstedet, men hadde ellers mest blick for overordnede strukturer. For tiden driver vi med

⁶ I «Det kosmopolitiske mulighetsrommet. Jakob Wegelius' *Mördarens apa* (2014)» argumenterer Anne Berit Lyngstad og jeg for at verkstedet vekker minner om båten, som i sin tur fungerer som hjem for Sally Jones.

en del utprøving med tegning av kart som nærlesingsmetode. Foreløpige erfaringer, som vi både har gjort med studenter, lærere og som vi har fått rapportert fra lærere som har prøvd metoden i klasserommet, bekrefter det akademikere på universitetsnivå har sett tidligere, nemlig at tegning av kart tvinger studenter og elever til å nærlese og fører til en mer kompleks forståelse og fortolkning av det litterære rommet (f.eks. Hones & Carter-White 2018, Ivanchikova 2017).

Den spatiale litteraturredidaktikken er fortsatt i utforskningsfase. Neste skritt blir systematiske undersøkelser av elevers samtaler, kartlegginger, tekstfortolkninger og måter å lese på når vi prøver ut metodene i klasserommet med ulike tekster. Første utprøvende resultater ventes til våren, når to av våre masterstudenter har gjennomført og analysert utprøvinger med karttegning på barneskolen. For egen del kan det meddeles at det er mye glede i å utforske hva utforskende undervisning kan være, og at geografi kan være et godt sted å starte.

Litteratur

- Bakhtin, Mikhail M. 1981. «Forms of Time and the Chronotope in the Novel». I *The Dialogic Imagination*, 84 – 258. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M.M. 1981. «Discourse in the Novel». I *The Dialogic Imagination*. University of Texas, 259 – 422. Austin: Press.
- Bakken, Jonas. 2019. «Hva er nytt i det fornyete norskfaget?» I *Det (nye) nye norskfaget*. redigert av Marthe Blikstad-Balas og Kjersti Rognes Solbu, 26 – 46. Bergen: Fagbokforlaget.
- Berge, Kjell Lars. 2005. «Skriving som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier». I *Det nye norskfaget*. redigert av Sture Nome og Arne Johannes Aasen, 161-188. Bergen: Fagbokforlaget.
- Brenifier, Oscar. 2003. «How to avoid children's questions». *Thinking. The Journal of Philosophy for Children*. Vol. 16, nr. 4, s. 29-32. <https://doi.org/10.5840/thinking200316413>
- Bushell, Sally. 2020. «Playspace. Spatializing Children's Fiction». I *Reading and Mapping Fiction. Spatializing Literary Text*, 164-198. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108766876.006>
- Bushell, Sally. 2015. «Mapping Victorian Adventure Fiction». *Victorian Studies*, Vol. 57, nr. 4, s. 611-637. <https://doi.org/10.1017/9781108766876.006>
- Eggensen, Dorte Vang. 2020. «På det store hav. Stedbasert litteraturlæsing på Strandingsmuseum St. George». *Nordic Journal of Literacy Research*, Vol. 6, nr. 2, s. 97-116. <https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2277>
- Foucault, Michael. 1984. «Of Other Spaces: Utopias and Heterotopias». *Architecture /Mouvement/ Continuité* oversatt av Jay Miskowiec, oktober 1984. <https://web.mit.edu/alanmc/www/foucault1.pdf>
- Goga, Nina (2015). *Kart i barnelitteraturen*. Kristiansand: Portal forlag.
- Harley, John Brian. 2011. «Deconstructing the Map». I *Classics in Cartography. Reflections on Influential Articles from Cartographica*, redigert av Martin Dodge, 271-294. Hoboken: Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470669488.ch16>
- Hones, Sheila & Carter-White, Richard. 2018. «Teaching Literary Geographies. Visual Analysis». *Literary Geographies*, Vol. 4 (1), s. 62-65.
- Ivanchikova, Alla. 2017. «Literary Geographies. Creative Mapping Assignments in a Humanities Classroom». *College Literature*, Vol. 44 (4), s. 675-707. <https://doi.org/10.1353/lit.2017.0038>
- Johnsrud, Ellen Birgitte. 2020. «Møte med sted i en fiktiv og en virkelig verden. Mördarens apa og bruk av digitale verktøy». I *Sans for danning. Estetisk vending i*

- litteraturdidaktikken*, redigert av Åse Høyvoll Kallestad & Marianne Røskeland, 165-176. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kümmerling-Meibauer, Bettina & Meibauer, Jörg. 2017. «Metaphorical Maps in Children's literature». I *Maps and Mapping in Children's literature. Landscapes, Seascapes and Cityscapes*, redigert av Nina Goga & Bettina Kümmerling-Meibauer. Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/clcc.7.05kum>
- Kümmerling-Meibauer, Bettina & Meibauer, Jörg. 2015. «Maps in Picturebooks. Cognitive Status and Narrative Functions». *Journal of ChildLit Aesthetics*, vol. 6, artikkel 6. <https://doi.org/10.3402/blft.v6.26970>
- Kunnskapsdepartementet (2019). Læreplan i norsk (NOR01-06). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Luchetta, Sara. 2016. «Teaching geography with literary mapping. A didactic experiment». *Journal of Research and Didactics in Geography*, vol. 5, nr. 2, s. 97-110. <https://doi.org/10.4458/7800-08>
- Lyngstad, Anne Berit & Samoilow, Tatjana Kielland. Under utgivelse. «Det kosmopolitiske mulighetsrommet i Jakob Wegelius' *Mördarens apa* (2014)». *Agora*.
- McLaughlin, Dave. 2018. «Teaching Literary Geographies in British Classrooms». *Literary Geographies*, Vol. 4, nr. 1, s. 57-61. <https://literarygeographies.net/index.php/LitGeogs/article/view/139>
- Merrifield, Andy. 1993. «Place and Space: a Lefebvrian Reconciliation». *Transactions of the Institute of British Geographers*. Vol. 18 (4), s. 516-531. <https://doi.org/10.2307/622564>
- Messey, Doreen. 1991. A Global Sense of Place. *Marxism Today*, s. 24-29, http://banmar-chive.org.uk/collections/mt/pdf/91_06_24.pdf
- Moretti, Franco. 2000. «Conjectures on world literature». *New Left Review* (1), s. 54-67.
- Moretti, Franco. 1998. *Atlas of the European Novel. 1800 – 1900*. London: Verso.
- Pavlik, Anthony. 2010. «'A Special Kind of Reading Game': Maps in Children's Literature». *International Research in Children's Literature*, vol. 3, nr. 1, s. 28-43. <https://doi.org/10.3366/ircl.2010.0004>
- Palo, Annbritt. & Manderstedt, Lena. 2018. «Bildens status i läsarkommentarer på nätet. Narrativ interaksjon i Jakob Wegelius *Legenden om Sally Jones* och *Mördarens apa*». *Barnboken*, Vol. 41. <https://doi.org/10.14811/clr.v41i0.336>
- Palo, Annbritt & Manderstedt, Lena 2019. «Beyond Characters and the Reader? Digital Discussions on Intersectionality in The Murderer's Ape». *Children's Literature in Education*, 50 (1). <https://doi.org/10.1007/s10583-017-9338-2>
- Pettersen, Roar C. 2017. *Problembasert læring. For studenter og lærere. Introduksjon til PBL og studentaktive læringsformer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pjedsted, Pernille Damm Mønsted. 2020. *Det er som om man er med i bogen. Når elever sanser litterære steder*. Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet, Ph.d.-avhandling. <https://www.ucviden.dk/da/publications/det-er-som-om-man-er-med-i-bogen-n%C3%A5r-elever-sanser-litter%C3%A6re-sted>
- Posti, Piia. 2017. «Resor, äventyr och den andre. Exotism och det främmande i samtida svensk barnlitteratur». *Mångkulturell barn- och ungdomslitteratur: Analyser*, redigert av Maria Andersson & Elina Drucker, 181-197. Studentlitteratur.
- Said, Edward. (1978/2003). *Orientalism*. London: Penguin.
- Said, E. (1993). *Culture and Imperialism*. London: Penguin.
- Samoilow, Tatjana Kielland. Under utgivelse. «Geography and Power: Mapping *The Murderer's Ape*». *Children's Literature in Education*.
- Samoilow, Tatjana Kielland & Myren-Svelstad, Per Esben. 2020. *Kritisk teori i litteraturundersøkningen*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Sundmark, Bjørn. 2014a. «A Serious Game’. Mapping Moominland». *The Lion and the Unicorn*, vo. 38, nr. 3, s. 162-181, <https://doi.org/10.1353/uni.2014.0022>
- Sundmark, Bjørn. 2014b. «’Dragons Be Here’: Teaching Children’s Literature and Creative Writing with the Help of Maps». I *Thinking through Children’s Literature in the Classroom*, redigert av Augustin Reyes-Torres, Luis Villacañas-de-Castro & Betlem Soler-Pardo, 64-78. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Sundmark, Bjørn. 2019. «Maps in Children’s Books: From Playworld and Childhood Geography to Comic Fantasy and Picturebook Art». *Filoteknos*, vol. 9, s. 123-137.
- Tally, Robert T. Jr. 2017. *Teaching Place, Space and Literature*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315171142>
- Thacker, Anthony. 2017. «Critical Literary Geography». I *Routledge Handbook of Literature and Space*, redigert av Tally Robert T., 28-38. London: Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315745978-3>
- Veum, Aslaug & Skovholt, Karianne. 2020. *Kritisk literacy i klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Wegelius, Jakob. 2014. *Mördarens apa*. Stockholm: Bonnier Carlsen.