

# Barn og unge

By, sted og sosiomaterialitet

---

Sissel Seim og Oddrun Sæter (red.)



Barn og unge



Sissel Seim og Oddrun Sæter (red.)

# Barn og unge

BY, STED OG SOSIOMATERIALITET

CAPELEN DAMM  
AKADEMISK

© 2018 Sissel Seim, Oddrun Sæter, Bengt Andersen, Aslaug Andreassen Becher, Wenche Bekken, Randi Evenstad, Anne Greve, Knut Olav Kristensen, Kari Opsahl, Marit Ekne Ruud og Nina Rossholt.

Dette verket omfattes av bestemmelsene i *Lov om opphavsretten til åndsverk m.v.* av 1961. Verket utgis Open Access under betingelsene i Creative Commons-lisensen CC-BY 4.0 (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). Denne tillater tredjepart å kopiere, distribuere og spre verket i hvilket som helst medium eller format, og å remixe, endre, og bygge videre på materialet til et hvilket som helst formål, inkludert kommersielle, under betingelse av at korrekt kreditering og en lenke til lisensen er oppgitt, og at man indikerer om endringer er blitt gjort. Tredjepart kan gjøre dette på enhver rimelig måte, men uten at det kan forstås slik at lisensgiver bifaller tredjepart eller tredjeparts bruk av verket.

Boka er utgitt med støtte fra OsloMet – storbyuniversitetet.

ISBN PDF: 978-82-02-56947-1  
ISBN EPUB: 978-82-02-59893-8  
ISBN HTML: 978-82-02-59894-5  
ISBN XML: 978-82-02-59895-2  
DOI: <https://doi.org/10.23865/noasp.34>

Dette er en fagfelleverdert antologi.

Omslagsdesign: Cappelen Damm AS  
Omslagsbilde: [iStock.com/Nadezhada1906](https://iStock.com/Nadezhada1906). Bildet er brukt med tillatelse fra [iStock.com](https://iStock.com).  
Forsidebildet er ikke omfattet av CC-BY 4.0-lisens, og kan ikke gjenbrukes uten tillatelse fra [iStock.com](https://iStock.com).

Cappelen Damm Akademisk/NOASP  
[www.noasp.no](http://www.noasp.no)  
[noasp@cappelendamm.no](mailto:noasp@cappelendamm.no)

# Innholdsfortegnelse

<b>Forord</b> .....	<b>11</b>
<b>Kapittel 1 Innledning. Barn og unge i utveksling med rom, sted og sosiomaterialitet</b> .....	<b>13</b>
<i>Sissel Seim og Oddrun Sæter</i>	
Referanser .....	17
<b>Kapittel 2 Diskusjonen om det romlige</b> .....	<b>19</b>
<i>Oddrun Sæter og Sissel Seim</i>	
Eksistensperspektivet.....	21
Dramatisering av steder.....	23
Kroppen og stedet.....	24
Det andre stedsblikket.....	27
Det relasjonelle perspektivet.....	29
Produksjon av rom.....	31
Ikke rom, men «sosiomateriell».....	33
Oppsummering.....	35
Referanser .....	36
<b>Kapittel 3 Strategier for stedstilhørighet blant ungdom i byer og tettsteder i endring</b> .....	<b>39</b>
<i>Marit Ekne Ruud</i>	
Abstract .....	39
Innledning.....	40
Det teoretiske bakteppet.....	42
Stedsidentitet.....	42
«Out of place» - makt og avmakt i bruk av offentlig rom.....	44
Ungdom og identitet.....	45
Mestring og tillit som strategi for tilhørighet - fortellinger fra drabantbyen .....	46
Rommet som maktarena mellom grupper på stedet .....	49
Utenforskap i egen bygd.....	51
Diskusjon.....	53
Avslutning .....	54
Referanser .....	55

<b>Kapittel 4 En kartografisk tilnærming til steders sanselige og bevegelige kvaliteter i to parker i Oslo .....</b>	<b>59</b>
<i>Nina Rossholt</i>	
Abstract .....	59
Innledning.....	59
Bislett og Løren.....	62
Forskningstilnærming og begrepsavklaring - en sansemessig tilnærming.....	63
Foto som affektive data .....	64
Lille Bislett .....	65
Klatrestativet.....	65
Steders kartografi.....	67
Lek/trening - trening/lek.....	68
Peer Gynt-parken.....	69
Til slutt .....	72
Litteraturliste .....	72
<b>Kapittel 5 Østkanten tar til gatene. Marginalitet og banalitet i Oslo.....</b>	<b>75</b>
<i>Bengt Andersen</i>	
Abstract .....	75
Innledning.....	76
Sosioromlige relasjoner og områdestigmaer .....	79
Opptøyer - rådende forklaringsmodeller.....	82
Østkantgutta - sinne eller spenning.....	84
Avsluttende diskusjon.....	88
Referanser .....	90
<b>Kapittel 6 Graffiti som overskridelse av «plasslovene» .....</b>	<b>95</b>
<i>Oddrun Sæter</i>	
Abstract .....	95
Kapitlets fokus .....	95
Hiphop-graffiti opprinnelse.....	96
Teoretisk ramme.....	99
Metoder .....	100
Hiphop-graffitiens tegnsystem og romlige basis .....	102
Tags .....	102
Piece.....	103
Throw-ups.....	104
Stil.....	105
Bakgårdskatter .....	106
Terskelerfaringer .....	108
Om å leke et arbeid og en tilknytning .....	109
De unge og semiotiseringen av livet.....	111
Kjønnede byrom .....	112
Bykroppens habitus .....	113

Avslutning – et nytt gateklima .....	114
Referanser .....	116

**Kapittel 7 Kjøpesenter – rom og sted for unges utforskning og mestring .... 119**

*Kari Opsahl*

Abstract .....	119
Innledning.....	120
Ulike teoretiske perspektiv.....	121
Kjøpesentre som rom og sted .....	122
Perspektiv på barn og unge .....	123
Metodologi.....	124
Fortellinger fra de unges livsverden .....	125
Perspektiv på funksjonsnedsettelse .....	125
Gym og artefakter.....	126
Ungdomsskolen.....	127
Ungdom .....	128
Deltakelse som rettighet.....	128
De unge og fritid .....	129
Henge på kjøpesentret .....	130
Sofie og Vibeke på kjøpesentret.....	131
Filip og bandylaget på kjøpesentret .....	132
Sofie og Vibeke i rulletrappen.....	134
Diskusjon.....	135
Sosiomaterielle omgivelser .....	137
Avslutning .....	138
Referanser .....	139

**Kapittel 8 Rullestoler i sosial praksis mellom barn – et rom for muligheter ..... 143**

*Wenche Bekken*

Abstract .....	143
Innledning.....	144
Etske og metodiske betraktninger .....	144
Perspektiv og analytisk tilnærming.....	145
I skolegården.....	149
Diskusjon.....	155
Avslutning .....	157
Referanser .....	158

**Kapittel 9 Når det fiktive stedet møter det fysiske rommet – rommets betydning for dramatisk lek ..... 161**

*Anne Greve og Knut Olav Kristensen*

Abstract .....	161
Innledning.....	162
Dramatisk lek .....	163



Barnehagens rom for dramatisk lek.....	166
Det fysiske rommet.....	166
Utvalg og metode.....	168
Resultater og analyse.....	169
Diskusjon.....	173
Avslutning.....	175
Referanser.....	175

**Kapittel 10 Materialitet, kropp og pedagogikk. Samspillende aktører i barnehagens rom..... 177**

*Aslaug Andreassen Becher og Randi Evenstad*

Abstract.....	177
Innledning.....	178
Barnehagebygg, rom og materiell i endring.....	178
Materialitetens betydning.....	179
Teoretiske perspektiver.....	180
Tilnærminger fra fenomenologi og aktør-nettverk.....	180
Agentskap og makt som samspill mellom menneskelige kropp og ting.....	181
Kroppslig inskripsjon, oversettelse og inkorporasjon.....	183
Metode.....	185
Resultater og drøftinger.....	187
Maktesløse i nye rom: «Rommet kommer for å ta oss ...».....	187
Leken forstyrres: «Å gå til kjøleskapet med matpakka».....	187
Større krav til profesjonalitet: «Sitter i en sofa og ser ut i luften ...».....	189
Bygget fremmer samarbeid og sårbarhet: «Her blir alle synlige ...».....	190
Nye muligheter i åpne fellesarealer: «To lekebutikker der, og to lekehus her ...».....	191
Bord og stoler «snakker» på bakgrunn av mange repetisjoner.....	192
Avslutning.....	194
Referanser.....	196

**Kapittel 11 Hvilken betydning har rom og sted for barn og unges deltakelse i barnevernets praksis? ..... 199**

*Sissel Seim*

Abstract.....	199
Innledning.....	200
Forståelse av barn og unges deltakelse.....	202
Sosiomaterielle og romlige perspektiver.....	203
Datamateriale.....	205
Etikk.....	206
Analyse.....	206
Funn.....	207
Tilgjengelighet.....	207
Opplevd deltakelse?.....	208
Barn og unges opplevelse av deltakelse.....	208
Sosialarbeidernes opplevelse av deltakelse.....	209

Barnevernskontoret som sted for barns deltakelse.....	210
Barnevernskontor A.....	210
Barnevernskontor B.....	210
Barnevernskontoret som sted for samtaler.....	211
Familiens hjem som sted for barn og unges deltakelse.....	213
Sosialarbeidernes oppfatninger.....	213
Barn og unges opplevelse av hjemmet som sted for deltakelse .....	214
Diskusjon.....	215
Betydningen av rom og sted for barns deltakelse?.....	215
Å skape nye rom for barns deltakelse? .....	218
Referanser .....	218

**Forfattere.....223**

**Figurer**

Figur 6.1 Street art, rue Mouffetard, Paris, 2014. Foto: Oddrun Sæter. ....	98
Figur 6.2 Blanding av ulike stiler, dvs. tags, throw-ups og pieces, Gare Tolbiac, Paris, 2001. Foto: Oddrun Sæter. ....	98
Figur 6.3 «Throw-ups» og «tags» på Gare Tolbiac, Paris. Foto: Oddrun Sæter.....	104
Figur 10.1 Åpent rom uten innredning, Foto: A.A. Becher (2011). ....	188
Figur 10.2 Rom for «bordaktiviteter», daglig lek og måltider. Foto: A.A. Becher (2011). ....	193
Figur 10.3 Eksempel på et åpent og transparent klasserom i Nordøst- London Foto: A.A. Becher (2010). ....	195



# Forord

Tema for denne boken er barn og unges *vilkår* i byen. Samspeilet mellom mennesker og rom, sted og sosiomaterialitet er vokst fram som et relevant tema for forskning. I denne antologien setter vi søkelys på byen som objekt og som kontekst for barn og unges oppvekst og utfoldelse i lek og aktiviteter, men også på sosiomaterielle vilkår i institusjoner for barn og unge – i barnehager, skole og barnevernet, blant annet i samhandling med profesjonsutøvere.

Boken er en av fruktene av to ulike satsninger ved daværende Høgskolen i Oslo og Akershus, nå OsloMet - storbyuniversitetet: *Storbyprogrammet*<sup>1</sup> og nettverket *Barn og unge på tvers*<sup>2</sup>.

*Storbyprogrammet* ved daværende HiO ble etablert i 2006 som et strategisk program for tverrfaglig storbyforskning og forskning på byteoretiske temaer. Bakgrunnen for *Storbyprogrammet* var at høgskolen erkjente at en stor andel av målgruppen for profesjonsfagene bor og lever i Norges største by, og at byrelevant og tverrfaglig forskning måtte settes på dagsorden. Det var interesse for å utforske de mange utfordringene, men også mulighetene, som lå i ulike bydeler og deres institusjoner og offentlige rom, samt å rette forskerblikket mot byprosesser i større skala. Interessen for å studere deltakelse og inkludering vokste fram som et sentralt forskningstema, sammen med undersøkelse av flytteprosesser og segregasjon, kunst i offentlig rom og kulturledet byutvikling, transport- og miljøproblemer og helse- og velferdsspørsmål. *Storbyprogrammet* ble avsluttet i 2015.

Nettverket *Barn og unge på tvers* startet i 2010 etter initiativ fra det tverrfaglige prosjektet «*Snakk med oss*». *Profesjonsutøvelse og barns deltakelse*. Barn og unge er viktige målgrupper for mange av utdanningene ved OsloMet, og det vokste frem behov for å se forskning og utdanning

---

1 <http://www.hioa.no/Forskning-og-utvikling/Hva-forsker-HiOA-paa/Storbyprogrammet/Aktiviteter-i-Storbyprogrammet>.

2 <http://www.hioa.no/Hva-skjer/Barn-og-unge-paa-tvers>

om barn og unges interesser og deltakelse på tvers av utdanningene. *Barn og unge på tvers* har fortsatt med årlige konferanser og seminarer som presenterer forskning om barn og unges oppvekstkår i byen, i lek og fritid, og forskning som omhandler profesjoners innsats i institusjoner som skole, barnehager, helse- og sosiale tjenester.

Bokens forfattere er forskere fra ulike institutter og enheter ved OsloMet: fra sosial- og helsefagene, barnehageutdanningen, de estetiske fagene og Senter for velferds- og arbeidsinkludering (SVA), universitetets institutter for oppdragsforskning. Grunnlaget for denne boken er den felles interessen for å sette barn og unges situasjon i storbyen på dagsorden, og for å forske om samspillet mellom byen som fysisk «kropp» og menneskenes handlinger, her samspillet mellom barn og unge og rom, sted og sosiomaterialitet.

Vi var så heldige å ha filosofen og sosiologen Dag Østerberg som samtalepartner underveis i arbeidet med boken. Han var blant annet med på å prege innholdet i kapitlene gjennom dialog med forfatterne på et forberedende seminar. Hans teorier om sosiomaterialitet og forståelsen av byen som et sosiomaterielt felt og en kontekst for menneskelig handling og samhandling er sentralt i den forskningen som presenteres i boken. Østerberg døde i februar 2017 og rakk dessverre ikke å se det ferdige resultatet. I respekt for Dag Østerberg dedikerer vi boken til ham, både på grunn av hans tilstedeværelse for oss og for hans inspirerende og klare tanker om forholdet mellom mennesker og de fysiske omgivelsene.

*Sissel Seim og Oddrun Sæter*

# Innledning

## Barn og unge i utveksling med rom, sted og sosiomaterialitet

*Sissel Seim*

Institutt for sosialfag, OsloMet – storbyuniversitetet

*Oddrun Sæter*

Institutt for estetiske fag, OsloMet – storbyuniversitetet

Tema for denne antologien er hvordan fysiske/materielle forhold ved områder og institusjoner i byen samvirker med hvordan mennesker møtes, og hvordan de deltar. Barn og unges hverdagsliv, deres muligheter til deltakelse og deres relasjoner med andre er tett sammenvevd med de fysiske eller materielle omgivelsene som er kontekst for hverdagslivet i skole, hjem og fritid, men også på arenaer (institusjoner) der samhandling med profesjonelle foregår.

Betydningen av rom, sted og materialitet for barn og unges oppvekst og levekår har de siste 10–15 årene fått økende oppmerksomhet og er internasjonalt betegnet som et eget forskningsfelt (Horton & Kraftl, 2006; Holloway & Valentine, 2000). Dette feltet fikk i 2003 et talerør gjennom tidsskriftet *Children's Geographies*. Mange studier har etter hvert utforsket hvordan rom og sted påvirker barn og unges oppvekst og deltakelse i byen og på institusjoner som skoler, barnehager, sykehus (se for eksempel: Christensen & O'Brien, 2002; Malone, 2002; Karsten, 2005; Gulløv &

Høilund, 2005). I Norge har forskningsnettverket Barn og rom<sup>1</sup>, som startet i 2010, skapt interesse for sosiomaterielle betingelser for barn i barnehager gjennom konferanser, forskning og publisering (se Krogstad, Hansen, Høyland & Moser, 2012). Deltakere fra OsloMet er aktivt med i dette forskningsnettverket, og er også representert i antologien. I Norge er betydningen av rom og sted for barn og unge, i byen og i andre institusjoner, likevel et lite utforsket felt som vi ønsker å sette søkelys på gjennom denne tverrfaglige, vitenskapelige antologien.

I boken undersøker vi forholdet mellom barn og unge og de fysiske omgivelsene, som kan være et byområde, et kjøpesenter eller en institusjon. Sentrale spørsmål er hvordan omgivelsene er tilpasset menneskene og det som skal foregå der, hvem eller hvilke grupper som deltar, og hvilke som ikke gjør det. Den analytiske tilnærmingen i antologien er hvordan møtet mellom ulike romlige kvaliteter, som sted, arkitektur og det sosiomaterielle, spiller sammen med individer, enkeltvis og i sosiale sammenhenger (Østerberg, 1993; Lefebvre, 2000). Vi undersøker samspillet mellom personer, praksiser og de fysiske omgivelsene gjennom ulike teoretiske og metodiske tilnærminger.

Noen av spørsmålene som blir drøftet i boken, er knyttet til barn og unges bruk av generelle åpne rom og steder: Hvordan virker det fysiske miljøet, som rom og sted, inn på barns oppvekstmiljø? Hvordan bruker barn og unge byer og steds romlige og materielle strukturer? Hvem deltar, og hvordan deltar de? I hvilken grad er det fysiske miljøet åpent og inkluderende, eller ekskluderende, for barn og unges utforskning gjennom lek og annen deltakelse? Hvordan bidrar de fysiske omgivelsene med hensyn til trygghet og åpenhet, og til fysisk tilrettelegging for barn og unge med spesielle behov? Fungerer byrom, steder og sosiomaterialitet kanskje på helt uventede måter for og blant barn og unge?

Andre spørsmål er knyttet til institusjonaliserte rom og steder for barn og unge: Hvordan er institusjoner for barn og unge, som barnehager og barnevernkontorer, tilrettelagt for samvær, samarbeid, utvikling og deltakelse? I hvilken grad er de institusjonelle rom inkluderende eller ekskluderende? Er de tilrettelagt for barn og unge, eller mer tilrettelagt

---

<sup>1</sup> <https://barnehagerom.wordpress.com/about/>

for og definert av de voksne? Mer generelt kan det sies slik: Hvordan kommer ulike verdier og preferanser til uttrykk i den romlige design og organisering?

Erfaring og forskning i feltet har vist at mange institusjoner for de minste barna er spesielt dårlig tilpasset deres kropp – det vil si rommenes design og mulighetene til «sosialitet». I mange institusjoner for barn må fortrolige samtaler ofte finne sted i åpne rom eller i rom som kan representere utrygghet og fare. Men vi ser også at barn og unge kan finne «umulige» steder interessante, og utvikle egne praksiser i ulike typer av steder og omgivelser, ofte litt på tvers av normer og fysiske vilkår, som graffiti, rullestolleker og traktorråning.

Kapitlene i boken har de fysiske omgivelsene i fokus, i samspillet med barn og unge i ulike romlige kontekster. I *Kapittel 2* presenterer redaktørene Oddrun Sæter og Sissel Seim en kort gjennomgang av teorier om det romlige, sted og sosiomateriell, om ulike teoretikere og perspektiver i dette feltet. Med «det romlige» menes her både steder, rom i konkret og abstrakt forstand (*space*) og sosiomaterialitet. Teoriene anvendes i bokens ulike kapitler, oftest i kombinasjon med annen teori som er relevant for den enkelte analyse.

*Kapittel 3*, skrevet av Marit Ekne Ruud, handler om hvordan ungdom fra tre forskjellige oppvekstområder i by og tettsteder opplever utenforskap på stedet de bor, og hvordan dette kommer til uttrykk på ulike måter. Forfatteren drøfter hvilke forskjellige strategier ungdom tar i bruk for tilhørighet i by og tettsteder i endring. Det handler om symbolske handlinger som utfordrer både ungdommens stedstilknytning, og det de opplever som stedenes identitet.

I *kapittel 4* undersøker Nina Rossholt byens uterom som en del av barns nærmiljø og oppvekstarena. Her er sanselige og bevegelige kvaliteter i to parker i Oslo i fokus. Hvordan parkene tas i bruk, blir drøftet og analysert innenfor en materiell-affektiv kontekst, lest i forhold til begreper om sanselige kvaliteter, glatte og stripede rom og steders kartografi.

I *Kapittel 5, Østkanten tar til gatene*, drøfter Bengt Andersen unges deltakelse i kollektiv handling i Oslo. Kapitlet handler om demonstrasjonene som ble utløst på grunn av den israelske invasjonen i Gaza i 2008. Noen av kommentatorene kalte dette for et opprør. Forfatteren foretar



her en mer nyansert analyse av hvorfor unge fra drabantbyene deltok i aksjonene. Han vektlegger at det er vanskelig å trekke generelle slutninger om grunnene til de unges deltakelse i denne hendelsen.

Tema for *kapittel 6, Graffiti som overskridelse av «plasslovene»* av Oddrun Sæter, er hiphop-graffiti. I fokus er graffiti praksiser på byens flater og transportmidler, de sosiale aspektene ved denne subkulturen, samt hvordan graffiti skaper endringer i byens rom. Hiphop graffiti har vært gjenstand for harde diskusjoner og kontroller i verdens byer i flere tiår og konkurrerer i dag med *street art*, dette figurative som byens myndigheter synes å akseptere mer, og det åpnes for forhandlinger mellom partene.

I *kapittel 7* utforsker Kari Opsahl hvordan unge rullestolbrukere tar i bruk kjøpesenteret som et sted for å tulle og ha det gøy, for å skape et sted for uavhengighet og mestring, og for å utfordre kjøpesenterets sosiale strukturer og gitte roller. Teorier om sosiomaterialitet og produksjon av rom brukes for å diskutere de unges kreative og utfordrende bruk av det offentlige rom; de vil være «der det skjer».

*Kapittel 8* er en fortelling om en jente med funksjonsnedsettelse i skolen. Gjennom den sosiomaterielle analysen viser Wenche Bekken hvordan jentas rullestoler blir omdannet fra å være tekniske hjelpemidler til å bli leketøy som brukes i fellesskap mellom venner, og hvordan funksjonsnedsettelsen i samspill med andre blir gjort til et samtaletema. Et hovedpoeng er å belyse hvordan samvær mellom barn med og uten funksjonsnedsettelse bidrar til innsikt om funksjonsnedsettelse og gir barn erfaringer med å ta del i felleskap som rommer ulike kropper og annerledeshet.

I *kapittel 9, Hvilken betydning har barnehagens rom for dramatisk lek?*, diskuterer Anne Greve og Knut Olav Kristensen barns dramatiske lek i kontekst av rom og sted. Forskningsspørsmålet handler om hvilken påvirkning de fysiske omgivelsene kan ha på barns muligheter til dramatisk lek i barnehagen, hvor både improvisasjon, performance, kreativitet og forandring er i fokus. Møter mellom rom, materialer og barnas meningsskapning, analyseres gjennom en fenomenologisk tilnærming.

Aslaug Andreassen Becher og Randi Evenstad drøfter i *kapittel 10* hvordan materialitet, kropp og pedagogikk er aktører som spiller sammen i barnehagens rom. De beskriver prosesser fra planlegging og

byggefase til bruk av nye barnehager. Forskningsspørsmålet i dette kapitlet handler om hvordan den nye materialiteten samspiller med pedagogisk arbeid og barnas og personalets kropp. Utvalget av barnehager er lite, men studien kan likevel indikere noen kritiske faktorer i slike prosesser.

I *kapittel 11* drøfter Sissel Seim hvilken betydning rom og sted har for barn og unges muligheter til deltakelse i barnevernets praksis. Kapitlet tar utgangspunkt i analyse av barnevernets steder, basert på sosiomaterielle og romlige teoretiske perspektiver. Hun konkluderer med at de materielle betingelsene i barnevernet bidrar til å hindre barn og unges muligheter til deltakelse, og diskuterer om endringer i fysiske omgivelser vil gi bedre muligheter for barn og unge til å opptre som deltakende aktører i kontakten med barnevernet.

## Referanser

- Barn og rom. Hentet 16.9.2017 fra <https://barnehagerom.wordpress.com/about/>
- Christensen, P. & O'Brien, M. (2002). *Children in the City: Home, Neighbourhood and Community*. London: Routledge Falmer.
- Gulløv, E. & Højlund, S. (2005). Materialitetens pædagogiske kraft – Et antropologisk perspektiv på børneinstitutioner. I K. Larsen (red.), *Arkitektur, krop og læring* (s. 21–41). Hans Reitzels Forlag: København.
- Holloway, S.L. & Valentine, G. (red.) (2000). *Children's Geographies. Playing, living, learning*. London: Routledge.
- Horton, J. & Kraftl, P. (2006). What Else? Some More Ways of Thinking and Doing «Children's Geographies». *Children's Geographies*, 4(1), 69–95.
- Karsten, L. (2005). It all used to be better? Different Generations on Continuity and Change in Urban Children's Daily Use of Space. *Children's Geographies*, 3(3), 275–290.
- Krogstad, A., Hansen, G.K., Høyland K, Moser, T. (red.) (2012). *Rom for barnehage. Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lefebvre, H. (2000) [1974]. *The Production of Space*. Malden, Oxford and Victoria: Blackwell Publishing.
- Malone, K. (2002) Street life: youth, culture and competing uses of public space. *Environment & Urbanization* 14(2).
- Østerberg, D. (1993). *Fortolkende sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget. Det blå bibliotek.



## KAPITTEL 2

# Diskusjonen om det romlige

*Oddrun Sæter*

Institutt for estetiske fag, OsloMet – storbyuniversitetet

*Sissel Seim*

Institutt for sosialfag, OsloMet – storbyuniversitetet

I dette innledende kapitlet skal vi gjennomgå noen teorier om steder, rom og sosiomateriell. Vi vil vise hvordan filosofer og forskere definerer og diskuterer steder og stedstilhørighet, hvordan rom kan sanses og brukes, og møtet mellom ulike praksiser og de tyngre strukturene, det praktisk trege handlingsfeltet, sosiomaterialiteten (Østerberg, 1993). Samspillet mellom mennesker og de fysiske omgivelsene er mangfoldig, og har ulike kvaliteter og konsekvenser. Det kan være et samspill av glede, lek og utforskning, men også et forhold av treghet, taushet og tyngsel. De ulike teoretiske perspektivene vil anvendes på ulike områder hvor barn og unge beveger seg, og dermed vil også perspektivene som benyttes i analysen, være ulike, selv om de samlet sett fanger mangfoldet i det interessante, og kompliserte, forholdet mellom mennesker og de fysiske omgivelsene.

Begrepet «det romlige» brukes i boken både spesifikt om det som rent faktisk er rom (som i et bygg), men også som et generelt uttrykk for rammene, eller det faste vi støter på i våre hverdagslige møter med andre, under ulike fysiske vilkår. «Space and place»-diskursen er et omfattende tema. Kort kan sies at i mange av feltets teorier ses *stedet* som det som kommer først: stedet vi kommer fra når vi fødes, stedet der omsorg omgir oss, og stedet vi identifiserer oss med, det som gir vår hverdag mening (Heidegger, 1975; Relph, 1976; Tuan, 1979). «Det romlige», eller space, er

mer abstrakt, og kan bestå av mange steder (Casey, 1993; Massey, 1994). Noen forskere vektlegger at rom (space) kan omdannes til sted (place) gjennom menneskers handlinger. Heidegger og hans følgere hevder at place kommer først, og danner grunnlaget for vår evne til å forestille oss det romlige, eller *det spatiale*, som samfunnsgeografer gjerne kaller det. Steder kan også ses som elementer i det som kalles *landskap*, som i større grad defineres av topografi og bebyggelsesstrukturer, og som er mer optisk enn sosialt basert. Begrepet landskap er opprinnelig hentet fra hagekunsten i England og Frankrike (Cosgrove, 1985). Det *sosiomaterielle* kommer inn som en teoretisk dimensjon hvor menneskers handlinger har skapt byggverk, veier, infrastruktur, det trege handlingsfeltet, selve materialiteten, som kan stenge eller styre oss, men som også kan overskrides gjennom våre handlinger (Sartre, 2004; Østerberg, 1990).

Emile Durkheim, en av sosiologiens klassikere, var opptatt av den romlige dimensjonen ved samfunnslivet som del av samfunnsformasjonen i større målestokk. Han gikk i langvarig dialog med datidens kulturgeografer, som Vidal de la Blache (se Blache & Lefort, 2015) og Ratzel (1923), om hvordan det romlige skulle forstås i den sosiale analyse (Durkheim, 1978, s. 145–160). Durkheims perspektiv om den sosiale morfologi var forløperen for strukturalisme og semiotisk teori, hvor rommet er en form for tingliggjøring av det sosiale, eller kollektive, et slags «størknet» sosialt liv. Han uttrykker dette slik:

Det er nemlig ikke sant at samfunnet bare består av individer. Samfunnet omfatter også materielle ting, som spiller en viktig rolle i det felles liv. Den sosiale kjensgjerning materialiseres i blant i så høy grad at den blir en del av omverdenen. En bestemt type arkitektur, for eksempel, er et sosialt fenomen. Likefullt er det til dels legemliggjort i hus, i alle slags bygninger, som når de først er bygd, får selvstendig virkelighet, uavhengig av individene. På samme måte er det med kommunikasjonsveiene og transportmidlene, med de instrumenter og maskiner som anvendes i industrien eller i privatlivet, og som uttrykker teknikkens tilstand på ethvert tidspunkt av historien, slik er det med skriftspråkets situasjon – og så videre. Samfunnslivet er her liksom krystallisert og festet til materielle bærere. Herigjennom er det blitt utvendiggjort, og virker på oss fra utsiden (Durkheim, 1978, s. 173).

Vi skal gå litt nærmere inn på dette «krystalliserte samfunnslivet» som Durkheim snakker om. Men mer, eller til forskjell fra Durkheim, er vår interesse rettet *både* mot strukturene, og mot menneskene som handler og samhandler i disse strukturene, og i relasjon til dem. I fortsettelsen viser vi hva vi legger i bokens sentrale begreper og tilnærminger, og hvilke forskjeller de ulike perspektivene representerer.

## Eksistensperspektivet

Filosofen Martin Heidegger er sentral i den fenomenologiske tilnærming til stedsforståelse. «Only if we are capable of dwelling, only then can we build», sier Heidegger (1975, s. 160). Heidegger vektlegger elementene i vår grunnleggende *stedsfølelse*, den dype tilstanden av væren i verden. Han bestemmer stedet gjennom dets bebyggelse, det vil si at selve eksistensen har en materiell og stedlig intensjon, hvor den iboende tilstanden er *dwelling* (på norsk sier vi også «dvele», som handler om fordypelse og varighet). For Heidegger betyr dette at vår tenkning er knyttet til tingene, det er gjennom tingene vi er i stand til å forestille oss noe romlig. Vi kan ikke forestille oss noe romlig uten at vi har erfart stedet, eller *location*, som Heidegger kaller det. Dette betyr at vår følelse av det romlige er knyttet til selve vår *eksistens*. Heidegger er kritisert for å være altfor opptatt av landlivets vilkår når han utvikler sin teori om *dwelling*, denne vår væren i verden. Konteksten som han bygger sin stedsforståelse på, er knyttet til bygda mer enn til byen (Cresswell, 1996; Thrift, 1999).

For den som ønsker å studere steder gjennom menneskenes handlinger, blir det *ubevisste* stedsforholdet interessant, ifølge Edward Relph (1976, s. 43). Stedstrekk bestemmes ikke av ytre elementer eller overfladiske erfaringer, men av en ubevisst intensjonalitet, noe som betyr at steder er dype sentre av menneskelig eksistens, lik Heideggers tilnærming. Vårt forhold til bestemte steder kan knyttes til barndomsopplevelser, hvor vi har hatt «bevegede erfaringer», dette utgjør en vital kilde som vi siden orienterer oss ut fra, ifølge Relph. Det er det sansende og handlende individet som utgjør stedene, ikke stedenes funksjoner eller deres innbyrdes figurative orden: «An individual is not distinct from his place, he is that place.» (Relph, 1976, s. 43). Til forskjell fra Heidegger legger Relph også

vekt på at steder skapes og nyskapes gjennom hverdagens gjøremål, og vedlikeholdes gjennom ritualer, minner og myter. Steder kan inngå i en felles symbolverden, hvor stedsselementene forteller historier om livet: «In this context places are «public» – they are created and known through common experiences and involvement in common symbols and meanings» (Relph, 1976, s. 34). Dette understreker at stedsforhold skal forstås som nyskapende prosesser, som ikke bare inkluderer det subjektive, men også det intersubjektive, eller det sosiale, ved steder.

Objekter og trekk ved verden, og stedet, erfares ved deres mening for oss, og kan ikke adskilles fra denne mening, sier Relph: «places are essentially focuses of intention» (Relph, 1976, s. 43). Selv om Relph har en ontologisk tilnærming til steder, avviser han den absolutte heideggerske tilknytning; en stedsfølelse dreier seg ikke om enten å være tilknyttet til et sted eller ikke, det finnes mange former for relasjoner mellom mennesker og steder. Og det som oppleves som steder for oss, kan være knyttet til vår bevissthet om steder heller enn til stedenes egenkarakter.

Vi er heller ikke nødvendigvis hjemløse eller rotløse i dag, slik Heidegger hevder. Relph vektlegger ulike måter å være «innenfor» eller «utenfor» ulike steder:

From the outside you look upon a place as a traveller might look upon a town from a distance: from the inside you experience a place, are surrounded by it and part of it. The inside-outside division thus present itself as a simple but basic dualism, one that is fundamental in our experiences of lived-space and one that provides the essence of place (Relph, 1976, s. 49).

Men «the essence of place» kan problematiseres. Innsideperspektivet er viktig for å erfare «det levde rom» (se Lefebvre senere). Utenfraperspektivet gir muligheter til å fange essenser av steder, for eksempel slik kunstnere kan fange dem (Sæter, 2003). Noen essenser av steder kan også fanges ved å beskrive deres funksjoner, for eksempel kan et senterområde i en drabantby beskrives gjennom service for innbyggerne, eller utbygging av kollektivtransporten. Essensielle beskrivelser fanger likevel ikke inn det levde livet på stedet, det som handler om mer enn én måte å se steder på:

Identity of place is as much a function of intersubjective intentions and experiences as of the appearances of buildings and scenery, and it refers not only to

the distinctiveness of individual places but also to the sameness between different places (Relph, 1976, s. 44).

Relphs budskap er at steders identitet like mye er basert på menneskers erfaringer som av hvordan bygningene fremtrer, men også at et sted kan ligne på mange andre steder. Dette får konsekvenser for måten vi tenker om steder på, de har sjelden eller aldri noen *essens* som alle kan enes om. For noen kan en stor skulpturpark representere en kunstopplevelse, for andre kan den representere en fotballøkke for barn og unge som bor i nærheten.

Konsekvensen av å fokusere på handling og samhandling, eller det intersubjektive, som Relph benevner det, er at en som forsker blir mer opptatt av å studere hvordan personer, individer eller grupper, *identifiserer seg med* steder, mer enn å studere «stedenes identitet» (jf. Sæter, 2003).

## Dramatisering av steder

Vi ser nyanser mellom de Heidegger-inspirerte stedsteoretikere. Et nøkkelbegrep for Yu Fu Tuan (1979) er *erfaring*, hvor han vektlegger hvordan det intensjonale, det vil si bevissthetens rettethet, og det følelsesmessige, møtes. Dette innebærer at å erfare er aktivt og intensjonalt, det vil si rettet mot noe, som hvordan en sanser verden, hvilke følelser en får for omverden, og hvilke tanker en gjør seg om disse erfaringene. Erfaringene kan være direkte og nære eller indirekte og idébaserte, mediert ved symboler. En kan erfare sitt hjemsted både personlig og som idé, men en kan likevel ha problemer med å *uttrykke* sitt forhold til stedet. Men dersom en har vansker med å uttrykke sitt forhold til steder, kan dette likevel bli «provosert fram» til en artikulering blant innbyggerne. Den følelsesmessige tilknytningen til steder kan nemlig forandres, utvides eller forsterkes når innbyggerne føler en trussel utenfra, reell eller imaginær. En følelsesmessig tilknytning kan også synliggjøres ved at bestemte særtrekk *dramatiseres*:

Places can be made visible by a number of means: rivalry or conflict with other places, visual prominence, and the evocative power of art and architecture, ceremonies and rites. Human places become vividly real through dramatization. Identity of place is achieved by dramatizing the aspirations, needs, and functional rhythms of personal and group life. (Tuan, 1979, s. 178).



Tuan viser at konflikter rundt steder kan synliggjøre noen særtrekk, men ulike seremonier og ritualer kan også dramatisere steders særtrekk. Det interessante ved steder er ofte det som er vanskelig å artikulere. Kunstnere kan ofte være de som fanger inn slike subtile relasjoner, hevder Tuan. Det paradoksale ved forfattere og kunstners tilnærming til steder er at tanken skaper distanse, men gjennom distanse kan en også oppnå en historisk nærhet til stedet som er i fokus (Tuan, 1979, s. 148).

Byplanlegging kan utløse sterke følelser og reaksjoner. Planlegging kan derfor være en måte å dramatisere på. Men Tuan stiller seg kritisk til ideen om at steder kan planlegges:

Professional planners, with their urgent need to act, move too quickly to models and inventories. The layman accepts too readily from charismatic planners and propagandists the environmental slogans he may have picked up through the media ... Yet it is possible to articulate subtle human experiences. Artists have tried – often with success. (Tuan, 1979, s. 7)

Planleggerne handler for raskt og baserer seg for mye på modeller, og menigmann sluker ofte dette som karismatiske planleggere og medier lanserer, hevder Tuan. De ofte skjulte, men også enkle relasjoner mellom individer og steder, er vanskelig å innlemme i *design* av steder, mener han.

Et sentralt poeng hos Tuan er også at «space allows movement, place is pause; each pause in movement makes it possible for location to be transformed into place» (Tuan, 1979, s. 6). Det er mulighetene for pauser som gjør rom til steder; det er sjelden en kan utvikle tilknytning til personer eller steder bare ved å passere, selv om «kjærlighet ved første blick kan etterlate varige spor» (Tuan, 1979, s. 6). Hvis tiden representerer bevegelse, representerer stedet stopp, sier Tuan. Men å stoppe kan bety flere ting, det tar for eksempel tid å utvikle røtter til steder, men en kan også ved kortere opphold oppleve «a sense of place», en stedsfølelse, sier han.

## Kroppen og stedet

Filosofen Edward Casey (1996) ønsker å vise selvets tilknytning til steder, men hvor det er *kroppen* mer enn bevisstheten som formidler denne

tilknytningen. I refleksjoner om det kroppslige ved steder bygger også han på Heideggers fenomenologiske tilnærming, hvor værenstilstanden, *dwelling*, vektlegges (Casey 1996, s. 409), men også på Bourdieus praksisteori (Bourdieu, 1992) og Merleau-Pontys (2000) «kroppsfenomenologi», hvor det ubevisst intensjonale, mer enn den bevisste rettethet mot en gjenstand, er sentralt. Utsagnet «Jeg er ingen betrakter, jeg er involvert» ligger i denne holdning, hvor kroppen er formidler (*mediator*) mellom tanke og verden (Tilley, 1994, s. 12).

Den første og primære stedserfaring er kroppslig og innskrives i kroppen som en type *habitus*, mener Casey (1996). Denne erfaringen kan sammenlignes med det Heidegger kaller *habitation*, det vanemessige, eller også *habitus*, som viser til en kroppslig tilbøyelighet, slik Pierre Bourdieu (1992) anvender dette begrepet. I dette perspektivet blir kroppen både utgangspunkt og hjemkomst for stedserfaringer. Vi preges av steder, og preger selv steder. Våre stedserfaringer er «embodied», kroppsliggjorte. Casey (2001) kaller disse subjektive stedserfaringer for «det geografiske selvet». Med dette mener han at vi kan ikke forestille oss grenser og romlighet før våre kropper har erfart steder. Casey argumenterer mot kartesianske teorier som hevder at «space» transformeres til «place», samt modernitetens adskillelse av selvet og stedet:

Place ... is the immediate ambiance of my lived body and its history, including the whole sedimented history of cultural and social influences and personal interests that compose my life-history. (Casey, 2001, s. 404).

Stedene innskrives i kroppen som del av ens livshistorie, slik innlemmes individet også i en sosial kontekst. Vi er samtidig skapt av steder, og medskapere av steder. Men steder tynnes ut, de blir mer like og angår oss mindre, sier Casey. Selvet er likevel i stand til å skille steder fra hverandre, det er rustet til å binde seg til *ulike* steder. Gjennom sin mobilitet blir individet mer refleksivt, «ikke så bundet til hjertet», i en form for kompensatorisk logikk: «The more places are thinned out, the *more*, not the less, may selves be led to seek out thick places in which their own personal enrichment can flourish.» (Casey, 2001, s. 408). Individet søker «tykke steder» hvor det kan vokse. Casey bruker noen bilder på dette à la disse: Byleiligheten innredes med omhu, som et tykt sted, der beboerens *habitus*

angir fordelingen av tingene i rommet: i drabantbyen skaper innbyggerne rituelle rom som representerer dem selv; den unge graffiti-skriveren velger sine habituelle rom, drabantbyens materiell, som sete for intensiv selvpresentasjon og estetisk praksis. Gjennom habitus er du disponert, «it comes without saying», men gjennom habitus kan du også skape nytt. Ved å gå fra det mer passive «habitus» til «habitation», ønsker Casey å vise mer bevegelighet i måten å se steder på, og dette skjer ved å gå til opprinnelsen av «habitation», som er «habere», å ha og holde. «Jeg *har* stedet i sikte, og jeg *holder* ved det», noe som kan gjelde så vel nomaden som den bofaste. Minnene om stedet festes i kroppen, som kroppsminne, i kraft av at vi nettopp «holder ved» situasjonen, vi erfarer ting utover øyeblikket. Stedene innskrives i kroppen, men steder er også gjenstand for vår *subjection*, steder finnes i kraft av at vi befinner oss her, som kropp.

Et sted har ikke horisont, slik *landskapet* har, sier Casey. Landskapet er i større grad gjenstand for vår persepsjon. Et landskap strekker seg ut, og inneholder steder. Kroppen drar stedet inn, landskapet drar oss ut i ubegrenset utstrekning, det er stedenes nett uten oss, det er relasjonen mellom hjerte og kosmos (Casey, 2001, s. 418). Både landskapet og kroppen er sentre for «det geografiske selvet». Uten landskapet ville vi måtte forbli (fanget) på stedet, uten kroppen ville vi ikke merke stedene.

Kroppen som det første sted er også sentralt i feministiske perspektiver om rom og sted, hvor Platons begrep «chora» har fått en viktig plass. «Chora» betegner rommet mellom «being» og «becoming», eller «the space in which place is made possible» (Watson & Gibson, 1995, s. 3). I noen studier stilles spørsmålet om hvor kvinnene befinner seg i de offentlige rom, for eksempel i den moderne byen, i den urbane representasjon og det urbane språk, og i kunnskapsspråket (Hearn, 1992; Wilson, 1995).

Hva betyr disse perspektivene for de eksemplene vi viser i denne boken, som handler om barn og unge og deres samspill med materialiteten, i byrom, på steder og i bygninger som er del av deres hverdag? Hvordan kan de brukes til å analysere barn og unges erfaringer med byen som sted, strukturene og de materielle omgivelsene som omgir dem? De perspektivene vi har vært innom så langt, vektlegger dette å være i verden, kanskje kan vi endog kalle det å «bo i sin egen kropp». Men vi bor også i hus, og på steder. Vi har kjente mennesker rundt oss, noen er familie,

andre er profesjonelle som bistår oss utenfor hjemmet, og som befinner seg i bygg og omgivelser som er designet for spesiell bruk. Vi lærer og vi mestrer ulike oppgaver i det daglige, vi leker og fantaserer og forestiller oss. Vi er i bevegelse på samme tid som vi er i ro, på våre steder. Dette kjente og gjentakende representerer en trygghet for mennesker i vokster, som barn og unge. På samme tid kan de hverdagslige rammene representere utrygghet. Det gjentakende og antatt trygge kan ha en motsatt virkning, det kan skape utrygghet og vantrivsel, og kaos mer enn forutsigbarhet. Kapitlene våre vil vise trekk av alt dette.

Fra et perspektiv av varighet og stabilitet har vi åpnet opp for en større grad av mobilitet i spørsmålet om steder og rom. Vi skal fortsette på denne stien, og se nærmere på perspektiver som i større grad åpner opp for forskjeller og forandring.

## Det andre stedsblikket

Den ontologiske tilnærming til steder, lik Heideggers, Relphs og Tuans tilnærminger, vektlegger i liten grad forskjeller, det at våre ulike disponeringer skaper forskjeller i erfaringer.

I begrepet «othering», som handler om ulike former for utenforskap, finner vi språk og perspektiver som har vært utelatt i teori om steder, og som rommer både kvinnelige erfaringer, og erfaringene til marginale grupper, de som faller utenfor. Slike perspektiver på rom og sted har særlig kommet fra feministisk og postkolonial tenkning (Soja, 1996, 1999). Perspektivene innebærer at en stiller spørsmål ved hegemoniske betydninger, og går inn i diskusjoner for å formidle andre måter å se og erfare steder på enn de hegemoniske, eller ideologisk produserte. Edward Soja bruker den afro-amerikanske kvinnelige forskeren bell hooks som representant for denne kritiske vei:

It was this marginality that I was naming a central location for the productions of a counter-hegemonic discourse that is not just found in words but in habits of being and the way one lives. As such, I was not speaking of a marginality one wishes to lose, to give up, but rather as a site one stays in, clings to even, because it nourishes one's capacity to resist. It offers the possibility of radical perspectives from which to see and create, to imagine alternatives, new worlds ... Space

can be real and imagined. Spaces can tell stories and unfold histories. Spaces can be interrupted, appropriated and transformed through artistic and literary practice ... (hooks siteres i Soja, 1999, s. 271)

Her erklærer bell hooks (2015) – hun velger små bokstaver i sitt navn – en mothegeemonisk diskurs, både gjennom ord og handlinger, og en diskurs som styrker motstanden og er grunnlag for et annet og kreativt blikk. Rom kan fortelle historier og avdekke historie, rom kan tilegnes og transformeres gjennom kunst og litterær praksis, sier bell hooks. Steder kan romme både det tradisjonelt sansbare og de subjektive erfaringer, men i tillegg også «annerledeserfaringene» eller det marginaliserte blikket. Dette blikket er kritisk til makten, eller til hegemoniske oppfatninger om hvem som «eier» rommene, og hvem som kan handle i dem og uttrykke seg i dem.

I stedsbaserte prosesser vil vi ofte bli konfrontert med spørsmålet om hvilke handlinger som passer eller er «out of place», om rent om urent (Douglas, 1997). Derfor kan det i noen tilfeller være interessant å se hvordan steder synliggjøres når «upassende» handlinger finner sted i dem, slik Ted Cresswell (1996) viser i sin bok *In Place, Out of Place*. Han bruker ulike motstandshandlinger, blant annet urban graffiti, som eksempel på handlinger som anses som «out of place», og blir gjenstand for sterke reaksjoner og diskusjoner.

Den sosiale ingeniørkunsten som har skapt våre byer, har begrenset våre visjoner, sier Elisabeth Wilson (1995). Hun mener at vi trenger et annet blikk, et som kan fange byen som natur, eller som drøm. Biologen Donna Haraway (1991) er også en som er kritisk til ett dominerende blikk. Hun argumenterer for at alle blikk er aktive, og at det situerte blikk er mer objektivt enn dette blikket som vi er opplært til å tro er objektivt, «det mannlige, hvite, altoverskuende tekno-blikket», eller vitenskapen: «There are only highly specific visual possibilities, each with a wonderfully detailed, active, partial way of organizing worlds» (Haraway, 1991, s. 116). Dette innebærer en respekt for ulike, og aktive, måter å sanse og erfare steder på; slik kan vi øves opp i respekt for andre blikk enn vårt eget. Dette lokale blikket kan også være beslektet med en heideggersk holdning, hvor vi tør å «dvele», men hvor «transform» heller enn «transcendens» er holdningen, hvor subjekt og objekt bor i samme kropp,

ansvarlig for ulike måter å se på (Haraway, 1991, s. 116–117). En slik holdning gir plass for motstridende oppfatninger, «contestations», steder åpne for andre blikk enn «mesterblikket», hvis øye produserer, tilegner seg og ordner alle forskjeller (Haraway, 1991, s. 119), det gir plass for en kollektiv subjektposisjon, situert et sted:

Its images are not ... the view from above, but the joining of partial views and halting voices into a collective subject position that promises a vision of the means of ongoing finite embodiment, of living within limits and contradictions, i.e., of views from somewhere. (Haraway, 1991, s. 123).

Denne posisjonen er semiotisk, fortolkende og kritisk på samme tid, sier Haraway.

Dette andre perspektivet, som også er kalt «det tredje perspektivet» (Soja, 1996, 1998) åpner opp for et større mulighetsrom. Dette er viktig for å forstå barn og unge som er i den dannende fasen i livet, og deres bruk og erfaringer med rom og steder. Å innlemme de unge som er annerledes, i en større helhet, hvor det er plass for variasjon og forskjellighet, handler om det vi i dag kaller integrering og mangfold. Om en har en funksjonsnedsettelse eller er det stille barnet i klassen, har en likevel rett til et verdig og deltakende liv, hvor omgivelsene representerer trygghet, utfordring og utfoldelse. Da er det også viktig at de fysiske omgivelsene er kompatible med kroppens ulike muligheter, at bygget er designet for forskjellige aktiviteter, at parken er trygg, og å forstå at «utagerende utfoldelse» kan være uttrykk for kreativ bruk av de fysiske omgivelsene, og oppfatte det som ressurser heller enn problemer.

## Det relasjonelle perspektivet

Mye av stedsforskningen er i dag preget av poststrukturelle perspektiver, hvor kompleksiteten og det relasjonelle fremheves. Samfunnsgeografen Doreen Massey (1994) stiller spørsmålet om hvordan vi tenker om lokalitet, eller *community*, i en tid hvor vi ser at alle steder ligner hverandre, de samme kjedebutikker, den samme musikk og den samme mat finnes over alt. Hvordan kan vi da snakke om steder som unike, forskjellige fra andre? Massey bekymrer seg ikke over disse prosessene,

hun mener steder er i stadig utveksling med omverden, vi kan uansett ikke trekke noen klare stedsgrenser, grensene er heller porøse, sier hun. Massey vil bort fra dikotomiene, som insider–outsider, us–them, og så videre. Det finnes ikke klare stedsidentiteter, hevder Massey, og kritiserer dermed den sentrale diskursen i humangeografien, *the sense of place*. Massey er mer opptatt av *relasjoner* mellom mennesker og steder enn kategorier:

Instead then, of thinking of places as areas with boundaries around, they can be imagined as articulated moments in networks of social relations and understandings, but where a large proportion of those relations, experiences and understandings are constructed on a far larger scale than what we happen to define that moment as the place itself, whether that be a street, or a region or even a continent. And this in turn, allows a sense of place which is extroverted, which includes a consciousness of its links with the wider world, which integrates in a positive way in the global and the local. (Massey, 1994, s. 154–155)

Massey vektlegger at steder ikke nødvendigvis er harmoniske, de kan være konfliktfylte, som i byutviklingsprosesser. Hun bruker Docklands i London som eksempel, et sted hvor det har vært mange interesser i konflikt knyttet til et goldt finanskompleks tett opp til de gamle by- og boligområdene. Massey sier ikke at steder ikke finnes, men vektlegger at steder er i endring over tid, og at steder ikke kan fanges ved sin essens, men ved sine relasjoner.

Jonathan Metzger (2014) utdyper Masseys tilnærming. Han kritiserer todelingen mellom mennesker og omgivelsene, eller adskillelsen mellom objektive og subjektive kvaliteter ved steder. Han fremhever at det eksisterer en relasjon mellom subjekt og objekt, der alle kvaliteter ved steder fremkommer. Han viser også til at disse multiple subjektposisjoner, og dermed mange ulike versjoner av et sted, er kilde til konflikter. Fordelen er likevel at mangfoldet av aktører bedre kan ivareta et mangfold også i bruk og i undersøkelser av steder (Metzger i Paulsson, 2016, s. 45).

Også aktør- og nettverksteori, som har sterke referanser til Masseys relative perspektiv, er kommet til i landskapet av sammenstillingen handling og materialitet. Perspektivet bygger på ideen om en kontinuerlig utveksling av menneskelige handlinger, teknologi og natur, noe

som kan gi observerbare, relasjonelle effekter (Paulsson, 2016). Aktør-nettverkperspektivet hevder å unngå essensialistiske tilnærminger, i en såkalt relativistisk ontologi, noe som betyr at verken mennesker eller gjenstander har innebygde egenskaper, alt er i bevegelse og står i relasjon til hverandre. Et annet viktig poeng ved dette perspektivet er at steder ikke har varige kvaliteter, de skapes kontinuerlig. Derfor har også Emma Paulsson tittelen *Göra plats. Graffiti, kommunal förvaltning og plats som relationell effekt* på sin doktoravhandling fra 2016; selve «görandet» er sentralt.

Aktør-nettverksteorien (ANT) anses av noen kritikere å være mer en pragmatisk metode enn en teori, og som også har i seg en essensialistisk dimensjon gjennom å tillegge materielle objekter handlende egenskaper, under benevnelsen aktanter (Whittle & Spicer, 2008). Tross kritikken viser dette perspektivet likevel at det er viktig å se mennesker og deres omgivelser som relasjoner som virker sammen. Dette perspektivet er også anvendt i noen av artiklene i boken.

## Produksjon av rom

Fra det ovenstående går vi videre i retning av mer systemkritiske perspektiver, som åpner opp for nye posisjoner av romlighet og forskjellighet. Filosofen og sosiologen Henri Lefebvre (2000 [1974]) er en sentral teoretiker her.

Lefebvre er opptatt av *produksjonen* av rom, basert på Karl Marx' tenkemåte. Men Lefebvre vil overskride den tradisjonelle marxistiske tilnærming om forholdet mellom arbeid og kapital, han tar også inn mer fenomenologisk inspirerte tilnærminger, som lesning av tegn og symboler. Han vektlegger hvordan «hverdagslivet» ikke er en integrert del av produksjonslivet, dette er ulike rom. Lefebvre er opptatt av hvordan hverdagslivet til mennesker i byer består av motsigelser, det inneholder mer enn å overleve og produsere; mennesker vil skape og leke, men de vil også ha sikkerhet og visshet, og de vil ha plasser og tid til å møtes. Moderniteten tilbyr ikke en slik helhetlig levemåte. På grunn av det oppdelte og oppløste ved moderniteten, og på grunn av at det er ulike «systemer» som ivaretar individuelle og lokale behov, fokuserer Lefebvre blant annet på hverdagslivets *elendighet*,



og hverdagslivets *makt*. Det er i hverdagsrommet både forurensning, knapphet (på boliger, arealer, etc.) og sosiale motsetninger oppstår, men det er også her kritikken fødes og visjonene kan skapes.

Ifølge Lefebvre produseres rom både gjennom institusjonaliserte ordninger, og ved diskurser og symboler. Både de skjulte koder, de begrepsmessige bilder og den sosiale kunnskapen inngår i slike prosesser. Lefebvre inndeler prosessene i en *triade*: *romlig praksis*, *rommets representasjoner* og *det representative rom* (Lefebvre, 2000, s. 38). Det første rom, romlig praksis (*l'espace percu*), angir spesifikke rom for spesifikke handlinger, som fabrikken, skolen, etc., og er fysisk adskilte rom. Disse rommene utvikles over tid, de sikrer kontinuitet og en bestemt type samfunnsmessig sammenheng, og krever en viss kompetanse og spesifikk praksis fra samfunnsmedlemmenes side.<sup>1</sup> I flere av artiklene i boken møter barn og unge en verden av profesjonelle tilhørende disse samfunnsinstitusjonene.

Det neste rombegrepet til Lefebvre, rommets representasjoner (*l'espace concu*), består av de begreper planleggere, forskere og andre sosiale entreprenører har om rom, formidlet via tegn og diskurser. Dette representerer den dominerende diskurs om rommet. Her ligger en bestemt type *orden* til grunn for produksjon av rom, enten det er monumenter, fabrikker, kontorbygg eller bolig- og byområder.

Den siste type rom, det levde rom (*l'espace vecu*), er hverdagslivets rom, det levde rom, beboernes og brukernes rom, men også beskrivende kunstneres og filosofers rom. De fysiske rom tas i bruk på en symbolsk måte av disse, de representeres ved ikke-verbale symboler og tegn, og adlyder ikke «ordensregler», de er rom mer følt enn tenkt. De er komplekst sammensatt og inneholder de mer skjulte sider ved det romlige. Disse rom er derfor vanskelig å utforske. De er også de dominerte rom, som arkitekter og planleggere søker å intervensere i og forandre (Lefebvre, 2000, s. 33 og 38–39).<sup>2</sup> I boken viser vi til prosesser hvor både det planlagte og det mer

1 Kirken kunne ikke eksistere uten kirkene, sier Lefebvre.

2 Det kan være noe uklart hva som er forskjellen på det levde rommet og den romlige praksis. Merrifield (2000) vektlegger at dette tredje rommet, praksis, fungerer som et slags bindeledd mellom det tenkte og det levde rommet, det er dette vi ser, handler i og beveger oss i og mellom, og som gir oss en slags romlig kompetanse. Tredelingen gjør at det ene rommet gir mening til de to andre. Tredelingen ovenfor gir også assosiasjoner til henholdsvis rom (abstrakt), sted (befolket, levde) og landskap (nettverk av steder eller spesialiserte rom).

skjulte, eller hemmelige, kan gis rom gjennom både de profesjonelles deltakelse og de unges handlinger.

Lefebvre polemiserer mot romteori som bygger kun på minner og spor, erindring og refleksjon (Lefebvre, 2000, s. 17). Heideggers «dwelling»-perspektiv er folkløse og flukt, og mer tid- enn romorientert, sier han. Her er «being», varigheten, viktigere enn rom og produksjonsprosesser. Og «minner» har en tvangsmessig virkning innen kunst, poesi og filosofi, og gir byene en nostalgisk aura, her bidrar Bachelard «med sine skuffer og kister», og Heidegger er med på å helliggjøre dette kvasireligiøse absolute rom. Bakenfor står «mother Nature» med kosmisk kraft og synger (Lefebvre, 2000; Heidegger, 1975, s. 121). Slike perspektiver er fetisjeringer, mener Lefebvre. Som Casey og feministene ønsker han å føre *kroppen* inn i teorien, dette som en motvekt mot metaforiseringen i samfunnet (Unwin, 2000, s. 16). Som frigjørende strategi fra det abstrakte rommet fylt av orden og konsistens må brudd og uorden kunne oppstå spontant, i form av festivaler og dramaer, hvor gatene tas i besittelse av det levde livet. Livet i byene må preges av *festen*, mener Lefebvre, «festivals are the veritable antithesis of bureaucratic domination and ordering» (Merrifield, 2000, s. 179).

Lefebvre er også opptatt av hvordan vår sivilisasjon og vår produksjonsmåte ødelegger og forbruker naturen. Ved at naturen tapes av syne, vil den også gå tapt fra tanken og omtanken. Også *historien* må trekkes inn, men i større skala enn de subjektive minner og landsbylivets lille historie, setet for «being».

Siden Lefebvre er ute i politisk ærend, blir selve produksjonsprosessen og dens historie mer sentral enn de prosesser som har betydning når det gjelder sansning, erfaringer og endringer i mindre skala, de som kan ha en viktig betydning i menneskenes hverdagsliv. Men Lefebvres perspektiv kan være virksomt i analyse av hvordan skaping av rom og symboler uttrykker makt og interesser, og det kan anvendes for å avdekke hvordan hverdagslivets «levde rom» blir holdt skjult, men virker i hverdagslivets forestillinger.

## Ikke rom, men «sosiomateriell»

Er Lefebvre like mye romfetisjist som dem han kritiserer? Å fokusere på rom, som Lefebvre gjør, er å tillegge rommet sosiale egenskaper, noe som

fører til en form for romfetisjisme, sier Manuel Castells (i Østerberg, 1998, s. 26), noe som minner om ideologi, i marxistisk forstand.

Dag Østerberg har utviklet en teori om det *sosiomaterielle*. Han bygger sitt perspektiv på filosofen Jean Paul Sartre, og i særdeleshet hans begrep om *det praktisk-trege handlingsfeltet* (Sartre, 2004). Mer enn å fokusere på rommet som geografisk enhet vektlegger Østerberg «omverdenens motstand», eller de stoffer vi former og omformer i vår daglige virksomhet, disse som samtidig representerer en treghet i forhold til menneskenes handlinger. Dette uttrykkes i begrepet *sosiomateriell*, hvor omgivelsene fremstår som et *sosiomaterielt handlingsfelt*, som «henverder seg til menneskene i feltet, som svarer tilbake gjennom sin adferd» (Østerberg, 1998, s. 27). For Østerberg er det romlige del av menneskenes virksomhet, og inngår som formidler, eller *mediator*, av sosial samhandling og maktrelasjoner, og representerer *faktisiteten* ved våre handlinger, det som kan oppleves å stå i veien. I ulike situasjoner kan menneskenes *prosjekter* overskride faktisiteten og virke frigjørende. Motsatt skapes *avmakten*, hvor materiellet forhindrer en faktisk overskridelse. Overskridelsen kan også være imaginær, gjennom drømmer og fantasier, vi kan også sprengte oss gjennom den stengende materialiteten ved hjelp av kunst og andre forestilte tilstander. I sin studie av Oslo bruker Østerberg (1998, s. 29) hovedbegrepene *tyngsel* og *avlastning* for å vise hvordan materiellet kan oppleves som faktisitet, eller være frigjørende.

På tross av ikke å ville fokusere på det romlige som utstrekning, gjør likevel Østerberg (1998) delvis dette. Han leser Oslos ulike sedimenter og beskriver deler av byen som representativ for ulike epoker i byens historie. Han kommer ikke utenom å analysere Oslo som utstrekning og lokalitet, knyttet til tid, makt, bytenkning og estetiske forbilder, i tråd med Lefebvres semiotiske perspektiv. Østerberg er likevel mer opptatt av å lese dette som *spor*, enn som arena eller «medspiller» i det sosiale livet, selv om han også gjør det (Østerberg, 1993, s. 129–30). Det sosiomaterielle perspektivet viser hvordan avmakt skapes. For innbyggerne er graffiti et overgrep som de føler avmakt overfor, men byplanlegging kan også oppleves slik. Avmakten kan også oppleves på mange nivåer, avhengig av hvilket blikk en legger på prosessene, om det er innbygges, profesjonelles, eller de som skal kontrollere at «plasslover» overholdes. I det

siste tilfellet vil nok Østerberg interessere seg for hvem som i størst grad besitter den formelle makten til å sette avmakten til side (Sæter, 2003).

Østerberg er kritisk til et overdrevent fokus på det romlige, han er mer opptatt av dynamikken mellom materiell og mennesker i den daglige virksomhet, og på samme tid samfunnsbygging i større format. Men det ene perspektivet, som Lefebvres «produksjon av rom», utelukker ikke det andre, det sosiomaterielle perspektivet.

I denne siste gjennomgangen av perspektiver har vi beveget oss mer inn i strukturenes orden, representert ved Lefebvre og Østerberg. Begge bygger på Marx, men har ulike tilnærminger: Lefebvre er fokusert på det romlige, Østerberg på sosiomaterialiteten, begge er likevel opptatt av at samfunnet som fysisk kropp kan overskrides, gjennom handling, refleksjon, lek, aktivisme og opprør. Lefebvres utgangspunkt er at produksjon av rom skal forstås som pågående prosesser av sosiale interaksjoner, ikke som produkter av slike interaksjoner, det innebærer at det er muligheter til overskridelse, gjennom handlinger: «Itself the outcome of past actions, social space is what permits fresh actions to occur, while suggesting others and prohibiting yet others.» (Lefebvre, 2000, s. 73). Lefebvre er mer opptatt av *festen* som overskridende mulighet, mens Østerberg trekker individet sterkere inn, det kan bryte stengslene og frigjøres.

Her kommer vi inn på de tyngre strukturene, enten vi snakker om byen som sted for utfoldelse, eller bygningers språk, som kan fortelle om tyngsel eller avlastning. Tunge strukturer kan avspeiles i de små, hvor noen praksiser tilrettelegges bedre for noen enn for andre. «Hvem har makten?» er spørsmålet som ligger i dette perspektivet. Hvordan kan vi overskride stengende strukturer? sier den unge i opprør.

## Oppsummering

I denne gjennomgangen har vi vist at steder, rom og sosiomaterialitet kan forstås på ulike måter, og at det åpner opp for ulike muligheter, men også stengsler. Vi har også vist at det romlige ikke har noen mening uten mennesker, og det er gjennom stedserfaringer at vi også kan forestille oss noe romlig. Steder kan heller ikke fanges som et lukket rom, med varige kvaliteter. Så lenge det er mennesker her, er de i forandring. En

ontologisk tilnærming, hvor individene skaper steder kontinuerlig gjennom «dwelling» og hverdagens meningsskapende handlinger, må også forstås som prosesser, hvor det er plass for ulike blikk, også det marginaliserte. Steder har landemerker, bygninger og møteplasser, men steder er også i bevegelse, de er porøse og forandrer seg over tid. Steder kan inngå i en relasjonell forståelse, men også en type materialitetsforståelse, hvor det praktisk-trege handlingsfeltet styrer våre handlinger. Men materiellets makt er ikke total. Feltet kan overskrides gjennom vår evne til å handle. Dette viser vi også i denne boken.

## Referanser

- Blache, V. de la, & Lefort, I. (2015). *Principes de géographie humaine*. Paris: ENS éditions.
- Bourdieu, P. (1992). *Distinction. The Social Critique of the Judgment of Taste*. London and New York: Routledge.
- Casey, E. (1996). How to Get from Space to Place in a Fairly Short Stretch of Time: Phenomenological Prolegomena. I S. Feld & K.H. Basso (red.), *Senses of place*. Santa Fe/New Mexico: SAR Press.
- Casey, E. (2001). Body, Self and Landscape. I P. Adams et al. (red.), *Textures of Place. Exploring Humanist Geographies*. Minneapolis, London: University of Minnesota Press.
- Cosgrove, D. (1985). Perspective and the evolution of the landscape idea. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 10(1), s. 45–62.
- Cresswell, T. (1996). *In Place, out of Place. Geography, Ideology, and Transgression*. Minneapolis, London: University of Minnesota Press.
- Douglas, M. (1997). *Rent og urent: en analyse av forestillinger omkring urenheter og tabu*. Oslo: Pax Forlag.
- Durkheim, E. (1978). *Selv mordet*. Oslo: Gyldendals fakkell.
- Haraway, D. (1991). Situated knowledges: the science question in feminism and the privilege of partial perspective. I D. Haraway (red.), *Simians, cyborgs and women: the reinvention of nature* (s. 188–201). London: Free Association Books.
- Hearn, J. (1992). *Men in the Public Eye. The construction and deconstruction of public men and public patriarchies*. London and New York: Routledge.
- Heidegger, M. (1975). *Poetry, Language, Thought*. New York: Harper & Row.
- hooks, b. (2015) [1990]. *Yearning. Race, gender and cultural politics*. New York: Routledge.
- Lefebvre, H. (2000) [1974]. *The Production of Space*. Oxford: Blackwell.

- Massey, D. (1994). *Space, Place and Gender*. Cambridge: Polity Press.
- Merleau-Ponty, M. (2000). *Øyet og hånden*. Artes-serien, Oslo: Pax forlag.
- Merrifield, A. (2000). Henri Lefebvre. A Socialist in Space. I M. Crang & N. Thrift (red.), *Thinking Space*. London: Routledge.
- Metzger, J. (2014). *Planning Against the Political : Democratic Deficits in European Territorial Governance*. Hoboken: Taylor and Francis.
- Paulsson, E. (2016). *Göra plats. Graffiti, kommunal förvaltning och plats som relationell effekt*. Doktorsavhandling, Stockholms universitet.
- Ratzel, F. (1923). *Politische Geographie*. München: Eugen Oberhummer.
- Relph, E. (1976). *Place and Placelessness*. London: Pion Limited.
- Sartre, J.P. (2004) [1976]. *Critique of dialectical reason. Volume 1. Theory of Practical Ensembles*. London: Verso (Oversatt til engelsk, Gallimard 1960).
- Soja, E.W. (1996). *Thirdspace. Journeys to Los Angeles and other Real-and-Imagined Places*. Malden, MA, and Oxford: Blackwell Publishing.
- Soja, E.W. (1999). Thirdspace: Expanding the Scope of the Geographical Imagination. I D. Massey et al. (red.), *Human Geography Today*. Cambridge: Polity Press.
- Sæter, O. (2003). *Stedsblikk, stedsfortellinger og stedsstrider. En sosiologisk analyse av tre kasus*. Oslo: Rapport 3:2003. Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi. Universitetet i Oslo.
- Thrift, N. (1999). Steps to an Ecology of Place. I D. Massey et al. (red.), *Human Geography Today*. Cambridge: Polity Press.
- Tilly, C. (1994). *A Phenomenology of Landscape. Places, Paths and Monuments*. USA, Berg Oxford: Providence.
- Tuan, Y. (1979). *Space and Place. The Perspective of Experience*. Minneapolis, London: University of Minnesota Press.
- Unwin, T. (2000). A waste of space? Towards a critique of the social production of space. *Trans Inst British Geography*, (1), 11–28.
- Watson, E. & Gibson, K. (1995). *Postmodern Cities and Spaces*. London and New York: Blackwell.
- Wilson, E. (1991). *The Sphinx in the City. Urban Life, the Control of Disorder and Women*. University of California Press.
- Wilson, E. (1995). The Invisible Flaneur. I E. Watson & K. Gibson (red.), *Postmodern Cities and Spaces*. London and New York: Blackwell.
- Whittle, A. & Spicer, A. (2008). Is Actor Network Theory Critique? *Organization Studies*, 29(4), 611.
- Østerberg, D. (1990). Det sosiomaterielle. I T. Deichman-Sørensen & I. Frønes (red.), *Kulturanalyse* (s. 65–80). Oslo: Gyldendal.
- Østerberg, D. (1993). *Fortolkende sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget. Det blå bibliotek.
- Østerberg, D. (1998). *Arkitektur og sosiologi i Oslo*. Oslo: Pax forlag.



# Strategier for stedstilhørighet blant ungdom i byer og tettsteder i endring

*Marit Ekne Ruud*

By- og regionforskningsinstituttet NIBR, OsloMet – storbyuniversitetet

## **Abstract**

In this chapter is discussed how young people from three different neighbourhoods in Norway experience exclusion in the place they live, and how this is expressed in different ways. The places are Holmlia in Søndre Nordstrand in Oslo; a smaller town called Jessheim; and Hemsedal, a mountain village. The theoretical approach is mainly inspired by theories of place identity and theories discussing «in place/out of place». Different strategies for strengthening place identity are demonstrated by the youth. In Søndre Nordstrand, (the) youngsters were marginalized through negative reputation, but by engaging in local offers that were adapted for youth, they strengthened both personal identities and developed stronger identification with the place. At Jessheim, young people seemed to be displaced from a part of the public space in the city; they fought for using the place through their own cultural expression: car «burning rubber» in the main street. Youth in Hemsedal no longer felt they belonged in their own place. Tourists dominated both the public space and the municipality's marketing. The leisure culture symbolized success and wealth, while



the youth's own position was put under pressure. Tractor-driving in the village center became a counter-reaction. Different strategies discussed in this chapter highlight symbolic actions that challenge both the youth's attachment to the places and the identity of the place.

## Innledning

Tema for dette kapitlet er ungdommens strategier og søken etter å finne sitt « eget rom » i området de vokser opp i. Interessen for temaet ble vekket i forbindelse med studier av planlagte endringsprosesser både i drabantbyområder og i mindre byer og tettsteder. Studiene ga innsikt hvordan de unges tilhørighet og « plass » i eget oppvekstmiljø ble utfordret når stedene ble utsatt for ytre press eller planer om endringer. I drabantbyen dreide det seg om tiltak som ble satt i gang for å løfte området, og i de mindre tettstedene om kommunenes fremtidige planer for utvikling av stedet. I disse endringsprosessene strevde stedets ungdom med å finne seg til rette, enten det handlet om å styrke egen stedstilhørighet i tett befolkede boområder i stadig endring, eller i konkurranse med andre grupper om å være synlige i det offentlige rom. Ungdommens strategier for å finne tilhørighet ga seg både uttrykk i motreaksjoner som kommer frem i kollektive handlinger, så vel som i personlige strategier.

I kapitlet ser jeg nærmere på hva de ulike strategiene er uttrykk for, satt inn i et teoretisk rammeverk. Spørsmålene som drøftes, er hvordan ungdom skaper sitt eget rom og befester sin stedstilhørighet. Hvilke strategier benyttes, og hvordan kommer dette til uttrykk på stedene der de bor? Kan det avdekkes felles kjennetegn? Empirien som danner utgangspunkt for kapitlet, er hentet fra stedsanalyser fra småbyen Jessheim, fra tettstedet Hemsedal og fra drabantbyen Holmlia i Oslo.<sup>1</sup> De tre casene er valgt fordi de belyser ulike sider ved det å føle seg utenfor i forskjellige romlige kontekster – et boligområde med høy fysisk tetthet, sentrum i en småby og offentlige rom på et lite tettsted – og den romlige dimensjonen er tett relatert til ulike strategier for å styrke både egen identitet og stedstilhørighet.

---

<sup>1</sup> Ruud, Brattbakk, Haug, Nordlund & Fredriksen, 2005; Vestby & Ruud, 2008; Ruud & Vestby, 2011..

Felles for stedsanalysene er at de handler om ungdom som har blitt berørt av endringer eller planer om endringer på hjemstedet, og analysene dreier seg om på hvilken måte ungdom ivaretas i stedsutvikling.

I disse studiene møter vi flere kategorier ungdom. Det dreier seg om ungdom med innvandrerbakgrunn som vokser opp i en drabantby, og det er ungdom som er født og oppvokst på forskjellige tettsteder. Disse ungdommene erfarer på ulike måter å være «på sidelinjen» i det miljøet de tilhører, der det dreier seg om manglende fysiske og sosiale holdpunkter i nære omgivelser.

Dataene som danner grunnlaget for dette kapitlet, ble først og fremst samlet inn gjennom intervjuer og samtaler med grupper av ungdom på de forskjellige stedene. Hensikten var å få frem de unges erfaringer og synspunkter på planlagte endringer av stedet, eller erfaringer med de endringene som hadde funnet sted, i tråd med kvalitativ forskningsmetode (Ruud, 2003; Thagaard, 2009). På Jessheim ble det også benyttet arbeidsbøker der elever fra ungdomsskolen og videregående skole utarbeidet kart over daglig bruk av sentrum og besvarte spørsmål skriftlig om bruken av og erfaringene med stedet (Ruud mfl., 2005). I Hemsedal ble utvalgte skoleklasser valgt ut til en variant av fokusgruppeintervjuer der vi både fikk inn individuelle og kollektive svar. Fordelen med gruppeintervjuene var at de avdekket relasjoner, enighet/uenighet og eventuelle maktforhold, noe som karakteriserer denne tilnærmingen (Malterud, 2012). I tillegg ble voksne knyttet til ungdomsarbeid intervjuet. På Søndre Nordstrand fikk vi kontakt med flere ungdomsforeninger der ungdom stilte til intervju. Materialet fra Jessheim og Hemsedal ble samlet inn i forkant av planlagte stedsutviklingsprosesser, mens dataene fra Søndre Nordstrand ble samlet inn etter at flere tiltak for ungdom var iverksatt i forbindelse med satsingen.

Videre i kapitlet presenterer jeg først teoretiske perspektiver på stedsidentitet som dreier seg om relasjoner mellom mennesker og sted. Disse perspektivene danner bakteppet for analysen. Deretter drøftes kjennetegn ved ungdomstiden spesielt, med vekt på hva som er særegent ved ungdomsidentitet. De påfølgende temaene som presenteres, er kategorisert i tre analytiske perspektiver: mestring og tillit som strategi for tilhørighet, rommet som maktarena mellom grupper samt utenforskap på eget sted.

## Det teoretiske bakteppet

Det teoretiske bakteppet hentes fra diskusjoner om det å gi rommet mening, og diskusjoner om rom som maktarena. Mer konkret vil den romlige dimensjonen her ses i sammenheng med stedstilhørighet og stedsidentitet til fysiske steder, enten det dreier seg om nærmiljøet eller det urbane byrommet. Det første perspektivet dreier seg om ønsker om å befeste sin egen posisjon og bli synlig i konkurranse med andre grupper for på den måten å knytte bånd til stedet. Det andre perspektivet handler om måter rommet brukes på som en arena for å vise hvem som «eier» stedet, og dermed symboliserer makt. Makt i en romlig kontekst dreier seg om hvem som dominerer og er mest synlig, hvordan ulike grupper danner territorier og revir og skaper symbolske barrierer mot andre. Hvem som dominerer, påvirker stedets renommé. Maktperspektivet kan knyttes til både private, halvoffentlige og offentlige rom, for eksempel til bruk av plassen utenfor kjøpesenteret der ungdom kjemper om bruken sammen med «voksne» kunder, eller til turister som overtar bruken av den lokale gata, og med sin bruk skaper symbolske barrierer mellom dem og de lokale ungdommene.

## Stedsidentitet

Begrepet *stedsidentitet*, eller stedsidentifisering, brukes analytisk for å forstå hvordan stedet inngår i individers konstruksjoner av identitet (Lewicka, 2014). I begrepet stedsidentitet gjenspeiles en dobbelthet fordi det brukes både om steders egenart, særpreg og karaktertrekk («Identity of place») og om menneskers følelser for og tilhørighet til et sted («Identity with place»).

Tilnærmingen som ser sted i sammenheng med individers konstruksjon av identitet, er hentet fra den fenomenologiske forståelsen av sted, «sense of place» (Relph, 1985; Hernández, Hidalgo & Ruitz, 2014, s. 126). Rommet tillegges mening gjennom verdier og symboler (Relph, 1985). Det handler om menneskers personlige erfaringer, opplevelser, minner og forventninger som knyttes til stedet, og som relateres til individers betydningssystemer og forestillinger om rom (Ruud, 2015). De fysiske omgivelsene og de følelsesmessige båndene til stedet er følgelig nært knyttet til hverandre.

Samtidig er følelser og meningsinnhold formet av sosiale, kulturelle og økonomiske omstendigheter. Hvordan stedsfølelse konstrueres av den enkelte, er følgelig et produkt både av de subjektive dimensjonene og av ytre strukturelle påvirkninger (Carlsen, 2013). Steder kan således betraktes som sosiale settinger som preges av de aktiviteter som foregår, og som samtidig setter preg på disse aktivitetene. Stedsfølelser blir i overveiende grad forbundet med emosjonelle, og mest positive, dimensjoner (Vestby, 2015). Å føle seg hjemme et sted har gjerne sterke innslag av sosial tilhørighet, som bygger på en form for samhørighet og likhet fordi det der er mennesker som ligner en selv. Det kan dreie seg om å tilhøre samme sosioøkonomiske sjikt, eller man deler verdier og kulturelle preferanser (Vestby, 2015).

I hvilken grad individet har tilknytning til et sted, og ikke minst hva stedet betyr, har lenge vært gjenstand for diskusjon. Dette kommer særlig frem i Giddens arbeider om det senmoderne samfunnet, og i Doreen Masseys perspektiver på sted som noe relasjonelt. Giddens argumenterer for at vi er mindre knyttet til det lokale stedet enn tidligere fordi vi er mer mobile (Giddens, 1991; Ruud, 2003). Massey argumenterer med at det ikke finnes klare stedsidentiteter, og at steder fanges opp av relasjoner og mangfold (Massey, 1997). Samtidig som mobilitet og nye former for sosial interaksjon kan svekke betydningen av det lokale stedet, hevder andre at nettopp disse mekanismene revitaliserer betydningen av det lokale stedet. Forskning fra land verden over viser at majoriteten av befolkningen føler stedstilknytning til eget bosted, og at det er eget nabolag som prioriteres dersom folk fikk velge ved flytting (Lewicka, 2014, s. 50). Selv i lys av det moderne samfunnets mobilitet og globalisering ser vi at folk er knyttet til fysiske steder. Ifølge Fallov, Jørgensen og Knudsen (2013) kan imidlertid ikke mobilitet og tilknytning ses som motsetningsfylte kategorier etter som individers tilknytning til stedet varierer, både mellom ulike steder og med ulik grad av røtter og forflyttinger i hverdagen.

På samme måte som graden av stedstilknytning varierer, er stedet en dynamisk enhet som stadig er i endring, avhengig av folk som bor der, bruken av stedet og endringer i fysiske egenskaper. Det betyr også at nabolag eller boligområder ikke kan refereres til som statiske fysiske strukturer eller som en meningsstruktur. Å knytte seg til et sted er en kontinuerlig og kontekstuell prosess som utkrystalliserer seg mellom

dimensjonene mennesker, sted og mobilitet, og som er betinget av tid, ressurser og meningsstrukturer (Fallov mfl., 2013, s. 470). Dette betyr at stedstilknytning må betraktes som en kontinuerlig prosess relatert både til konteksten i nabolaget og individets livsmønster og livsfaser.

## «Out of place» - makt og avmakt i bruk av offentlig rom

Hvem som passer inn, hvem som ikke passer inn, og hvem som dominerer bruken av et sted, er en annen tilnærming til å forstå stedet på, og som går inn under Cresswells begreper «in place» og «out of place» (Cresswell, 1996). Det kan dreie seg både om mennesker og praksiser som kan være innenfor eller utenfor. Det er ofte tett sammenheng mellom geografiske steder og antakelser som hva som normativt sett er riktig oppførsel (Kvifte, 2007). Når noe eller noen blir stemplet som «out of place» eller upassende, har en symbolsk og kulturell grense blitt overtrådt. Grensekryssingen trenger ikke være intensjonal, det holder at noen ser handlingen som forstyrrende. Det å ikke knekke de kulturelle kodene for atferd, samvær eller samspill, kan bidra til at noen ikke føler seg hjemme, eller i verste fall blir fordrevet, fordi de ikke passer inn. Det kan oppleves både av folk som nettopp har flyttet til et sted og ikke kjenner de lokale kodene, og av folk som har bodd hele livet på et sted og gjort stedet til sitt eget, men som føler seg fortrenget av andre som «tar» rommet. Noens stedstilhørighet kan oppnås ved å ekskludere andre, for eksempel ved klart definerte sosiale og territoriale grenser i byrommet (Vestby, 2015). Denne tilnærmingen kan relateres til de siste årenes søkelys på tema «retten til byen», som særlig er rettet mot ekskludering av økonomisk vanskeligstilte grupper som ikke passer inn i en markedsstyrt byutvikling (Harvey, 2012).

En annen tilnærming er å se hvordan atferd kan forstyrre forestillingen om hvordan rommet skal brukes. Goffman beskriver avvikende atferd som en krenkelse av territorial og sosial plass. Fordi individet har forventninger om sammenfallende oppfatninger hos andre, blir avvikende atferd en krenkelse av den territoriale og sosiale plasseringen som individet har i gruppen (Goffman, 1992). Hvem som er innenfor, og hvem

som er utenfor, dreier seg også om hvem som dominerer bruken, hvem som har makt. Bourdieu (1996) diskuterer hvordan grupper og individer må inneha den riktige kapitalen (kulturell eller materiell kapital) for å bli «akseptert». Rommet stiller krav til de som er i det for at de ikke skal føle seg feilplassert (Bourdieu, 1996, s. 156). Bruken av rommet markerer avstand, nærhet, inkludering eller ekskludering av andre. Det å besitte et fysisk rom kan være en måte å holde avstand til andre på. Det handler om å erobre rommet gjennom bruk og praksis, og gjennom bruk markeres ofte at andre er uønsket (Bourdieu, 1996, s. 157).

## Ungdom og identitet

Finnes det en egen ungdomsidentitet, og hva kjennetegner eventuelt denne? Ungdomstiden kjennetegnes først og fremst av en frigjøringsprosess, og i denne livsfasen er det å bli selvstendig en del av identitetsformingen. Det argumenteres med at særlig ungdom har en blanding av flere identiteter, og at ungdom er mer preget av en kollektiv enn en individuell identitet. Eriksen (2000) karakteriserer ungdoms identitet som kreolsk identitet. Det henspiller på en blanding av flere identiteter formet av mange impulser og angir kultur som noe dynamisk og fremtidsrettet (Eriksen, 2000). I de senere årene har det vokst frem en livsfase som historisk sett er ny og annerledes sammenlignet med ungdomstiden tidligere. Ikke bare har tiden som unge bruker på utdanning forandret seg, men også livsløpet videre (Frønes & Brusdal, 2000). Det er ikke lenger arbeid og familiedannelse som er viktige hendelser i ung voksenfasen, men utdanning og dannelse. Ungdom er opptatte av «å være ungdom» til langt opp i trettiårene (Paxal, 2007, s. 22). De utsetter det å bli «voksen», de er skeptiske til rutinearbeid og forpliktelser, og de har ikke bestemt seg for om og når de skal stifte familie. I tillegg har de store forventninger til venner og partnere, og de veksler mellom studier, arbeid og reiser, og de veksler mellom å bo alene, med venner og med familie (Paxal, 2007). Denne livsstilen er en måte å uttrykke kulturell identitet på.

Imidlertid er også ungdomsfasens forløp avhengig av samfunnsmessige strukturer som følges av sosiale normer, økonomiske forhold og sosialpolitiske lover, enten det dreier seg om å bli økonomisk uavhengig eller

å etablere en sosial tilhørighet uavhengig av foreldrene. Dette er prosesser som påvirkes av både ytre, strukturelle faktorer og av individuelle preferanser, mulighetsrom og tradisjoner. Identitet utvikles gjennom å forene indre disposisjoner med ytre press på en måte som gir følelse av sammenheng og helhet. I dette bildet er særlig ungdomstiden utsatt, og de unge kan oppleve å ha mindre kontroll over «hvem de er og vil være», de unges identitet er mer sårbar (Paxal, 2007, s. 21). De som ikke lykkes i å bygge opp en identitet som gir følelse av kontinuitet, vil være mer sårbare for ytre påvirkning (Håkonsen, 2004).

Vi kan nå se en økende marginalisering av deler av ungdomsgruppen som ikke handler om etniske skillelinjer. Samtidig som dagens ungdom er velutdannede og ansvarsfulle (de tar lang utdanning, og de strever hardt for å få jobb), er det likevel grupper av ungdom som faller utenfor det etablerte mønsteret, og som dermed møter en sterkere tendens til å bli «ute-stengt» fra for eksempel boligmarkedet (Ruud, Nørve & Karvel, 2012). En surveyundersøkelse fra Ungdata, NOVA, som omfatter 40 000 ungdommer fra 101 kommuner i Norge, viser at ungdom flest blir stadig flinkere og mer veltilpasset, og de er mer opptatt av skolearbeid og karakterer. Og de gjør det godt i skolen (Paulgaard, 2015, s. 129). Presset om å prestere er imidlertid stort. Studier av ungdom her i landet fra 1990-tallet til i dag viser en økende tendens til psykiske plager som depresjon. Dette knyttes til at prestasjonskravene for unge i dag blir stadig høyere, og dagens unge betegnes gjerne i offentligheten som generasjon prestasjon. Paulgaard refererer også fra en undersøkelse fra FAFO, gjennomført i 2014, at mange ungdom faller utenfor arbeidsliv og skole, og er på sidelinjen av de formelle arenaene. «Det er ikke rom for dem på banen» (Paulgaard, 2015, s. 129). Gapet mellom de vellykkede og de som ikke er innenfor, blir ekstra synlig.

## **Mestring og tillit som strategi for tilhørighet - fortellinger fra drabantbyen**

Barn og unges oppvekstmiljø har vært ett av de viktigste satsingsområdene i de store programmene i drabantbyene i Oslo. I Oslo Sør-satsingen på Søndre Nordstrand, som startet i 2008, var målet å «fremme integrering og inkludering, samt å bedre folkehelsen og bomiljøene i bydelen»

(Ruud & Vestby, 2011, s. 13). Ett av innsatsområdene handlet om oppvekst. Bakgrunnen for at tiltak for barn og unge fikk så stor plass, var sammensatt, men hadde først og fremst en velferdspolitisk begrunnelse der en ønsket å bedre barn og unges levekår. Lave score på levekårsindikatorer i disse områdene førte til negativt omdømme av enkelte områder, godt hjulpet av medias fremstilling, og negativt omdømme kombinert med manglende steder å oppholde seg i fritiden førte igjen til mer eller mindre fravær av stedstilhørighet (Ruud & Vestby, 2011). Det dreide seg om å stå utenfor sosiale fellesskap, slik flere ungdommer opplevde det, enten det var i nærmiljøet, i fritidsklubben, på skolen, eller i frivillige aktiviteter. Ved å oppleve «utenforskap» ville de verken få muligheter til sosial deltakelse eller til å medvirke til å utvikle og forme noe for fellesskapet på stedet. Derfor ble det satt i gang en rekke tiltak og strategier. Målet var å få ungdommen til å bli stolte av området de kom fra, og samtidig øke deres egen mestring og selvtillit.

Bakenforliggende forutsetninger for å lykkes med å få til sosiale fellesskap dreier seg om å bygge tillit. Det handler om tillit til storsamfunnet generelt og til offentlige instanser og institusjoner spesielt. Tillit handler også om trygghet – om en stoler på at for eksempel lokale myndigheter handler til beste for deg eller ikke. Om det enkelte individ, eller en gruppe av individer, viser tillit eller mistillit, er avhengig av hva slags forståelse ungdom har for norske fellesskapsinstitusjoner, demokratiske ordninger og offentlige velferdssystem.

Samtidig som tillit er vesentlig for å etablere sosiale relasjoner og fellesskap, er også den romlige dimensjonen sentral. Fravær av stedstilhørighet blant unge i drabantbyene har særlig tidligere vært koblet til de fysiske strukturene (Lieberg, 1993). I forskning fra de svenske drabantbyene på 1980- og 1990-tallet ble årsaken til manglende stedstilhørighet blant ungdom forklart med planlegging og utbygging av den sektordelte byen, med sovebyer utenfor sentrumskjernen og uten de kvalitetene som byen kunne tilby av «urban mosaikk» (Lieberg, 1993, s. 206). Lieberg relaterer manglende fysiske, urbane kvaliteter med manglende stedstilhørighet. Hva som ligger i urbane kvaliteter, dreier seg først og fremst om steder å møtes, der det sosiale livet kan utspilles.

I Oslo Sør-satsingen var Ungdomsfabrikken og Moonwalker Danse-skole eksempler på tiltak der det å bygge opp mestring og selvtillit både



var middel og mål. I Michael Jacksons ånd tok Jonathan, oppvokst på Holmlia, initiativ til å starte *Moonwalker danseskole og kulturarrangør*, et dansested og en danseskole, da Jackson døde. Han ønsket å gjøre noe for andre unge i området. Allerede ved oppstart viste det seg at dette var populært blant svært mange, og danseskolen fikk langt flere interesserte enn de kunne ta imot. I tillegg til selve dansen var det et overgripende mål at minoritetsungdom skulle føle seg stolte av sine kulturuttrykk, og at slike aktiviteter og arrangementer skulle bygge broer mellom folk som ellers var ulike.

Med bakgrunn i Agenda X og antirasistisk arbeid ble tiltaket *Ungdomsfabrikken* startet i 2007. Ungdomsfabrikken var et aktivitetstilbud for ungdom i alderen 13–26 år som ble drevet av ungdom og for ungdom, og som veldig mange benyttet seg av. Tiltaket hadde sitt utspring på Holmlia, men var for ungdom fra hele byen. (Ruud & Vestby, 2011).

Aktivitetene ble satt i gang av mennesker som brant for noe, og som ville bruke dette engasjementet for et fellesskap. Tiltakene rommet fritidsaktiviteter som i seg selv ville ha en egenverdi fordi de bød deltakerne på opplevelser og trivsel, mestring og opplæring av ferdigheter. Samtidig var bevisstheten om at dette var noe mer, klart til stede: På forskjellige måter dreide det seg om å gi barn og unge en følelse av verdighet gjennom mestring og fellesskap. «De opplever ting, de lærer ting, de kommer seg ut. Du ser jo fornyelsen med en gang», ble det fortalt.

Den overgripende målsettingen med disse initiativene var «å gjøre det bedre å være minoritetsungdom, løfte dem og gi dem selvtillit». En av initiativtakerne, som kom hit til landet fra Brunei få år før Ungdomsfabrikken startet uttalte: «Mange ungdom med min bakgrunn klarer ikke å være seg selv. Du klarer ikke å vise frem din egen identitet.» Videre sa han «Vi (på Ungdomsfabrikken) har klart å få ungdom sammen, og vise at du kan være deg selv og være stolt av den du er», og la til at virksomheten i seg selv var noe å være stolt av: «Ungdom selv driver dette. De kan være stolt av det de gjør og får til. Og da får de mer selvtillit.» Når de først hadde startet opp, fungerte slike umiddelbare resultater som en form for sosial drivkraft for det videre arbeidet (Ruud & Vestby, 2011). Informanten er her inne på et kjerneområde, nemlig det å få vist frem hvem du er. Da dreier seg ikke bare om tilhørighet til stedet som et fysisk sted, men

også til de relasjonene til andre som er med å forme stedstilhørighet. Det er viktig å bli sett og anerkjent av andre. Rom som sosial konstruksjon relaterer seg både til teorier om sted som prosess og fenomenologenes teorier om stedets kobling til identitet. Mens Massey ser rommet som et produkt av til enhver tid sosiale prosesser, og der rommet både konstitueres og rekonstitueres av sosiale relasjoner som kommer utenfra (Massey, 1997), mener Relph at steder konstrueres som søken etter rofasthet (1985).

Et begrep som anvendes i forbindelse med ungdom med migrasjonsbakgrunn, er *translokaltitet*. Dette begrepet har de senere årene blitt benyttet for å studere barn og unges mobile liv i ulike migrasjonskontekster, og er en mer lokal forankret tilnærming enn det mer kjente begrepet «transnasjonalitet». Translokaltitet fanger opp både de lokale prosessene i de unges hverdagsliv og de globale prosessene som påvirker det lokale. Det lokale danner således grunnlaget for akkumulering av erfaringer, meningsdannelser og gjenkjennelse, samtidig som ungdommens erfaringer med det lokale er tett knyttet til sosiale nettverk og relasjoner til lokaliteter på flere steder (Mathisen & Stenbacka, 2015, s. 214). I eksemplet fra drabantbyen i Oslo er søkelyset rettet mot ungdom som har innvandrerbakgrunn, men som er født og oppvokst på stedet. Det skulle i utgangspunktet ikke ha betydning om foreldrene var etnisk norske eller født i andre land; barna har vokst opp på samme sted, har gått i de samme fritidsklubbene og gått på de samme skolene. Likevel er det skillelinjer. Ofte har barn og unge med innvandrerbakgrunn flere stedstilhørigheter enn etnisk norsk ungdom, de har såkalt multiple stedstilhørigheter, for eksempel gjennom familierelasjoner spredt til andre land og verdensdeler, i større grad enn etnisk norske.

## Rommet som maktarena mellom grupper på stedet

Hvem har rett på byrommet, og hvordan utspilles byrommet som maktarena blant ungdom? I fortellingene fra Søndre Nordstrand fikk vi innblikk i hvordan ungdom ble aktive i nærmiljøet, eller selv tok initiativ til aktiviteter for å utvikle stedsidentitet og å vise hvem de var. I neste eksempel gis det et innblikk i hvordan ungdommens territorielle kamp

om byrommet foregikk på Jessheim der kommunen planla en omfattende sentrumsutvikling. Det handlet om hvem som skulle få bruke hovedgata gjennom bysentrum og plassen foran rådhuset. Det var skatnerne og rånernes kamp mot gående og handlende. På ettermiddagene og i helgene kjørte ungdom frem og tilbake bortover Storgata, Jessheims hovedgate, foran kjøpesentrene. Rånerne ble uglesett i lokalmiljøet, både av de «voksne», men også av annen ungdom. De bråkte, bildekkene la igjen spor i gata etter «burning», og de kjørte fort i et område med mange gående. I tillegg til støy og trafikk fra bilene som kjørte frem og tilbake på «stripa» på ettermiddagene, ble rånerne assosiert med en ungdomskultur med negativt fortegn som annen ungdom ikke ville identifisere seg med. Denne gruppen mente at rånerne var med på å forsterke negative forestillinger andre hadde av Jessheim, om at stedet var «harry», og følgelig ble også ungdommen fra stedet stemplet som «harry» (Ruud mfl., 2005, s. 55). Skatnerne, som brukte plassen foran rådhuset, ble også sett på som et forstyrrende element. Lyden fra de små hjulene på harde flater ble opplevd som støy, og deres tilstedeværelse passet ikke inn foran stedets «storstue». Denne plassen ble imidlertid regnet som den beste plassen å skate på av ungdommene. Både Storgata og plassen foran rådhuset var to viktige byrom på Jessheim, men det var ikke rom for disse ungdommenes kulturelle uttrykk noen av disse stedene (Ruud mfl., 2005).

Ungdommens bruk av byrommet synliggjør en klassisk konflikt knyttet til at en gruppe danner en form for territorium eller revir. Storgata ble en maktarena mellom «rånerne» og de øvrige brukerne. Det handlet om makt over rommet, om makt til å definere hva slags atferd som skulle tolereres, og om kampen for å komme i en posisjon som ga makt til å definere. Videre handlet det også om makt til å definere hvilken identitet tettstedet skulle ha som sted, om hva slags assosiasjoner og symbolske betydninger som ble knyttet til «rånekulturen», og hvordan dette ble relatert til Jessheim som sted. «Rånerne» hadde en viss territoriell dominans på stedets viktigste offentlige sted. Rånekulturen ble også assosiert med forestillinger om hva som var «harry», noe som ofte står i kontrast til hva som regnes som «bykultur». Det er mange måter å definere hva som er bykultur på, men det mest sentrale kjennetegnet ved bykulturen er

mangfold i uttrykk og livsstil. I byen er det plass til mer enn ett uttrykk. Der lever mange ulike grupper og livsformer side om side, både i fred og fordragelighet, men også i strid. Spørsmålet blir dermed kanskje hvorvidt Jessheim var et stort nok sted til å romme områdets kulturelle mangfold, og la det få ha sin plass og sitt uttrykk også i sentrum? Ungdommens kollektive handlinger for å «ta rommet» er i tråd med Goffmans beskrivelse av rommet som en hverdagsscene der det utspilles roller (Goffman, 1992). Han anvender begrepene «frontstage» og «backstage» for å tydeliggjøre at man tar på seg ulike roller når man beveger seg i byens offentlige rom, og man iscenesetter seg selv på bakgrunn av hvilken rolle eller hvilke roller man spiller. For eksempel ikles skaterne og rånerne en rolle som ikke passer «frontstage», for eksempel foran rådhuset, eller i Storgata. Hva som er passende eller upassende i byens rom, er også nærliggende å se i lys av begrepene «In Place / Out of place» (Cresswell, 1996) som ble redegjort for i avsnittet om teori. Historiene fra Jessheim vitner om grenser som ble overtrådt gjennom «feil» bruk av bestemte plasser. Grensene for hvem som er på «utsiden», er usynlige, og for å forstå hvem som ikke tilhører stedet, må en definere hva som er på innsiden.

## Utenforskap i egen bygd

I studien av tettstedet Hemsedal var vi ute etter å få kunnskap om ungdoms stedsidentitet og tilhørighet. Kommunen hadde i lengre tid hatt fokus på å utvikle stedet med tanke på turistnæring, men stedets ungdom ble ikke tatt med i stedsutviklingsstrategien som handlet om å markedsføre bygda som en turistdestinasjon. Å vokse opp i en slik kommune, som er blant Norges store turistdestinasjoner, danner grunnlaget for en spesiell form for stedsidentitet. Det dreier seg om å bo på et attraktivt sted som tusenvis av folk fra store deler av landet reiser til, og de kommer ikke minst fra storbyene Oslo og Bergen. Stedet er særlig populært blant ungdom, noe som kommunen bevisst har brukt i markedsføringen av Hemsedal tidligere (Vestby & Ruud, 2008).

Fortellingen i dette avsnittet handler om å føle seg fremmedgjort i sin egen hjembygd, der stedet tiltrakk seg vellykkede og pengesterke skiturister som inntok bygda som sin egen. For turistene var denne typen sted

en fritidsarena der man kunne rendyrke fritiden med skikjøring og uteliv. De brukte skianleggene om dagen, og de kunne møtes til afterski på de lokale kafeene og pubene på kvelden. Og de brukte mye penger. Den materielle rikdommen var godt synlig, med dyrt og moteriktig sportsutstyr, og de kjørte ofte dyre biler. Selv om også bygdas egen ungdom hadde bakkene som sin arena, og gjerne var like moteriktige som turistene, avdekket undersøkelsen fra Hemsedal at stedets egen ungdom i liten grad var en del av miljøet som turistene representerer. Det var lite kontakt mellom de besøkende og de lokale ungdommene. En ting var i skibakkene, som turistene alltid har hatt som en naturlig plass. Men også i butikkene, på utestedene og i gata for øvrig opplevde de lokale ungdommene å være usynlige. På disse arenaene dominerte turistene store deler av vinterhalvåret. I tillegg hadde kommunen, næringsliv og servicebransjen fokus rettet mot gjestene i sin iver etter å lokke til seg flere besøkende, ikke bygdas egen ungdom.

Den lokale ungdommen var ikke innenfor, de var «out of place», til tross for det var «deres sted» og de andre var besøkende. Det var vi og de andre. Bygdas ungdom opplevde at deres «rom» ble overtatt av andre, og de følte seg fortrent. På slike steder blir følelsen av utenforskap dermed ekstra synlig. Det handler om at noen grupper av aktører *monopoliserer* stedet, det vil si at de usynlige barrierene oppleves som så store at man ikke finner seg til rette.

Imidlertid hadde en del av ungdommen sitt eget uttrykk, en egen (mot)kultur som var godt synlig i det offentlige rom. De samlet seg til traktorraning i hovedgata og foran butikkene, og kjørte i stor fart i trange passasjer mellom butikkentre og hovedveien.<sup>2</sup> Å bruke traktorer som middel for å markere seg, symboliserte en særegen motkultur til de fine bilene og bykulturen som mange turister representerte. Traktoren signaliserte at stedet faktisk er en jordbrukskommune, og som mange fremdeles har som levevei, i tillegg til å være et turiststed og en skidestinasjon. Gjennom å «flashe» sine nye traktorer satte unge i Hemsedal seg selv i høysetet som bygdas ungdom, og utfordret bildet av hvem som egentlig er utenfor – de som bor der, eller de som besøker stedet. Kjøring av traktorer midt

---

2 Dette ble observert ved besøk i Hemsedal 2009 og er ikke skrevet om i stedsanalysen.

i stedets hovedgate ble i tillegg en «statement» på at stedet også har en annen identitet, en annen betydning enn å være en «kul» lekeplass for turister, og at de var stolte av denne andre stedsidentiteten. Samtidig satte de sin egen identitet «på spill» ved å sette seg på traktoren. De bekreftet med denne handlingen det de opplevde at turistene mente om dem, nemlig at de var «bønder».

## Diskusjon

Utenforskap dreier seg om å føle seg utenfor på sitt eget oppvekststed. Fortellingene som er presentert fra de tre stedene, er ikke unike. Det handler om at hjemstedet gir utfordringer når en opplever ikke å høre til. Strategiene dreier seg om det å skape sin egen plass gjennom aktiv deltakelse i lokalmiljøet, og ved bygge opp egen selvtillit og stolthet over stedet slik som på Søndre Nordstrand, og det handler om å markere seg gjennom handlinger på hjemstedet som på mange måter går «motstrøms», som vi så fra Jessheim og Hemsedal.

Ifølge Gry Paulgaard har forskningen inntil nylig viet lite oppmerksomhet til hvordan geografi og sted influerer på ungdoms erfaringer og livsbetingelser. Forskningen har først og fremst betonert mulighetsmangfoldet som ungdom står overfor, uavhengig av sted. Dette settes i sammenheng med at forskningen blant annet har vært fundert på teorier om globalisering, om økende økonomisk og politisk integrasjon, økt mobilitet og spredning av kunnskap på tvers av grenser og fysiske avstander (Paulgaard, 2015, s. 117). Globalisering kan imidlertid også bidra til å forsterke forskjeller og ulikhet, og bidra til at skillet mellom by og rurale områder, eller mellom sentrum og periferi øker (Paulgaard, 2015). Ifølge Doreen Massey kan ikke den globale åpenheten, som i utgangspunktet skal viske ut skillelinjer, overse de lokale strukturelle innretningene, urettferdigheter og ekskluderinger som globale endringer er basert på (Massey, 1997). I studien fra turiststedet Hemsedal kommer dette tydelig frem. Globaliseringen uttrykkes gjennom økonomisk konkurranse med andre steder for å gjøre stedet mest mulig attraktivt som skidestinasjon, for å tiltrekke seg flest mulig turister. Turistene fra inn- og utland setter sitt preg på stedet stor deler av året og forsterker et skille mellom de

fastboende ungdommene og turistene med sine levevaner som symboliserer status og rikdom gjennom de «riktige» klærne, dyrt sportsutstyr og fine biler. Dette bildet forstyrres av ungdommen som kjører traktorer på rad og rekke gjennom gatene. Ungdommene på Jessheim hadde også behov for å synes. Rånekulturen var en del av ungdommens uttrykk, men ble sett på som noe negativt av andre innbyggere (også av annen ungdom) fordi det bidro til å opprettholde et bilde av Jessheim som «harry», samtidig som disse ungdommene ikke var ønsket i gata som alle andre brukte.

I hvilken grad det handler om motsetninger mellom det rurale versus det urbane, eller det handler om sosiale skillelinjer og ulike sosiale klasser som møtes og som bidrar til at forskjellene mellom de som bor og de som besøker blir så kontrastfylte, er det ikke entydige svar på. Forskning viser imidlertid at mange ungdommer som ikke vokser opp i byer, opplever å ha mer begrensede muligheter på hjemstedet (Paulgaard, 2015).

På Søndre Nordstrand ga det å være utenfor seg utslag i å være utenfor de sosiale arenaene, i tillegg til at stedet manglet møtesteder der unge kunne treffe andre, utvikle egne talenter og oppleve mestring. Da møtesteder og tilbud ble etablert som ledd i den offentlige satsingen, erfarte ungdom at de for første gang ble sett, samtidig som de knyttet egen identitetsbygging med stedet.

## Avslutning

Dette kapitlet har vist hvordan bestemte stedsbilder eller forestillinger om de forskjellige oppvekststedene har betydning for hvordan mennesker forholder seg til disse stedene (Røe, 2006). Både interne og eksterne forestillinger om et sted og om innbyggerne der farger oppfatninger av stedet og stedets utviklingsmuligheter og utviklings retning, og stedsbildene reflekterer både hvem som ser, hvilke posisjon man innehar, og graden av kjennskap til steder. Vi har sett at stedsforståelse kan være konstruert både utenfra, gjennom politiske og symbolske diskurser, og innenfra av de som bor på og bruker stedet (Relph, 1985). Stedsbildene som dominerer de stedene som empirien her hentes fra, har på ulike måter bidratt til å påvirke ungdommens tilhørighet til stedet, og de kan være motstridende til hvordan de unge selv opplever stedet. For eksempel

kan fortellinger om levekårsutfordringer bidra til stigmatiserende holdninger til dem som bor der. Dette har vært særlig fremme i drabantbyene som har slitt med negativt omdømme (Brattbakk mfl., 2006). Derfor ble det i Oslo Sør-satsingen på Søndre Nordstrand et mål å styrke stedstilknytningen og stedsidentiteten blant befolkningen (Ruud & Vestby, 2011). På de mindre stedene ble de dominerende stedsbildene utfordret av ungdommen. De dominerende stedsbildene kan altså påvirke oppfatninger om hvem som hører til, og hva som kan gjøres på et sted, og kan bidra til inklusjon og eksklusjon av sosiale grupper og aktiviteter. Denne distinksjonen inngår i det Cresswell (1996) peker på, nemlig at noen mennesker og praksiser er «in place», mens andre er «out of place».

## Referanser

- Bourdieu, P. (1996). *Symbolisk makt*. Oslo: Pax.
- Brattbakk, I, Brevik, I., Guttu, J., Lund, P.-Ø., Ruud, M.E. & L. Schmidt (2006). *Tiltak i tide. Muligheter og utfordringer for Groruddalen*. NIBR-notat 2006:126. Oslo: NIBR.
- Carlsen, R. (2013). *Årvollskogen. En livsstilsenklave i Oslos skogkant*. Masteroppgave i samfunnsgeografi. Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi, Universitetet i Oslo.
- Cresswell, T. (1996). *In place/Out of place. Geography, Ideology, and Transgression*. Minnesota: University of Minnesota Press.
- Eriksen, T.H. (2000). Om vi og de andre. I *Utenfra, men hjemme – Innvandrerungdom i storby*. Konferanserapport NFR, mars 2000, s. 15–23.
- Fallov, M.A., Jørgensen, A. & Knudsen, L.B. (2013). Mobile Forms of Belonging. *Mobilities*, 8(4), 467–486.
- Frønes, I. & Brusdal, R. (2000). *På sporet av den nye tid – kulturelle varsler for en nær fremtid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.
- Goffman, E. (1992). *Vårt rollespill til daglig: en studie i hverdagslivets dramatik*. Oslo: Pax.
- Harvey, D. (2012). *Rebel cities: From the right to the city to the urban revolution*. London: Verso.
- Hernández, B., Hidalgo, M.C. & Ruiz, C. (2014). Theoretical and Methodological Aspects of Research on Place Attachment. I L.C. Manzo & P. Devine-Wright (red.), *Place Attachment. Advances in Theory, Methods and Applications* (s. 125–138). London: Routledge.



- Håkonsen, K.M. (2004). *Innføring i psykologi*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kvifte, H.M. (2007). *Med nedslått blikk. Vanskeligstiltes opplevelse av byens offentlige rom*. Masteroppgave i samfunnsgeografi. Universitetet i Oslo.
- Lewicka, M. (2014). Place attachment: How far have we come in the last 40 years? *Journal of Environmental Psychology*, 31(3), 207–230.
- Lieberg, M. (1993). Ungdommen, staden och det offentliga rummet. I J. Fornäs mfl. (red.) *Ungdomar i skilda sfärer*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag.
- Malterud, K. (2012). *Fokusgrupper som forskningsmetode for medisin og helsefag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mathisen, T. & Stenbacka, S. (2015). Unge migranter skaper steder: Translokale og lokale praksiser i rurale områder i Norge og Sverige. I M. Aure, N.G. Berg, J. Cruickshank & B. Dale (red.), *Med sans for sted. Nyere teorier* (s. 213–231). Bergen: Fagbokforlaget.
- Massey, D. (1997). A Global Sense of Place. I T. Barnes & D. Gregory (red.), *Reading Human Geography. The poetics and politics of inquiry*. London: Arnold.
- Paulgaard, G. (2015). Oppvekst i tid og rom: Om betydningen av sted i studiet av ungdom. I M. Aure, N.G. Berg, J. Cruickshank & B. Dale (red.), *Med sans for sted. Nyere teorier* (s. 117–133). Bergen: Fagbokforlaget.
- Paxal, I. (2007). *Sosialt og sentralt. En studie av ungdom og bokollektiv*. Hovedfagsoppgave. Trondheim: Institutt for sosialt arbeid. NTNU.
- Relp, E. (1985). Geographical experiences and being-in-the-world: The phenomenological origins of geography. I D. Seamon & R. Mugerauer (red.), *Dwelling, Place and Environment* (s. 15–33). Dordrecht: Nijhoff Publishers.
- Ruud, M.E. (2003). *Byfornyelse og endringer i urbane bomiljøer*. Avhandling til dr.art.-graden. Oslo: Unipub AS.
- Ruud, M.E., Brattbakk, I., Haug, E., Nordlund, K. & Fredriksen, O.F. (2005). *Jessheim i vekst – ungdom, møteplasser og byutvikling*. Prosjektrapport 387. Oslo: Byggforsk/Civitas.
- Ruud, M.E. & Vestby, G.M. (2011). *Utviklingen av Søndre Nordstrand. Deltakelse og medvirkning fra innbyggerne*. NIBR-rapport 2011:19. Oslo: NIBR.
- Ruud, M.E., Nørve, S. & Karvel, E. (2012). *Boligens betydning for unge i en sårbar livssituasjon*. NIBR-rapport 2012:27. Oslo: NIBR.
- Ruud, M.E. (2015). Stedskonstruksjoner og stedstillknytning i boligområder i endring. I M. Aure, N.G. Berg, J. Cruickshank & B. Dale (red.), *Med sans for sted. Nyere teorier* (s. 179–195). Bergen: Fagbokforlaget.
- Røe, P.G. (2006). Utviklingen av levelige steder – på hvilken måte kan sosio-kulturelle stedsanalyser bidra? *Michael*, 2006, 3, 193–205.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Vestby, G.M & Ruud, M.E. (2008). *Attraktive turistdestinasjoner – gode oppvekststeder?* NIBR-rapport 2008:17. Oslo: NIBR.
- Vestby, G.M. (2015). Stedsutviklingens råstoff og resultat: Funksjonelle og emosjonelle relasjoner mellom mennesker og steder. I M. Aure, N.G. Berg, J. Cruickshank & B. Dale (red.), *Med sans for sted. Nyere teorier* (s. 149–165). Bergen: Fagbokforlaget.



## KAPITTEL 4

# En kartografisk tilnærming til steders sanselige og bevegelige kvaliteter i to parker i Oslo

*Nina Rossholt*

Institutt for barnehagelærerutdanning, OsloMet – storbyuniversitetet

## Abstract

The outdoor space of the city is part of the immediate childhood environment. This chapter focuses on two parks in Oslo. Parks often consist of trees, grass, benches, paths and playgrounds. How parks are used, differs throughout the day. They invite children and adults in different ways. The two parks I draw attention to in this text are located in the districts of St. Hanshaugen and Bjerke in Oslo, the capital of Norway. The use of the parks is discussed and analyzed within a material-affective context, read in the light of the philosophers Deleuze and Guattari's (1987) concepts of sensual (haptic) qualities, smooth and striped spaces and cartography of places. In this context, the images and my movements are important parts of the methodological approach to knowledge.

## Innledning

Jeg kjenner suget, suget av fart, glattpolert metall. Sklia inviterer meg inn, opp på sklia, holde fast med begge henda, snu meg rundt og sette utfor, kjenner det

i hele kroppen. Å skli er noe annet enn å gå eller å løpe. Farta gjør at det kiler i magen; legger jeg meg flat på sklia, kiler det enda mer. Den samme følelsen kan oppstå når jeg husker, stor fart med huska, helt opp til det store treet som omkranser huska. I barnehager har jeg dyttet barn som sitter på huska. «Mer», roper de. «Helt opp til det treet som har store grønne blader?», spør jeg. «Ja», sier de. «Helt opp til himmelen!»

Teksten «En kartografisk tilnærming til steders sanselige og bevegelige kvaliteter i to parker i Oslo» har en nomadisk inngang, og som nomaden har jeg gått og syklet rundt på Bislett og på Løren. Jeg har ønsket å skrive en tekst som rommer kvaliteter av en materiell og sanselig verden. Den materielle verden er hele tiden en del av menneskers liv, her en del av barn og voksnes liv i Oslo. Teksten er ikke representativ for møter i parker, men øyeblikksbilder av noe som kan skje igjen, men som aldri blir det samme. Likevel er noe det samme, lest innenfor en sansemessig kontekst mellom mennesker og materialer. Østerberg (1986) understreker at praksisformene og de materielle formene ikke kan være vilkårlige (s. 71). Han påpeker at menneskekroppen og det materielle må svare noenlunde til hverandre, samtidig som menneskekroppens muligheter er tallrike, likeså sanseevene. En sosiomateriell inngang blir i kapitlet forskjøvet mot en logikk som tar utgangspunkt i stedets kartografi. Begrepet stedets kartografi kan plasseres teoretisk innenfor posthumanisme, der mennesket og naturen har samme verdi (Deleuze & Guattari, 1987). Naturen virker for eksempel inn på menneskene, og således er posthumanisme blant annet opptatt av hvordan vi gjør forskning, etikk, og hvordan vi produserer forskning om *det/den/de andre*. Kartografi handler ikke bare om geografisk karttegning, men om å kartografere verden i dens tilblivelse (Deleuze & Guattari, 1987). Kartografi handler om å lage kart som tegner opp konturene av intense prosesser (Andersen, 2015). Deleuze og Guattari (1987) tilbyr i introduksjonen til *Tusen Platåer* begrepet «rhizomet» som et alternativ til en forståelse av virkeligheten basert på en tre-logikk, og det er her de først nevner kartografi. Stedet kartografi er ikke konstant, den endrer seg med vær og vind, årstidene og de menneskelige og ikke-menneskelige spor og avtrykk som vi kan se i form av spor i snøen, i søla, i sanden, eller som spor av svette, spytt, avtrykk som legger seg som lag på lag på lekeapparatene i parkene. Slitasje på tau i klatrestativ, avskallet maling på

betong, nedslitte benker i byens parker. Stedene er ikke tomme selv om mennesker ikke bebor eller fyller benkene, huskene eller sandkassene. Stedene rommer synlige og usynlige minner fra kropper i alle aldre, benkene, huskene og sandkassene bærer spor av nye minner. Filosofen Casey (2001) viser også til forholdet mellom kropp og sted (Sæter & Seim, 2018, kapittel 2).

«Jeg *har* stedet i sikte, og jeg *holder* ved det», noe som kan gjelde så vel nomaden som den bofaste. Minnene om stedet festes i kroppen, som kroppsminne, i kraft av at vi nettopp «holder ved» situasjonen, vi erfarer ting utover øyeblikket. Stedene innskriveres i kroppen, men steder er også gjenstand for vår subjection, steder finnes i kraft av at vi befinner oss her, som kropper. (Sæter & Seim, 2018, s. 26)

Tilbake til begrepet stedets kartografi. Parker og rom i Oslo rammes ofte inn av trær og gress. I likhet med berøringer av benker og lekeapparater, som en alltid tilblivende prosess, grønnes også trærne i parken om våren; de har ikke blitt grønne, de blir til på nytt og på nytt, fra vinter til vår til sommer til høst, år etter år. De starter med små blader som blir større og større. Det er ikke en essens, årstidene gjør at parkene har ulike tilblivelser gjennom året, som en hendelses aktualitet. Alt blir til hele tiden, således blir også bruken av parker aldri lik, fordi bevegelsene i naturen og mennesker som bebor stedene og parkene, aldri er helt like; de fødes, lever og visner. Jeg gjør ingen klar distinksjon mellom begrepene rom og sted i teksten, i det begrepene rom og sted inneholder både utstrekning og struktur, eller mangel på struktur, samt inkluderer en bevegelig struktur i teksten.

Filosofen Gilles Deleuze omtaler filosofen Nietzsche som en nomadisk tenker, og nettopp nomaden er en essayistisk erkefigur, som ved sin bevegelighet og selvstendighet motsetter seg alle forsøk på administrativ og systemisk overstyring.<sup>1</sup> Poesiens språk er nomadisk, og i denne teksten blir steders kvalitative potensialer satt på kartet. Steder rommer minner, avtrykk av liv. Spor fra mennesker, dyr, trær, vind, sol, regn, snøen, larmen fra byen. Tema er således hvordan parkene på

1 <http://www.vagant.no/men-hva-er-en-essayist/>

Bislett og Løren inviterer til bevegelse, og hvordan en nomadisk tilnærming til parkenes liv kanskje kan åpne opp for det vi tar for gitt, en sanselig og bevegelig verden. Jeg bruker en essaytisk stil i teksten, i det jeg skriver meg selv inn. Alle tekster skrives skrives av en annen enn de det skrives om. Forskeren er stedvis synlig, men teksten handler ikke om meg som person, men mer om hvordan parkene inviterer både barn og voksne til å ta i bruk de ulike installasjonene i parkene. Således kan jeg ikke si noe om hvordan barn opplever byens parker, men jeg har et mål om at teksten skal kunne skape en nygjerrighet for det som skjer, og *kan* skje, i møter mellom mennesker og den bevegelige materielle verden.

## Bislett og Løren

Bislett og Løren er stedene som er utgangspunktet for min studie, nærmere bestemt *Lille Bislett* og *Peer Gynt-parken* på Løren. Jeg har valgt ut disse parkene fordi de har ulik organisering og design. De er ulike i størrelsen, og utformingen har ulike sansemessige kvaliteter. Ettersom jeg velger å fokusere på hvordan menneskekropper beveger seg, ble jeg mer og mer opptatt av hvordan de materielle strukturene i parkene inviterer barn og voksne inn.

Anlegget og parken med lekeapparater og kunstgressbane som ligger ovenfor sameiet Lille Bislett eies og driftes av Oslo kommune. Lille Bislett er åpent for alle, og fotballbanen kan benyttes til kl. 22.00. Park- og idrettsanlegget består av en kunstgressbane, streetbasketballbane, ballbinge og idrettslekeplass. På dagtid brukes lekeplassen av barnehagene i nærområdet, og i helgene og om kvelden av foreldre og barn og voksne som ønsker å trene. Bislett ligger midt i byen, i bydel St. Hanshaugen.

Peer Gynt-parken på Løren i Oslo har en samling skulpturer der vi kan følge forfatteren Henrik Ibsens drama Peer Gynt akt for akt. Peer Gynt-parken ble etablert i Ibsen-året 2006 av Selvaag, selskapet som står bak boligutbyggingen i Løren-området. Skulptursamlingen består både av bestillingsverk og av vinnerverk fra en internasjonal skulpturkonkurranse. Skulpturparken inngår i Lørenparken. Løren ligger i Bjerke bydel. Dette er en voksende bydel med mange småbarnsfamilier. På få år har

bydelen blitt en liten forstad med butikker og parker, 10 minutter med T-banen fra Oslo sentrum. Mellom skulpturene er det åpne grønne lunger som barn i alle aldre og voksne kan benytte.

Ettersom barns liv har endret seg institusjonelt de senere årene, er det sjelden å se barn som bebor det offentlige rom på dagtid, med unntak av organiserte turer i nærområdet i regi av barnehager og skoler, eller på ettermiddagen og i helgene sammen med voksne.

## Forskningstilnærming og begrepsavklaring – en sansemessig tilnærming

Det vi ser og hører, har ofte hatt forrang for andre sanser. Det vi ser, kan i forskning bli kategorisert innenfor logikker om alder og kjønn (Askland & Rossholt, 2009). Når jeg ser et barn, går det bare et sekund før jeg har definert hvilket kjønn barnet har. Jeg argumenterer for at det er en redusering av hva mennesker er og kan bli. Innenfor et kunstestetisk ståsted blir øyet en del av det sanslige apparatet (Waterhouse, 2013). Øyet utforsker tekstur og materialitet med haptisk virtualitet (s. 123). Øyet sanser inn overflaten uten fysisk berøring. Øyene er et sansorgan, en del av kroppen, som velger å se/sanse noe, mens det meste av det som skjer, *ikke* blir tematisert.

Min tilnærming er, som tidligere nevnt, inspirert av sansemessig tilnærming til steder (Massumi, 1996, 2002). Denne faglige tilnærmingen tar utgangspunkt i det som blir til, i flyt og prosesser, en forskjellsfilosofi som er opptatt av det som er mer enn det faste, identitetsorienterte fokuset. Otterstad og Rossholt (2014) flytter fokus fra et individuelt «naturgitt» barn til å eksperimentere med analyser som ser kropp/bevegelse/materialitet som noe mer enn den humane kroppen. Kropp er i denne konteksten ikke et humanistisk subjekt, men en posthuman kropp som eksisterer i komplekse nettverk av menneskelige og ikke-menneskelige relasjoner og krefter (Mazzei, 2013). Teorier som retter fokuset på energier, leses som møter mellom krefter, som ofte benevnes som affekter (Gregg, Seigworth & Ahmed, 2010). Affekt er kroppens tilhørighet til en verden med utallige ulike møter, og en alltid tilblivende posisjon, som et nett av relasjoner. Sæter & Seim (2018, se kapittel 2) tematiserer respekten for ulike måter å



sanse steder på, sett i lys av at forskerblikket er kulturelt innskrevet. Jeg argumenterer således for forskning der forskeren gjør sine bevegelser og blick eksplisitt.

Et haptisk syn legger vekt på det sansemessige. Gjennom en haptisk posisjon åpnes det for å se, å røre og å berøre ut fra et plastisk perspektiv, der fingre og øyne åpner for den affektive vendingen, der eksperimentering er i fokus, mer enn forklaringer (Otterstad & Nordbrønd, 2015). Det prøves ut en leken, utforskende posisjon. For hvordan vi ser, smaker og lukter, handler om hvordan ting har en sensuell affekt (Hickey-Moody & Malins, 2007).

## Foto som affektive data

Fotoene kan være som et tillegg til ordene, til teksten, som en ytterligere visualisering og konkretisering. Fotografiet har en annen funksjon enn å representere, illustrere eller fortelle. Fotografiene avspeiler ikke en virkelighet, jf. René Magrittes bilde av en pipe med kommentaren: «*Ceci n'est pas une pipe*» (Dette er ikke en pipe). Det er et bilde av en pipe<sup>2</sup>. På samme måte tar Deleuze (2005) ikke opp kritikk av fotografiet i seg selv, men hvordan det brukes i forskning. Fotografiene her kan sette i gang et sug i kroppen, minner fra en barndom eller lengselen etter å sitte på en huske i fart. Fotografiene kan berøre annerledes enn ordene; de har andre haptiske kvaliteter, sansemessige kvaliteter, enn det skrevne ord, eller en utfyllende funksjon. «Kropper i bevegelse skaper bevegelse i andre kropper som igjen kan utløse affektive handlinger» (Otterstad & Ross-holt, 2014 s. 157). Deleuze og Guattari (1987, s. 257) kaller det «en affektiv handling, hvor en produktiv drivkraft skaper en sammenheng som overskrider enhver individuell kroppsmulighet». Affektive data leses da i sammenheng med forskerposisjonen og det analytiske apparatet forskeren tar i bruk.

---

2 <https://www.pax.no/dette-er-ikke-en-pipe.5601945-350730.htm>

## Lille Bislett

Lille Bislett består av en kunstgressbane, en ballbinge, en basketbane og en idrettslekeplass. Området er omkranset av veier på tre sider, og det er flere gangstier gjennom området. Det er benker og store trær i parken. Klatrestativet er flittig brukt av barn og noen ganger av voksne. Klatrestativet inviterer inn til kroppslig utforskning, avhengig av tiden på døgnet og årstidene. Jeg inviterer videre inn i parken der jeg tar i bruk begrepene glatte og stripete rom (Deleuze & Guattari, 1987) og haptiske kvaliteter for å analysere fram noen hendelser fra livet i parken på Bislett. Stripete rom kan forankres til en sittestillende posisjon. En sittestillende posisjon kan tenkes i forhold til hvordan mennesker skal bruke ulike rom, og videre til det som er målbart og kategorisert. Klasserommet er et stripete rom, med sin pulter og kateter, et hierarkisk rom. Det stripete og glatte blir her lest som overganger fra én tilstand til en annen. Hickey-Moody og Malins (2007) påpeker at stripete rom kan være reduserende og begrensende for kroppsfoldelse og livsglede. Leken ute og måltidene inne kan være eksempler på ulike kroppslige organiseringer. I den konteksten skapes ikke bare parker og steder i kraft av sin struktur, men gjennom bruken og organiseringen av dem.

## Klatrestativet

Det å gjøre en kartografi betyr å sette opp et «kart» av ulike typer data produsert av et mangfold, som en produksjon av mellomrom, og ikke en fastlåst tilstand (Taguchi & Palmer, 2014). Mellomrom er ikke en hendelsesløs periode imellom to hendelser, men det rytmiske intervall, som en omorganisering av kraft, en tilblivelse mellom steder (areal) og kropp (Sand, 2008). Det er nettopp når mellomrommet aktiviseres at det oppstår situasjoner, relasjoner mellom sted/kropp, et nettverk av relasjoner (Rossholt, 2012). Sted som plass, rom, område, felt kan leses som et kart. Vi peker på kartet og sier: «Jeg er her.» Sand (2008) understreker at verken plass eller distanse gir full kontroll over rommet, og om kroppen tas med i betraktningen, blir kartleggeren, som her er forskeren, aldri en nøytral

posisjon. I denne konteksten innebærer all kunnskap kroppslige romlige relasjoner. Kroppen er allerede en plass, en situasjon, et kart av kulturelle bevegelsesmønstre (Grosz, 1995).

Klatrestativet rammer inn kropper i et nettverk av relasjoner, der tau lager forbindelser fra den ene til den andre enden av jernstengene. Barnehagepersonalet og foreldre og foresatte har ulik form av kontroll, således får noen barn til tider stor frihet til å bevege seg. Det uorganiserte livet er likevel mest til stede om kvelden. Da kommer de eldre barna og ungdommen til parken og sparker ball i bingen og bruker de ulike lekeapparatene. Den deleuzianske kroppen, inspirert av Spinoza og Nietzsche, er en kropp som i sin definisjon handler om affektivitet og dynamisme, en alltid eksperimenterende posisjon (Deleuze & Guattari, 1987; Rossholt, 2015), slik jeg prøver ut en (kropp)s kartografi, et maskineri, et komplekst forhold av menneskelige og ikke-menneskelige størrelser. Kropper blir til gjennom de kollektive bevegelsene som finner sted, for å bruke begreper fra Deleuze og Guattari (1987). Når en bevegelse skjer øverst i tauet, forplanter den seg videre, oppover, bortover og nedover. Fokuset er, som tidligere nevnt, ikke på barnet i seg selv, men på kreftene, intensitetene, som hele tiden er virksomme og alltid til stede, og på det affektive, det som skjer mellom tau og kropper, et glatt rom. Kroppskartografi er en pågående reise.

Bildet rammer derimot ikke alt; her er det en annen gjenstand/energi som er en del av maskineriet – mobilen er plassert i hånden, i voksenhånden. Mobilen skaper andre muligheter for bevegelser i kropper, og en annen stemme bebor plassen, som kraft og lyd, en annen rettethet inntreer. En ny organisering trer inn, en lyd bryter plassens rytme, og bevegelsene rettes mot det usynlige. Etter mange besøk i parken får jeg et innblikk i mobilens bevegelser i forhold til voksenkroppers posisjon på stedet. Den er godt plassert mot øret, ofte er det flere stemmer i parken enn de jeg kan høre.

Barn og voksne er rettet mot like og ulike krefter, energier og materialer. Her er klatrestativet, barna, voksne, mobil, sand, aluminium, regnet og sola et nettverk av relasjoner. Skillene er uklare, det er ikke som et puslespill hvor brikkene passer til hverandre, og hvert element har en verdi i seg.

## Steders kartografi

En kartografisk inngang til barns bruk av parker omorganiserer bruken av parken, som igjen handler om eksperimentering og å åpne opp for kvalitative forskjeller. Kvaliteter som hele tiden endrer seg. Lekeplassen er til høyre og fotballbanen til venstre. Trappa lager en overgang fra en plass til en annen plass, fra idrettslekeplass til idrettsanlegg. Jeg velger å beskrive tre situasjoner som er tatt rett etter hverandre. Barna bærer oransje vester. Det viser til at de ikke kommer sammen med foreldrene sine, de kommer sammen med andre barn og personalet fra en barnehage i nærheten.

### Situasjon 1

Det er vinter i Oslo. Bladene er falt av trærne; trærne er nakne.

Trappa opp til lekeplassen er laget av stein. Barna sklir på stein. Steinen er våt (det har regnet), og når gummibuksa møter steinen sklir barna nedover. Kroppen bøyes bakover, og med armen skyves den nedover. Ned og opp igjen.

Rundt trappa er gresset vått, og bladene som falt i fjor høst, ligger utover asfalten, i store våte klumper.

### Situasjon 2

Barna tar i bruk det naturen legger igjen, og selv om det har sluttet å regne, er det vanddammer utenfor bildet og en vannskorpe på steinen.

Det glatte rommet er som tidligere diskutert, knyttet til det taktile og de lyd-messige kvaliteter, det uorganiserte rommet, der det ikke er noe faste rammer.

Det stripete rommet kan være å gå opp og ned trappa, en forventet bruk av trappa. Den brukes til å komme seg ned og opp, fra et sted til et annet sted. Trappa har således en funksjon som er allment akseptert.

### Situasjon 3

Sklir på stein, på snø, på is – romlige kvaliteter. Det er sirkulære og repeterende bevegelser, opp trappene og ned kanten på trappa, igjen og igjen.

Men hvor er de andre barna og personalet? De er på lekeplassen ved siden av. Igjen trer mobilen inn som en del av maskineriet, nå i en institusjonell

kontekst. Personalet sitter på benken og ser ned på sin mobil, og barna leker rundt. Barna blir ikke overvåket av personalet, og de blir heller ikke en del av de andre barnas nettverk. Trappa inviterer inn til haptiske kvaliteter, hendes og føtters berøring med naturen. Livet selv trer inn, og i denne konteksten er det relatert til det som er, det immanente, *haecceity*, som kommer fra det latinske *haecceitas* og betyr dettehet.<sup>3</sup>

Barna utvider kartet både gjennom å utvide den geografiske sirkelen for bevegelse, men de kartograferer også verden i dens tilblivelse (Deleuze & Guattari, 1987). Barna som sklir på steintrappa, tar «kontroll» over rommet utenfor den usynlige parkgrensen, da overvåkingen er fraværende. Barna erobrer nye territorier, det glatte rommet virker, og trappekanten får en annen funksjon, den omorganiseres, den gis nye muligheter. Det er av forskningsmessig interesse å understreke at trappekanten først blir synlig for meg i det barna setter seg på den. Fra å være en kant som skal avslutte endene på trinnene og være en grense mot gresset og jorda, blir den nå en sklie laget av stein.

## Lek/trening - trening/lek

Da jeg ble kjent med at lekeplassen ble kalt idrettslekeplass, ble jeg i større grad klar over at lekeplassen hadde apparater som man finner i treningsstudioer, med advarselskilt ved siden av apparatet som styrker muskler i armer og bein. Skiltet gir med liten skrift klar beskjed om at apparatet ikke er beregnet for barn, med større skrift står det anbefalt aldersgrense 15 +. Treningsapparatet har vært lite brukt mens jeg har vært der, mens ballbingen brukes ofte og av alle, uavhengig av alder.

På vei til jobben sykler jeg igjen forbi *Lille Bislett*. Flere damer har trent med apparatene. Treningsapparat har flere funksjoner, ser jeg nå. Der store kropper har beveget beina fram og tilbake på apparatet til høyre, sitter nå to barn og husker på hver sin ende, mens de holder seg fast til stanga på kanten av apparatet. Et apparat har flere funksjoner, fra en stående til en sittende posisjon, apparatet blir en huske, en huske for to.

---

3 <https://en.wikipedia.org/wiki/Haecceity>

Apparatet endrer status fra å være en del av et stripe rom til et glatt rom, et rom som ikke er inndelt, kategorisert og målbart. Det er et taktilt, haptisk rom, og et lydmessig rom, mer enn et visuelt rom, med andre haptiske kvaliteter og en annen organisering enn for en kort stund siden. (Deleuze & Guattari, 2005, dansk utgave s. 293–294). De glatte stedene er som tidligere nevnt ikke nødvendigvis bedre enn de stripe rommene, men stripe rom er begrensende i den forstand at de reduserer kroppslige og sosial-politiske potensialer for endring (Hickey-Moody & Malins, 2007). I denne konteksten kan kropper komme inn i vanemessig relasjoner med rommene de bebor eller trer inn i. Kvinnene som kommer til *Lille Bislett* trener. De sitter ikke på apparatene og dingler med beina. De har kommet dit for å bli svette; med pulsklokke på armen har de et annet formål med besøket enn barna har. Det har kanskje også personalet som tar med barna på besøk i parken. De har ingen pulsklokke på armen, men en mobil i hånden. Barna holder også gjenstander i hånden, men det er gjenstander som de finner på bakken.

Barna i parken kommer i denne konteksten fra barnehagen, en offentlig institusjon, og barns liv veksler hele tiden mellom de glatte og de stripe rommene. I en barnehagekontekst er kanskje det glatte rom mer framtrædende ute enn inne, veggene mangler, og rommene er ikke inndelt som inne. Det er mulig å utfolde seg; energier, hastighet, toner og tempo i kropper aksepteres av personalet i større grad (Rossholt, 2010). Jeg vil ta med meg den videre tenkningen om forholdet mellom glatte og stripe rom samt begrepet stedets kartografi, haptiske kvaliteter, og den affektive dimensjonen, når jeg nå introduserer *Peer Gynt-parken* på Løren.

## Peer Gynt-parken

Peer Gynt-parken er omkranset av blokker, en restaurant og en barnehage. Parken er laget som et hele, men den arkitektoniske kvaliteten gjør at parken brukes på ulike måter av voksne og barn. Parken er todelt. I den øverste delen er det ingen lekeapparater, men benker og en form for scene, mens det nederste platået har en fotballbane og en lekeplass. Peer Gynt-parken inneholder store og kraftige skulpturer. På min første

vandring i parken ble jeg nysgjerrig på om barna brukte kunsten fysisk, gjennom lek, til å klatre på, leke under, over, ved siden av.

Etter flere besøk i parken observerer jeg at de yngre barna ofte ikke får lov av foreldre/foresatte til å klatre på skulpturene. Skulpturen «Huset» er derimot et unntak. Den har mange funksjoner, som en utsiktspost, og til å klatre gjennom og tilbake, omorganiseringer igjen og igjen, særlig blant de yngste barna. I helgene kommer flere barn til parken. Under et av besøkene i parken er det de eldre barna som tar i bruk skulpturene. De trenger ikke foreldrene til å løfte seg opp, de klatrer opp selv. De eldre barna bruker skulpturene som klatrestativ. De kaster seg over fra en skulptur til en annen og gjemmer seg bak og rundt dem, da skulpturene er store og kraftige. De haptiske kvalitetene endres, fra en optisk til både en optisk og taktil kunnskapsposisjon. Barna klatrer og beveger seg på skulpturer som har en annen historie enn klatrestativer og treningsapparater.

Om barna kjenner historien til Peer Gynt eller ikke, vet jeg ikke. Før jeg visste om historien ble jeg dratt mot skulpturen av Peer Gynt, Solveig og Knappestøperen fordi den har et sterkt uttrykk: Solveigs harmoniske ansikt og Peers markante ansikt vendt ned mot bakken og mot Solveig, samtidig som materialene tiltaler barna, deres haptiske (taktile) bruk av skulpturene, energien og tempo i kropper som hopper og sklir ned fra steinansikter, ansiktene til Solveig og Peer. Skulpturene får en annen organisering og bruk, barna omskaper de materielle strukturene i rommet, og funksjonene forandres. De eldre barna står ikke og ser på skulpturene, de tar dem i bruk. I likhet med klatrestativet og steinsklia blir nye nettverk av relasjoner, historier og minner til.

Hva er så fortellingen om Peer, Solveig og Knappestøperen? På *Edvardas kulturblogg* blir Knappestøperen framstilt som den mest spennende skikkelsen i dramaet om Peer Gynt. Knappestøperens oppgave er å hente sjelen til Peer. Det fortelles ikke om han er Guds eller Djevelens utsending, men

«... Peers sjel verken skal til himmelen eller til helvete, for han var verken god nok eller slem nok. Peer er «mislykket gods» og skal i støpeskjeen for å smeltes om til noe nytt. Dette skremmer Peer til de grader at han gjerne vil be djevelen (i Den magres skikkelse) om attest på at han er en synder for å unngå støpeskjeen. ... Ingen vil bekrefte at Peer har vært seg selv, så «resirkuleringen»

er rett rundt hjørnet når Solveig redder ham ved å si at han har vært i hennes tro, hennes håp og hennes kjærlighet samt gjort livet hennes til en deilig sang (etter ca. 40 års venting i en avsides hytte!).»<sup>4</sup>

## Parkens kartografiske uttrykk

Livet i Peer Gynt-parken leves. Det glatte rom trer fram, det veksler stadig mellom ulike affektive haptiske kvaliteter, latter, smil, gråt og sinne om hverandre. Det er som tidligere nevnt ulikt liv avhengig av tiden på døgnet, og hvilken dag det er. Noen ettermiddager er det mange gutter som spiller fotball på banen. En kveld jeg syklet gjennom parken, kom det flere gutter mot meg, og én gutt gråt, det hadde vært en vond takling. En eldre dame gikk bort til guttene og sa at det så vondt ut. Hun fulgte guttene videre bortover veien mellom skulpturene og gresset. Benker og skulpturer omkranses av gress, og de forholder seg til hverandre på ulikt vis. Det affektive slår inn, igjen og igjen, haptiske kvaliteter rommer også det ubehagelige, det som gjør at mennesker stopper opp en stund, blir beveget, men det oppstår ikke kaos. Det blir fort det samme igjen, en rytme som føles behagelig for dem som vandrer omkring, og for dem som leker i parken.

En annen dag jeg syklet gjennom parken, holdt benkene voksne og barn fast, noen satt alene, mens andre var kanskje i familie. Ingen så rundt seg, de så ned, ned på mobiltelefonene sine. De satt likevel sammen, ikke tett, men var geografisk sett tett på hverandre, nesten som på en kafé. Mennesker behøver ikke prate sammen, men de er likevel flere enn én, der de sitter i parken, med mulighet for kontakt med hele verden, mens den konkrete verden materialiserer seg i en park, på Løren, og på Bislett. Lørenparken omkranses av blokker, og i blokkene bor det mennesker, store og små, som kan se bort og ned på parken, og på de som sitter på benkene og leker i parken. Benkene og gresset rundt lekeapparatet inviterer kvalitativt til å bevege seg på en annen måte enn de asfalterte veiene som omkranser parken. Når mennesker går eller sykler på de asfalterte veiene, er det ofte for å komme seg fra ett sted til et annet. De bærer på poser, barn, sykler, men noen ganger stopper de opp for å snakke med noen som kommer mot dem.

---

4 <http://edvardaskulturblogg.blogspot.no/2012/03/knappestperenpeer-gynt-parken.html>



## Til slutt

Steders sanselige og bevegelige kvaliteter i to parker i Oslo er blitt løftet fram ved hjelp av begrepene haptiske kvaliteter, glatte og stripete rom og steders kartografi, begreper jeg sjelden ser brukt i forskning på parker i lys av en affektiv logikk. Hvorfor valgte jeg en teoretisk inngang som tok utgangspunkt i haptiske/sanselige kvaliteter?

Jeg hadde et ønske om å gjenkalle noen av de minnene mange barn og voksne har av bevegelser i fart, og usikkerheten om man klarer å bevege seg til neste sted uten å falle eller å tråkke på bakken. Samtidig ga barna meg en mulighet til å skrive om det ikke planlagte, det som tar en annen vei enn man hadde tenkt, en nomadisk rute, der turen blir til mens man går, gjennom lek.

Det var ikke et mål for meg å gjøre teksten vanskelig tilgjengelig, men kanskje å åpne opp for en lekenhet som rommer de glatte rommene, der manuset enda ikke er skrevet. Parken blir til – mens vi er der.

Turene i parkene fortsetter, men ikke med papir og blyant. Parkene lever sine liv, som de har gjort lenge før jeg gav dem liv i teksten. Barn i parkene møtes på ulike lekeapparater og skulpturer nå, og i framtiden. De bebor byenes parker og gir liv til byen.

## Referanser

- Andersen, C. (2015). *Mot en mindre profesjonalitet. «Rase», tidlig barndom og deleuzeoguattariske blivelser* (doktoravhandling). Stockholms Universitet, Sverige.
- Askland, L., & Rossholt, N. (2009). *Kjønnsdiskurser i barnehagen. Mening, Makt og Medvirkning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Casey, E. (2001). Body, Self and Landscape. I P. Adams et al. (red.), *Textures of Place. Exploring Humanist Geographies*. Minneapolis, London: University of Minnesota Press.
- Deleuze, G. (2005). Ethology : Spinoza and us. I M. Fraser & M. Greco (red.), *The Body: A Reader* (s. 58–61). London: Routledge.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus: capitalism and schizophrenia*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

- Deleuze, G., & Guattari, F. (2005). *Tusind Plateauer. Kapitalisme og skizofreni* (oversatt av Niels Lyngsø) (s. 293–294). København: Det Kongelige Danske Kunstakademis Billedkunstskoler.
- Gregg, M., Seigworth, G.J., & Ahmed, S. (2010). *The Affect Theory Reader*. Durham, N.C.: Duke University Press.
- Grosz, E. (1995). *Space, time, and perversion: essays on the politics of bodies*. New York: Routledge.
- Hickey-Moody, A., & Malins, P. (2007). Introduction: Gilles Deleuze and Four Movements in Social Thought. I A. Hickey-Moody & P. Malins (red.), *Deleuzian Encounters, Studies in Contemporary Social Issues* (s. 1–24). Hampshire: Palgrave, Macmillan.
- Massumi, B. (1996). The autonomy of affect. I P. Patton (red.), *Deleuze: a critical reader* (s. 217–236). Oxford: Blackwell.
- Massumi, B. (2002). *Parables for the virtual: movement, affect, sensation*. Durham, N.C.: Duke University Press.
- Mazzei, L.A. (2013). A voice without organs : interviewing in posthumanist research. *International Journal of Qualitative Studies in Education (QSE)*, 26(6), 732–740. doi:10.1080/09518398.2013.788761
- Otterstad, A.M., & Nordbrønd, B. (2015). Posthumanisme/nymaterialisme og nomadisme – affektive brytninger av barnehagens observasjonspraksiser. *Nordisk Barnehageforskning*, 11(1), 1–17.
- Otterstad, A.M., & Rossholt, N. (2014). Affektive tilstander; bevegelser i kropp og boks. *Pedagogisk Forskning i Sverige, Nr 2–3* (Posthumanistiska Perspektiv), 153–172.
- Rossholt, N. (2009). The complexity of bodily events through an ethnographer's gaze: focusing on the youngest children in pre-school. *Contemporary Issue in Early Childhood*, 10(1), 55–65.
- Rossholt, N. (2010). Gråtens mange ansikter; toner og tempo i barnehagen. *Nordic Studies in Education*, 30(2), 102–115.
- Rossholt, N. (2012). Food as touch/touching the food: The body *in-place* and *out-of-place* in preschool. *Educational Philosophy and Theory*, 44(3), 323–334.
- Rossholt, N. (2015). Å tenke med Deleuze og Guattari; Hva kan en posthuman kropp bli og gjøre i barnehagen?. I A.M. Otterstad & A.B. Reinertsen (red.), *Metodefestival og øyeblikksrealisme: – eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer* (s. 214–226). Bergen, Fagbokforlaget.
- Sand, M. (2008). *Konsten att Gunga. Experiment som aktiverar mellanrum (Space in Motion – the Art of Activating Space in between)*. (PHD), Stockholm, Riga. Retrieved from [www.axlbooks.com](http://www.axlbooks.com)

- Sæter, O. & Seim, S. (2018). Diskusjonen om det romlige. I S. Seim & O. Sæter (red.) *Barn og unge. By, sted og sosiomaterialitet* (s. 19-38). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Taguchi, H.L. & Palmer, A. (2014). Reading a Deleuzio-Guattarian cartography of young girls' «schoolrelated» ill-/well-being. *Qualitative Inquiry*, 20(6), 764–771.
- Waterhouse, A.H. (2013). *I materialenes verden. Perspektiver og praksiser i barnehagens kunstneriske virksomhet*. Bergen: Fagbokforlaget
- Østerberg, D. (1986). *Fortolkende sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.

# Østkanten tar til gatene. Marginalitet og banalitet i Oslo

*Bengt Andersen*

Arbeidsforskningsinstituttet AFI, OsloMet – storbyuniversitetet

## Abstract

The Israeli invasion of Gaza in late December 2008 triggered demonstrations – or as several commentators termed them, *riots* – in downtown Oslo, as it did in other European cities. Many young people from the «immigrant dense» suburbs of Oslo participated in these protests. The demonstrations in December 2008 were followed by unusually violent actions on January 8 and 10, 2009. Downtown Oslo turned into a battlefield with vandalized shops and «war-like» clashes between the demonstrators and the police. A central point in the media coverage of this extraordinary situation was that most of the «rioters» were youths with an immigrant background. Commentators speculated that this demonstration offered the youth the possibility to vent their frustrations towards Israel, as well as towards mainstream Norwegian society. Based on ethnographic research in Oslo prior to, during and following these demonstrations, it is argued that several of the rioters in the streets of Oslo were not motivated by a more or less «marginalized» position in the larger Norwegian society, nor were they reacting to territorial stigmatization. Instead, «rioting» was a spur of the moment act. When finished, the «angry rioters» resumed their ordinary or banal everyday life as friends, students, workers, or young men looking for a

job. This paper does not attempt to identify any universal deeper-lying causes of urban unrest. When analyzing such extraordinary events, as cases of «urban unrest» often are, it is fruitful to look for the *particular* as well as the eventual general conditions for such events.

## Innledning

Mens 2008 gikk mot sin slutt, invaderte israelske styrker Gaza. I mange europeiske byer utløste militæraksjonen opptøyer. Så også i Oslo. I Norges hovedstad strømmet unge ned til sentrum og var mer eller mindre aktive deltakere først i demonstrasjonene i desember, deretter i det journalister og politikere raskt kategoriserte som «opptøyer» i januar 2009 (Andersen & Biseth, 2013). I avisene og på TV kunne man se bilder av smadrede butikkvinduer og voldsomme sammenstøt mellom ungdom og politiet. Blant mange av demonstrantene, eller «oppviglerne», var det flere unge menn fra Oslos østlige og «innvandrer-tette» bydeler. NRKs journalist kunne opplyse at 160 personer ble «innbrakt av politiet», og på bildet som ledsager saken, er det først og fremst unge menn med «synlig minoritetsbakgrunn» som er i politiets varetekt (Jenssen, 2009a). Det var langt fra bare unge menn som deltok i demonstrasjonene, men basert på journalistenes fortellinger og mine egne samtaler, observasjoner og intervjuer (blant annet med politiet i etterkant) synes det klart at de mest pågående eller utagerende var «unge menn» eller mannlige ungdommer. Formålet med dette kapitlet er å gi et norsk bidrag til byforskningslitteraturen om «urban uprisings», eller uroligheter i byer (Mayer, Thörn & Thörn, 2016). I den internasjonale litteraturen er det også «unge menn» som synes å være de sentrale aktørene (f.eks. Slater, 2011), selv om kjønn ikke alltid blir behandlet eksplisitt (f.eks. Dikeç, 2007). Her må det også presiseres at de kategoriene vi i dagliglivet eller som forskere bruker for å dele inn mennesker, er sosialt konstruerte og ofte gjenstand for uenighet. Kategoribruken i dette kapitlet henter sin inspirasjon fra Gullestad (2002) og Eriksen (2011), som begge påpeker at fenotyper (ytre kjennetegn eller fremtoningspreg) blir brukt aktivt i grensetrekkingsarbeid i Norge, men er først og fremst generert på bakgrunn av et langvarig antropologisk feltarbeid i Oslo (se Andersen, 2014). Valg av kategorier er motivert ut

fra et ønske om at det ikke skal være for stor distanse mellom de lokale, sosiale praksisene, handlingene og utsagnene etnografen observerer eller tar del i, og de analytiske kategoriene som så utvikles for å fortolke disse samme praksisene. Under det nevnte, samt under pågående feltarbeid i Oslo, kommer det klart frem at ungdommer og voksne ofte inndeler mennesker i grupper eller kategorier basert på hudfarge, klesstil og andre synlige kjennetegn. På bakgrunn av dette benyttes de analytiske kategoriene «synlige minoriteter» eller personer med «synlig minoritetsbakgrunn» i det følgende. Personer som selv var født i eller hadde foreldre fra land som Somalia, Pakistan og Irak, ble omtalt som eller omtalte seg selv som «innvandrere», «somalier» eller lignende, mens personer som var «hvite» i huden og for eksempel ikke brukte hijab, ble omtalt som «norske».<sup>1</sup> Det er her også relevant at Oslo er en segregert by, der de mer tradisjonelle klasseskillene nå også har fått en «fargekomponent». Grovt sagt bor de «hvite» (dvs. personer uten innvandrerbakgrunn samt personer med innvandrerbakgrunn fra «vestlige» land) og de med høyest inntekt i vest, mens de med «ikke-vestlig utenlandsk bakgrunn» og folk med (noe) lavere inntekt bor på østkanten (Andersen, 2012; Andersen, Brattbakk & Dalseide, 2017).

I etterkant av disse «kritiske hendelsene» (Andersson, Jacobsen, Rogstad, & Vestel, 2012) var det flere profilerte samfunnsdebattanter og politikere som uttrykte bekymring for at Norge, og da særlig Oslo, i årene fremover ville se «forstadsopprør» lignende det andre europeiske byer har gjennomgått, om styresmaktene eller det norske storsamfunnet ikke ville ta «integreringsutfordringene på alvor» (Moe, 2010a). Oslo er som nevnt en segregert by, og ettersom segregasjon i forskningslitteraturen har blir koblet til «opptøyer» der urostifterne kommer fra mer «innvandrerdominerte» områder (Malmberg, Andersson & Östh, 2013), er det interessant å forsøke se nærmere på situasjonen i hovedstaden.

Et sentralt spørsmål dette kapitlet vil forsøke å besvare, er derfor: *Hvorfor deltok østkantgutter i disse opptøyene?* Målet er ikke å gi et endelig

---

<sup>1</sup> Det var noen som definerte seg selv og andre på andre måter. En ung mann med mørk hud møtte motstand fra en annen med «lik» hudfarge da førstnevnte sa at han «er fra Oslo». Sistnevnte gutt godtok ikke dette og ville vite «hvor er du egentlig fra»? Men det generelle bildet var at ungdommene beskrev seg selv og andre som omtalt over.

og absolutte svar, men snarere å utfordre eller nyansere de rådende forklaringsmodellene man tilbys i nyere internasjonal forskning på «urban unrest». For eksempel viser Malmberg, Andersson og Östh (2013) til at de som søker å forklare forekomsten av «urban unrest» (her oversatt til uroligheter) ofte viser til segregasjon, da dette igjen betyr at ulike nabolag og grupper har ulike materielle ressurser. Kort sagt gir ulikhet opphav til opptøyer. Det hevdes også at de fattige/innvandrerne ofte er diskriminerte og bor i stigmatiserte bydeler, noe som også gir grobunn for slike uroligheter, siden marginaliserte folk over tid blir frustrerte og sinna. Flere har også påpekt at politibrutalitet har utløst opptøyer (Malmberg et al., 2013, s. 1032). Etter en litteraturgjennomgang, konkluderer Malmberg og hans medforfattere med at

det er klart at *fenomenet* urbane uroligheter kan bli forstått enten som en form for politisk protest eller som et utbrudd av kriminelle aktiviteter i visse byområder til visse tider (...) Begge disse perspektivene understreker forbindelsen mellom segregasjon og opprør/opptøyer (Malmberg et al., 2013, s. 1036, min overs.).

For å gi et delbidrag til et mulig svar på hvorfor de unge mennene tok til gatene i Oslo, trekkes det på data samlet inn gjennom flere med år antropologisk feltarbeid i indre og ytre øst i hovedstaden, inkludert feltarbeidet jeg gjorde som del av doktorgradsarbeidet (fra og med sommeren 2007 og ut 2009). Noen av arenaene der feltarbeidet ble gjennomført, er ungdomsklubber, kjøpesentre og uterom. Hver uke fra 2007 til 2009 tilbrakte jeg mange timer i de ungdomsmiljøene som her omtales (se Andersen, 2014, s. 27–29). Flere av ungdommene jeg snakket, tullet, spilte og spiste med, blant annet på ungdomsklubbene på østkanten, tok del i demonstrasjonene. Det er særlig samtaler med og observasjoner av disse ungdommene i desember 2008 og januar 2009, samt i perioden før og etter, jeg baserer meg på her (se også Andersen, 2012). Jeg hadde ikke planlagt at jeg skulle studere «opptøyer», men det ble et naturlig tema i samtalen med de unge i den perioden. Jeg deltok ikke selv i demonstrasjonene, men snakket med ungdom rett før de dro ut og i det de kom tilbake. I tillegg er intervjuene Heidi Biseth og jeg gjennomførte med groruddalsungdommer om deres deltakelse eller opplevelser av demonstrasjonene viktige

kilder (se Andersen & Biseth, 2013). Feltarbeid gjennomført i indre og ytre øst i 2015, 2016 og i skrivende stund (våren 2017) bidrar til å styrke innsikten i hvordan det er å bo og vokse opp på Oslos østkant.<sup>2</sup> I tillegg gir over 200 dybdeintervjuer med beboere i ulike nabolag i Oslo-regionen, med politi, kommunalt ansatte, ungdommer på «skråplanet» og andre aktører ytterligere sosiokulturell og materiell kontekstuell forståelse (se f.eks. Andersen, 2009; Andersen, Røe & Sæter, 2015; Andersen & Røe, 2016; Andersen & Skrede, 2017). Diskusjonen støtter seg også på byhistoriske kilder og forskning, dokumentanalyser av offentlige planer og dokumenter samt Oslo-debatten i norske aviser for å gi en «fyldigere beskrivelse» (Geertz, 1993) av informantenes liv og situasjon.

## Sosioromlige relasjoner og områdestigmaer

Her kan det være nyttig med en kort presentasjon av et begrep som ofte benyttes innen byforskningen, for blant annet å sette søkelys på «sosiale relasjoners romlighet» (Jessop, Brenner & Jones, 2008, s. 389), nemlig konseptet «sosioromlig» (på engelsk: sociospatial). Den avdøde geografen Edward Soja har i flere arbeider skrevet om det han omtaler som den sosioromlige dialektikken, der hensikten er å understreke hvordan «alt romlig er samtidig, og til og med problematisk, sosialt. Samtidig er det som omtales som det sosiale også reelt sett, eller iboende, romlig (Soja, 2000, s. 8).

Enkelt sagt leves våre liv i rom, mens vi gjennom våre handlinger eller vår væren skaper, former og reproducerer disse rommene (rom blir til «steder»). De aktørene og institusjonene som skaper byrom, inngår i ulike nettverk og konstellasjoner. Videre er disse aktørene ulikt posisjonerte med ulik grad av makt eller innflytelse (Lukes, 2005). Rommene er også et produkt av maktutøvelse – de er (ofte) i høy grad regulerte, planlagte og designet av bestemte aktører (Holston, 1989; Andersen & Røe, 2016; Andersen & Skrede, 2017). Mange av byrommene har blitt formet langt tilbake i tid; rommene har en historie, eller flere historier. Visse nabolag eller bydeler har også et offentlig rykte eller omdømme – et

2 Dette pågående feltarbeidet er finansiert av Norges forskningsråd, prosjektnummer 259888, prosjektittel *Invisible Infrastructures: Socioecological Transformations in the Postindustrial Metropolis*.



omdømme som kan befestes eller endres over tid (Andersen, 2014). Når dette stedsbildet er negativt, er byrommet og dets innbyggere brennmerket eller stigmatiserte (Wacquant, 2008b). I Oslo er det særlig på østkanten en finner stigmatiserte områder og grupper (Alghasi, Eide & Eriksen, 2012; Andersen & Biseth, 2013; Kvamme, 2013), mens vestkantens boligområder er mindre omtalt eller har positivt omdømme (Andersen et al., 2015).

Om det er mer presist å si at områdestigmaer smitter over på beboerne, om det er beboernes (antatte) kvaliteter som fører til at nabolaget blir brennmerket, eller om det er en sosioromlig dialektikk, skal vi la ligge. Her er det mer relevant kort å vise til Jenkins diskusjon av «identifikasjon». Jenkins hevder at identifisering er en toveisprosess:

en interaksjon mellom hvordan vi identifiserer oss selv, og hvordan vi identifiserer andre (...) Identiteter oppstår i pågående relasjoner mellom individer og grupper. Mye er avhengig av i hvilken grad andre aksepterer vårt selvbilde [identification of ourselves], og av hvem som har ressursene og makten til å gjøre deres versjon av «hvem som er hvem» gyldig (Jenkins, 2011, s. 49, min overs.).

I en by som Oslo, hvor arbeiderklassen tradisjonelt har vært geografisk og sosialt atskilt fra middel- og overklassen, og hvor disse sosioromlige skillene siden 1980-tallet har fått en «etnisk dimensjon» eller blitt «farget», er bosted en kulturell betydningsfull indikator på (antatt) gruppetilhørighet (Andersen, 2014; Andersen et al., 2015). Hvor en befinner seg i et bylandskap, er for det første med på å forme mennesker som subjekter og som gruppe-medlemmer, og for det andre med på å forme individers og grupperes identitet (hva slags sosiale personer de er). Mange byer sies å være segregerte eller oppdelte; dette innebærer ikke bare at sosiale forskjeller har fått et romlig uttrykk (f.eks. Gough & Franch, 2005, s. 149), men at det romlige og det sosiale (over tid) medskaper hverandre (Andersen, 2014). Her passer det å returnere til Sojas idé om den sosioromlige dialektikken. Knox og Pinch (2010) hevder at

Byrom er skapt av mennesker, og rommene får sin karakter fra de menneskene som bor der. Ved at folk lever og jobber i byrommene, setter de gradvis sitt preg på sine omgivelser, endrer og tilpasser dem etter beste evne, slik at omgivelsene

passer deres egne behov og gir uttrykk for deres egne verdier. På samme tid tilpasser menneskene seg til sitt fysiske miljø og til andre mennesker i sine omgivelser. Det er således en toveis prosess, en sosioromlig dialektikk (Knox & Pinch, 2010, s. 5, min overs.).

Det er godt dokumentert at Oslo er en segregert by der ulike klasser bor atskilt fra hverandre, og der man i grove trekk kan dele opp byen i en vest- og en østkant. Og det er på østkanten de fleste med synlig minoritetsbakgrunn bor og lever (Wessel, 2000, 2015; Andersen, 2012, 2014, Turner & Wessel, 2013; Ljunggren & Andersen, 2014; Andersen & Skrede, 2017; Ljunggren, 2017). Dagens østkant rommer storparten av byens kommunale boliger, og gjennomsnittsinntektene og utdanningsnivået er markant lavere enn vest i byen (gentrifiseringen som deler av indre øst gjennomgår, nyanserer bildet noe, men se Andersen et al., 2017). At østkanten er forskjellig fra vestkanten, er ikke et nytt fenomen, men har tvert imot lange historiske røtter (Myhre, 1990; Kjeldstadli & Myhre, 1995). Det at de kommunale boligene, sosialklientene og «innvanderne» tilhører østkanten, mens vestkanten huser så å si alle prestisjeinstitusjoner som museer, ambassader og universitetet, har bidratt til at journalister og andre ofte har skapt et bilde av nabolagene øst for Akerselva som problematiske, eller at situasjonen på skolene her har vært særlig utfordrende. I 1970 hadde for eksempel VG et stort oppslag med tittelen «De fleste driver sunne aktiviteter – men: Hensynsløse bander herjer drabantbyene» (Worm-Müller, 1970). I saken kommer det frem at politiet i bydel Grorud anser at ungdomsgjenger er et omfattende problem. Et av nabolagene som nevnes, er Haugenstua, der byggingen av de første blokkene ble påbegynt i 1967. Tre år tok det altså før VG så kunne rapportere om store ungdomsproblemer herfra. Jeg har tidligere dokumentert at det deretter har kom en jevn og sterk strøm av slike problembeskrivelser om østkanten i norske aviser (Andersen, 2014; se også Kvamme, 2013).

Alt dette har bidratt til at østkanten og beboerne der har fått et negativt rykte i den offentlige debatten, og at mange Oslo-beboere rangerer nabolag på vestkanten eller i forstedene i Akershus over de i øst (Brattbakk & Hansen, 2004; Andersen, 2014; Roaas, 2016). Mange internt på østkanten opponerer mot denne historiske problemdiskursen eller dette områdestigmaet, men nettopp det at de eksplisitt fortsatt må si imot, viser,

for å låne et begrep fra McDonogh (2003), *mytens* standhaftige eksistens (Andersen & Biseth, 2013). Følger vi Lukes (2005) og Jenkins (2011), er det noen aktører som har mer definisjonsmakt enn andre. I den offentlige bydebatten er journalister, mediene og politikere aktører som særlig setter rammene og styrer fortellingen eller diskursen om østkanten som et problemområde, og beboerne der som «problemet fra øst» (Andersen, 2014, s. 149). I visse sammenhenger rammer stigmaet særlig unge menn eller eldre gutter. Eller kanskje mer presist enn «rammer»; det er østkantens unge menn og mannlige ungdommer med synlig minoritetsbakgrunn som har blitt utpekt som reelle eller potensielle bråkmakere (jenter/kvinner blir sjeldent omtalt i slike vendinger). Mens det er en stor diskurs med lange historiske røtter om østkanten som et problematisk byrom, og i nyere tid som en getto, er det også sterke underdiskurser, der i hvert fall én dreier seg om utfordringer knyttet til unge menn med innvandrerbakgrunn (ofte også knyttet til deres antatte religiøse identitet som «muslimer»). Slike underdiskurser støtter opp under den store problemdiskursen. Noen ganger er det den mer generelle kategorien «ungdommene» i de østlige drabantbyene det ropes varsko om (Riaz, 2016), men sett i lys i den omtalte underdiskursen, er det nok mange lesere som får assosiasjoner til «innvandregutter». Poenget her er at disse unge mennene/eldre guttene er knyttet til bestemte rom i byen. For det første tilhører de det store rommet østkanten, og for de andre henger de særlig ute i det offentlige eller halvoffentlige rom som parker, plasser og kjøpesentre fordi de ikke har «noe bedre» å ta seg til (Riaz, 2016).

## Opptøyer – rådende forklaringsmodeller

Opptøyer eller uroligheter i byer er ikke et nytt fenomen i Norge. I 1818 skrev biskopen i Bergen i dagboken sin om hvordan datidens Osloborgere (byen het da Christiania) var kultiverte, mens han fryktet at alkoholkonsumet til de som bodde utenfor i forstedene – forsteder som senere skulle bli en del av Oslos østkant – ville føre til umoral og opptøyer (Sprauten, 1992, s. 179). Kanskje hadde biskopen grunn til å være engstelig. For i 1795 hadde faktisk forstadsbeboerne tatt seg inn i byen og forårsaket «opptøyer» da de fryktet at selv om det var kornmangel, så

ville de rike og mektige borgerne innenfor bygrensene eksportere korn til Frankrike (Sprauten, 1992, s. 353–354). Hæren ble tilkalt for å slå ned urolighetene. Heller ikke utenfor landets grenser er urbane opptøyer et nytt fenomen (Abu-Lughod, 2007), men det at det stadig vekk inntreffer, har gjort at en rekke samfunnsvitere har forsøkt å forstå hvorfor. Abu-Lughods komparative studie fra amerikanske storbyer trekker frem sosial urettferdighet som utløsende faktor. Siden man ikke klarer å bedre forholdene for store grupper fattige byboere, er det overraskende at opptøyer inntreffer så sjelden: «Gitt den vedvarende rasismen i amerikansk kultur, og økende forskjeller i vårt rase- og classesystem i de siste tre tiårene, så er jeg forbløffet over at store urbane opprør så langt har hatt så avgrenset omfang» (Abu-Lughod, 2007, s. 269, min overs.).

I 2016 ble boken *Urban Uprisings. Challenging Neoliberal Urbanism in Europe* publisert (Mayer et al., 2016). I denne antologien bidrar en rekke forskere med analyser av hvorfor slike hendelser inntreffer i europeiske byer. Som hos Abu-Lughod pekes det først og fremst mot strukturelle årsaksforklaringer. Tittelen er ikke tilfeldig; de europeiske akademikerne understreker at det ikke er snakk om opptøyer («riots»), men protester eller motstandshandlinger («uprisings»). Protestene må forstås innenfor en kontekst av neoliberal bypolitikk – en politikk Oslo-forskere hevder er rådende i den norske hovedstaden (f.eks. Skrede, 2013, 2016). Når forfatterne spesifiserer hva en må legge vekt på i en strukturelt orientert analyse av slike urbane protesthendelser, vises det til *fattigdom*, sosial ulikhet, strukturell rasisme og ikke minst territoriell stigmatisering (Mayer et al., 2016). I bidraget som henter empirien fra Frankrike, forklarer Dikeç (2016) hvordan oppstanden der må forstås som en manifestasjon eller en utløsning av oppdemmet sinne blant de marginaliserte forstadsbeboerne. Som særlig Bourdieus tidligere samarbeidspartner Wacquant har diskutert, er de franske forstedene eller drabantbyene rundt Paris byområder der etniske minoriteter er henvist til å bo, og hvor disse rommene er gjenstand for intens stigmatisering (Wacquant, 2008a, 2008b, 2008c, 2015). De som befinner seg her og deres territorier, er lavest på den sosiale rangstigen, kort sagt utenfor storsamfunnet. Selv om demonstrantene selv ikke sier det rett ut, må deres handlinger ses på som et rop om sosial rettferdighet. Videre sier Dikeç at «urbane protester er politiske hendelser

siden de er episodiske mobiliseringer som eksponerer urettferdighet og [deltakernes] klagemål, de iscenesetter offentlige henstillinger om rettferdighet og fremmer krav om likhet og ansvarlighet» (2016, s. 96, min overs.). Dikeç fastslår derfor at det er viktig å forstå «klagemålenes geografi» (2016, s. 96). Som også Enright (2017) viser til, er de franske drabantbyene et produkt av etterkrigstidens samfunnsideal og velferdsstatens likhetsideologi samt datidens rådende arkitektur- og byplanleggingsideal. Som i Oslo ble ikke de franske drabantbyene et speilbilde av byens totale sosiale og demografiske sammensetning, men stigmatiserte beboerområder for «de andre». I drabantbyene er man forståelig nok sinna – et sinne som altså tidvis materialiserer seg i voldsomme protestaksjoner – da man i tillegg til manglende arbeidsmarkedstilgang blant annet ikke har «gode boliger [og] trivelige nabolag» (Dikeç, 2016, s. 96, min overs.). Selv om ikke hendelsene i Oslo har vært studert med den dominerende strukturelle modellen, har flere forskere sett på opptøyene i svenske byer med samme analytiske blick. Opptøyene, som startet i forstaden Huseby i Stockholm i 2013, blir sagt å være del av en serie uroligheter i utsatte bydeler i neoliberale og segregerte bysamfunn i den vestlige verden. Den første natten ble 100 biler påtent. Disse hendelsene er å forstå som «protester» der demonstrantene ønsker seg «sosial rettferdighet» (Schierup, Ålund, & Kings, 2014; Sernhede, Thörn, & Thörn, 2016). Tilsvarende hevder Malmberg og hans medforfattere at de svenske opptøyene i 2009 må forstås som et svar på sosial og romlig marginalisering, det vil si utenforskap i Sverige (Malmberg et al., 2013). Som vi nå skal se, har denne akademiske forklaringsmodellen en rekke likheter med de analysene norske politikere og samfunnsdebattanter lanserte etter Gaza-opptøyene i Oslo i 2009.

## Østkantgutta - sinne eller spenning

I januar 2009 brøt det altså ut opptøyer i Oslos sentrumsgater. Avisene hadde i dagene dette pågikk en rekke reportasjer om hvordan demonstrantene satte fyr på søppelkasser, knuste butikkvinduer, kastet stein og avfyrte fyrverkeri mot politiet, mens politiet svarte med tåregass, bruk av hester og hunder, samt arrestasjoner. På opptøyenes andre dag var

det særlig McDonalds-restaurantene som ble ramponerte. Mediene ble også en kanal for umiddelbare analyser fra journalister, politikere som Venstres Abid Raja, og andre – som lederen av Antirasistisk Senter (Bach, 2009). Her ser vi klare likheter mellom den rådende akademiske modellen og de norske analysene. Bach (2009) skriver at det først og fremst var «ungdom fra Midtøsten og Nordafrika [sic]» som «dominerte opptøyene» i Oslos gater. Politiet legger til at en stor andel av disse kom fra Oslos østlige drabantbyer (Jenssen, 2009b). Videre understrekes det at ungdommene «med rette [er] rasende over Israels fremferd i Gaza» (Bach, 2009), men det var også andre utløsende faktorer – faktorer knyttet til ungdommenes opplevelser med utenforskap i Norge. I et intervju med NRK sier Raja at en må passe på at man ikke får gettolignende tilstander også i Norge:

Jeg har vært på befaring i mange europeiske land, samt USA. Det jeg ser [sier Raja] er en langvarig neglisjering av integreringsutfordringene i disse landene, og hvordan det nå har fått fotfeste i ghettoer [sic.]. Raja mener framveksten av segregerte samfunn gjør at minoritetsungdommer får mindre lojalitet til landet de vokser opp i. Han tror mange minoritetsungdommer ikke føler seg som en del av Norge (Moe, 2010b).

Derfor er det viktig at storsamfunnet jobber for at ungdommene blir strukturelt integrerte, slik at fremtidig destruktiv atferd forhindres. «[M]an må søke finne ut hva som skal til av utdanning og arbeid for at disse unge skal føle at de mestrer sitt eget liv» (Bach, 2009). Kort sagt er minoritetsetniske ungdom fra Oslos stigmatiserte øst ekskluderte og marginaliserte, noe som er viktig å vite for å forstå hvorfor de inntok sentrums gater og lagde «kaos» (Bach, 2009).

Selv om slike forklaringer nok har mye for seg, er påstanden i dette kapitlet at det er mer «bak» disse opptøyene enn et sinne mot det norske storsamfunnet på grunn av en oppvekst i stigmatiserte nabolag, samt opplevd marginalisering og ekskludering. Viktig å bemerke her er at det tross alt var veldig få fra Oslos østkantnabolag som tok til gatene, og enda færre lagde bråk. Som en av mine unge informanter presiserte: «Jeg måtte på jobb, så jeg kunne ikke delta». Mens andre ikke kunne forstå det som skjedde: «Jeg forstår ikke hvorfor de ødela byen, Norge har jo ikke

mishandlet dem!» Et annet poeng er at både før og etter demonstrasjonene levde de ungdommene som deltok, «normale» liv. På feltarbeid (forut for og etter opptøyene) i indre øst eller i drabantbyene i ytre øst var ikke atmosfæren spent, det var lite sinne blant de unge mennene (på feltarbeid igjen i 2015–2017 er det fortsatt ikke noe slikt sinne å spore i hverdagslige samtaler). Det som opptok og opptar unge er idrett, dataspill, fester, kjærestere, skole og andre «banale» ting. Her kan det kort skytes inn at ordet «banale» er brukt bevisst, da mye av segregasjonsforskningen og andre studier av etniske minoriteter ofte vektlegger det mer «dramatiske» eller «spektakulære» (Bourgois, 1999; Wacquant, 2008c; Sernhede et al., 2016). Jeg ønsker altså å understreke at hverdagslivene tvert imot er *udramatiske* og for ungdommene også ofte «kjedelige» (se Holgersson, 2011, s. 224). I intervjuer med politiet i Groruddalen (i 2011 og 2016) blir det presisert at de ikke så eller ser tegn til et oppdemmet sinne eller organiserte ungdommer som opponerte mot storsamfunnet. Hvorfor «okkuperte» de så noen av Oslos mest fornemme gater for noen timer i januar, 2009? For mange av informantene var ikke dette noe de hadde planlagt, men mange, inkludert forfatteren av dette kapitlet, fikk en SMS med oppfordring til å komme oss ned for å demonstrere mot McDonalds, som visstnok skulle støtte Israel. Viktig var det også at det spredte seg rykter i ungdomsmiljøene om at noe morsomt ville skje, det skulle bli «kaos». En av ungdommene forklarte at «ja, mange av mine venner bryr seg om Gaza, men hovedgrunnen til at de dro ned til sentrum, var fordi det var moro og kult». Uten noe sterkt politisk engasjement tok mange en pause fra dataspill og andre hverdagsaktiviteter og dro ut i byrommet for spenningens skyld. I etterkant av opptøyene ble det arrangert flere offentlige møter der ungdommer og representanter for storsamfunnet skulle gå i dialog for å skape bånd mellom de ulike «gruppene», og dermed forhindre at slike opptøyer skulle inntreffe igjen. På et av disse møtene, med ordfører og politiet til stede, stod en ungdom på scenen og fortalte at han urettmessig hadde blitt arrestert under demonstrasjonene, og han forlangte en offentlig unnskyldning. Denne gutten var dog kjent som en «bråkmaker» på den ene ungdomsklubben der jeg gjorde feltarbeid, og forut for demonstrasjonen satt han sammen med venner og snakket om at de skulle ned til sentrum for å «banke opp jøder». Selv om han og

vennene kanskje var et unntak blant de som var aktive «opprørere», var det store bildet at få av informantene i hvert fall dro ut i gatene for å få ut et oppdemmet sinne mot storsamfunnet.

Et hovedpoeng her er at om man skal studere slike opptøyer (f.eks. Dikeç, 2007), er det langt fra gitt at intervjuer med ungdommene eller ungdomsarbeidere i ettertid, eller referanser til statistikk om levekårsforskjeller, vil gi et fullgodt bilde eller den meste treffende forklaringen. Gjennom sammenhengende feltarbeid – gjerne over et år, der en henger med og blir godt kjent med ungdommene og ser dem i ulike roller (som f.eks. kjæreste, student og fotballspiller) – kan en avdekke helt andre og kanskje mindre «spenstige» forklaringer på hvorfor ungdommer oppfører seg som de gjør. Ved å snakke med mennesker over tid i hverdagslige situasjoner og om det som opptar dem der og da, er det mindre sannsynlig at de kun forteller eller snakker om det som forskeren har som «problemstilling» eller tema – sammenlignet med hva slags historier eller utsagn en får gjennom en mer formell eller avtalt intervjusituasjon.

Før vi avslutter dette kapitlet, må det nevnes at to andre forskere var på feltarbeid i Oslo vinteren 2008 og 2009. Andersson og Jacobsen var interesserte i å se på politisk engasjement og hadde valgt en moske som feltarena. Deres tema og etterfølgende analyse skiller seg derfor en del fra det som presenteres i dette kapitlet, men våre funn og perspektiver gir *utfyllende* forklaringer på hvorfor en rekke ulike ungdommer valgte å demonstrere mer eller mindre høylytt. Selv om få av informantene mine var særlig politisk engasjerte og virket å være drevet av en spontan lyst til å oppleve noe morsomt eller «kaos», var det andre, blant annet Jacobsen og Anderssons informanter, som tok til gatene for å vise sitt engasjement og protestere politisk. Også Jacobsen og Andersson (2012) trekker på den rådende forklaringsmodellen for byopptøyer (med referanse til nevnte Dikeç) og hevder at hendelsene i Oslo kan forstås på samme måte: Demonstrantene uttrykte mer eller mindre direkte bekymringer knyttet ikke bare til undertrykkelse og krig, men også til egne erfaringer med «diskriminering, marginalisering og rasisme» (Jacobsen & Andersson, 2012, s. 839, min overs.). I motsetning til det som antydes av Jacobsen og Andersson, er jeg ikke sikker på at slike mer strukturelle analyser som de Dikeç presenterer, kan brukes som en *generell* forklaring på hendelsene i Oslo.



## Avsluttende diskusjon

En analyse av den store diskursen om østkanten som et problemområde viser at østkantens påståtte utfordringer er nært knyttet til østkantens reelle beboersammensetning. Selv om den rådende myten vil ha det til at østkantens unge menn er potensielle «problemmakere» (Andersen, 2014, s. 149), lever det store flertallet av disse ungene mennene og eldre guttene «normale» og «banale» liv: De går på skole, jobber/søker jobb, spiller fotball eller cricket, etablerer seg med kjæreste og etter hvert familie, ser filmer, går på cafeer, eller spiser is på Aker Brygge og bader på Huk, Tøyenbadet og Sørenga om sommeren, leier og kjøper bolig og reiser på ferie – for å nevne noe. Det meste av fritiden leves dessuten innenfor østkantens geografi, noe tyder på at mange trives også i nabolag som har et negativt stempel. Faktisk er det flere som klart uttrykker en nabolagspatriotisme, og som ser på Oslo som *sin* by, selv om mange nok føler seg mer hjemme på østkanten der flere «ligner» på dem selv. Fem korte poeng er viktig å få frem. Det ene er at selv om det er trygt å gå rundt for «vanlige» mennesker på Oslos østkant, så eksisterer det gatekriminalitet, særlig i de sentrumsnære områdene. Videre eksisterer det mer eller mindre organiserte gjenger med østkantgutter, særlig på Søndre Nordstrand og i Gamle Oslo, men også i visse deler av Groruddalen. I tillegg er problemdiskursen med på styre særlig en del «majoritetsnorske» barnefamilier bort fra østkanten. Nevnes må det også at en del med synlig minoritetsbakgrunn opplever og klager over diskriminering. Sist, men ikke minst er det i hvert fall noen mer eller mindre religiøse minoritetsungdommer/unge menn som kulturelt kan sies å stå i opposisjon til storsamfunnets idealer og normer. Det kom blant annet frem at noen få av de unge mannlige informantene på dagen for opptøyene ville ned til sentrum for å «ta jøder». Dette var som nevnt over ikke et generelt mønster blant informantene, og det er meget usikkert hvor mange som delte dette synet i andre østkantmiljøer. Tvert imot var det som sagt hverdagens aktiviteter som dominerte folks handlinger, og få individer viste antydning til sinne mot storsamfunnet eller «avvikende» verdisyn.

Selv om en av underoverskriftene over het «østkantgutta – sinne eller spenning», er det mer korrekt å bytte ut «eller» med «og». Når samfunnsforskere leter etter forklaringer på sosiale fenomener eller hendelser, er

det hensiktsmessig ikke å redusere fenomenet til én endelig forklaring. Ja, det er mye som tyder på at forskere som Dikeç (2016) har rett i at analyser som får frem strukturelle faktorerers betydning, gir oss økt forståelse. Som Jacobsen og Andersson (2012) har vist, var det videre mange av deres informanter som deltok i Gaza-demonstrasjonene fordi de var oppriktig politisk engasjerte og «sinna» over hvordan beboerne på Gaza har blitt behandlet av israelske styresmakter. Poenget i dette kapitlet har vært å få frem at når en skal forstå slike store hendelser som «byopptøyer», kan det være nyttig å være åpen for flere mulige forklaringsmodeller og la den faktiske situasjonen og ens egne data styre begreps- eller teorivalget. Den rådende strukturelle modellen mange byforskere ser ut til å foretrekke, er kanskje ikke den mest treffende når en går i dybden i enkeltstående hendelser som den som utspant seg i Oslo. Flere av Oslo-demonstrantene var etniske/synlige minoriteter fra stigmatiserte deler av byen, men på tross av flerårig feltarbeid blant slike unge menn, var det lite som tydet på et begrep som «klagemålenes geografi» (Dikeç, 2016, s. 96) ville være opplysende for å forstå deres hverdagsliv samt deres mer spesielle aktiviteter i januar 2009. Riktig nok var det mange som visste at deres boområder var stigmatiserte, og at mange andre steder i byen snakket om deres nabolag som «gettoer». Og som feltarbeidet i 2015–2017 igjen har vist, er det flere unge i ytre og indre øst som «vet» at de bor dårligere enn de med mye penger i Oslos nye Fjordby. Likevel er det lite sinne mot storsamfunnet å spore. Om det var slik at sosial urettferdighet – inkludert en offentlig diskurs som stempler deg og ditt rom i byen som mindre bra – førte til et oppdemmet sinne og et politisk engasjement, burde dette igjen resultere i langt flere opptøyer eller protester (se Abu-Lughod, 2007; Enright, 2017; Mayer et al., 2016), også i en historisk segregert by som Oslo. Kanskje skal man da ta informanter som sa at de dro ned til sentrum for moroa eller spenningens skyld, på alvor (se også Ceccato & Haining, 2005). I så fall kan «Gaza-demonstrasjonene» også forstås som et brudd med hverdagens banaliteter, en hendelse som har mer til felles med et karneval enn en politisk mobilisering der man krever urban rettferdighet. I alle fall kan denne diskusjonen leses som en advarsel mot romlig determinisme: Byromtilhørighet bestemmer ikke sosiale praksiser. I dagens Oslo velger ungdom som bor i stigmatiserte deler av den segregerte byen, meget

sjeldent å ta til gatene for å uttrykke sin misnøye. Selv om mange østkantboere, inkludert unge menn og andre i en «marginal» posisjon, i intervjuer uttrykker misnøye over at Oslos materielle ressurser er ulikt romlig fordelt, opptar dette dem lite i hverdager fylt opp av konvensjonelle eller banale aktiviteter. Ja, de fleste ser alt i alt ut til å være fornøyde med tingenes tilstand.

## Referanser

- Abu-Lughod, J.L. (2007). *Race, Space, and Riots in Chicago, New York, and Los Angeles*. New York: Oxford University Press.
- Alghasi, S., Eide, E., & Eriksen, T.H. (2012). *Den Globale drabantbyen : Groruddalen og det nye Norge*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Andersen, B. (2009). *Evaluering av URO: et kriminalitetsforebyggende prosjekt i regi av Oslo Røde Kors* (Vol. 2009 nr. 15). Oslo: Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning og internasjonale studier.
- Andersen, B. (2012). Oslo gettoiseres. I S. Indregard (red.), *Motgift. Akademisk respons på den nye høyreekstremismen* (s. 172–186). Oslo: Flamme forlag & Forlaget Manifest.
- Andersen, B. (2014). *Westbound and Eastbound. Managing Sameness and the Making of Separations in Oslo* (doktoravhandling). Oslo: Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Andersen, B., & Biseth, H. (2013). The Myth of Failed Integration: The Case of Eastern Oslo. *City & Society*, 25(1), 5–24.
- Andersen, B., Brattbakk, I., & Dalseide, A.M. (2017). Vinderenliv og Tøyenliv. Ro og uro i en segregert by. I J. Ljunggren (red.), *Oslo – ulikhetenes by* (s. 189–208). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Andersen, B., & Røe, P.G. (2016). The social context and politics of large scale urban architecture: Investigating the design of Barcode, Oslo. *European Urban and Regional Studies*. Publisert på internett 22. april. doi:10.1177/0969776416643751
- Andersen, B., Røe, P.G., & Sæter, O. (2015). Trust and distrust in Oslo: Examining the relationship between the ideals of urban policy and (re)actions and ideals of citizens. I E. Righard, M. Johansson, & T. Salonen (red.), *Social Transformations in Scandinavian Cities: Nordic Perspectives on Urban Marginalisation and Social Sustainability* (s. 107–123). Lund: Nordic Academic Press.
- Andersen, B., & Skrede, J. (2017). Planning for a Sustainable Oslo: The Challenge of Turning Urban Theory into Practice. *Local Environment. The International Journal of Justice and Sustainability*. 22(5), 581–594. doi:10.1080/13549839.2016.1236783

- Andersson, M., Jacobsen, C.M., Rogstad, J., & Vestel, V. (2012). *Kritiske hendelser – nye stemmer : politisk engasjement og transnasjonal orientering i det nye Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bach, T. (2009, 11. januar). De som faller utenfor. *Aftenposten*. Hentet 07.06.2017 fra <http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/De-som-faller-utenfor-268364b.html>
- Bourgeois, P.I. (1999). *In search of Respect: Selling Crack in El Barrio*. Cambridge: Cambridge University Press
- Brattbakk, I., & Hansen, T. (2004). Post-war large housing estates in Norway – Well-kept residential areas still stigmatised? *Journal of Housing and the Built Environment*, 19(3), 311–332.
- Ceccato, V., & Haining, R. (2005). Assessing the Geography of Vandalism: Evidence from a Swedish City. *Urban Studies*, 42(9), 1637–1656.  
doi:10.1080/00420980500185645
- Dikeç, M. (2007). *Badlands of the republic : space, politics, and urban policy*. Malden, Mass: Blackwell.
- Dikeç, M. (2016). Rage and fire in the French Banlieues. I M. Mayer, C. Thörn, & H. Thörn (red.), *Urban Uprisings. Challenging Neoliberal Urbanism in Europe*. London: Palgrave Macmillan UK.
- Enright, T. (2017). The political topology of urban uprisings. *Urban Geography*, 38(4), 557–577. doi:10.1080/02723638.2016.1168568
- Eriksen, T.H. (2011). Hva betyr «vi»? I T.H. Eriksen & H.E. Næss (red.), *Kulturell kompleksitet i det nye Norge* (s. 9–41). Oslo: Unipub.
- Geertz, C. (1993). *The interpretation of cultures : selected essays*. London: Fontana.
- Gough, K.V., & Franch, M. (2005). Spaces of the Street: Socio-spatial Mobility and Exclusion of Youth in Recife. *Children's Geographies*, 3(2), 149–166.
- Gullestad, M. (2002). *Det norske sett med nye øyne: Kritisk analyse av norsk innvandringsdebatt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Holgersson, H. (2011). En stedssensitiv sosiologi – go-alongs og «mentale» kart. I A.-M. Sellerberg & K. Fangen (red.), *Mange ulike metoder* (s. 213–234). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Holston, J. (1989). *The Modernist City: An Anthropological Critique of Brasilia*. Chicago: University of Chicago Press.
- Jacobsen, C.M., & Andersson, M. (2012). «Gaza in Oslo»: Social imaginaries in the political engagement of Norwegian minority youth. *Ethnicities*, 12(6), 821–843.
- Jenkins, R. (2011). *Being Danish: Paradoxes of Identity in Everyday Life*. København: Museum Tusulanum Press.
- Jenssen, G.K. (2009a, 11. januar). 160 personer innbrakt av politiet. *Østlandssendingen*. Hentet 16.06.2017 fra <https://www.nrk.no/ostlandssendingen/160-personer-arrestert-1.6427157>

- Jenssen, G.K. (2009b, 12. januar). Må få bedre kontroll på barna. *Østlandssendingen*. Hentet 16.06.2017 fra <https://www.nrk.no/ostlandssendingen/14-kalles-inn-til-bekymringsamtale-1.6428468>
- Jessop, B., Brenner, N., & Jones, M. (2008). Theorizing Sociospatial Relations. *Environment and Planning D: Society and Space*, 26(3), 389–401. doi:10.1068/d9107
- Kjeldstadli, K., & Myhre, J.E. (1995). *Oslo – spenningen by: Oslohistorie*. Oslo: Pax.
- Knox, P.L., & Pinch, S. (2010). *Urban Social Geography: An Introduction* (6. utg.). Essex: Pearson Education Limited.
- Kvamme, A.J. (2013). *Barnefamiliers bostedsvalg i bydel Grorud: norsk likhetstankegang som premiss i flerkulturelle skoler og barnehager*. Masteroppgave i flerkulturell og internasjonal utdanning, Høgskolen i Oslo og Akershus, Oslo.
- Ljunggren, J. (red.) (2017). *Oslo – ulikhetenes by. Oslo*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Ljunggren, J., & Andersen, P.L. (2014). Vertical and Horizontal Segregation: Spatial Class Divisions in Oslo, 1970–2003. *International Journal of Urban and Regional Research*, 39(2), 305–322. doi:10.1111/1468-2427.12167
- Lukes, S. (2005). *Power: A Radical View* (2. utg.). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Malmberg, B., Andersson, E., & Östh, J. (2013). Segregation and Urban Unrest in Sweden. *Urban Geography*, 34(7), 1031–1046. doi:10.1080/02723638.2013.799370
- Mayer, M., Thörn, C., & Thörn, H. (red.) (2016). *Urban Uprisings. Challenging Neoliberal Urbanism in Europe*. London: Palgrave Macmillan UK.
- McDonogh, G.W. (2003). Myth, Space, and Virtue: Bars, Genders, and Change in Barcelona's Barrio Chino. I S.M. Low & D. Lawrence-Zúñiga (red.), *The Anthropology of Space and Place: Locating Culture*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Moe, B.J. (2010a, 11. oktober). Hvite nordmenn må lære av brune nordmenn. *Norge*. Hentet 16.06.2017 fra <https://www.nrk.no/norge/--hvite-nordmenn-ma-laere-av-brune-1.7330302>
- Moe, B.J. (2010b, 11. oktober). Hvite nordmenn må lære av brune nordmenn. *NRK*. Hentet fra <https://www.nrk.no/norge/--hvite-nordmenn-ma-laere-av-brune-1.7330302>
- Myhre, J.E. (1990). *Hovedstaden Christiania: fra 1814 til 1900* (Vol. 3). Oslo: Cappelen.
- Riaz, W. (2016, 22. september). Ber politiet om hjelp til å stoppe slåsskamper på Mortensrud, Nyheter. *Aftenposten*, s. 11. Hentet 16.06.2017 fra <http://www.aftenposten.no/osloby/Ber-politiet-om-hjelp-til-a-stoppe-slasskamper-pa-Mortensrud-605047b.html>
- Roas, E.S. (2016). *Ullevål hageby. Verdienes landskap*. Masteroppgave i sosiologi, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Schierup, C.-U., Ålund, A., & Kings, L. (2014). Reading the Stockholm riots – a moment for social justice? *Race & Class*, 55(3), 1–21. doi:10.1177/0306396813509191

- Sernhede, O., Thörn, C., & Thörn, H. (2016). The Stockholm Uprising in Context: Urban Social Movements in the Rise and Demise of the Swedish Welfare-State City. I M. Mayer, C. Thörn, & H. Thörn (red.), *Urban Uprisings. Challenging Neoliberal Urbanism in Europe*. London: Palgrave Macmillan UK.
- Skrede, J. (2013). The issue of sustainable urban development in a neoliberal age: discursive entanglements and disputes. *FORMakademisk*, 6(1), 1–15.
- Skrede, J. (2016). What may culture contribute to urban sustainability? Critical reflections on the uses of culture in urban development in Oslo and beyond. *Journal of Urbanism: International Research on Placemaking and Urban Sustainability*, 9(4), 408–425. doi:10.1080/17549175.2015.1074603
- Slater, T. (2011). From «criminality» to «marginality»: Rioting against a broken state. *Human Geography*, 4(3), 106–115.
- Soja, E.W. (2000). *Postmetropolis: Critical Studies of Cities and Regions*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Sprauten, K. (1992). *Byen ved festningen: Fra 1536 til 1814* (Vol. 2). Oslo: J.W. Cappelens forlag.
- Turner, L.M., & Wessel, T. (2013). UPWARDS, OUTWARDS AND WESTWARDS: RELOCATION OF ETHNIC MINORITY GROUPS IN THE OSLO REGION. *Geografiska Annaler: Series B, Human Geography*, 95(1), 1–16. doi:10.1111/geob.12006
- Wacquant, L.J.D. (2008a). Ghettos and Anti-Ghettos: An Anatomy of the New Urban Poverty. *Thesis Eleven*, 94(1), 113–118.
- Wacquant, L.J.D. (2008b). Red Belt, Black Belt: Racial Division, Class Inequality and the State in the French Urban Periphery and the American Ghetto. I E. Mingione (red.) *Urban Poverty and the Underclass* (s. 234–274): Blackwell Publishers Ltd.
- Wacquant, L.J.D. (2008c). *Urban Outcasts: A Comparative Sociology of Advanced Marginality*. Cambridge: Polity Press.
- Wacquant, L.J.D. (2015). Revisiting territories of relegation: Class, ethnicity and state in the making of advanced marginality. *Urban Studies*, 53(6), 1077–1088. doi:10.1177/0042098015613259
- Wessel, T. (2000). Social Polarisation and Socioeconomic Segregation in a Welfare State: The Case of Oslo. *Urban Studies*, 37(11), 1947–1967. doi:10.1080/713707228
- Wessel, T. (2015). Economic segregation in Oslo: polarisation as a contingent outcome. I T. Tamaru, S. Marciniak, M. van Ham, & S. Musterd (red.), *Socio-Economic Segregation in European Capital Cities: East meets West*. London: Routledge.
- Worm-Müller, D. (1970). De fleste driver sunne aktiviteter – men: Hensynsløse bander herjer Drabantbyene. VG, s. 5.



## KAPITTEL 6

# Graffiti som overskridelse av «plasslovene»

*Oddrun Sæter*

Institutt for estetiske fag, OsloMet – storbyuniversitetet

## Abstract

The topic in this chapter is urban graffiti, mainly hiphop-graffiti. The question is where in city spaces we find the graffiti actors and their fellow players, and in what ways the graffiti and its creators change city spaces. The analytic frame is theory of space, place and sociomateriality, and more specifically how norms and rules of urban spaces are transgressed through graffiti. The empirical material is interviews with writers, observations/photo and document analysis. The graffiti subculture is analyzed as both deviant and adapted to the main culture, through norms of hard work and masculinity; being part of a crew or becoming a «king»; being both hidden and visible at the same time, etc. By operating in places on the margin, theories of socialization, deviance and subculture are also applied. We see a shift in attitudes and discourses, from a confrontation between controllers and street actors, to negotiation between these parts. Hiphop-graffiti compete with street art, more accepted by city administrations, in some cities even part of city branding. The conclusion is that the face and the use of city spaces are continuously changing through graffiti, both in streets and cities' systems.

## Kapitlets fokus

Siden denne boken har barn og unge som målgruppe, vil jeg ta utgangspunkt i en spesiell ungdomskulturs uttrykk og praksis, *graffiti*, som betyr



å skrive eller male på flater i det offentlige rom. Graffiti utfolder seg for det meste i byrom: på husvegger, i passasjer for kollektivtrafikk og på toget. Kapitlets problemstilling er flerleddet, og lyder slik:

- Hva er graffitiutøvernes handlingskontekst, deres uttrykksmateriell og medspillere, og hvordan kan vi fortolke deres handlinger? På hvilken måte er graffitiens utøvere med på å forandre byens rom og passasjer?

Kapitlet bygger på ett av tre kasus fra min doktoravhandling *Stedsblikk, stedsfortellinger og stedsstrider. En sosiologisk analyse av tre kasus* (Sæter, 2003), bestående av: Skulpturlandskap Nordland, et internasjonalt kunstprogram hvor skulpturer fra anerkjente skulptører ble plassert i uterom i 33 kommuner i Nordland, en stedsutviklingsprosess i drabantbyen Furuset i Oslo, samt en undersøkelse av «hiphop-graffiti» og dens utøvere, i hovedsak i Oslo. Avhandlingens hovedproblemstilling handlet om hva jeg kunne finne av forskjeller og fellestrekk i sosialt konstituerte rom, samt hvilken plass det romlige har i den sosiale virkelighet. Jeg viderefører slike romlige spørsmål også her, men med et mer avgrenset fokus.

Kapitlets oppbygging er som følger: I første omgang presenterer jeg en beskrivelse av de visuelle uttrykkene og stilene i hiphop-graffiti, hvor tegn og praksiser samlet kan benevnes som en *subkultur* (Hebdige, 1979; Willis, 1991). Jeg går dypere inn i subkulturen gjennom å studere graffitiutøvernes sett av verdier og praksiser, slik de utfolder seg i byens ulike rom. Det som beskrives og analyseres, er basert på graffitiskriveres egne fortellinger om hvordan de utøver sin praksis, gjennom intervjuer, samtaler og annen informasjon om graffitiformenens særtrekk. Jeg bruker konsekvent begrepet *skrivere*, i tråd med hiphop-graffiti opprinnelige begrep *writere*, som viser til *signaturen* som gjeldende uttrykk.

## Hiphop-graffiti opprinnelse

Hiphopens etymologi stammer fra de svartes gate-argot. «Hep» (hip) betyr å være frigjort, eller cool, og «hop» vil si å danse. *De frigjøretes avslappede* («kule») *dans* blir den direkte oversettelse (Bazin, 1995, s. 17). Gaten er rommet for frigjøring og dansen det estetiske uttrykket

for denne frigjøringen. Hiphop er knyttet til *byen* og har oppstått som en reaksjon på en uholdbar situasjon som kan spores tilbake til kampen mellom rivaliserende grupper i Bronx, New Yorks svarte bydel. Den førende stemme for estetiseringen av denne kampen kom fra diskjockeyen «Afrika Bambaataa», lederen i en av «Zulugruppene», som de kalte seg. Afrika Bambaataa forlot disse gjengene og etablerte en mer konstruktiv kampmåte, først og fremst gjennom å være diskjockey, med slagverkene som de viktigste instrumenter, men også ved å understreke at det kreative og konstruktive skulle erstatte de voldelige gjengene og etablere en ny type fellesskapsfølelse og solidaritet (Demant et al., 1997). Fra musikken utviklet gatespråket seg til ulike former for dans og graffiti, hvor gaten ble den viktigste arenaen. Hiphop-kulturen rommer alt fra diskjockeying (DJ), breakdance, freestyle, graffiti og rap. Det er gjennom musikken, det lydmessige, og ikke først og fremst det visuelle, kulturens ulike uttrykksformer har spredt seg til hele verden (Bazin, 1995, s. 21). Det visuelle og det kroppslige er likevel viktige ingredienser, både gjennom musikkvideoene og filmene, graffitien, gatedansen og klesmoten. I løpet av spredningsprosessen har den opprinnelige intensjonen blitt mindre framtrædende. Blant informantene i Oslo kommer det til uttrykk at graffiti-skriverne ikke nødvendigvis er så tett knyttet til hiphop-kulturen som tidligere: «Det er sånn at de gamle hiphop-karene snakker om at 'nå er det ikke noe hiphop-kultur mer, nå er det bare folk som går rundt og maler', det har liksom laget seg en egen graffiti-kultur nå» (fra intervju med graffiti-skriver). Opprinnelseskulturen er kjent og respektert, men er nedtonet, også blant unge i Europa (Demant et al., 1997).

Slik det framkommer i diskusjoner i offentligheten (Sæter, 2003), kan vi forenklet si at graffiti-diskursen befinner seg på en skala mellom kunst og kriminalitet. Langs denne skalaen har den også preg av motstand eller opprør (Brighenti, 2010). Også forskningen på graffiti har ulike tilnærminger. Det omfattende forskningsarbeidet utført av kriminologen Cecilie Høigaard (2002) vektlegger både estetikken og kriminaliseringen som har pågått overfor graffitiutøvere, det vil si den intense kontrollen og politijakten overfor de som maler på byens vegger. Craig Castleman (1982) har en etnografisk tilnærming, med fokus på subkulturen. Den svenske kunsthistorikeren Staffan Jacobsson (1996) har vært mest opptatt av

graffititrykkets estetiske kvaliteter. Andre har studert graffiti i lys av kjønnsforskjeller, som Nancy Macdonald (2001). Jeg har valgt et perspektiv som ikke er rettet mot graffiti som sådan, men som en undersøkelse av hvordan graffiti som sosial praksis viser dynamikken mellom mennesker og de fysiske omgivelsene, i denne konteksten *byen*.



**Figur 6.1** Street art, rue Mouffetard, Paris, 2014. Foto: Oddrun Sæter.



**Figur 6.2** Blanding av ulike stiler, dvs. tags, throw-ups og pieces, Gare Tolbiac, Paris, 2001. Foto: Oddrun Sæter.

## Teoretisk ramme

En viktig inspirasjon for en studie av graffiti er Tim Cresswells bok, *In place/Out of place, Geography, Ideology, and Transgression*, fra 1996. Ett av hans tre kasus handler om graffiti. Han tar utgangspunkt i det han kaller *plasslover*, det vil si steder som defineres ved sine normative kvaliteter, eller hvilke handlinger som anses som passende eller upassende på bestemte steder. Det foregår imidlertid mange overskridelser av disse plassenes lover, som for eksempel at noen skriver og maler på byens vegger, uten tillatelse. De materielle omgivelsene rommer noen verdier, kulturelle og sosiale, som anvendes til andre formål enn det de var designet for. Et beslektet perspektiv til Cresswells er Dag Østerbergs teori om *det sosiomaterielle* (Østerberg, 1990, 1993), eller *det praktisk-trege handlingsfeltet*, «le champ pratico-inert», et begrep han henter fra Sartre (2004, s. 829). Begrepene viser hvordan samfunnsstrukturene kan virke tvingende på våre handlinger. På samme tid kan disse overskrides, da mennesker er i stand til å handle, på tross av sosiomateriellets tvingende form.

Det ovenstående innebærer at steder er i konstant forandring, da det er menneskenes handlinger som «gjør» stedene. Dette sorterer Cresswell under en vitenskapsteoretisk ramme som benevnes relasjonell ontologi (Cresswell, 1996, s. 12). Enkelt sagt innebærer dette at steder ikke kan bestemmes entydig, men som en relasjon mellom steder og mennesker. Eller med andre ord, steder kan ikke beskrives ved hjelp av bestemte fysiske trekk, de er i konstant forandring gjennom menneskers handlinger. Vi gir også steder *ulike* betydninger, da de både kan brukes, oppleves og tolkes forskjellig. På samme tid kan steder inneha hegemoniske betydninger og bruksmåter, siden det er noen handlinger som passer bedre enn andre på steder og i rom. Hva som passer seg, og hva som ikke passer seg, sees i lys av ulike kulturers dominerende normer, ulike grensemarkeringer og ulike plasslover. Cresswell støtter seg til Mary Douglas, som brukte begrepet *purity and danger* om dette (Douglas 1966), i den norske oversettelsen av boken brukes begrepene *rent og urent* (Douglas 1997).

Hiphop-graffiti blir opplevd og omtalt som tegn som er «matter out of place» (Douglas, 1966, Cresswell, 1996), en type uorden, eller urenhet, på

byens vegger. Men for de unge som driver med graffiti, er dette ramme alvor. Teoretisk sett utfører de et slags identitetsarbeid, hvor det handler om å sette sin signatur på byen, om å lære seg et språk og et uttrykk, og samtidig være del av et sosialt fellesskap. Sett med Victor Turner (1969) befinner de unge seg i en *overgangsfase*, hvor *terskelerfaringer* er sentrale (Benjamin, 1992, 2000). I dette landskapet er alt både uklart, men også mulig, som å overskride plassenes lover, gjennomført med stor risiko. Underveis vil jeg utdype hva ovenstående begreper og perspektiver kan romme av handlinger.

## Metoder

Jeg begynte å fotografere graffiti og samle utklipp fra avisene på 1990-tallet, noe jeg gjorde en tiårsperiode, særlig i storbyer jeg besøkte, som Paris, Barcelona og Lima, men også i mindre byer. Jeg så både likhets-trekk og lokale forskjeller. Selv om jeg ikke har hatt interesse av å gå dypere inn i en analyse av tegnenes variasjoner (jf. Jacobsson, 1996), har det å observere tegnene gjennom fotografering hjulpet meg å se.

En viktig del av min graffitianalyse (Sæter, 2003) baserte jeg på studier av avisklipp fra Oslo-aviser, både leserinnlegg, reportasjer og petitt-kommentarer. Jeg samlet også avisutklipp om graffiti i Paris. Dette fant jeg mengder av i arkivet på biblioteket ved Centre Pompidou. I Oslo var det *Aftenposten* som hadde de fleste oppslagene, selv om jeg også fant klipp i *Dagsavisen* og *Dagbladet*. Uten at dette var systematisk undersøkt, fikk jeg likevel et inntrykk av at *Aftenpostens* oppslag i større grad var preget av kontroll og harme enn i andre aviser.

Blant andre data ble også 18 graffitiskrivere i Oslo intervjuet, tre av samtalenene var gruppeintervjuer. Macdonald (2001) reflekterer over det å intervju graffitiskrivere. Som ung student fant hun ut at det var en fordel nettopp å være ung, hun fikk lett tilgang til informanter, de kunne meddele seg til henne som en som var mer innforstått. Jeg ville være like gammel som de unge skriverens mor, en av studentene i vårt prosjekt<sup>1</sup> var nærmere dem i alder. Hun utførte disse intervjuene for prosjektet og brukte dem

---

<sup>1</sup> Se Sæter (red), 1998, hvor alle prosjektdeltakerne bidrar med artikler.

siden i sin hovedoppgave i sosiologi (se Reichborn-Kjennerud, 1997). Dette har jeg sett på som en fordel, selv om jeg gikk glipp av tilstedeværelsen, som rommer mer enn bare tekstspråket i et intervju. Gester og andre kroppslige uttrykksmåter kan også fortelle, for eksempel om begeistring, eller det motsatte, skepsis mot å bli intervjuet, eller frykt for å bli avslørt.

Jeg besøkte «Gare Tolbiac» i Paris ved flere anledninger, sist i november 2001. Dette var en nedlagt godsjernbanestasjon i 14. arrondissement i Paris. Den store bygningen var overmalt av graffiti, og mange titalls unge kunstnere hadde okkupert og tatt huset i bruk til atelierer. På ett av besøkene fikk jeg snakke med en av dem som hadde atelier i huset, og han fortalte om sin egen graffiti-karriere. Han ga meg noen små bilder som han limte opp på byens vegger, og fortalte at han hadde gått over fra hiphop-graffiti til sjablong-graffiti, overført på tynt rispapir. Han hadde valgt dette da han ønsket å unngå Paris-politiets harde kontroller; sjablong-graffitien kunne settes opp uten noen stor risiko.

Godsstasjonen med graffitiutøvere og kunstnere ble senere fredet av myndighetene i Paris, de unge fikk bli der. I det tilliggende landskapet ligger det nye Nasjonalbiblioteket, og det er bygget en ny bydel i glass og stål her. Men «Gare Tolbiac» har blitt stående, dekorert med graffiti i alle former. Jeg har sammenlignet bygget med en tatovert avviker som befinner seg i et finere selskap.

Jeg var til stede på en workshop av graffitiskrivere arrangert i Oslo høsten 1999. Her hadde jeg uformelle samtaler med flere av deltakerne, også to av «the Kings» fra New York som var inviterte foredragsholdere til workshopen.

Slike hendelser og samtaler førte meg mer på innsiden av graffitiskriverne og deres miljø. Dette medførte også at jeg nokså konsekvent har brukt begrepet «graffitiskriver», altså verken maler eller tagger (et unntak har vært da jeg skrev om taggerhuekampanjen i Oslo, jf. Sæter, 2003, s. 200–208). «Tagger» ble ofte brukt som skjellsord i mediene og blant byens innbyggere.

Ved siden av graffitiskrivernes utstrakte bruk av skissebøker, eller «scrap books», har internett nå lenge vært deres utstillingssted. Her kommuniserer de også med hverandre, for eksempel gjennom hjemmesider, i

spesielle blogger og andre digitale medier. Data fra internett inngår derfor i helheten av informasjon om graffiti.

## Hiphop-graffitiens tegnsystem og romlige basis

Ved adkomst til en større vestlig by, enten en ankommer med flybuss, tog eller bil, er det første som slår en de utallige signaturer i ulike farger langs innfartsårene (sammen med store reklameboards). En annen ting som slår en, er det internasjonale språket graffitien representerer, i hvert fall slik dette kan observeres umiddelbart.<sup>2</sup> Hiphop-graffiti er et internasjonalt «fagspråk», med amerikansk opprinnelse, men med en viss lokal slang. I Oslo er graffitiens språk for eksempel delvis preget av urdu (Reichborn-Kjennerud, 1997). Før jeg går inn i en analyse av graffitiens sosioromlige aspekter, vil jeg vise noen sentrale begreper i hiphop graffitiens tegnsystem; tags, piece, throw-ups og stil. Jeg bruker Castleman (1982), Jacobsson (1996) og Reichborn-Kjennerud (1997) som hovedkilder her.

### Tags

En tagg er en forenklet signatur, kalligrafisk preget. Den er skrevet fort, ofte i én enkel bevegelse, og i én farge, helst svart, ofte med bred filtpenn eller tusjmalning. Mange graffitiens skrivere regner taggen for å være den mest grunnleggende og den enkleste form for graffiti, selv om den også kan være den vanskeligste å utføre. Selv om dens verdi ligger i hvor mange en klarer å sette opp, har taggen også sin egen estetikk, da den krever spesielle ferdigheter:

Det er veldig få som forstår den visuelle kvaliteten og internlogikken i tagging. Man sier liksom at tagging det er hærverk, ferdig med det liksom, for det har ikke den visuelle kvaliteten som man finner i piecer for eksempel, da, men

---

2 Jeg var på en studiereise i Peru i 1999, der var det lignende graffiti bilder også på veiene inn til Lima.

altså stort sett så vil en tagg på en måte være vanskeligere å utføre enn en piece nesten, ikke sant. Jeg vet ikke om du forstår det (graffitiskriver, Oslo).

Raskheten og den kalligrafiske stilen som kjenner taggen, har på sitt beste en rytmisk kvalitet. En graffitiutøver kaller dette *stivnet musikk* (Høigaard, 2002, s. 60). Høigaard ser paralleller til musikkens formlære, og hun er selv utøver i faget (2002, s. 65). Taggen finnes over alt, og den har en estetikk som ikke samsvarer med estetikken til «the man in the street». En mer slurvete form for tagg, «spaghettiene», skal dekke over store flater fort, og er ofte bare krummede streker, sprayet på et tog i fart. Spaghettiene er lite populære blant dem i kulturen som lager «ordentlige» tagger.

I en undersøkelse fra 1983–84 fra New York hevdes det at to tredjedeler av graffitiutøverne kun lager tagger (Lachmann, 1988). En annen undersøkelse (Brewer, 1992) viser at en gjerne starter som tagger, men at noen får gå i lære hos eliteutøvere, og blir mer orientert mot de store signaturene i flere farger, det vil si malerier mer enn kalligrafi. Vår undersøkelse fra Oslo viser at det er en vekselvirkning mellom disse to uttrykksformene, tagger og fargepiecer. Ifølge mesterne skal en ha kompetanse på alle kulturens former.

## Piece

En piece er en forkortelse av «masterpiece» og er signaturen utført på den mest omfattende måten. En fullverdig piece, eller burner, består av bakgrunnsfarger/former, bokstavbildet eller signaturen, outlines, det vil si konturlinjer. Her er også «characters», det vil si andre figurer rundt bokstavene, eller figurer som erstatter en bokstav, for eksempel et rundt ansikt i stedet for o. Ellers består piecen av designs (stjerner, lysvirkninger, osv.), 3-D (volumskapende effekter) og *messengers*, ulike beskjeder. En mindre forseggjort piece mangler characters og mange farger. Piecen kan inndeles etter hvor den er plassert. En piece på et hel togside kalles «top-to-bottom», på deler av en hel togside «end-to-end», på en hel togvogn «whole-car». En piece på et helt tog, «whole-train», er det største av alt. Klarer du det, er du «King».



En god piece krever en god sprayteknikk og god kunnskap om graffitiens formlære og teknologi, også hvilke farger som er fine innenfor spraymerkene, og i kombinasjoner. Graffiti er en kompetansekultur som har sin egen estetikk, sier Høigaard. Og skriverne er bevisst at dette handler nettopp om det, en særegen estetikk som hører graffitien til (Høigaard, 2002, s. 65).

## Throw-ups

Throw-ups er en mellomform mellom taggen og pieceen. Den betegner en dårlig utført piece, som kan «kastes opp» på ulike flater fort, derav navnet. Denne brukes når en vil synes bedre enn ved en tagg. Den har færre farger og detaljer enn en piece; ofte er den en stor bredformet signatur i én farge, med en konturlinje rundt. Throw-ups brukes på samme måte som taggen, det er kvantiteten mer enn kvaliteten som teller her.



**Figur 6.3** «Throw-ups» og «tags» på Gare Tolbiac, Paris. Foto: Oddrun Sæter

## Stil

Å utvikle sin egen stil er helt sentralt. En velger en signatur som representerer en selv, eller sitt «crew», mannskap, og avsetter denne signaturen så ofte og så mye en kan. En type signatur kalles også «burner», denne signaturen har en spesielt god kvalitet. En signatur er ofte en forkortelse. «NSB» står for «North Side Boys» etter bydelen opphavsmennene kommer fra. «FLC» står for «Five Line Crew» og viser til linje 5, en av «kongerutene» på T-banen i Oslo.

Signaturen skal være gjenkjennelig for signifikante andre og gjentatt i formen, og den skal være vakker. Den som er trenet i faget, kjenner subkulturens kriterier for skjønnhet, praktisk erfaring og kunnskap, og utvikler et blikk for hvem som er en gammel traver eller en «toy» eller «biter», en hermer eller læregutt.

Graffitiskriverne arbeider mye hjemme på gutterommet. Her har de sine «black books», hvor de trener på signaturer, fargesetting og stiler, og her har de fotoarkivet av egne signaturer i den konteksten de er gjort ute. Men det er det du får gjort på byens materiell, som teller:

In order to create a burner on a train, a writer must have a good sense of design, a masterful spray-painting technique, and the ability to work carefully and diligently in the difficult conditions of the train yards and under the constant threat of capture. Writers look upon the creation of burners on the trains as an example of true grace under pressure, and those who consistently get up with style are admired for both their skill and their bravery. (Castleman, 1982, s. 24).

Både mot og skjønnhet er utmerkelseskriterier for en graffitiskrivers stil. En kan i beste fall bli «King of Style», dette er den høyeste utmerkelse. Da har en dannet skole.

«Master writers» vil ofte ha en eller flere elever ved sin side, de som skal lære og føre tradisjonen videre. Disse blir ofte gode venner. De som aldri klarer å utvikle en god stil, blir «bitere», hermere, og disse blir en utgruppe som ofte kommer i konflikt med mesterne. Skriverne er ellers aktive kritikere av hverandres stiler. Kriteriene er oftest originalitet i design, «flow» (smidig integrering av elementer), klarhet og presisjon

i bruken av farger, (ikke drypping og renning!), effektiv bruk av detaljer, m.m. «Bad style» betegner dårlig stil, noe som ofte er betegnelsen på en throw-up, men andre negative betegnelser som «nasty», «death», «dirty», «down» og «burner» er god kritikk, den negative benevnelsen skal uttrykke at de tilhører en utgruppe av kunstnere. «Wild style» er en egen retning innen graffiti, og betegner den tilstrebet uleselige stilen. En kjent gruppe av skrivere kalte seg the Wild Styles.<sup>3</sup>

## Bakgårdskatter

Mesteparten av graffitien lages om natten, i bakgårdsrom, i motorveipassasjer og på plasser hvor togene er parkert. Graffitiskriverne må klatre over vegger, gå gjennom hull i gjerder og hoppe over motorveier for å komme inn i disse «bakrommene». De må derfor være gode klatrere og raske i bevegelsen, og kunne smette mellom togsett og annet materiell for å utføre sitt verk. De har ofte med seg mye utstyr: ryggsekker med sprayflasker, mat, fotoapparat, hansker, klesskifte, m.m. Bakgårdene er ofte dårlig opplyste, og de kan ikke bruke lyskastere når de arbeider, derfor må de ofte jobbe etter «feelingen» (Castleman, 1982, s. 49). Castleman beskriver en bestemt toggård på vestsiden av Manhattan, hvor det eksisterte myter om en graffitiskriver som ble drept og begravet mellom togsettene. Siden hadde det spøkt der. Noen ville utforske stedet, men ble skremt av kvinneskrik i nød nattestid der. Mange toggårder har verre farer enn spøkelser, sier Castleman, for guttene må ofte krype under togene for å få gjort det de skal, og når togene plutselig kommer i bevegelse, er det livet om å gjøre. Trange og mørke passasjer er farlige, med sine hull og skilt som står ut fra vegger, de strømførende skinnene er også farlige. Graffitiskriverne regner likevel politiet som den største faren, sier Castleman. De vil gjøre hva det skal være for ikke å komme i klørne på dem: hoppe opp på togsettene og løpe fra vogn til vogn, renne ned pilarer, kaste seg over passasjer ved hjelp av wires, løpe kilometervis, osv. På tross av farene tiltaler bakgårdslivet om natten graffitiskriverne. Castleman gjengir Bamas glede ved dette livet:

---

3 Disse og flere benevnelser er beskrevet i detalj hos Castleman (1982).

It was fun ... That's the beauty of writing. You know, you sit there in the train in yard at two o'clock in the morning with four other people and you're spraying and you look down the track and you see all these brothers working on one goal – to make this train beautiful. There's so much peace in that. You got that creative feeling, that vibe that comes out of all work happening. Everyone's looking out for the man and for workmen and the tenseness, man, it's just a weird feeling. You get close to each other when you're doing this and you've got to trust the next man 'cause if you're not looking, you hope he is. (*Bama* i Castleman, 1982, s. 51)

Å lage graffiti om natten i fellesskap med andre, på steder forbundet med risiko, er for en graffitiskriver det største, det representerer *peak experiences* å ligne med andre sublimale erfaringer mennesker kan ha. Hip-hop-graffiti knyttes til bestemte byrom, soner og materiell, hvor togene har høyest verdi, sekundært passasjene for transportmidlene, hvor mennesker ferdes i masser. Spenning oppnås ved å operere i skjul for å være mest mulig synlig med signaturer på byens transportmateriell. Graffiti inngår i gatens og mobilitetens perspektiv. Dette er en utpreget gatekultur, hvor kroppens bevegelighet er i sentrum. Siden kulturen har sin opprinnelse i de svarte bydelene i Philadelphia og New York, henter de unge sitt uttrykk fra den materialiteten de er oppvokst med. Togene hører med til deres landskap; de unge skrivere tillegger togene nærmest en magisk kraft. Staffan Jacobsson oppsummerer graffitiskriverens forhold til togene slik: «Det er et mycket sinnligt tilltagande, en akt av rit, magi, makt, jakt och passion. Och olagligt. Men meningslöst, det är det inte» (Jacobson, 1996, s. 143). Den fysiske styrken og raskheten er også viktig, ikke minst for å kunne smyge seg unna kontrollen og de voldelige gategjengene.

Graffiti formidler en *drabantbymytologi*. Og her er vi ikke bare i Oslo; viten som samsvarer med dette, kan innhentes fra studier i USA, England, Frankrike, Sveits og Sverige. For de unge i verdens storbyer spinnes det myter rundt drabantbylandskapene, med toget, de øde flatene og det mobile som samlende symboler. Det vi vanligvis opplever som stygt, som tomme bakgårder og øde bylandskaper, representerer her det opphøyde (Burke, 1968). Elisabeth Wilson (1991) viser hvordan nittenhetallets begreper om det sublime ble flyttet fra øde naturområder til den moderne storbyen og dens ekstreme aspekter av urbane erfaringer. De skyggelagte, øde rom er det som nå representerer sublimitet, og markerer seg som

forskjellig fra det skjønne. Wilson viser til Edmund Burkes «horror of the sublime», eller «a sublimity of form: geometrically simple, monotonous, overwhelming and awe-inspiring» (Wilson, 1991, s. 21). Monotone og overveldende landskaper samsvarer med graffitiens landskaper.

## Terskelerfaringer

Å konsentrere seg om transportmidlene kan være en måte å markere at en ikke er knyttet til noe sted på, en *deplassering* (Vulbeau, 1992) og en markering av nomadetilværelsen i storbyen. Graffitiskrivere er nomader, sier Bazin (1995, s. 208). De «tar» metroen, men ikke slik andre gjør det, om dagen. De er der om natten, og dette hemmelige nattelivet representerer noe særegent for dem. Tilstanden av grenseløshet og overgang i tid og rom representerer et viktig identitetsritual for de unge, og kan tolkes som en type *terskelerfaringer* (Benjamin, 1992, 2000). Å bli voksen innebærer å oppleve og erfare stadig flere rom, å overskride nye terskler. «Die Krumme Strasse» er et av de rom hvor den gradvise innvielse i seksualitetens mysterier finner sted (Petersen, 1989, s. 340). Walter Benjamin bekymrer seg over at samfunnet har mistet mange av de nødvendige terskelerfaringene. Men de kan (opp)finnes i byen, av de unge som trenger dem.

Pierre Bourdieu (1991) beskriver ungdommen som en gruppe som er i et mellomrom, både i tid og i rom. De befinner seg i et mellomrom mellom barn og voksen, og de befinner seg gjerne i byens utydelige mellomrom, i passasjene, hvor andre vanligvis ikke stopper opp. Dette betyr ikke at unge ikke kan være revirbundet eller tilbringe mye av fritiden i bomiljøet. Men i denne sammenhengen snakker vi om «synlige trekk i ungdomstidens yttergrenser» (Lieberg, 1992, s. 248). Graffiti kan være et uttrykk for disse yttergrensene.

Graffiti kan også representere en overgangsrite, fysisk adskilt fra det «normale» samfunnsliv, i rom uten status og identitet. I liminalfasen, eller liminalrommet, er tilstanden usikker og utydelig, men muligheten for overskridelse og nye erfaringer er til stede. Liminalfasen er i psykologien kjennetegnet av å være en fase hvor individet separeres fra mor og knytter seg til andre mennesker, til samfunnet, eller *communitas* (Turner, 1969). Ulike symbolske gester, eller ritualer, preger individets inntreden i

de nye rommene. Graffiti kan være et uttrykk for denne liminale tilstanden og representere et selvbestaltet overgangsritual, *rit de passages*, men også rom hvor nye symboler og livsstiler produseres, et *liminoid* rom. Turner skiller mellom liminale og liminoide rom. Liminale rom er preget av klarere skiller mellom hellig og profant, og hva som kan foregå her, liminoide rom er mer utydelige hva angår «plasslover». I de liminale rom tilbys nye roller, i de liminoide rom produseres nye symboler som representerer nye levemåter (Hetherington, 1996).

Overgangsriten kan også knyttes til det å markere en annen livsstil enn den konforme og legitime. Foucault (1970/1994) opererer med et begrep om *heterotopi*, som kan oversettes med «steder av annerledeshet», disse kan være å ligne med de liminoide rommene. Her kan en samle ting og tegn og gi dem en mening ved at de symbolsk fungerer som rom for alternativ sosial organisering. Heterotopi eksisterer ikke gjennom tingenes orden, men gjennom en *særegen ordening* av tingene, eller tegnene, som for andre oppleves som fremmedartet og «out of place» (Douglas, 1997; Cresswell, 1996). De som opplever seg som marginale, ser slike rom som viktige for sin gruppe. For eksempel var surrealistene tiltrukket av byenes «skyggesteder», som bordeller, loppemarkeder, arkader, tomrom og mer «kjedelige» rom. For dem utgjorde disse stedene det ubevisste ved byen, og de utforsket deres atmosfærer. Slike rom kunne tilby alternative perspektiver og andre måter å se byen på (Hetherington, 1996).

## Om å leke et arbeid og en tilknytning

De unge guttenes lek er preget av ulike ting på en gang: en interesse for tegning og tegn, en interesse for kroppsmestring ved å avsette disse tegnene på farlige steder, i fart, i ly av nattemørket og på tvers av *Loven*. Graffiti-skrivernes handlemønstre har et kultpreg, med strenge og sammensatte normer. Macdonald (2001) studerer graffiti i lys av maskulin identitet. Også hun analyserer graffiti som overgangsrite, som individets bevegelse fra en status eller identitet til en annen, gjerne forbundet med en test eller prøvelse. Overgangsriten fra gutt til mann understreker en avstandstagen til barndom, og erobring av den mannlige styrke. Macdonald viser at overgangsriten graffiti er forbundet med en estetisk og kreativ akt, koblet

til risiko. Men informantene tar avstand fra andre typer av risikosport, «boxing is just stupid men hurting each other» (Macdonald, 2001, s. 106). Guttene markerer ikke selv at styrke og muskler har noen egenverdi. Paul Willis (1991) er inne på at ulike kulturelle aktiviteter erstatter arbeiderklassens tradisjoner av manuelt arbeid, og at ulike riter kan være med på å understreke slike tradisjoner. Ofte kommer dette til uttrykk bare som en tøff «habitus»: «It may be that late modern manualized masculinity can find embodiment only in the body, not in what it does or achieves as a socially articulated cultural practice» (Willis 2003, s. 94). Jacobsson (1996) snakker også om å opprettholde tradisjoner gjennom graffiti:

Målarnas crews var och är kanhända ett sådant kollektiv, sammansatt av ungdomar ur olika sociala och etniska grupper från olika områden, med en gemenskap kring ett särskilt projekt. Att dekorera och sprida sina Namn, att i subkulturens form «Återupprätta traditioner» kring identitet, manlighet, tillhörighet och att manifestera detta i ornamenterade framrusande monumental-målningar (Jacobsson, 1996, s. 144).

Graffiti kan være et ritual som understreker tilhørighet, som et savn av markeringer i et samfunn av «full frisetting». Guttelekene forflyttes til en mer dramatisk arena, hvor en hermer arbeid og prestasjon i en sosial organisasjon, ikke ulik dette som andre «crews» i voksenlivet preges av. Å «ta toget» sammen kan være et arbeid å ligne med det som andre typer mannskap på fartøy utfører. Slik kan graffiti handle om *tilknytning*, hvor togene både er deres arbeidsplass og deres *interurbane medium* (Ferrell & Weide, 2010, s. 59).

Edward Casey (1993) sier at tilsynelatende «endeløse scener» blir steder for spesielle handlinger som kan bringe orden i tilværelsen. Han diskuterer hvordan vi kroppslig kan forvandle steder:

Confronted with the actual emptiness of modernist space, each of us attempts to move from the discomfort of disorientation in such space to the comparative assurance of knowing our way about. We do so by transmuting an initially aimless and endless scene into a place of concerted action, thereby constituting a dense placescape that, in close collaboration with our active bodies, guides us into orientation. Unplacement becomes implacement as we regain and refashion a sense of place (Casey, 1993, s. 29).

De unge skaper sine egne steder i byområder som de opplever som både stygge og tomme, men som passer med deres uttrykksmåter. Togmateriell og tomme vegger blir transformert til steder gjennom aktive kropper. Å lage graffiti i byens passasjer er en måte å orientere seg i verden på, en måte å gjøre landskaper om til «stedskaper» på, som Casey sier. Overgangssonen erobres og blir feste for en identitet som knytter individet til signifikante andre, og til steder som de kan identifisere seg med, gjennom sosialitet og felles praksis. Slik knytter de også steder sammen, og gir dem en identitet.

Jeg har så langt vektlagt graffiti som en subkultur i liminale rom. Jeg har vist hvordan dette forestilte fellesskap utvikler normer og rituell tilknytning til bestemte soner i byen, og hvordan dette kan uttrykke innlemmelse i en sosial organisasjon og et stedsbasert fellesskap. Hvordan kan vi se denne kollektive leken og tilhørigheten i en større samfunnskontekst?

## De unge og semiotiseringen av livet

Thomas Ziehe (1989) peker på hvordan barnet blir trukket inn i samfunnets moderniseringsprosesser. Han skiller mellom subjektivering, «å snakke om tingene»; ontologisering, «leting etter røtter»; samt estetisering, eller den postmoderne søking.

Livet selv blir et estetisk prosjekt, gjerne ekstatisk eller ironisk utformet. I dette bildet inngår tegnverdenen for de unge, som en «semiotisering» av livet:

Med detta åsyftas den uppvärdering av tecknens värld som man kan finna hos väggmålare, graffiti-filosofier och även hos «computerfreaks». Även för dem blir deras egen värld den «egentliga» när som de i ironisk eller naiv mening gör sig til semiotiska herrar över en simulerad realitet (Ziehe, 1989, s. 159)

Graffiti kan tolkes som en subjektiveringsprosess, hvor bestemte byrom og bestemt materiell er uttrykksmediet. De unges tegn på byens flater blir en måte å få kontroll over tilværelsen på, de blir «semiotiske herrer over en simulert virkelighet». For graffitiskriverne blir virksomheten et fag, samtidig som det å mestre tegnverdenen, eller gjøre seg til semiotiske herrer, blir det virkelige livet.



Selvrealiseringen tar form som utvikling av ulike *stiler* (jf. Hebdige, 1979), dette som en måte å tematisere og kommentere seg selv og sitt liv på. Estetiseringen blant de unge er dominert av bilde og lyd. Disse medier lover en større *intensitet*, noe som er et viktig poeng hos Ziehe. Gjennom estetiseringsprosessene søker de unge etter dypere mening og større intensitet i hverdagen. Å plassere sine signaturer i byens landskaper krever dristighet og tilbyr intensitet. En setter sitt bumerke i det landskapet en selv og signifikante andre lever i. Ens navn, som går på skinner i byrommet, uttrykker at en har en identitet i et samfunn i stadig forandring, i et landskap av masseflyt og kollektivitet.

## Kjønnede byrom

De unge i drabantbyen lever ut sin kroppslig-estetiske lek i storbyrommet. De surfer på byens materiell, byens transportnett og byens gatelegeme. Kroppen er instrumentet, og uttrykksformene er knyttet til romlig utstrekning og bevegelse. Uttrykket er preget av en folkelig smak, det innehar populærestetikkens uttrykk, med klare farger og «harde» former. Graffiti har også masseproduksjonens preg, hvor utstrekning og kvantitet teller like mye som det personlige uttrykket. I en forstand er det det monumentale som preger uttrykkene, som skal sees i fart, og plasseres der mennesker ferdes. Guttene er i klart flertall i denne gatekulturen. Jentene kan være med en stund, men de faller gjerne ut etter kort tid. De behøver ikke å ha problemer med å vise at de er «en av gutta», men de må gjennomgå en prosess hvor det å bli en av dem, også innebærer tap av den tradisjonelle forestillingen om hva jenter kan holde på med. Å være oppe hele natten for å tagge eller lage graffiti, eller å bære de tunge sekkene med utstyr, er ikke interessant over lengre tid for de fleste jenter. Gutter kan oppnå en form for virilitet på gata, «det motsatte av den moderlige følsomhet» (Bazin, 1995, s. 86–87). En sterk og dominerende norm for en graffitiskriver er å være rå og hardcore. Av samme grunner som at jentene er i mindretall i statistikken for alvorlige lovbrudd, er de også mindre synlige i de mest risikofylte delene av gatekulturen. Så lenge graffiti kategoriseres som hærverk, vil jentene holde seg mer borte fra dette. Det legges også sterkere sosiale bånd på jenter fra familiens side,

kanskje særlig jenter i de flerkulturelle drabantbymiljøene, hvor hiphoperne i størst grad befinner seg (Bazin, 1995). Det er også forbundet med fare for jenter å være ute om natten. Og det å bli konfrontert med politi og myndigheter, og å utfordre religiøse og kulturelle forestillinger om kvinnens legitime plass, opplever mange jenter som å miste sin kvinnelighet, slik Bazin har funnet dette. Han relaterer det til moderskapet: «Han leker med bil, han slåss på gaten, han fortsetter sine vandringer, men han bærer ikke noe liv ni måneder i magen» (Bazin, 1995, s. 87, min overs.). Jentene representerer en uformell sosial kontroll, de venter på sidelinjen på ham som løper i sporet. Jacobsson (1996) viser til en informant som forteller at på hiphop-konsserter danser jentene på gulvet, mens guttene danser på scenen. Og det er til scenen blikket dras. Noen studier viser til at det ikke var spesielt negative holdninger til jenter i hiphop-kulturen eller graffiti-miljøet, andre sier det motsatte (Macdonalds, 2000). Castleman viser at en del jenter var med, men de var ikke regnet som rå og hardcore. «Our girls were goodlooking because they were into themselves» – til forskjell fra jentene i gategjengene (Castleman, 1982, s. 103). Vi ser at det er noen stereotype holdninger til jenter i graffiti-miljøet, og kanskje også stereotype forskerforklaringer på kjønnsforskjellene.

Jenteandelen har nok økt en del siden nittitallet, men de må konkurrere hardt. Paulsson (2016) har i sin forskning fulgt noen gatemaalere i Malmø. En jente hun fulgte tett, sier at de jentene som er med i graffiti-miljøet, prøver å oppføre seg maskulint slik som guttene. Hun opplever at machokulturen lever og dominerer også i dagens graffiti, hun har måttet plukke bort sine feminine sider for å kunne holde på med graffiti-maling. «Det er en evig kamp med det maskuline for å bli respektert i kulturen» (Paulsson, 2016, s. 124).

## Bykroppens habitus

Jeg har vist at graffiti er en risikosport, og kan representere en manndomsrite. Den som får det til best, størst, oftest og farligst, belønnes mest. På samme måte som de fleste graffiti-skribere er gutter, er også de fleste graffiti-forskere menn; av de 21 graffiti-studier jeg benyttet i min opprinnelige studie, var 18 skrevet av menn. Jeg kunne kanskje legge et nytt

blikk på graffitikulturen, og se den i et kjønnsperspektiv? Jeg fikk støtte av Nancy McDonald (2001) til dette. Hun har skrevet en doktoravhandling om det maskuline ved graffitikulturen, og problematiserer også det mannlige forskerblikket på graffiti. Og her kan konstruksjoner møtes, graffitiskriverne og forskernes, samt byplanleggeres og kunstneres. Med et perspektiv om bykroppens habitus<sup>4</sup> kan vi hevde at både gater, monumenter og monumental kunst, samt store byplaner, er signert av menn. Graffitiskriverne føyer seg inn i en etablert diskurs, de kan kjenne seg *godt situert* (Østerberg, 1993) i det de farer langs skinnene med sine kropp og sine tegn, mens jentene står på perrongen og venter. Med bakgrunn i disse observasjoner og diskusjoner, tillater jeg meg å trekke noen konklusjoner om at våre offentlige rom er kjønnete, noe vi også kan lese gjennom graffitien og dens aktører.

## Avslutning - et nytt gateklima

Underveis har vi sett at plassenes lover kan utfordres gjennom «urene» handlinger, jf. Tim Creswells perspektiv om det normative ved steder, og brudd med disse normene, eller plasslovene. Dag Østerberg viser at det praktisk-trege handlingsfeltet kan virke tvingende på våre handlinger, men dette sosiomaterielle kan også overskrides, noe som innebærer at individer kan endre plassenes bruk og preg gjennom sine handlinger. Graffitiutøverne tar byrom, togvogner og passasjer symbolsk i besittelse. Dette representerer ofte høy risiko, men ikke så risikofylt som å bli jaget av politi og vektere, hvor faren ligger i å bli kastet på glattcelle eller å bli ilagt store bøter. Utøverne av graffiti søker hverandre, de etablerer et mannskap, *crew*, for sin estetiske praksis, og hermer arbeidslivets normer om å være tidlig oppe og arbeide hardt, *getting up*, som det heter på deres fagspråk. Samtidig er de opptatte av å bli sett med sine uttrykk på byens materiell, de er individer med ambisjoner om å skape uttrykk i tråd

---

4 «Habitus» er ifølge Pierre Bourdieu noe som sitter i våre kropp, innlært som språk, gester og sosiokulturelle disposisjoner. Her kan materiellet betraktes som en slags aktør: «Vi prøver å lytte til materiellets kommunikasjon, og betrakte materiellet som en *aktør* – medaktør – i vårt handlingsfelt» (Østerberg, 1993, s. 129). «Aktant» er et annet begrep for dette at artefakter og materialitet kan ha aktørkvaliteter, hentet fra aktør-nettverksteori (Latour, 2005).

med kulturens estetiske normer. Graffiti kan også fortelle om kjønnsforskjeller i bruken av byen. Jeg har konkludert med at graffiti styrker byens maskuline habitus.

I tidsrommet mellom min studie av graffiti og dagens visuelle uttrykk i byenes gater og passasjer, har det gått noen tiår. Fra mine opphold i Paris på nittitallet, tenkte jeg at gatekunsten her var noe «gammeldags», med sin sjablong-graffiti i stilsikre og naturalistiske utførelser. Vi ser nå en renessanse for den gamle typen av graffiti. I dag er *street art* benevnelsen for det som utvikler seg i høyt tempo i verdens byer.

Emma Paulsson (2016) viser i sin doktoravhandling bymyndighetenes rolle i graffitifeltet i Malmø. Hun analyserer forhandlinger mellom tjenes-tepersoner og brukere, det vil si graffitiutøvere. Myndighetene tillater graffiti på bestemte steder, det er flere lovlige vegger i byen. Men det er pågående forhandlinger om hvor den lovlige graffitien skal plasseres, eller fjernes, eller hva som er «sterke og bra ideer», som de kommuneansatte kaller det (Paulsson 2016, s. 245). Ansatte i kommunen blander seg inn i diskusjonen om hva som passer og ikke passer i byens rom. Det er tendenser hos byens myndigheter til å foretrekke *street art* framfor hiphop-graffiti, da *street art* er uttrykk som kan fungere som branding av byen, denne graffitiformen er mer «in place», for å si det med Cresswell. Og de unge tilpasser seg situasjonen. En utøver forteller at han har begynt å eksperimentere med nye graffiti stiler, selv om dette bryter med regler i graffiti verdenen – en står da i fare for å drive med «kunst», eller «kommers» (Brighenti, 2010). En annen utøver sier hun har vært nødt til å spille på lag med graffitiens destruktive machokultur, men at hun nå søker støtte i et mer ivaretagende graffiti miljø (Paulsson, 2016, s. 225). Som graffitiutøveren i Gare Tolbiac også sa, han var lei av å bli jaget av politiet, og valgte andre og mer aksepterte uttrykksformer, selv om heller ikke disse var lovlige.

Graffitiens former er i forandring, og de unge tilpasser seg en utsatt situasjon. Som i Malmø, har Stavanger og Bergen lovlige vegger, sistnevnte to byer kan skilte med store gavlvegger med forseggjorte bilder, yndete foto-objekter for turister. Stavanger har endog en årlig internasjonal graffiti festival, *NuArt*.

Det er fristende å sammenligne utviklingen av graffiti stiler med den generelle utviklingen i kunsten, fra en modernistisk abstraksjon til

postmoderne og populærkulturelle uttrykksformer, hvor figurasjonen har fått en renessanse. Kanskje er det nå slik at både byveggene og de unges uttrykk kan stå der som tidsbilder, og med tiden bli bevaringsverdige og inngå i byenes kulturminnearkiver. En graffiti i Sarpsborg har fått en slik status allerede,<sup>5</sup> og tagging foreslås som kulturminne av en professor ved NTNU.<sup>6</sup> Både hiphop-uttrykk og gatekunst har de siste tiårene fått plass i velrenommerte gallerier, og nå også i kulturminnearkivene.

Forandringene i graffitiutøvernes holdninger og deres graffitiuttrykk er interessante i forhold til problemstillingen i dette kapitlet, som handler om hvilke forandringer byer kan gjennomgå ved de unges graffiti-handlinger. Vi ser en tendens til at opprøreren blir tatt inn i varmen, at opprøret dempes, og at byer kan profitere på de unges uttrykksformer. Fra kamper mellom to parter, myndigheter og graffitiutøvere, ser vi trekk av forhandlinger i byers offentlige rom. Graffiti vil fortsatt inngå i byers uttrykksformer og kulturelle spor, men også være i endring. «Gatens akademi», som graffitiutøvere i Paris kalte sin aktivitet, er en fleksibel institusjon. Gjennom de unges merking av byen ser vi at plassenes lover er i stadig forandring.

## Referanser

- Bazin, H. (1995). *La culture hip-hop*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Benjamin, W. (1992). *Paris – 1800-tallets huvudstad, Passagearbetet, bd I–II*. Stockholm: Symposion.
- Benjamin, W. (2000). *Enveiskjøring. Barndom I Berlin rundt 1900*. Oslo: Aschehoug.
- Bourdieu, P. (1991). *Kultur och kritik*. Göteborg: Bokforlaget Daidalos.
- Brighenti, A.M. (2010). At the Wall: Graffiti Writers, Urban Territoriality, and the Public Domain. *Space and Culture*, 13(3), 315.
- Demant, J., Klinge-Christensen, C., Sørensen, A.S. (1997). Den danske Hip-Hop-kultur – et neotribalt fellesskab. I *Social kritik*, 3(8), 50–67.
- Brewer, D.D. (1992). Hip Hop Graffiti Writers' Evaluations of Strategies to Control Illegal Graffiti, I *Human Organisation*, 51(2).
- Burke, E. (1968). *A Philosophical Inquiry into the Origin of our Ideas of the Sublime and Beautiful*. London: University of Notre dame Press.

5 <https://www.nrk.no/ostfold/sjelden-graffiti-kan-bli-vernet-1.7304091>, lest 31.8.16

6 <http://www.adressa.no/kultur/2016/07/15/Tagging-er-kulturminner-13042354.ece>, lest 31.8.16.

- Casey, E. (1993). *Getting Back into Place. Towards a Renewed Understanding of the Place-World*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.
- Castleman, C. (1982). *Getting Up. Subway Graffiti in the New York*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Cresswell, T. (1996). *In Place/Out of Place. Geography, Ideology, and Transgression*. Minneapolis, London: University of Minnesota Press.
- Douglas, M. 1966. *Purity and Danger: An Analysis of the Concepts of Pollution and Danger*. Published by agreement with Sane Tøregaard Agency.
- Douglas, M. (1997). *Rent og urent: en analyse av forestillinger omkring urenheter og tabu*, Oslo: Pax Forlag.
- Ferrell, J., & Weide, D. (2010). Spot theory, *City*, 14(1–2), 48–62.
- Foucault, M. (1970/1994). *The Order of Things*, London: Routledge.
- Hebdige, D. (1979). *Subculture. The Meaning of Style*, Routledge, London and New York.
- Hetherington, K. (1996). Identity Formation, Space and Social Centrality. *Theory, Culture and Society*, 13(4), 33–52.
- Høigaard, C. (2002). *Gategallerier*. Oslo: Pax Forlag.
- Jacobsson, S. (1996). *Den spraymålade bilden. Grafittimåleriet som bildform, konströrelse och läroprocess*. Lund: Aerosol Art Archives.
- Lieberg, M. (1992). *Att ta staden i besittning. Om ungas rum och rörelser i offentlig miljö*. Doktoravhandling, Byggnadsfunksjonslära, Lunds universitet.
- Lachmann, R. (1988). Graffiti as career and ideology. *American Journal of Sociology*, 94(2), 229–250.
- Latour B. (2005). *Reassembling the social: an introduction to actor-network-theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Macdonald, N. (2001). *The Graffiti Subculture. Youth, Masculinity and Identity in London and New York*. London: Palgrave.
- Paulsson, E. (2016). *Göra plats. Graffiti, kommunal förvaltning och plats som relationell effekt*. Doktoravhandling, Landbruksuniversitetet, Malmö.
- Petersen, A.B. (1989). «Berlin» og Berlin. Fiktiviseringen av byrummet. I Sveijgaard, E. og Thobo-Carlson, J. (red.), *Fantasi og fiktion*. Odense: Odense universitetsforlag.
- Reichborn-Kjennerud, K. (1997). *Gata er mitt galleri. En analyse av estetiske og sosiale aspekter ved graffiti-kulturen i Oslo*. Hovedoppgave, Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi, Universitetet i Oslo.
- Sartre, J.P. (2004) [1976]. *Critique of dialectical reason. Volume 1. Theory of Practical Ensembles*. London: Verso.
- Sæter, O. (2003). *Stedsblikk, stedsfortellinger og stedsstrider. En sosiologisk analyse av tre kasus*. Oslo: Rapport 3:2003. Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi, Universitetet i Oslo.

- Turner, V. (1969). *The Ritual Process*. London: Aldine.
- Vulbeau, A. (1992). *Du tag au tag*. Paris: epi. Desclée de Brouwer.
- Willis, P. (1991). «Ungdomars symboliska arbete». I Löfgren, A. og Norell, M. (red.), *Att förstå ungdom: identitet och mening i en föränderlig värld*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag.
- Willis, P. 2003. *The Ethnographic Imagination*. Cambridge: Polity Press
- Wilson, E. (1991). *The Sfinx in the City. Urban Life, the Control of Disorder and Women*. Berkeley, California: University of California Press.
- Ziehe, T. (1989). *Kulturanalyser – ungdom, utbildning, modernitet*. Stockholm, Stehag: Symposion Forlag.
- Østerberg, D. (1990). *Handling og samfunn. Sosiologisk teori i utvalg*. Oslo: Pax forlag.
- Østerberg, D. (1993). *Fortolkende sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget. Det blå bibliotek.

# Kjøpesenter – rom og sted for unges utforskning og mestring

*Kari Opsahl*

Institutt for ergoterapi og ortopediingeniørfag,  
OsloMet – storbyuniversitetet

## **Abstract**

In this chapter, I explore how and why young wheel chair users, challenged by shopping malls as a meeting up place, engage in different activities, according to their ability and agency. I discuss three different situations to illustrate how the physical surroundings in the malls enable them to excel in different activities, from just hanging around to the daring use of wheelchair in the escalator. They cooperate, have fun and express themselves not only as «beings», but also as «doings». These wheel chair users present themselves as strong and independent, not weak and in need of help. They are not passively fitted into pre-existing social roles, they have agency with regard to social structure. The three situations refers to stories told in the study «To be where it all happens ...», in the research project «Talk with us» (Gulbrandsen, 2014). The theoretical perspective is based on Lefebvre's Production of Space, Østerberg's Socio-materiality and Cultural-historical Activity Theory.



## Innledning

Forrige gang Sofie og Vibeke var på kjøpesentret i Oslo, shoppet de ikke – «vi bare spiste der», forteller de. «Vi elsker å sminke oss og tulle og sånn, vi tok veldig rød leppestift på og så drev vi og sprada rundt med det. Det var morsomt!»

I dette kapitlet forteller de unge rullestolbrukerne Sofie, Vibeke og Filip om sine ulike virksomheter på kjøpesentre. De tar sentrene i bruk; de tuller litt og trener rullestolkjøring.

De forhandler om bruken av det sosiomaterielle rommet, artefakter og definisjoner av egen posisjon. De gir kjøpesentrene, designet for selgere og forbrukere (Østerberg, 1998), en annen mening, og med det gjør de sentrene til sine egne steder (Low & Lawrence-Zúniga, 2003). Mestring av virksomheter manifesteres gjennom å bli sett – sett av andre og viktigst, sett av hverandre (James, 1993). Å styrke vennskap og identitet er i fokus. Når de unge forteller fra kjøpesentret, trer et bilde frem av unge rullestolbrukere som fremstår som sterke og selvstendige, ikke som svake og hjelpetrengende.

Det empiriske grunnlaget for dette kapitlet er hentet fra prosjektet «Snakk med oss» – Profesjonsutøvelse og barn deltakelse (Gulbrandsen, 2014). I delprosjektet «Å være der det skjer ...» var målet å fremme barn og unges deltakelse i eget hverdagsliv gjennom å løfte frem gode praksiser. Her finner det sted samtaler om hverdagslivet med jenter og gutter med ulike fysiske funksjonsnedsettelse, deres pårørende og deres lærere. Erfaringer hentes fra *overgangen* barneskole–ungdomsskole. Hverdagslivet er ikke tilknyttet en bestemt institusjon eller lokalitet (Gullestad, 1989); hverdagslivet foregår på ulike arenaer og består av ulike virksomheter, og de unge må selv binde sammen sine ulike deltakelser til en identitet og livsverden. I dette kapitlet er kjøpesentret arenaen, og de virksomhetene som utspiller seg, foregår i fritiden.

Min interesse grunnes i en undring over disse unge, som lenket til rullestol og fordommer tar fart og raider rundt i kjøpesentre med den største selvfølge. I kapitlet utforsker jeg, i tråd med bokens intensjoner, kjøpesentrenes sosiomaterielle rom og de unges agens. Kjøpesentre som muliggjørere av virksomheter for unge i rullestol er i fokus. Så hva er det med

kjøpesentre som gjør dem så attraktive for Sofie og Vibeke, for Filip og bandykameratene hans? Hva er det som muliggjør de ulike virksomhetene? Er det kjøpesentrenes materielle utforming? Kjøpesentrenes ulike tilbud? Anonymiteten? De som handler der eller bare er der? Og hvem er Sofie, Vibeke og Filip, de som raider rundt i rullestoler og utforsker både omgivelsene og egne ferdigheter? Dette er spørsmål jeg diskuterer i lys av ulike teoretiske tilnærminger for å få frem kjøpesentrene som sted og rom, og hvordan og hvorfor de unge tar kjøpesentrene i bruk – motivene deres.

## Ulike teoretiske perspektiv

Teoretiske perspektiv i kapitlet er i hovedsak Henri Lefebvres *sosio-romlige* perspektiv og Dag Østerbergs *sosiomaterielle* perspektiv, samt sentrale begreper fra virksomhetsteorien. Lefebvre har utviklet en triade om det romlige i sin teori om *produksjon av rom*, bestående av *conceived space*, *perceived space* og *lived space*<sup>1</sup> (Lefebvre, 2008). Alle er momenter i produksjonen av rom, hvor det levde rommet er resultatet av det dialektiske forholdet mellom intenderte forestillinger og føringer og materielle omgivelser. Slik sett går en fra det å undersøke rommet som kontekst eller lokalitet til å se det som en romlig produksjonsprosess, hvor de tre momentene virker sammen.

I Østerbergs *sosiomaterielle* perspektiv samtenker han sosialitet og materialitet til en sosiomateriell helhet (Østerberg, 1990, 1998). Omgivelsene ses som et sosiomaterielt *handlingsfelt* som henvender seg til menneskene i feltet som igjen svarer tilbake gjennom sine handlinger. Dette er grunnet på en tenkning om frihet og handling i situasjonen, utformet av Sartre (2004 [1978]). I Østerbergs perspektiv står Sartres begrep *det praktisk-trege handlingsfeltet* samt *tyngsel* og *avlastning* sentralt for å vise hvordan materiellet kan oppleves som *faktisitet*, som stengsel eller som frigjørende. «Alt samkvem mellom mennesker foregår i tid og rom, i bestemte materielle omgivelser», hevder Østerberg (1990, s. 66).

1 I kapitlet brukes Lefebvres begrep i engelsk oversettelse.

Virksomhetsteorien er en samfunnsvitenskapelig teori om menneskets utvikling gjennom virksomhet (Leontjev, 2002; Vygotsky, 1978). Gjennom sin virksomhet skaper mennesket samfunnet, samtidig er mennesket også et resultat av de forholdene det er vokst opp under. *Virksomhet*, hvor motiv er drivkraften, representerer relasjonen mellom individ og omgivelser, hvor mening oppstår og menneskelig utvikling skjer. I alle disse tre teoretiske perspektivene ses mennesket som handlende og skapende, hvor all handling har en hensikt. *Feltet* kan overskrides gjennom vår evne til å handle, gjennom refleksjon, lek, aktivisme og opprør som virksomhet.

## Kjøpesentre som rom og sted

Et kjøpesenter, om enn privat eid, tilbyr et offentlig sosialt liv (Brusdal & Lavik, 1996). Å være her er en offentlig handling. Ser vi kjøpesentret som Østerbergs handlingsfelt kan det ses som en *overgangssone* (Shields, 1989) mellom det private, hjemmet, og det offentlige, byen. Her gjelder andre regler enn hjemme og på gata. Byvankere, rusa folk og tiggere kastes ut av kjøpesentrets sikkerhetsvakter.

Kjøpesentre, sett som Lefebvres' *conceived space*, handler om romets begreplige orden, det som legger føringer, for eksempel på hvordan kjøpesentre skal designes. Dette er planleggeres og teoretikers rom og representerer gjennom sine økonomiske og politiske prosesser en dominerende diskurs i det sosiale rommet. Kjøpesentret som *perceived space*, det erfarte rom, handler om forholdet mellom institusjonelle ordninger og hverdagens erfaringer av det materielle og praksiser, mens *lived space* viser til det levde rommet, det vil si brukernes daglige praksis. Det er hverdagslivets rom som har stadig mer å by på. Ikke bare varer for salg, men også gallerier, treningssentre, tannleger, kafeer og begravellesbyråer.

Ideen om kjøpesentre ble utviklet av Victor David Gruen<sup>2</sup> i USA. Det særegne er dets arkitektoniske form: mange butikker og tilbud under samme tak med overbygde gågater, hvor forbruk knyttes til former for rekreasjon. I motsetning til basarene og passasjene bygges disse utenfor

---

2 Viktor David Gruen (1903–1980), var en østerriksk arkitekt, kjent som pioner for kjøpesentre i USA.

tettsteder og bykjerner. De første kjøpesentrene i Norge kom på femtitallet. Privatbilen, kjøleskap og fryseboks var en forutsetning for å ta sentrene i bruk.

Utviklingen utarmet bykjernen som mistet mange av sine funksjoner og med det mangfoldet. I noen grad rettes dette nå opp ved bygging av kjøpesentre inne i bydelene. «Det gamle handlecentrum ... var et byrom som i et avgrenset geografisk rom samtidig var kommersielt, religiøst, intellektuelt og stedet for det sociale møte. I mangel af bymessige offentlige rom i bydelene, bør bydelskøbecentre omdannes til dette», foreslår Pløger (1996, s. 27), og legger til at «flere brukerstyrede og selvforvaltede aktiviteter, hvor i sær de unge og de eldre er en sterk resource» burde oppmuntres.

Kjøpesentre er populære blant småbarnsfamilier og lavinntektsfamilier (Brusdal & Lavik, 1996). Det er fordi de er så tilgjengelige, har lange åpningstider, og det er lett å finne frem. Alt er på et sted, med stort vareutvalg, fra billige kleskjeder til dyre butikker. Alt er under tak, det er bilfritt og barnevennlig. Og rullestolvennlig, kan vi legge til. Her er forbruk som rekreasjon, det er bekvemmelighetens land. Ja, det er «dårlig kultur, noe man skammer seg over å like», sier en av informantene hos Krange og Strandbu, (1996, s. 155), som legger til at det å bruke kjøpesentre er en kulturpraksis med lav status.

## Perspektiv på barn og unge

Synet på barnet *as becoming*, har dominert barnefaglige miljøer og barneforskningen (James, 1993; Christensen & Prout, 2006). Når staten garanterer at alle barn skal utdannes, er det ut fra en forståelse av hva borgerskap innebærer, hevder Marshall (1950, s. 16), «it is trying to stimulate the growth of the citizen *in the making*». Det vil si, det er ikke barnets rett til å gå på skolen, men den voksne borgers rett til utdanning. Barns utvikling er viktig i forståelsen av barn, men hvis barndom bare ses som utvikling og forberedelse for det fremtidige voksne livet, forsvinner barnets væren, barnet *as being*, sier Qvortrup (2010). «Children are not simply *beings*, they are more significantly *doings*», legger Oswell til (2013, s. 3). Barn og unges egenvilje og handlingsrom (*children's agency*), deres muligheter til å handle, må ses i sammenheng med familien, samfunnet,

i politikken og økonomien. Barn og unge fortolker og skaper mening, de absorberer ikke bare voksnes forståelse av kultur (Vygotsky, 1978; Corsaro & Johannesen, 2007). I dag, med Norges ratifisering av Barnekonvensjonen, har vi et rammeverk som styrker barn og unges posisjon juridisk, men det er ikke tilstrekkelig med tanke på barn og unges *deltakelse* – rett til å bli hørt og rett til å delta i virksomheter. Jeg forsøker å holde fast i et perspektiv som oppfatter barn og unge som kompetente sosiale aktører og kompetente medborgere med rettigheter og ansvar (Bjerke, 2011).

## Metodologi

I delprosjektet «... å være der det skjer» er informantene rekruttert via rehabiliteringsteam i kommunene og interesseorganisasjoner for funksjonshemmede.<sup>3</sup> Livsformintervjuet, som er en praksisforankret, konkretiserende og utforskende samtaleform, ble benyttet i prosjektet. Det tar utgangspunkt i en konkret dag, gjerne dagen i går, hvor informantene forteller om hva de gjorde, og hvem de var sammen med i løpet av hele dagen, og om det pleier å være slik (Hovind, 1987). Livsformintervjuets vekt på *tid* som den strukturerende akselen har gitt oss fortellinger som følger på hverandre, fortellinger om hva informantenes hverdag innebærer, samtidig som fortellingene viser horisontale bevegelser; vi ser de unge bevege seg mellom hjem, skole, fritid og rehabilitering. Intervjuer og observasjoner foregikk både i hjem og skole og fant sted vinter og vår i 7. klasse, og senhøstes og vår i 1. klasse på ungdomsskolen. Å intervjuer over tid viser bevegelser i oppfatning og forståelse og får frem hvordan det som har skjedd, tvinner seg inn i forståelsen av det som skjer. Det å intervjuer og selv transkribere skaper en fortettet nærhet mellom forsker og informant (Gulbrandsen, Øien & Opsahl, 2014). Tolkningen som presenteres, er resultat av en analyseprosess på bakgrunn av empiriske data, sosiokulturell teori og relevant litteratur (Wadel, 1991; Kvale, 2009). Å få frem jenter og gutters stemmer er vektlagt. Målet har vært å hente inn

---

3 Skriftlig samtykke ble innhentet fra barn og foreldre, lærere og assistenter. Alle navn er anonymisert, og prosjektet ble godkjent av REK og NSD.

beskrivelser fra barn og unges livsverden for å kunne fortolke betydningen og slik produsere kunnskap (Kvale, 2009).

## Fortellinger fra de unges livsverden

Sofie, Vibeke og Filip tilhører «etterintegreringsgenerasjonen» – de bor sammen med sine familier, og de går på nærskolen. Med tilrettelegging<sup>4</sup> deltar de i flere nettverk og på ulike arenaer. Her henter jeg frem hva de forteller om deres livsverden, for å gi en bakgrunn for deres virksomheter og opplevelser på kjøpesentrene.

## Perspektiv på funksjonsnedsettelse

«Jeg er en helt annen person, jeg er ganske morsom da», forteller Filip. «Hvis jeg mister no', kan jeg be dem ta opp ting for meg ... og de hjelper meg ... og det er jeg veldig glad for ... for jeg er ikke sånn som kan ta opp ting fra gulvet, uten at det blir sånn 'kan ikke du ...'»

De andre elevene hjelper, uten å stille spørsmål, og det er han glad for. Vygotsky hevder at det er de sosiale aspektene ved en funksjonshemming og interaksjonen som er avgjørende for barns utvikling (Smidt, 2009). De unge ble spurt om de bruker begreper som funksjonsnedsettelse eller funksjonshemming. Ingen gjør det. «Når jeg møter små barn, så spør de ofte hvorfor jeg sitter i rullestol. Da sier jeg, fordi jeg har en skade i hjernen [...] jeg er veldig åpen på det', sier Filip. De unge bruker begrepet skade eller den medisinske diagnosen. «Det at folk kaller andre *hemma*, det irriterer meg altså, det er utrolig nedgraderende», sier Sofie.

Vibeke: Jeg vil ikke si at jeg er funksjonshemmet. (Hun ler)

Intervjuer: Nei.

Vibeke: På spørsmål sier jeg at jeg har en skade i ryggen ... ikke at jeg er funksjonshemma ... jeg tror at det er andre folk som gjør meg funksjonshemmet.

4 Tilrettelegging innebærer bruk av gjenstander som rullestol, ståstativ og skinner samt støtte fra personer som assistenter og støttekontakter og helsepersonell.

Intervjuer: Ja ...

Vibeke: Ikke ta det på feil måte, men ... det er litt sånn, vennene mine tenker ikke på at jeg sitter i rullestol ... som, hvis vi skal noe ... så finner vi bare en måte vi kan gjøre det på ... æhh, du kan ikke være med fordi du sitter i rullestol, det er ikke sånn.

«Ikke ta det på feil måte», sier hun til meg, forskeren og helsearbeideren, og så forklarer hun. Hun viser til en *sosial modell* hvor funksjonshemming ikke ses som en egenskap ved individet, men skapes i møte med omgivelsene (Shakespeare, 2006). Av samme grunn omtales informantene her som *de unge*, ikke som funksjonshemmede.

Oppvekstbetingelsene for barn og unge med funksjonsnedsettelse endrer seg i siste del av 1900-tallet. I dag skal oppvekstarenaene være de samme for alle barn, alle skal inkluderes, hevder Wendelborg (2010). Politiske mål om integrering av stadig flere elevgrupper i enhetsskolen er i dag avløst av visjoner om *inkluderende praksis* (Lillejord, 2009), en praksis som handler om å utvide fellesskapet og ta høyde for at elevene har ulike læreforutsetninger og ulik kulturell og sosial kapital.

## Gym og artefakter

Gym er den store utfordringen for inkludering i skolen. Filip har ikke gym med klassen, han har fysioterapi og svømming med far i stedet. Men på skolens idrettsdager vil han være til stede, være *der det skjer*, og slik kunne delta i klassens samtaler. Av samme grunn er Sofie alltid til stede i gymtimene, og hun kommer med mange forslag til gymøvelser hvor hun kan være med, men ofte sitter hun og ser på. Det gjør ikke Vibeke, hun er alltid med. Lærer tilrettelegger, starter oppvarming med øvelser på gulvet og ballspill i små grupper; alle skal med, alle skal bli bedre! Når det er kamp, er alle med. «Vibeke kan bli så ivrig at hun detter ut av stolen», forteller assistenten.

*Rullestolen* er en artefakt med mange bruksområder. Den er designet for forflytning, ute og inne, noen er tunge og stødige, som de elektriske, andre er hånddrevne, med lavt sittepunkt. Disse gir mulighet for stor fart og raske bevegelser og brukes i kurvball, hockey, dans eller lek. Å forflytte seg med hjelp av rullestol er den eneste måten de unge her kan forflytte

seg på selvstendig. De brukes i hverdagens virksomheter, mellom hjem og skole, eller til fritidsarenaer og trening. De unge har rullestoler for ulike bruk.

## Ungdomsskolen

På våren i det første ungdomsskoleåret intervjuet jeg de unge for siste gang. Tilbakeblikk ses med tanke på fremtiden. Overgangen barneskole–ungdomsskole har gått bra for Sofie, Vibeke og Filip, både faglig og sosialt. Sofie forteller:

Jeg fikk femmer i norsk muntlig, i kunst og håndverk og i gym! Jeg var jo den i klassen som de trodde hadde minst sjanse til å få det, så jeg deler den femmeren med noen av de andre gutta, for gutta pleier å være så sporty, det er gøy! Det som er viktigst med skolen, det er jo prøve å jobbe og få så gode karakterer som mulig og være sammen med venner, det er det som er viktig egentlig – jeg er veldig fornøyd med hvordan det er nå ... det er liksom, jeg føler at jeg blir godtatt.

Filip er også fornøyd:

Fikk fire pluss på engelsk tentamen ... det var jeg veldig fornøyd med, fordi jeg bare har fått tre pluss og fire ... og så gikk jeg opp til fire pluss. Jeg klarer å holde nivået som de andre da ... fikk bedre enn gjennomsnittet.

Å gjøre det bra på skolen er viktig. Filip legger ned mye arbeid. Det gjør også Vibeke: «Jeg gjør så godt jeg kan, ligger nesten på linje med de andre.»

Like viktig er det å ha venner:

«Jeg tilhører ingen gjeng, men jeg har mange venner på skolen», forteller Filip.

«Ja, det henger alltid noen gutter på stolen hans i friminuttene», forteller lærer.

De unge har venner fra skole, nabolag og ulike organisasjoner. Vibeke har mange nettverk, men «de beste vennene jeg har ... det er liksom en familie ... vi som sitter i rullestol, vi har kjent hverandre hele livet, liksom ... » Filip har også mye kontakt med bandyvennene sine: «Vi har jo kontakt på mobil, Facebook, alt det der ... de er på en måte de jeg er kjenner best ... vi er på samme nivå, vi vet hvorledes det er ...».



«Selvfølgelig føler jeg meg litt mer hjemme når jeg er sammen med de i rullestol, men det er bare fordi de forstår meg bedre ... jeg føler meg ikke helt trygg på å kunne si alt til de her, men jeg kunne ikke klart meg uten de vennene på skolen heller», sier Sofie.

## Ungdom

Vibeke er nå i en jentegjeng som henger mye sammen. I friminuttene snakker de om hva som skal skje etter skoletid, de sminker hverandre og stiller hår. Vibeke forteller at hennes sminke har avansert fra bare mascara til øyeskygge og pudder, men hun «... har ikke kommet til eyeliner og brun krem enda», sier hun og ler. Mens Sofie har klippet opp håret, sminker seg og forteller: «Jeg går i mer sånne utfordrende klær, utringning, hullete bukser, tøffere stil da, hvis jeg kan si det på den måten». Filip er opptatt av andre ting. Mor forteller:

Filip lurte på det her en dag ... om han skulle drikke, hvorledes gikk det med kjøringen da ... det kommer jo en tid med festing og sånt ... det er jo en ungdomsklubb her ... ellers er de jo på sentret ... noen ganger etter bandyen.

Dette handler om identitetsforhandling og posisjonering. Her er fine nyanser som forteller hvem du er, og ønsker å være. Mens Filip snakker lite om jenter, forteller både Sofie og Vibeke om kjærestere.

## Deltakelse som rettighet

Her brukes begrepet deltakelse om retten til medvirkning, rett til å bli hørt og slik vinne frem med sine argumenter. Å delta på ansvarsgruppemøter ses nå som viktigere enn tidligere. Filip forteller at han synes «det er morsomt å delta på møtene, men at det ikke alltid er lett å følge med». Vibeke forteller at hun har ordnet med en brukerstyrt personlig assistent. Dette innebærer at det er hun som bestemmer hva slags hjelp hun vil ha, hvordan og når den skal gis. Hun er kjempefornøyd med den nye ordningen. Hun har også byttet fysioterapeut, da «det skjedde så lite hos den hun gikk til». Mor legger til at de har samarbeidet om dette, men avgjørelsene er Vibekes. Hun er ei jente som er opptatt av deltakelse som rettighet,

I: Tror du, du kommer til å stemme når du blir stor?

V: Ja.

I: Det kan jeg nesten tenke meg ...

V: Ja. Kan nesten ikke vente på at jeg kan stemme.

I: Det er en stund til.

V: Fem år!

I: Følger du med på politikk da, litte granne?

V: Ja ... jeg kunne godt ha stemt på Obama.

I: Du ville at han skulle vinne?

V: Ja!

De unge viser gjennom intervjuene at det å bli selvstendige er helt sentralt for dem.

## De unge og fritid

Alle barn og unge har rett til fritid.<sup>5</sup> Om fjortisfasen beskrives som en vimse-, leke- og eksperimentfase (Frønes, 2010), er den en viktig lære- og utviklingsfase for å utvikle en sosial identitet. Fritiden er den viktige delen av livet for mange unge (Hegna, 2005), hvor det viktigste er å gjøre ting sammen med venner.

Om alle var en del av torgets liv i middelalderen (Ariès, 1962), ser vi nå en tendens til at unge tilbringer hverdagslivet i organisert virksomhet der de «overvåkes» av voksne (Frønes 2000). De unge her deltar også i flere organiserte idretter på fritiden, inne i Oslo eller hjemme i lokalmiljøet. Alle konkurrerer, de trener ofte og mye. De er alle på mail og Facebook, der vennskap utvikles og holdes ved like (Seim & Opsahl, 2014).

Vibeke forteller dette om å henge rundt på hjemstedet:

I: Nå skal jeg spørre om noe helt annet – hvis du skal ned å henge litt i H, hvor er det du er hen da?

V: Jeg henger aldri ned i H, egentlig.

5 «Barn har rett til hvile og fritid og til å delta i lek og fritidsaktiviteter som passer for barnets alder og til fritt å delta i kulturliv og kunstnerisk virksomhet» (Barnekonvensjonen, 1989, 31,1; CRPD, 2008).

I: Nei ... du drar jo ofte inn til byen og gjør dine ting.

V: Ja ... jeg er ikke sånn som vanker rundt i H, jeg.

I: Nei.

V: Jeg er sånn som på en lørdagskveld koser meg i sofaen med mamma og pappa, med Grand Prix og sjokolade ... er litt sånn hjemmedalt, kan man si.

Hvorfor byen frister mer enn lokalmiljøet, sier Vibeke ikke noe om. Kanskje det er fordi de unges fritidsaktiviteter på kjøpesentret skjer uten «overvåking» av foreldre, assistenter eller trenere. De møtes for å være sammen og å utforske virksomheter sammen. De tar initiativ, de er kompetente sosiale aktører. Som ungdomsskoleelever løsriver de seg fra foreldre og støttekontakter og drar ut på egenhånd. De tar i bruk kjøpesentre. De raider rundt og gjør stedet til sitt. Dette er det motsatte av institusjonalisert fritid.

Young people ... do refer to their need for a break from the adult-orientated day; and for them the function of play is to enable them to experience delight and fun, usually, but not necessary, in company with friends (Mayall, 2002, s. 135).

## Henge på kjøpesentret

De unge bor på småsteder rundt Oslo, og når de skal inn til byen, må de kjøres av foreldre eller støttekontakter fordi den offentlige kommunikasjonen ikke er universelt utformet<sup>6</sup>. Offentlig kommunikasjon kan oppleves både som *avlastning og tyngsel* (Østerberg, 1990, s. 29). De unge opplever den som *tyngsel*. De kommer ikke inn på tog eller buss ved egen hjelp, dette gjør dem avhengige av andre, og det gjør dem annerledes, noe de ikke ønsker å fremstå som. De vil være som andre, men faktisiteten kan ikke overskrides. De unge opplever *tyngsel* i flere av hverdagens gjøremål. Dette utestenger og fratår dem samvær med klassekamerater. Det er ydmykende, og de marginaliseres.

Mens den offentlige transporten og trapper i deres fysiske omgivelser stenger dem ute, kan de på kjøpesentret, grunnet dets materielle

---

6 Universell utforming er en strategi for å oppnå full deltaking og likestilling for funksjonshemmede (Bringa, 1998).

utforming, bare *rulle inn*. Her har de frihet til å delta i de virksomheter de ønsker, uten hjelp fra andre. Dette er Lefebvres *perceived space*; i de materielle omgivelsene åpner dørene seg automatisk, og ingen terskler eller trapper hindrer, tvert imot kan de med stor letthet kjøre rundt på et friksjonsfritt underlag, med stor fart og gjerne hyle av begeistring. På kjøpesentret er de unge i en trygg offentlig arena hvor de kan kjøre rundt i et mylder av mennesker og skjebner, kassaapparater og kredittkort, lys og farger. Her kan de bevege seg i dufter: fra bakeren gjennom blomsterhandelen til skobutikken, lytte til stemmer, latter og musikk, eller sitte og snakke sammen.

## Sofie og Vibeke på kjøpesentret

Ut fra det Sofie og Vibeke forteller innledningsvis, forstår vi at kjøpesentret er et sted hvor de møtes, et sted hvor de kan shoppe og spise, men også et sted hvor de kan «tulle og sånn». Stedets mening er sosialt konstruert, gjennom de unges erfaring blir *sted* assosiert med hendelser og handling som gir stedet både individuell og kollektiv mening (Hamilton, 2010). Her kan de iscenesette seg selv: sprade rundt som på en catwalk, sminke seg med rød lepestift. Dette er Lefebvres *lived space*.

Jentene er klare på hvor mye sminke de kan tillate seg å gå med, det er første trinn på ungdomsskolen, og der bruker de bare litt. Her tar de på ikke bare rød, men *veldig rød* lepestift. Det er en lek, de *later som* (Vygotsky, 1978, s. 92), og de synes det er moro. Samtidig tar de *det å sminke seg* ut av jenterommet og inn i det offentlige rom, hvor de kan bli sett, kanskje beundret, kanskje få tilsnakk. Sminke representerer det å være tenåring (Gulbrandsen, 2007; Ryst, 2010). Som i Sæters kapittel 6 i denne boka (Sæter, 2018), ser jeg dette som en terskeloverskridelse, jentene prøver seg. Å gå over en terskel er en handling som forandrer deg, gir deg erfaringer som du ikke hadde tidligere.

Kjøpesentret er i Oslo og er en del av byens mylder. Her er det liten mulighet for å møte kjente, anonymiteten som kan virke skremmende på noen, kan også gi en følelse av frihet (Simmel, 1990). De sosiale omgivelsene som omgir jentene, er mennesker de ikke kjenner, og dette gir dem en anonymitet som muliggjør handlinger de ønsker å utforske. Ikke det

å spise der eller handle der, men det å sprade rundt og ha det moro. *Det levde rommet* er fantasiens rom, sier Lefebvre (2008); de unge approprierer rommet med lek og fantasi, de gjør det til en catwalk. De vet at de blir sett, noe som er viktig. Men det viktigste er at de ser hverandre og bekrefter hverandre (James, 1993).

## Filip og bandylaget på kjøpesentret

I livsformintervjuet snakker vi om ulike fritidsaktiviteter. Filip trener innebandy to ganger i uken:

F: Jeg liker best innebandy.

I: Ja, det er morsomst, ja ... det fortsetter du med.

F: Ja!

Filip tar opp telefonen sin og henter opp en video som viser bandylaget i aksjon.

F: Fra riksdekkende tv.

I: ... det ser vanskelig ut.

F: Ja ... se hvor fort jeg kjører ... dritfort.

Dritfort, sier Filip, det forstår jeg både som mestring, at han er stolt av det han får til, og som gleden over å være i fart. Om bandylaget, sier mor: «De er veldig forskjellige, gutter og jenter, ulike diagnoser, men sammen er de jo dynamitt!»

«Ja», bekrefter Filip og føyer til: «Har banka alle lagene!»

Mor forteller videre at to av guttene i klassen nå har vært med på treningen og har fått lov til å kjøre, og det endret klassekameratenes blikk:

I: Ja, dette snakket vi om sist, dette måtte jo være så morsomt for de andre i klassen ... å delta.

F: Ja, det er veldig gøy fordi de lærer så fort eller ... de skjønner det på en måte, men de skjønner det ikke.

M: Hvor vanskelig det er.

I: Nei, de må også trene lenge.

F: Ja, det er klart.

M: Martin sa det var artig å se hva du egentlig ...

F: ... mestrer ...

I: Ja, ikke sant ... så jo det når du viste meg videoen, hurtigheten og ...

M: Også var det en annen ting Martin kommenterte som jeg synes var veldig flott, om den gjengen du er sammen med: Alle er så blide.

F: Ja, jeg vet det.

Filips lag drar ofte til kjøpesentret etter bandyen. Det er et lag med mye humor og stor selvtillit; som en seiersrik armada cruiser de inn på kjøpesentret og tar omgivelsene i bruk. De er høye på fartsopplevelser.

Kjøpesentret med sin kilometerlange gågate med glatte gulv *kaller* på kappkjøring, og alle butikker med sine ulike utforminger, *kaller* på gjemsel og utforskning (Østerberg, 1990). «Jeg er ikke så glad i å shoppe», sier Filip. «Vi er litt like der», sier han om kameratene sine, «Men vi liker å tulle litt!» Med andre ord kan vi si at det de gjør på kjøpesentret, er for det meste å drive rundt, på sin egen måte og tulle litt. Filip kjenner ikke Sofie og Vibeke, men alle tre bruker ordet å tulle om det de med glede gjør på kjøpesentret. Tulle defineres som rote omkring, ikke mene alvor, tøyse. Etymologisk: virvle rundt (Caprona, 2013).

Om de tøyser, så tenker jeg at virksomhetene er viktige for dem, at det er et alvor som ligger under. Vi vet at jenter gjerne shopper, men her er jentene bandykamerater, her er det fart og spenning som gjelder, det å våge!

Dette sentret er deres lokalsenter, her møter de naboer, venner og skolekamerater.

I kjøpesentret oppfattes de unge i rullestol som en annen kategori enn byvankere, som med sine hettegensere, hullete bukser og gjerne skateboard, provoserer og derfor kastes ut av sikkerhetsvaktene. De unge i rullestol oppholder seg over lengre tid på kjøpesentret, men kastes ikke ut. Dette til tross for store likheter mellom det å bruke rullestol og skateboard når utøverne har stor fart eller gjør vanskelige øvelser som rullestolkjøring i rulletrapp – en risikosport med store utfordringer. Når Filip og kameratene raider rundt, foregår det i det Lefebvre kaller det levde rommet, handlingene muliggjøres av det materielle, mens det utfordrer forestillingene om hvordan kjøpesentret skal tolkes og forstås.

Stjeling og de økonomiske tap det medfører, er en kjent sak i butikkbransjen. Noe de tilstedeværende vakter minner om. Det ses også i

materialiteten, hva som er tilgjengelig eller ikke, hva som kan røres, hva som ikke kan røres. Dette er Lefebvres *conceived space*, kapitalens rom, her er krav og ordre; gjør dette, ikke gjør dette! Å *tulle litt* utfordrer dette rommet. De unge har gjort kjøpesentret til sitt sted: *ludic space*. De ser materielle omgivelser som fremmer og tillater, ikke begrenser, i tråd med Lefebvre. De unge utfordrer sikkerhetsvaktene, vaktene som hadde tatt de på rullebrett, men som lar de unge være. Mennesket som overskrider sin faktisitet, er fritt, sier Sartre, eller søker friheten (Østerberg 1990).

## Sofie og Vibeke i rulletrappen

Men det er ikke bare det at de har det moro, også virksomheter som *øvelseskjøring* og *mestring* finner sted, som rullestolkjøring i rulletrapp. Her fremstår de unge som profesjonelle rullestolbrukere. Sett fra et virksomhetsanalytisk perspektiv innebærer dette store utfordringer: balansekunst som krever konsentrasjon og årvåkenhet, kroppsfølelse og kontroll. Alle sansene er i spill, taktil og kinestetisk sans, rom og retning, er i fokus. Likeså motoriske ferdigheter som forflytning, å holde tempo og tilpasset kraft. Sofie, som også er instruktør i rullestolmestring, forteller:

Jeg var sammen med støttekontakten min og venninna mi, vi mestrer rullestolen cirka like godt alle sammen da, så vi lærte å stå i rulletrapp, og det var veldig gøy. Det er mest konsentrasjon da, ganske skummelt, men det er veldig gøy, det ser veldig vanskelig ut, men det er ikke så vanskelig. Men samme mannen spurte tre ganger: Funker ikke heisen? Funker ikke heisen? Funker ikke heisen? Han spurte tre ganger, det var slitsomt.

Kanskje mannen som observerte jentene og henvendte seg til dem, var bekymret. Eller kanskje han syntes at de unge ikke hadde noe der å gjøre. Budskapet hans, slik de oppfattet det, var: De skulle ikke være i rulletrappen!

Jentene er i *nærmeste utviklingszone* (Vygotsky, 1978, s. 86), hvor støttekontakten er den *kompetente andre*, den som viser, veileder og roser. Sofie og Vibeke demonstrerer et lærestykke, de mestrer etter hvert virksomheten. De er i flyt! Begge jentene danser rullestoldans, kjører sitski og spiller basket. De er godt trent. Jeg har også sett Vibeke forsere, på elegant vis, en lang skolekorridor full av støvler, sekker og gjenglemte ting, så jeg ble

ikke overrasket da jeg ble fortalt denne historien. Ser en rulletrappen som faktisitet (Østerberg, 1990), ville en ha oppfattet den som *stengsel* for rullestolbrukere, men her overskrides den og virker frigjørende. *Appropriasjon* bruker Lefebvre om det folket gjorde da de tok over Les Halles i Paris; de tok over det gamle markedet og gjorde det om til noe annet (Lefebvre, 2008, s. 167). Når jentene her tar over rulletrappen og gjør den til et treningssted, er det noe av det samme, selv om det ikke er permanent.

Budskapet fra mannen som ba dem bruke heisen, viser til reglene som ligger i *conceived space*, men det kan også knyttes til beskyttelsesargumentet i Barnekonvensjonen – et argument som lett kan snus på hodet og forstås som beskyttelse av voksensamfunnet mot barn og unge, mot uregjerlige unger. Veien er kort fra beskyttelse av barn og unge til kontroll av dem, til utelukkelse fra arenaer for voksne. Dette er en krenkelse av barn og unges rett til å gjøre erfaringer på egen hånd (Qvortrup, 2010). Ungdommene blir møtt og utfordret av *oss-dem*-problematikken, og de finner det slitsomt. Her er rulletrappen stedet for trening, det er kjøpesentret som tilbyr denne muligheten. Jentene, i *lived space*, utvider forestillingen om kjøpesentret til også å være et treningssted. De Certeaus begrepspar *strategi og taktikk* er i samsvar med Lefebvre. Med *strategier* viser han til hvordan institusjoner produserer rom, mens *taktikk* innebærer hvordan folk bruker rommet: «people are agents in constructing their meanings and uses of place» (Certeau, 1988, s. 34).

Hvorfor trener jentene i rulletrappen? Er dette den ultimale rullestolbruk? Et mesterstykke? Eller en overgangsrite? Fra en status til en annen, gjennom presisjon og utholdenhet? I så fall er det jentene som her deltar og utfører, ikke guttene som i Sæters tekst i kapittel 6 (Sæter, 2018). Og i motsetning til guttene som jobber med grafitti om natten, handler jentene i dagslys, i sentrets åpningstid; de står frem! Med lyskasterne på!

## Diskusjon

Säfvenbom (2005) beskriver ekte fritid som frihet fra rollerrestriksjoner og stor grad av selvtutfoldelse, noe som muliggjør frihet *til å være* og videre frihet *til å bli*. Hva slags ungdom vil disse unge være? De demonstrerer styrke og vågemot. De viser seg frem som ungdommer, jentene tar på rød, rød



leppestift, alle demonstrerer selvstendighet, at de er litt uskikkelige, selv om de ikke bråker og bøffer. De bruker rullestolen ikke bare som fremkomst-middel, men som leketøy, som det å kjøre fort med bil, prøve ut grenser. Ikke ulikt traktorungdommene eller rånerne Ruud beskriver i kapittel 3 i denne boka (Ruud, 2018). Gibsons begrep *affordance* (1979) refererer også til handlinger som muliggjøres av objekter og omgivelser, og viser til mulighetene som ligger i de unges bruk av rullestol og appropriering av kjøpesentret.

Ungdommene drar ikke til kjøpesentrene for å bli kjent med andre ungdommer, de drar til kjøpesentrene for å møte og være sammen med venner, gjennom virksomheter som lek og mestring av rullestol, i lange gågater som innbyr til forflytning på hjul og i fart. Denne leken forstår jeg som forsterkning av vennskap i jevnalderrelasjoner. Å bli sett av hverandre, styrker vennskap og egen identitet, ifølge James:

Friendship is not simply a cognitive relationship of affectivity. It must be affirmed, confirmed and reaffirmed through social action. This explains how the emphasis on «sameness» and conformity ... works to mitigate the significance which any differences might have. It represents one visible demonstration of friendship, for it is through such public performances that children evaluate and acknowledge their friendships with one another: being friends must not only be experienced but seen to be experienced (James, 1993, s. 215).

Leken er både erfart og innstudert. De unge forhandler i forkant av hva som skal skje, og underveis. Leken er i høyeste grad en refleksiv form for sosial relasjonsbygging. De unge utfordrer kjøpesentrene. Når sikkerhetsvaktene, som kaster ut ungdom på skateboard, lar dem være, kan det være fordi de ses som en sårbar minoritet. Dette er de unge selvfølgelig klar over. Deres karnevaleske motstand fremstår som deres strategier for å kunne gjøre noe de har lyst til, men egentlig ikke får lov til. Et karnevalesk perspektiv, hvor de er kongen på haugen, hvor ting snus på hodet, med latteren som kjennetegn. Det er moro! I Bakhtins begrep karnevalesisme er den folkelige latteren viktig fordi den fungerer som en motkraft til det offisielle samfunnet (Bakhtin, 2003), som en frigjørende strategi. I *conceived space*, fylt av orden og konsistens, må brudd og uorden kunne oppstå spontant, i form av festivaler og dramaer, hvor gatene tas i besittelse av det levde livet. Livet i byene må nettopp preges av festen, sier

Lefebvre (2008). *Det levde rom* er hverdagslivets rom, rommet hvor forestillinger utfordres og endres. Dette er de unges rom, det er her de unge planlegger og igangsetter virksomheter.

## Sosiomaterielle omgivelser

Ikke bare materielle omgivelser, men også sosiale omgir de unge; folk som ser dem, selv om de ikke henvender seg så ofte til dem. Krange og Strandbu (1996) deler brukere av kjøpesentre i fem grupper. Den første gruppen kaller de *opposisjonell praksis*. Gruppen har en praksisform som bryter med det som forventes fra sentrets side, og denne gruppen består ofte av arbeidsløse, skoleskulkere eller byvankere. De gjør også sentret, hvor det er godt og varmt, til sitt eget sted. Et sted hvor de bråker og bøffer og erter på seg vaktene. Vaktene representerer makta, det dreier seg om å lure vaktene, være i spenningen. Komme seg unna vakter og kamera. Unngå politianmeldelse. Den neste gruppen bruker sentret som møtested, hvor det å treffe andre, er det som gir mening. Den tredje gruppen er *flanører*, disse er også opptatte av det sosiale liv, men deltar ikke selv. Flanøren gjemmer seg i folkemengden og betrakter de andre, ser hvordan folk kler seg og oppfører seg, lager historier om hvem de er. «Jeg ser på skoa demses, og tenker litt på hva slags folk det er», forteller Jenny (Krange & Strandbu, 1996, s. 114). De to siste gruppene forholder seg til varene. I den første finner vi *lidenskapelige* forbrukere – finne noe nytt, gjøre et kupp. «Det er deilig å kunne frátse litt i unødvendige ting», sier Berit. Her er handel rekreasjon. I den andre gruppen ser brukerne kjøpesentret som et effektivt sted å handle, de representerer et praktisk orientert forbruk (Krange & Strandbu, 1996). Ser vi sentrenes utvikling, er det de som er opptatte av rekreasjon og handel, som har påvirket utviklingen mest: stadig større utvalg, stadig flere rekreasjonsmuligheter. For mange innebærer dette at en større del av fritiden tilbringes på kjøpesentrene.

Disse gruppene utgjør de unges sosiale omgivelser. De inngår i deres forestillinger om hva et kjøpesenter er, de er viktige som publikum. Det viktigste er å se og bekrefte hverandre, sier James (1983), men det å bli sett av hverandre i påsyn av et publikum, senterbrukere som tasser eller haster forbi, noen fremmede, noen fra nabolag eller skole, er av stor betydning

for virksomhetene deres. Det er i *leken og festen* de unge overskrider, hvor de endrer forestillinger om sentret og seg selv. De *forvandler* kjøpesentret til en scene de kan vise seg fra, se om de blir lagt merke til. Kanskje skjer det endring i de sosiale omgivelsene; kanskje endres senterbrukernes oppfatninger av de funksjonshemmede, ja, også av stedet hvor dette foregår. Helt sikkert er det at de unge bekrefter seg selv, først og fremst som venner og som ungdommer, men også som kompetente rullestolbrukere, og sannsynligvis endrer de seg selv; de blir hakket tøffere, modigere og morsommere.

## Avslutning

De unge har sin egen agens. De tar i bruk kjøpesentret og gjør det til sitt eget sted – et handlingsrom for utforskning av egne virksomheter, muliggjort av sentrets materielle utforming. Kanskje litt «i slekt» med byvankerne. De unge rullestolbrukerne tilhører også en marginalisert gruppe, men sinne eller fortvilelse iscenesettes ikke her. De bruker stedet til å trene og ha det moro, samt å bli synlige i offentligheten, vise seg frem som «dette er også oss»! De bekrefter hverandre. De har det moro! Kjøpesentret blir et møtested, og slik sett er de unge også litt «i slekt» med senterbrukerne som er opptatte av det sosiale. Kjøpesentret defineres som et sted for handel og rekreasjon, men de unge tar det i besittelse og omformer det til sitt sted, et sted hvor frihet *til å være* og videre frihet *til å bli* er i fokus. Et sted hvor de kan *tulle litt, trene og ha det moro*. De bruker sentret til dette.

De handicappede børn bliver stærke børn. Selvfølgelig er de sårbare over for en række ting, men de har opbygget en styrke til at overkomme mangt og meget i hverdagen. De går ikke op i småting, men erkender hurtigt realiteterne (Rosell, 2011, s. 1).

De tre fortellingene jeg har hentet frem, viser oss kjøpesentre og hvordan de unge tar sentrene i bruk, hvordan de produserer *lived space*. De unge viser seg frem som mer sofistikerte enn de er i hverdagen, sminke seg, kjører rundt med stor fart eller går opp rulletrappen i rullestol! Hvorfor? Kanskje for å sprengne den smale rammen de er gitt som

funksjonshemmede og rullestolbrukere, vise at de også er vågale og rampete, vise hvor sterke og modige de er, vise hva de kan? Erfaringene de gjør seg, kan påvirke væremåtene deres også på andre arenaer, som hjemme, på skolen, i rehabiliteringen og i fritiden.

The places where we spend our time affect the people we are and can become.

Whatever we experience in a place is both a serious environmental issue and a deeply personal one (Hiss, 1996).

Å være vågale og rampete er karakteristikk som ofte beskriver ungdommens væremåte. De unge her vil, slik jeg forstår dem, bli sett som de unge de er, ikke bare som funksjonshemmede, de vil bli anerkjent som dem *de er* og som det *de gjør* (Fraser & Honneth, 2003), som utforskende og mestrende ungdom.

## Referanser

- Ariès, P. (1962). *Centuries of Childhood*. London: Jonathan Cape.
- Bakhtin, M.M. (2003). *Latter og dialog – utvalgte skrifter*. Cappelen upopulære skrifter, 44. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Barnekonvensjonen (1989). FNs barnekonvensjon (UNCRC). Hentet 20.6.2017 fra <http://www.barneombudet.no/barnekonvensjonen/>
- Bjerke, H. (2011). «It's the way they do it»: Expressions of Agency in Child – Adult Relations at Home and School. *Children & Society*, 25, 93–103
- Bringa, O.R. (1998). *Veiviser til universell utforming*. Oslo: Kommuneforlaget, Rådet for funksjonshemmede.
- Brusdal, R., & Lavik, R. (1996). Der er det godt å være – Å handle i kjøpesenter er mer enn anskaffe varer. I *Tidsskrift for samfunnsplanlegging, byplan og regional utvikling*, 1–2/96.
- Caprona, Y. de (2003): *Norsk etymologisk ordbok*. Oslo: Kagge Forlag AS.
- Certeau, M. de (1988). *The Practice of Everyday Life*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.
- Christensen, P., & Prout, A. (2006). Anthropological and sociological perspectives on the study of children. I S. Greene & D. Hogan, *Researching children's experience*. London: Sage.
- Corsaro, W.A., & Johannesen, B.O. (2007). The Creation of New Cultures in Peer Interaction. I J. Valsiner & A. Rosa, *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology*. Cambridge: University Press.

- CRPD (2008). International Convention on the Rights of Persons with Disabilities, WHO.
- Fraser, N. & Honneth, A. (2003). *Redistribution or Recognition – A Political Philosophical Exchange*. London, New York: Verso.
- Frønes, I. (2010). *Moderne barndom*. Oslo: Cappelen Damm.
- Gibson, J.J. (1979). *The ecological approach to vision perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Gulbrandsen, L.M. (2006). Fra småjenter til ungjenter: heteroseksualitet som normativ utviklingsretning, *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 4, 5–20.
- Gulbrandsen, L.M., Øien, I., & Opsahl, K. (2014). Utforskende framgangsmåter i forskning og profesjonell praksis. I L.M. Gulbrandsen (red.), *Barns deltakelse i hverdagsliv og profesjonell praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gulbrandsen, L.M. (2014) (red). *Barns deltakelse i hverdagsliv og profesjonell praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gullestad, M. (1989). *Kultur og hverdagsliv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hamilton, T.B. (2010). Occupations and Places. I C.H. Christiansen & E.A. Townsend (red.), *Introduction to Occupation – The Art and Science of Living*. New Jersey: Pearson.
- Hegna, K. (2005). «Likestillingsprosjektets» barn. *Endringer i kjønnsforskjeller blant ungdom fra 1992 til 2002*. NOVA Rapport 21/05.
- Hiss, T. (1996). *The experience of place*. New York: Vintage Books.
- Hovind, H. (1987). *Liten og stor. Mødres omsorg og barns utviklingsmuligheter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- James, A. (1993). *Childhood Identities: Self and Social Relationships in the Experience of the Child*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Krange, O., & Strandbu, Å. (1996). *Kjøpesenteret*. Oslo: Pax forlag.
- Kvale, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Lefebvre, H. (2008). *The Production of Space*. Malden, Oxford and Victoria: Blackwell Publishing.
- Leontjev A.N. (2002). *Virksomhed, bevidsthed, personlighed*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lillejord, S. (2009). En skole for alle. I T. Nordahl, T. Helland, S. Lillejord og T. Manger, *Livet i skolen. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap 1*. Bergen: Fagbokforlaget
- Low, S.M., & Lawrence-Zúniga, D. (2003). Locating Culture. I S.M. Low & D. Lawrence-Zúniga (red.), *The Anthropology of space and place. Locating Culture*. Malden, Oxford, Victoria, Berlin: Blackwell Publishing.
- Marshall, T.H. (1950). *Class, citizenship and social development*, New York: Anchor Books.
- Mayall, B. (2002). *Towards a Sociology for Childhood: Thinking from Children's Lives*. Milton Keynes: Open University Press.

- Oswell, D. (2013). *The Agency of Children – From Family to Global Human Rights*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pløger, J. (1996). Kjøpesenteret som sosial arena. *Tidsskrift for samfunnsplanlegging, byplan og regional utvikling* 1–2/96.
- Qvortrup, J. (2010). Om børns rettigheter i voksensamfundet. I A.T. Kjørholt (red.), *Barn som samfunnsborgere*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Rosell, C. (2011). *Intervju med Christina Rosell*. VIVE – Det Nasjonale Forsknings- og Analysecenter for Velfærds: <https://www.sfi.dk/nyt/nyheder/artikler/behov-for-faellesskab/>. Hentet 6.3.2013.
- Ruud, M. E. (2018). Strategier for stedstilørighet blant ungdom i byer og tettsteder i endring. I S. Seim & O. Sæter (red.), *Barn og unge. By, sted og sosiomaterialitet*. (s. 39–58). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Rysst, M. (2010). Småjenter, kropp og romantikk i lys av en fryktet «seksualisering» av barndom. *Norsk antropologisk tidsskrift*, 2, 02–03.
- Sartre, J. P. (2004). [1976]. *Critique of dialectical reason. Volume 1. Theory of Practical Ensembles*. London: Verso (Oversatt til engelsk, Gallimard 1960).
- Seim, S., & Opsahl, K. (2014). Barns deltakelse i fritid. I L.M. Gulbrandsen (red.), *Barns deltakelse i hverdagsliv og profesjonell praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Shields, R. (1989). Social spatialization and the built environment: the West Edmonton Mall. *Environment and Planning D: Society and Space*, 7(2), 147–164.
- Shakespeare, T. (2006). *Disability rights and wrongs*. London: Routledge.
- Simmel, G. (1990). Storbyene og åndslivet. I D. Østerberg (red.), *Handling og samfunn* (s. 87–102). Oslo: Pax Forlag.
- Smidt, S. (2009): *Introducing Vygotsky*. London: Routledge.
- Säfvenbom, R. (2005). *Fritid og aktiviteter i moderne oppvekst*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sæter, O. (2018). Grafitti som overskridelse av “plasslovene”. I S. Seim & O. Sæter (red.), *Barn og unge. By, sted og sosiomaterialitet*. (s. 95–118). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Vygotsky, Lev S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur*. Flekkefjord: SEEK.
- Wendelborg, C. (2010). *Å vokse opp med funksjonshemming i skole og blant jevnaldrende: en studie av opplæringsstilbud og deltakelse blant barn med nedsatt funksjonsevne*. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Institutt for sosialt arbeid og helsevitenskap. Serie: Doktoravhandling ved NTNU, 2010:24
- Østerberg, D. (1990). Det sosiomaterielle handlingsfelt. I T. Deichman-Sørensen & I. Frønes (red.), *Kulturanalyse* (s. 65-80). Oslo: Gyldendal.
- Østerberg, D. (1998). *Arkitektur og sosiologi i Oslo – en sosiomateriell fortolkning*. Oslo: Pax Forlag.



# Rullestoler i sosial praksis mellom barn – et rom for muligheter

*Wenche Bekken*

Institutt for sosialfag, OsloMet - storbyuniversitetet

## **Abstract**

This is a chapter about a girl with impairment and social inclusion at school. The chapter explores how the impairment is constituted in social practice between girls during breaks. What the girls do together, how they use artefacts and the schoolyard area are analyzed. Different subject positions are elucidated for the girl with impairment that underscores her social abilities. The socio-material practices that take place elucidate understandings of impairment as much more than a barrier for social participation. The girl's impairment is expressed in ways that challenge widespread understandings of impairment as disability. The socio-material practices demonstrates social abilities. The practices also constitute communities of friendship between girls and a place (the schoolyard) that contains diversity and inclusive practices. The author argues for studies exploring socio-material practices to gather further knowledge about how girls and boys with impairments participate in everyday life. Everyday practices reveals disabling and enabling processes. The insight revealed by this, enables good planning for a socially inclusive school.



## Innledning

Solveig er 10 år, og hun er rullestolbruker. Hun varierer mellom å bruke elektrisk rullestol og manuell rullestol. Hun har assistent på skolen og tilrettelagt undervisning i kroppsøving. Hun sier selv at hun er funksjonshemmet fordi hun ikke kan gå, men at opplevelsen av å være funksjonshemmet forsterkes når hun ikke kan være med på ting, eller hvis det ikke er lagt til rette med alternative måter å gjøre ting på. Solveig har venninner både på skolen og i handikapidretten. I friminuttene er Solveig aktivt med i lek, og hun tilbringer mye tid med venninnene Line og Marianne. Line er bestevenninnen.

Dette kapittelet er en fortelling om hvordan ei jentes funksjonsnedsettelse kommer til uttrykk og innordnes i vennskap og samvær. Analysen vektlegger samspillet mellom det sosiale og det materielle i praksiser. Utgangspunktet for analysen er flere situasjoner, hvor to av dem handler om hva som skjer når rullestolene tas i bruk, og én er en situasjon hvor jentas funksjonsnedsettelse blir et tema. Situasjonene gir innblikk i hvordan det er å leve med en funksjonsnedsettelse. Fortellingen viser hva som kan produseres av kunnskap om funksjonsnedsettelse gjennom å være sammen. Fortellingen gir innblikk i mulighetene som ligger i inkluderende praksiser.

## Etiske og metodiske betraktninger

Eksempelet som brukes, er hentet fra en studie om sosial inkludering i skolen for barn med fysisk funksjonsnedsettelse.<sup>1</sup> Deltakende observasjon ble brukt som metode for å etablere datamaterialet, og jenta som beskrives, ble fulgt i siste halvår av et skoleår. Metoden ble anvendt for å få tilgang til sosiale praksiser i skolen. Som forsker må man ta i betraktning at det kan være en belastning for informanten å bli fulgt tett, selv om det er gitt samtykke. Respons på forskers tilstedeværelse er derfor viktig å ta hensyn til. I dette tilfellet uttrykte jenta at hun syntes det var fint og spennende at jeg deltok. Hun ville at jeg skulle komme så ofte jeg hadde anledning.

---

<sup>1</sup> Materialet er fra et prosjekt om barn med fysisk funksjonsnedsettelse og inkludering i skolen gjort på oppdrag fra en brukerorganisasjon.

Både skriftlig og muntlig samtykke ble innhentet fra foreldrene og jenta selv. Muntlige samtykker underveis i prosjektet fra jenta om deltakelse ble gitt gjennom hele perioden. Skoleledelsen samtykket i at forsker deltok og observerte på skolen og i friminuttene. Navn på personer, skolen og steder er fiktive. Samtaler etter observasjoner og underveis i skriveprosessen ble viktig for å kontrollere for forståelse og fortolkning av det som ble observert. Som deltakende observatør påvirker man situasjonen og er medvirkende til det som skjer (Connolly, 2008). Således er det viktig å synliggjøre seg selv som forsker i utfyllende casebeskrivelser. Jeg vil synliggjøre meg selv i situasjonsbeskrivelsene siden jeg som deltaker er med og produserer kunnskap. Det er viktig å være klar over sin rolle og egenskaper som kan påvirke informasjonen man innhenter (Fangen, 2010). At jeg er kvinne har gitt meg tilganger til noen situasjoner, f.eks. i garderoben. Kjønn kan ha vært av betydning for situasjoner som blir beskrevet, men ikke nødvendigvis. Det var klærne jeg hadde på meg, og hva de assosierte med det, som ga oppmerksomhet, klær som også menn bruker. Andre forhold jeg måtte være spesielt oppmerksom på, var at informanten kunne si ting for å tilfredsstille meg som representant for en brukerorganisasjon og formålet med studien. Jeg så derimot at jeg ble glemt som tilstedeværende i flere og flere sammenhenger etter hvert som observasjonene skred fremover. I et aktør-nettverksperspektiv, som anvendes i denne analysen, ligger det til grunn at det som skjer i en situasjon eller måten situasjonen ordnes på, er sann slik den fremtrer i seg selv (fakta), og således ikke mindre sann eller representativ selv om forskeren er til stede. Spørsmålet om representativitet handler om flere forhold, som hva ting i seg selv representerer, om gjenkjennbarhet, og om overførbarhet til andre situasjoner. Det er viktig å gi en fremstilling av casene knyttet til analyse på en slik måte at leseren kan følge de fortolkningene som blir gjort. På den måten gis leseren mulighet for å sjekke ut fortolkningen i liknende situasjoner, alternativt å ta i bruk de forståelsene som genereres i analysen.

## Perspektiv og analytisk tilnærming

Alle barn har rett til et inkluderende og tilrettelagt læringsmiljø både faglig og sosialt som kan gi mulighet for personlig vekst, deltakelse og

utvikling. Norsk skole bygger på et prinsipp om likeverdig og tilpasset opplæring for alle i en inkluderende skole (Barne- og likestillingsdepartementet, 2017). Skolen er en arena for faglig og sosial vekst. Skolens utforming, bestemmelser, planlegging for en inkluderende skolehverdag og forståelse fra lærere, ledelse og annet personale vil påvirke opplevelsen eleven får av å ha en funksjonsnedsettelse.

I en relasjonell forståelse av funksjonshemming legges det vekt på forholdet mellom omgivelsene og funksjonstapet, og på hvordan det oppleves å leve med funksjonsnedsettelse (Grue, 2004; Thomas, 2004). I det som skjer i møtet mellom personen, omgivelsene og andre medelever, ligger det mange muligheter for utfoldelse av atferd og holdningsdannelser. Omgivelsenes betydning handler både om de strukturelle rammebetingelser som holdninger, fysisk utforming og tilrettelegging fra skolens side, men også om hva som skjer innenfor rammen av disse betingelsene elevene imellom. I et slikt relasjonelt og samskapende perspektiv spiller funksjonsnedsettelsen en aktiv rolle, ikke som en dysfunksjon, men som en del som innordnes i sosialt samspill. Fokuset blir da på det som skjer i praksis, og perspektivet retter blikket mot personens handlinger og hvilke sosiale egenskaper personene har (DePoy & Gilson, 2011).

Tilnærmingen står i motsetning til en medisinsk forståelse hvor fokuset ligger på funksjonstapet, manglende kapasitet og kompenserende tiltak for å redusere funksjonstapet, og hvor funksjonsnedsettelsen blir til en total egenskap ved personen (Thomas, 2004; DePoy & Gilson, 2011; Shakespeare, 2006). I en slik forståelse alene blir det vanskelig å få øye på alle de andre egenskapene eller subjektposisjonene som utspilles. Begge fokusene bringer frem innsikter om hva funksjonsnedsettelse gjør med kroppen, og hvordan funksjonsnedsettelse også skapes i forståelser mellom mennesker. Parallelt er det viktig å huske hvordan funksjonshemming også handler om kjønn. Gutter og jenters opplevelse av det å være funksjonshemmet, er relevant å vite noe om på lik linje med andre barns erfaringer. Funksjonshemmet som kategori fremstilles ofte som ukjønn, ved at det ikke vektlegges (Kittelsaa, Kristensen & Wik, 2017). Også kategorien barn kan ha en tendens til å bli beskrevet ukjønn. Vi leser gjerne om barna, elevene og deres behov og erfaringer (Gulbrandsen, 2017). I analysen er ikke kjønn det primære, men det understrekes her

fordi fortellingene handler om hvordan ei jente og hennes venninner gjør seg til jenter.

Det analytiske rammeverket som anvendes, er inspirert av to tilnærminger: Mosers arbeid om funksjonshemming, teknologi og mulighetsbetingelser for normalitet (Moser, 2006), og etnografiske studier med vekt på tilegnelse av kultur, dvs. hvordan kulturelle artefakter er med på å skape identiteter (Sansi, 2007; Schneider, 2003). Dette er to tilnærminger med noe ulikt begrepsapparat, men som begge er opptatte av hvordan mennesket bruker omgivelsene til å bli personer og for å tilegne seg kultur. I denne gjøringen finner man handlemåter som er uttrykk for hvem man blir der og da, og handlemåtene kan uttrykke motstand til gitte eller antatte forståelser av et fenomen i samfunnet. Tilnærmingene har også det felles at identitet og subjektivitet kommer til uttrykk lokalt (stedet det skjer), men elementene som tas i bruk i dette samspillet, kan finnes igjen andre steder (klær som brukes, kan ha historisk betydning, det kan være et plagg som signaliserer etnisitet, eller rullestolens ulike muligheter, m.m.).

Mosers arbeid befinner seg i hovedsak innenfor aktør-nettverksteori (ANT) og studier av teknologi, hvor studiet er å se på konkrete praksiser som forbinder sosiale og materielle elementer (Moser, 2006). «Forbindelsene som finner sted i praksiser frembringer personer, fellesskap, kropp, forskjeller, likheter og motstand» (Moser, 2006, s. 139). Omgivelser, objekter og personer kobles sammen og skaper sosiomaterielle praksiser og gir mening (Moser & Law, 2004; Latour 2005). Måten ting kobles sammen på, er en produksjon av kunnskap. Selv om sammenkoblingene kan bygge på kjente handlemåter, er hver enkelt sammenkobling helt unik og representerer noe i seg selv. Ofte kan det være i det unike, det tilfeldige som oppstår, eller i måtene personene velger å koble eller ordne samværet på, at vi ser reguleringer (Moser 2006). I dette ligger det makt. Praksisene kan utfordre eksisterende forståelser ved at det som skjer, viser noe annet enn antatte holdninger i samfunnet, for eksempel at funksjonsnedsettelse kun er begrensende for personen og i sosial deltakelse. I praksiser vi handlende aktører. I et ANT-perspektiv er det ikke bare personer som er aktører, også ting er aktører som må studeres (Jensen, 2005), for eksempel en rullestol. Dette fordi den fysiske gjenstanden også gjør noe med deltakerne ved å iverksette handling.

Moser gjør et analytisk skille mellom aktøren (med kapasitet til å handle) og subjektet (med kapasitet for bevissthet, tenkning og følelse) (Moser 2006, s. 142). Det vil si at i situasjoner ser vi aktører som handler, og subjekter som blir til. Hva disse subjektene blir til, er sjelden entydig, og derfor brukes begrepet i flertall, subjekter. Gjennom måter man ordner samværet på, får de handlende subjektene ulike posisjoner. Som person vil man hele tiden bevege seg mellom ulike posisjoner, også i en situasjon, og det er disse «punktene» som gir innsikt i hva mennesker er, og hvordan det som skjer, gir mening. Punktene er der hvor tanker, bevissthet, kunnskap, tale og følelser kommer til uttrykk (Moser, 2006). Subjektets posisjon som analytisk tilnærming legger vekt på de små hendelsene og de ulike skiftene i posisjoner på mikronivå, og på hvilke virkemidler som blir brukt i denne prosessen. Ved å studere mellommenneskelige relasjoner på denne måten, fremtrer et kreativt mangfold som gir muligheter for handling og forståelse.

I analysen er jeg som nevnt også inspirert av etnografisk arbeid som vektlegger hvordan steder og individer blir til i måten materielle artefakter blir brukt på. Et sentralt poeng i denne etnografien er hvordan ett og samme objekt, en gjenstand, en statue i en park eller klesplagg, kan ha ulik mening for folk avhengig av kontekst og hvem som ser eller bruker gjenstanden eller stedet. Konteksten er sosiokulturell og knyttet til et sted, men også spredt ved at de materielle objektene også får en nasjonal, global og historisk betydning. Dette er etnografiske monografier som gir en omfattende analyse av kulturelle praksiser. I denne sammenheng legger jeg vekt på prosesser for hvordan forståelse blir til gjennom bruk av objekter, og mulighetene som ligger i objekter til å bety ulike ting for folk avhengig av hvilken erfaring de har med objektet. Gjennom praksis blir man kjent med hva objekter kan brukes til, og man danner seg en oppfattelse av objektet som gir mening (Sansi, 2007). Det som er annerledes (tingen, følelsene og tankene), konstateres eller bevisstgjøres, og gjøres så kjent (subjektiveres). Sansi (2007) skriver at bevisstgjøringen eller markeringen tilkjennegir hvordan man fungerer i verden, og gir i denne erkjennelsen en mulighet til å tilpasse virkelighetsforståelsen til en ny eller utvidet mening. I denne prosessen får man både felles og individuelle forståelser.

Nedenfor vil det bli gitt beskrivelser som diskuteres med vekt på hva som skjer, hvilke subjektposisjoner som fremkommer, og hvordan kunnskap blir til. Forståelser av funksjonshemning vil bli trukket inn. Deretter vil de tre situasjonene diskuteres videre i forhold til hvilket sted som skapes, og muligheter for inkluderende praksis i skolen.

## I skolegården

*Det er lunsjtid på skolen, og Solveig og Line har lunsj sammen. De sitter inne i garderoben før de skal ut. Solveig får lov til å oppholde seg lenger i garderoben enn de andre elevene, siden hun bruker mer tid på å kle på seg. Hun får også lov til å ha med seg venninner til å hjelpe seg.*

*Solveig og venninnen Line snakker sammen, deler mat og ler. Solveig har fortalt meg tidligere at Line er bestevenninnen hennes fordi de tilbringer mye tid sammen på fritiden, og Solveig opplever at hun kan fortelle alt til Line. Når de er på vei ut, kommer Marianne bort. Hun vil leke med dem. Marianne og Solveig er bare sammen på skolen, ikke i fritiden. De er gode venner, men ikke bestevenner, har Solveig fortalt meg. Jentene ser på Puma-skoene som Marianne har på seg. Line lurte på om de er ekte, og det er de, bekrefter Marianne. Så snakker de ikke mer om det, men begynner å ordne med rullestolene til Solveig. Line hjelper Solveig opp fra benken og i den manuelle rullestolen, og så går de bort dit hvor Traxen (elektrisk stol) står parkert utenfor inngangen. Den har en fast plass like ved inngangsdøren til tre av skolens klasserom som ligger ut mot oversiden og et flatt område i skolegården. Line sier hun vil kjøre den elektriske rullestolen, og Marianne vil sitte foran sammen med henne på den. Solveig må da bruke den manuelle rullestolen hun allerede sitter i. Når de to andre jentene begynner å kjøre Traxen henger Solveig seg på ved å ta tak i Traxen. De farer bortover skolegården mot en liten bakke hvor Solveig slipper taket mens de andre kjører videre opp bakken. Solveig ser på meg og sier: «Hardt arbeid.» Så ruller hun seg raskt opp bakken til de andre. Der bytter de stoler. Solveig setter seg over i Traxen med Marianne foran seg og Line tar den manuelle stolen. De sier ingenting. Så farer de av gårde nedover bakken bort til inngangspartiet igjen og tilbake. Når de kommer tilbake, kommer Line, som bruker den manuelle stolen, bort til meg og*

*sier: «Dette er skikkelig moro.» Hun tilter stolen bakover og balanserer på bakhjulene og spør meg om jeg kan gjette hvor lenge hun har klart å balansere slik hjemme hos Solveig. Solveig hører hva vi snakker om og svarer for meg: «En halv time.» Mens dette skjer, spør Marianne flere ganger om hun kan få låne den manuelle rullestolen, og Solveig lar henne låne den. Hun forteller Marianne litt om hvordan hun skal bruke den, selv om Marianne vet hvordan det skal gjøres, og fortsetter med å si at hun ikke får lov til å balansere. «Av sikkerhetsmessige grunner,» sier Solveig og ser på meg.*

Historien starter med påkledning og matspising innendørs hvor også vennskapet dem imellom utspiller seg. De deler mat, prater og det kommer en annen venninne bort til dem på veien ut. De er vant til å bruke rullestolene i friminuttene, men gjerne i kombinasjon med å gjøre andre ting. De beveger seg fra ett område av skolegården til et annet, og siden skolegården er stor og flat med bare noen få små bakker, egner den seg for bruk av rullestoler. Ledelsen ved skolen har besluttet at Solveig får bruke stolene sine som hun vil i friminuttene, bare det ikke bidrar til at de kommer for sent inn i timen, og at de er forsiktige og ikke kjører på andre medelever. I dette friminuttet velger jentene å kjøre en del frem og tilbake. Andre ganger går de ved siden av Solveig opp til plataet som er et samlingssted for flere. Der kan de leke forskjellige leker med ball eller ulike rollespill. Rullestolene og andre ting, som for eksempel en benk, er alltid en del av leken. Jentene forhandler om bruk av stolene, og det fremkommer at kunnskap om hvordan man kan bruke stolene, gjør at de blir viktige i lek. De igangsetter lek, og de uttrykker glede, mestring og refleksjon. Omgivelsenes utforming gir noe ekstra til leken siden det er lett å bruke rullestolene i skolegården, og siden de faktisk får lov til å bruke dem, men det er måten de brukes på, som frembringer emosjonell begeistring. Gjennom bruk av stolene produseres og konstateres vennsksapsrelasjoner og vennsksapsposisjoner knyttet til Solveig tydelig. Kunnskapen er et uttrykk for nærhet i vennskapet til Solveig. Kunnskap knyttet til bruk av stolene og ferdigheter gir flyt i leken.

Solveig har subjektposisjon både som mester og læremester. Knyttet til disse posisjonene kommer det frem ulike vennsksapsrelasjoner. I samtalen som finner sted, snakker de om et skifte mellom ulike steder som hjem og skolegård, og vi blir gitt informasjon om vennsksapsrelasjoner

som strekker seg utover skoletid. Hjelpemidlene er attraktive «å holde på med» på fritiden og på skolen. På fritiden utforskes rullestolene, og denne kunnskapen tas med til skolen og blir sentral i organisering av samværet i noen situasjoner. Det er måten stolene kan brukes på som gjør leken morsom. Solveig regulerer hvordan Marianne som uerfaren får lov til å bruke stolene, og hun regulerer stilltiende Line ved at hun får lov til å bruke stolene. Vi ser et kunnskapshierarki som styres en del av Solveig, men som også viser at de forhandler om hvordan de skal løse situasjoner. De vil alle vise kunnskap og ferdigheter knyttet til stolene. Det gir tilgang til moro. I samspill med meg som observatør formidler de hele tiden hva de vet om rullestolene, typer vennskapsbånd, og informasjon om hverandre, dvs. ulike kunnskaper om vennskap, tekniske hjelpemidler og forhandling. Sammen med meg blir de alle tre mestre og jeg novisen i denne situasjonen. Samhandlingen skaper et fellesskap bestående av en sammensatt utveksling av kunnskap og forhandlinger de bryner seg på, og som de finner løsninger på. Den manuelle rullestolen gir Solveig mulighet til å vise fysisk mestring. Begge stolene gir henne mulighet til å forvalte bruken av stolene, og selve forvaltningen inkluderer diskusjoner, bestemmelser, uenigheter, enigheter m.m., som spiller på kjente normer for utvikling av vennskap og sosial utvikling. Funksjonshemningen er ikke et uttalt tema. Praksisene som utspiller seg, viser mulighet. Det relasjonelle samspillet inkluderer «et problem» sammen med andre kjente utviklende strategier barn anvender i samvær. Dette er det Sansi (2007) beskriver som en prosess med å gjøre noe ukjent (rullestoler) til noe kjent som jentene bruker for å ha moro og å skape seg selv som jenter. Hjelpemidlets muligheter blir utnyttet. Således utfordrer praksisen scenarier som for eksempel «funksjonsnedsettelse er en tragedie». Rullestolene kompenserer ikke bare for redusert gangfunksjon, men de gir i tillegg muligheter for sosial utvikling og posisjonering.

Innenfor en medisinsk forståelsesramme vil hjelpemidlet bidra til handlekraft. I en sosial og relasjonell forståelse som omfatter forhold i omgivelsene, vil fokus ikke bare rettes mot at hun har hjelpemidler som kompenserer, men også hvordan kompenseringen eller det sosiale miljøet rundt forholder seg til funksjonsnedsettelsen og hjelpemiddelet, og på den måten gir handlekraft. I denne sammenheng er det også viktig å ta



med at Solveig får lov til å bruke stolene og skolegårdens utforming. Også den historiske utviklingen når det gjelder inkludering av barn med funksjonsnedsettelse i skolen og det rammeverket som styrer denne praksisen, har innvirkning, selv om det i seg selv ikke skaper Solveig som en aktivt handlende aktør. Både krav til universell utforming og individuell tilpassning medvirker til at barn med ulike behov kan inkluderes. Mange skoler har ikke utearealer slik som skolen Solveig går på, og det er ikke gitt at skolen tillater bruk av rullestoler i lek. Det er samspillet mellom reglene, arealet og måten jentene bruker stolene på, som ordner praksisen. Objektet rullestol fungerer som en aktør, eller *aktant* (Latour, 2005; Elgaard Jensen, 2005), som er med på å igangsette handlinger, og blir et symbol som rommer mer enn funksjonshemming og fremkommelighet. Rullestolen assosieres i denne sammenheng med lek og moro og er viktig for produksjon av kunnskap individuelt og sosialt. Den handlekraften Solveig viser, rommer flere forhold enn kapasitet til å komme seg frem. Hun kan bevege seg med andre, og dette gjør hun på forskjellige måter. Som allerede diskutert viser hun mestring og viser at hun liker fart, kontroll og regulering. Hun viser hvem hun er. Hun tar i denne sammenheng i bruk gjenkjennbare størrelser i vennskap og sosial utvikling. Hun tar kontroll og fordeler kontroll ved å la vennene velge hvilke stoler de vil bruke:

*En annen dag sitter Solveig ute på benken i skolegården, og Line sitter i den manuelle rullestolen og balanserer på bakhjulene. «Hun er skikkelig flink», skryter Solveig av henne. Hun vil vise Line hvordan hun kan balansere enda bedre og setter seg over i stolen og viser. Hvis hun sitter mer fremoverbøyd, vil hun balansere bedre på bakhjulene. Senere den dagen ønsker Marianne, den andre venninnen, også å balansere med stolen, men det gir ikke Solveig henne lov til for de har ikke en matte til å legge under stolen, og det må de ha når hun skal balansere. Marianne sier bare «Hmm». Litt senere når de skal bruke rullestolene, har de en diskusjon om hvem som skal bruke hvilke stoler. Line vil bestemme, men Solveig forstår ikke det og sier bestemt: «Jeg bestemmer hvem som kan bruke hvilke stoler.» Det blir taust. Uten ord lar hun Lines forslag få gjelde. Dette skjer andre dager også – at Solveig holder litt tilbake, men lar dem få det som de vil til slutt. Solveig forteller meg at det bare er Line og Marianne som får låne stolene, men i løpet av våren, mens jeg er der sammen med dem, får også noen av Solveigs andre kamerater låne stolene.*

Som allerede nevnt ser vi en rangering av vennskap, og at nærhet i vennskap kommer til uttrykk i bruken av rullestolene. Det gir Line et spillerom for å gå inn på Solveigs ferdighetsarena. Solveig regulerer bruken av rullestolene ut fra kunnskap om hvordan de fungerer og av sikkerhetsmessige grunner. Ved at hun får lov til å bruke stolene slik hun gjør på skolen, blir hun gitt et utvidet spillerom for å vise sin kunnskap til andre og forme fellesskap. Det er altså kunnskap om rullestolene som igangsetter et sett av handlinger, som bidrar til opplevelser som gir innhold til fellesskapet de skaper sammen. Dette er også måter jentene gjør seg til jenter på: De liker fart, moro, viser mestring knyttet til dette, og situasjonen handler i stor grad om hvordan de gjør seg til sosiale personer og jenter. Solveigs funksjonshemning inngår som en del av deres samvær uten at de gjør selve funksjonshemningen til samtaletema. Det sosiale samspillet med kjente elementer rommer funksjonshemning, og de utvikler kunnskap i situasjonen.

I det neste hendelsesforløpet tar historien en annen vending. Solveigs funksjonstap blir et tema.

*Det er storefri, og vi går sammen bortover mot plataet. Line spør meg hvilken skostørrelse jeg bruker. (Jeg har på meg Puma-sko i dag, og jeg har lagt merke til at jentene i klassen til Solveig har sett på skoene. Puma-sko er populært blant jentene.) Både Line og Marianne ser på skoene mine mens vi går bortover. Jeg svarer at jeg bruker størrelse 37. De syns jeg har små føtter, for jeg har samme størrelse som Line, men jeg er jo mye eldre. Marianne forteller at hun også bruker 37. Solveig sier ikke noe, og jeg spør henne hvilken størrelse hun bruker. Hun svarer at hun bruker 33, og at hun har mindre føtter enn skostørrelsen. Det blir en liten pause i praten, og så sier Solveig: «Jeg har veldig små føtter.» Line kommenterer samtidig som hun viser med hendene: «Så små føtter» og smiler vennlig. Solveig blir stille, ser ut i lufta og sier etter en stund: «Har jeg så små føtter?» Ingen svarer. Det ser ut som om Line ikke vet hva hun skal si, for hun ser litt på alle sammen, frem og tilbake. Jeg bestemmer meg for ikke å si noe og heller la stillheten være som den er. Så begynner jentene å bevege seg videre opp bakken, og mens vi går, snur Solveig ansiktet mot meg og sier: «Jeg bruker større sko enn føttene mine for at det skal se ut som jeg har større føtter. Føttene mine har sluttet å vokse. De vil ikke bli mye større. Jeg brydde meg ikke om dette*

*tidligere, men nå så gjør jeg virkelig det.» Hun sier dette uten å virke trist, slik jeg hører det. Hun beskriver det heller på en saklig, rett frem måte. Så forandrer hun tema ved å si at hun gleder seg veldig til i kveld, for da skal hun være sammen med gruppa fra habiliteringssenteret.*

I dette hendelsesforløpet kommer flere forhold til uttrykk. Kunnskap om mote utveksles, betraktning av Puma-skoene er viktig i måten de ordner seg som gruppe på, og for hvordan de gjør seg som jenter. Betydningen av klær eller mote for fellesskapet gjør at jeg som forsker blir mer deltakende fordi jeg bruker samme skomote som dem. Jeg blir ikke bare forskeren, men også hun med samme motepreferanser. Jeg blir ikke en av dem, men en del av situasjonen med dem hvor vi erfarer hvordan moter krysser generasjoner. Samtalen om Puma-skoene gir også en vending i historien og leder inn på utforskning av skostørrelser og deretter mot Solveigs funksjonsnedsettelse. Siden Solveig ikke sier noe, spør jeg henne om hvilken størrelse hun bruker. Jeg vet ingen ting om at føttene hennes er små, eller hennes begrunnelser for bruk av sko. Hennes sko ser ut til å være i samme størrelse som de andres. Det er først når Line kommenterer, på en vennlig måte, at Solveig har små føtter, at vi får informasjon om hva Solveig tenker om føttene sine, noe som konstaterer funksjonsnedsettelsen hun har. Solveig sier noe om føttene, hvordan de er, og viser en reaksjon idet en av de andre uttaler seg om denne forskjellen. Solveig pleier å snakke åpent om forhold knyttet til funksjonsnedsettelsen, men da er det gjerne hun som konstaterer annerledesheten. I denne sammenhengen var det de andre som konstaterte forskjellen. Identitetsskaping handler i stor grad om forholdet mellom eller en balansegang mellom å forholde seg til hva andre mener om en eller ikke (Jenkins, 2008). Det kan også handle om hvordan man omgås andres forståelse av en selv, og hvordan man vil oppfattes av andre. I et fellesskap er man flere om å påvirke balansegangen. I denne sammenhengen bidrar Solveig med informasjon om hvordan dette er. Hun trekker inn både informasjon om hvordan hun opplever (føler og tenker om) dette at hun ikke har føtter som fungerer slik som andres, og hvorfor det er slik (medisinsk funksjon). Hun finner en måte å fortelle om funksjonstapet på. Hun tar også styring og avslutter samtalen med å fortelle at hun gleder seg til å være sammen med de andre

i habiliteringsgruppa senere på dagen. Funksjonsnedsettelsen gjør at hun er en del av et annet fellesskap som hun også trives med.

Et annet viktig forhold er hvordan forskerens deltakelse påvirker situasjonen. Det er jeg som forsker som blir engstelig for om dette er for ømtålig å snakke om. Stillheten fra de andre jentene trenger ikke å være knyttet til sårbarhet, men heller til at de ikke har så mye å si når noe ukjent blir snakket om, slik de ofte ellers også kunne vise. Gjennom mange observasjoner og oppfølgende samtaler med Solveig får jeg et rikt bilde av hvordan Solveig forteller om funksjonstapet for at de andre skal forstå hvorfor hun gjør som hun gjør. Vi ser en situasjon hvor «problematiske» forhold ved funksjonshemning kommer til syne (Moser, 2006), det vil si situasjoner som rommer både egne og andres opplevelser av annerledeshet, som kan være utfordrende. Betydningen av å fremme slike erfaringer er helt sentralt i funksjonshemningsforskning (Thomas, 2004; Garland Thomson, 2011) og i barneforskning (Green & Hogan, 2005), da det gir oss et bredere forståelsesgrunnlag vi kan bygge gode løsninger på.

Funksjonsnedsettelsen snakkes frem i denne situasjonen, men det er mye annet som skjer samtidig som også bør understrekes. Solveig viser kunnskap og formidler kunnskap og følelser, vi andre rundt lytter. Det skapes et fellesskap som også rommer samtaler om hvordan det er å være menneske. Sett sammen med de første historiene gis vi innsikt i hvordan funksjonsnedsettelse innordnes i sosialt samspill på ulike måter, men som inkluderende praksis.

## Diskusjon

Det som er felles i de tre hendelsesforløpene, er hvordan funksjonsnedsettelsen innordnes det sosiale samspillet som en sosial ressurs fremfor å være en begrensning. Funksjonshemning som begrensende for lek har liten plass i de to første beskrivelsene. Dette er viktig å understreke da det står i kontrast til fokus på begrensningene og funksjonstapet hvor personens sosiale erfaringer kommer i bakgrunnen eller ikke blir vektlagt. Barn og unge med funksjonsnedsettelse ønsker som andre barn å bli sett for sine sosiale sider (Bekken, 2014; Øien, Fallang & Østensjø, 2016;

Fallang, Øien & Olsen, 2014). De ønsker å snakke om hvordan hverdagen er for dem. Det er også disse sidene profesjonelle, som gir råd blant annet til skoler, kan synes er vanskelig å ivareta i samtaler med barn (Bekken, 2017). Ved å rette utforskningen mot subjektposisjonene tydeliggjøres Solveigs sosiale sider, regulering av samspill og kunnskapsdannelse. Posisjonene gir kraft til hennes handlinger. Solveig er ei jente som prater mye med andre, etablerer relasjoner, ytrer meninger og argumenterer, og det kan lett antas at det er på grunn av hennes sosiale egenskaper at samværet utspiller seg som det gjør. Hennes person virker inn og skal ikke undervurderes, men det gjør ikke hennes eksempel mindre relevant. Det er i praksisene vi finner forståelser av det temaet vi studerer (Gallagher, 2008). Rullestolene og funksjonsnedsettelsen blir noe mer enn begrensninger, og som tidligere nevnt ser vi hvordan det sosiomaterielle samspillet og forståelsene eller kunnskapene knyttet til dette, gir handlekraft til hjelpemidlet og til å se at funksjonsnedsettelse ikke bare begrenser. Men det er mer enn bare for deltakerne at det skjer en meningsdannelse. Et sted skapes også og gir mening for de andre i skolegården.

Denne meningsdannelsen skjer parallelt med at rullestolene er et hjelpemiddel for fremkommelighet. Tingen, eller objektet, får sin mening i kraft av det som skjer med den på det konkrete stedet der den er. Det er ikke bare tingen som fylles med mening, men også stedet får en annen betydning. Skolegården blir til et sted som rommer lek med et fremkommelighetshjelpemiddel, i tillegg til at det er et sted for lek, for barn med ulik bakgrunn og barn med funksjonsnedsettelse som bruker hjelpemidler. Skolegården blir et sted hvor det foregår lek med rullestolene, hvor elevene må forholde seg til denne leken slik de forholder seg til annen lek som foregår. På samme måte som at elevene ser opp for dødballen eller fotballen, ser de også opp for rullestolene. Ved at rullestolene er blitt en del av hva elevene forbinder med skolegården (stedet), ligger ikke ansvaret for å være «obs» bare hos brukeren av stolene. Stedet rommer rullestolleken som foregår på lik linje med de andre aktivitetene i friminuttene. Også andre forhold, som regler på skolen og praksiser for hvordan lek kan foregå, inngår i dette nettverket av meningsdannelser. Vi ser at inkluderingen rommer læringsprosesser for å omgås mangfold. I dette ser vi hvordan praksiser også bidrar til et mer kollektivt bilde på

hva en skolegård rommer (Sansi, 2007). I denne prosessen kan man gjøre seg tanker om hva man er en del av i et skolefellesskap, og det gis rom for at virkelighetsforståelsen kan tilpasses ny eller utvidet mening.

Vi får gjennom beskrivelser av praksiser eksempler på hva inkludering kan romme. Beskrivelsene og eksemplene er relevante i arbeidet med å inkludere barn med funksjonsnedsettelse i skolen. I samspillet som foregår jentene imellom, ser vi at det skjer en kontinuerlig flyt av informasjon, regulering og plassering av hverandre. Vi kan anta ut fra skolens holdning til og bestemmelser om at det er lov til å bruke rullestolene i skolegården, at skolen har sett rullestolens potensial. Skolen gir en ramme for samspill. I denne sammenheng er det funksjonshemningens muligheter eller begrensinger som står på spill.

I arbeid med inkludering av barn i skolen vil forståelsen av hva «funksjonshemmede» er i stand til å klare, og hva som er rimelig at man legger til rette for, være med på å påvirke inkluderingen. Samspillet som skjer mellom barna, er et uttrykk for hvordan inkluderingen fungerer i praksis, og rommer mer enn et uttrykk for om den er bra eller ikke, men i første instans hva som skjer mellom barna. I disse praksisene kan vi lese hvordan gitte forståelser av funksjonshemning og inkludering blir utfordret. Situasjonene som diskuteres, er preget av åpenhet for det som er annerledes. I praksis finner vi ofte måter å gjøre ting på og måter å snakke på som er annerledes enn forutinntatte forståelser av noe, for eksempel funksjonshemning. Mulighetsbetingelsene ligger i den sosiale bruken av de materielle forholdene: Solveigs funksjonsnedsettelse, skolegården, tillatelsen til å bruke skolegården, rullestolene, klær og tillit til at Solveig utfører en forsvarlig og forsiktig bruk av stolene, er med på å danne en inkluderende praksis.

## Avslutning

God innsikt i hvordan barn og unge lever med funksjonsnedsettelser gir mulighet til å legge til rette for praksiser som er sosialt utviklende. For å få til dette er det viktig å belyse det som fungerer, og å styrke forhold som tydeliggjør at personer med funksjonsnedsettelser er som andre barn. I mange tilfeller er det ikke samsvar mellom forståelser i samfunnet og det

som skjer i praksis, knyttet til hvordan det er å ha en funksjonsnedsettelse. Å undersøke hva funksjonshemning er, og hvordan barn og unge lever med funksjonsnedsettelse, er viktig for å vite hvordan deres deltakelse utfolder seg i praksis med både muligheter og begrensinger. Studier som legger vekt på å undersøke praksiser som finner sted barn imellom, gir innblikk i hvordan de ordner samvær seg imellom, og i denne studien hvordan de innordner funksjonsnedsettelsen som en del av samspillet. I denne organiseringen finner vi forståelser knyttet til hva som er mulig å gjøre sammen, og utfordrer eksisterende forståelser eller antatte forståelser av hva som ikke er mulig. I fortellingene ser vi samvær og sosial læring i hvordan de omgås rullestolene, og hvordan de snakker om funksjonsnedsettelsen. Dette er et viktig budskap i arbeidet med å fremme gode forståelser og praksiser for personer med funksjonsnedsettelse.

## Referanser

- Barne- og likestillingsdepartementet (2017). *Deltakelse og mangfold. Regjeringens innsats for personer med funksjonsnedsettelse (2014–2017)* (kap. 3). <https://www.regjeringen.no/contentassets/a37e525817184c20b57dfe0e75bc6a2a/deltakelse-og-mangfold---regjeringens-innsats-for-personer-med-funksjonsnedsettelse.pdf>
- Bekken, W. (2014). «I want them to see that I feel normal»: three children's experiences from attending consultations in paediatric rehabilitation. *Disability & Society*, 29(5), 778–791. doi:10.1080/09687599.2013.874329
- Bekken, W. (2017). Decision-Making in Paediatric Rehabilitation: Exploring Professionals' and Children's Views on Decision-Making Involvement. *Children & Society*, n/a-n/a. doi:10.1111/chso.12218
- Connolly, P. (2008). Race, gender and critical reflexivity in research with young children. I P. Christensen & A. James (red.), *Research with Children – Perspectives and Practices* (second edition). New York and London: Routledge.
- DePoy, E., & Gilson, S.F. (2011). *Studying disability: multiple theories and responses*. Los Angeles: SAGE.
- Fallang, B., Øien, I., & Olsen, B.C.R. (2014). Skoleliv. I L.M. Gulbrandsen (red.), *Barns deltakelse i hverdagslivet og profesjonelle praksiser: en utforskende tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gallagher, M. (2008). Foucault, Power and Participation. *International Journal of Children's Rights*, 16(3), 395–406. doi:10.1163/157181808x311222

- Garland-Thomson, R. (2011). Misfits: A Feminist Materialist Disability Concept. *Hypatia*, 26(3), 591–609.
- Green, S. & Hogan, D. (2005). *Researching Children's Experience: Methods and Approaches*. London: Sage.
- Grue, L. (2004). *Funksjonshemmet er bare et ord*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Gulbrandsen, L.M. (2017). *Oppvekst og psykologisk utvikling* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jenkins, R. (2008). *Social identity* (3. utg.). New York: Routledge.
- Jensen T.E. (2005). Aktør-netværksteori – Latour, Callons og Laws materielle semiotikk [Actor network theory – Latour, Callons and Law's material semiotics]. I A. Esmark, C.B. Laustsen, & N.Å. Andersen (red.), *Socialkonstruktivistiske analysestrategier*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Kittelsaa, A., Kristensen, G.K., & Wik, S.E. (2017). *Kjønn i forskning om funksjonshemming*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social: an introduction to actor-network-theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Law, J., & Mol, A. (2001). Situating Technoscience: An Inquiry into Spatialities. *Environment and Planning: Society and Space*, 19(5), 609–621.
- Moser, I. (2006). Mulighetsbetingelser for normalitet. Teknologi, subjektivitet og kropp i ordningen av funksjonshemminger og funksjonsdyktighet. I T.H. Eriksen & J-K. Breivik (red.), *Normalitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Moser, I. & Law J. (2004). «Making Voices»: New Media Technologies, Disabilities, and Articulation. *Reprint (Universitetet i Oslo. Senter for teknologi, innovasjon og kultur: trykt utg.) nr 22/2004*. Oslo: Senter for teknologi, innovasjon og kultur.
- Sansi, R. (2007). *Fetishes and monuments: Afro-Brazilian art and culture in the twentieth century*. New York: Berghahn Books.
- Schneider, A. (2003). On «appropriation». A critical reappraisal of the concept and its application in global art practices. *Social Anthropology*, 11(2), 215–229. doi:10.1111/j.1469-8676.2003.tb00169.x
- Shakespeare, T. (2006). *Disability rights and wrongs*. London: Routledge.
- Thomas, C. (2004). How is disability understood? An examination of sociological approaches. *Disability & Society*, 19(6), 569–583.
- Øien, I., Fallang, B., & Østensjø, S. (2016). Everyday use of assistive technology devices in school settings. *Disability And Rehabilitation. Assistive Technology*, 11(8), 630–635.





# Når det fiktive stedet møter det fysiske rommet – rommets betydning for dramatisk lek

*Anne Greve*

Institutt for barnehagelærerutdanning, OsloMet – storbyuniversitetet

*Knut Olav Kristensen*

Institutt for barnehagelærerutdanning, OsloMet – storbyuniversitetet

## **Abstract**

This article will discuss children's dramatic play within the context of place and space. The research question is what impact the physical environment (space) can have on children's possibilities to engage in dramatic play in kindergarten. We understand dramatic play as fictional, with the use of elements from drama like improvisation, performance, creativity and transformation. We investigate the encounters between space/materials and children's meaning making in dramatic play with a phenomenological approach. The article is based on reanalyses of data from a former project about dramatic play among children and teachers in Norwegian kindergartens. Theories about children's dramatic play as well as theories about materiality and place/space will guide our analysis, with emphasis on the characteristics of the physical environment taken from Høyland og Hansen. The results show that in addition to these special characteristics, there is a need to identify an additional feature which is the

transformative character. The study reveals that there is still a need for more knowledge about how the physical environment and teachers' play skills can enhance the children's dramatic play.

## Innledning

Siden lovfestet rett til barnehage for alle barn over ett år ble innført i 2009, har mange barnehager opplevd at barnegruppenes størrelse blir utnyttet maksimalt ut fra lovens minstekrav til både bemanningsnorm og fysiske lokaler. Vi ser at dette har skapt utfordringer for barnehager som har fått inn flere barn, uten at arealene har økt. Enkelte barnehager holder dessuten til i lokaler som opprinnelig ikke har vært tenkt brukt som barnehage. Dette kan skape ekstra utfordringer, fordi noen av rommene kan være lite egnet til barnehagens virksomhet. Lek har historisk sett hatt en stor plass i barnehagen, men mange frykter i dag at den er utsatt for et press fra myndighetene og andre som ønsker at det skal være mer formell læring i barnehagen, slik at barna i større grad skal være forberedt på skolestart (Greve, 2015). Dette blir ikke minst tydelig i melding til Stortinget 19 (2015–2106) som vektlegger språkopplæring i barnehagen med en egen språknorm. Vi anser at barns dramatiske lek, der barn uttrykker sine tanker, følelser og ideer gjennom en dramatisk form (Guss, 2015), har en stor betydning for barns utvikling og rett til å uttrykke seg. Med dramatisk lek forstår vi lek som er på liksom, lek der noe forestiller noe annet, og hvor de som leker – enten barn eller voksne – bruker elementer fra drama, slik som improvisasjon, performance, kreativitet, transformasjon, roller, osv. Vi legger til grunn at barn trenger gode fysiske rom rundt seg for å kunne inngå i dette skapende arbeidet sammen med andre. Med dette som utgangspunkt har vi valgt følgende problemstilling for dette kapitlet: *Hvilke egenskaper ved det fysiske rommet kan være med på fremme voksne og barns samspill i dramatisk lek i barnehagen?* Vi er interesserte i å utforske møtet mellom rom/materialitet og barns meningsskaping i dramatisk lek ut fra en fenomenologisk tilnærming. Kapitlet baserer seg på en reanalyse av data fra gruppeintervjuer med barnehagepersonale fra fire ulike barnehager i Østlandsområdet. Analysen vil ta utgangspunkt i teorier om barns dramatiske lek

(Sutton-Smith, 1997; Guss, 2003a, b; Gadamer, 2006; Guss, 2015) samt teorier om materialitet og rom, blant annet Høyland og Hansens (2012, s. 28f) inndeling i rommets ulike egenskaper. Dette vil gi oss ny kunnskap om hvilken rolle det fysiske rommet kan ha for barns deltakelse i dramatisk lek.

## Dramatisk lek

Både barn og voksne vet som regel intuitivt når de leker, og når de ikke leker. Likevel kan det være vanskelig å gi noen konkret definisjon på hva «lek» er. Denne utfordringen kan også sies å være en styrke, idet lek har blitt forsøkt definert fra mange ulike perspektiver og fra mange ulike fagområder og tilnærminger. Dermed kan vi få frem kompleksiteten i begrepet. Lekforsker Brian Sutton-Smith (1997) er en av dem som fremhever hvor kompleks lek kan være. Han understreker lekens tvetydighet (*ambiguity*) som noe positivt og advarer mot et instrumentalistisk syn på lek. Det vil si et syn på lek som tillegger leken andre funksjoner utenfor leken selv. Med tvetydighet mener Sutton-Smith at leken er paradoksal. Barn som leker at de er i kaffeselskap, både *er* og *er ikke* i kaffeselskap. Videre hevder Sutton-Smith (1997) at leken selv er tvetydig fordi lekens verden både kan være svært seriøs, samtidig som den også bare er på liksom. Det er nettopp dette «på liksom» som er det viktigste i dramatisk lek, hvor barna utforsker rommet mellom det som er virkelig, og det som er fiksjon. Faith Guss (2003a, s. 33) henviser til Janek Szatkowskis definisjon av kunst når hun definerer dramatisk lek som en spenning mellom den fiktive og den reelle verden. Med en slik tilnærming kan dramatisk lek både omfatte de yngste barnas symbolske handlinger og de eldre barnas avanserte rollelek.

Dramatisk lek innebærer at barn går inn i et «mulighetsrom» som er på liksom (Guss, 2015, s. 99). Dramatisk lek er et estetisk medium hvor barn, alene eller i små grupper, uttrykker sine følelser, ideer og tanker gjennom dramatisk form (Guss, 2015). Ifølge Winnicott (1971) oppstår evnen til symbolsk tenkning når barnet erfarer at det er atskilt fra sin mor og begynner å finne overgangsobjekter som kluter, smokker eller dukker som en kompensasjon for morens fravær. Overgangsobjekter gjenspeiler

erfaringen med å være sammen med mor, og får således en symbolsk funksjon. Overgangsobjekter åpner døren til det fiktive rommet der alt kan være «på likksom». Mennesket har kreative evner som kan finne symbolske representasjoner i rommet mellom vår egen subjektive verden og vår fortolkning av en «virkelig» verden. Guss (2003a) understreker betydningen det har for et barn å forstå at noe kan være på likksom. I dette fiktive rommet kan alt skje, og dette rommet følger oss hele livet. Winnicott (1971) sier at dette danner grunnlaget for kulturelle erfaringer, og at det er i dette rommet vi kan erfare vår kreative kraft.

Det fiktive rommet beskriver et mentalt rom hvor barn kan skape sin symbolske eller dramatiske lek. I barnehagens hverdagsliv har barn mulighet til å etablere slike transformative «på likksom»-rom sammen med andre barn. Men det er en komplisert oppgave: Barna må bli enige om lekens tema og finne et fysisk rom som gir dem mulighet for å realisere ideene sine (Greve & Kristensen, 2015).

I sin forskning viser Guss (2001, 2015) likheten mellom teater og dramatisk lek. Både når vi spiller teater og når vi leker, skaper vi en virkelighet på en eller annen måte. I dramatisk lek og teater forholder både barn og skuespillere seg til fire grunnelementer: rolle, handling, rom og tid. Vi skaper endringer i det fysiske rommet for å transformere det til noe som passer inn i teaterverdenen eller lekverdenen, og vi bruker leketøy, materialer, stoff eller rekvisitter til å representere virkelige objekter. Både lek og teater har temporale så vel som romlige dimensjoner som man må ta hensyn til (Guss, 2003a, s. 19). Det fiktive rommet i teater, der handlingen utspiller seg, benevnes ofte som scenografi. Slik er det også med barns dramatiske lek. De må etablere og skape sitt fiksjonelle sted (*place*) i det som oppfattes som fysisk rom (*space*), de forsøker å skape et sted i rommet (Low & Lawrence-Züniga, 2003, s. 13). Det fysiske rommet transformeres altså til et sted, barna gjør rommet til sitt eget. Stedet (*place*) er nært knyttet opp til selvet: «(...) there is no place without self and no self without place» (Casey, 2001, s. 684). Casey (2001) bruker Bourdieus begrep *habitus* for å forklare hvordan stedet blir knyttet opp til selvet. «Habitus is not mere routine but something improvisational and open to innovation» (Casey, 2001, s. 686). Ifølge Casey er *habitus* utgangspunktet for handlingen, det er ikke noe statisk, men nyskapende og improvi-

satorisk fra sted til sted, situasjon til situasjon. Casey poengterer videre (s. 686) at det vi erfarer på ulike steder, blir kroppsliggjort og manifesteres i ulike habituser som utgjør selvet. Vi opparbeider oss også minner om stedene som lagres som kroppsliggjorte erfaringer (Relph, 1976). Disse kan senere vekkes til live i møtet med rommet på nytt. I vårt perspektiv vil det si at både barn og barnehageansatte kan ha ulike kroppsliggjorte minner eller forventninger til hva slags lek som kan foregå på ulike steder og i ulike rom. Dette vil igjen henge sammen med aktørenes evne til å forholde seg transformerende til det fysiske rommet rundt seg.

Dersom handlinger går på tvers av det som blir forventet og akseptert, kan vi snakke om at noe er «out of place» (Cresswell, 1996, s. 24). Cresswell ser «out of place» blant annet i sammenheng med graffiti i New York, som noe som blir forbundet med minoriteter og «otherness» (s. 43). Vi vil i diskusjonen komme tilbake til hvordan vi kan trekke sammenligninger til deler av barns lek som blir oppfattet som ikke passende i situasjonen.

Leken er avhengig av kreative lekere som er villige til å bli invitert inn i det fiktive rommet, til å lytte til hverandre og til å inngå kompromisser når deltakerne skal bli enige om lekens tema og improvisatoriske forløp (Greve & Kristensen, 2015, s. 110). Dette krever både konsentrasjon og evne til å holde fast på en idé som kan bli utviklet videre. Hvis det er for mange barn som deltar i leken, kan det føre til at for mange ideer blir lansert, og det kan også bli for mange brudd og forstyrrelser, som igjen kan føre til at leken går i oppløsning. Hvis det blir for mange som forsøker å skape sitt eget fiksjonelle sted (place), vil det kunne bli umuliggjort fordi det er for mange barn i det fysiske rommet (space). Slik sett kan den dramatiske leken bli sin egen fiende fordi for mange forslag og ideer blir vanskelig å forene i en felles fabel – det blir for mange manusforfattere, for mange dramaturger og for mange regissører.

Lev Vygotskij (1976) hevdet at barn ved hjelp av hva han beskrev som «pivot», kunne transformere både gjenstander og omgivelser fra deres opprinnelige mening til en mental forestilling av noe annet: «Play provides a transitional stage in this direction whenever an object (for example, a stick) becomes a pivot for severing the meaning of horse from a real horse» (Vygotskij, 2006, s. 204). Det er dette som skjer i den symbolske leken, der en kloss kan bli til en bil eller en katt eller hva som helst, og

et rom kan bli til en undersjøisk grotte eller alt mulig annet som kreves for at leken kan utspille seg videre. Den som leker, må ha en lekende innstilling, være forberedt på å improvisere og kunne være med på lekens hit-og-dit-bevegelser, slik Gadamer (2006, s. 104) beskriver. Gadamer (2006, s. 110–119) betrakter også leken som transformativ i sin struktur. Transformasjon innebærer at noe plutselig blir noe fullstendig annet, og at det som det var tidligere, ikke lenger eksisterer (Gadamer, 2006, s. 111).

## Barnehagens rom for dramatisk lek

Den dramatiske leken slik den er beskrevet ovenfor, fordrer fysiske omgivelser som legger til rette for at lekens transformativ karakter kan ivaretas. Vi vil her først komme inn på det fysiske rommet med utgangspunkt i fem egenskapsområder som blir vektlagt av Karin Høyland og Geir K. Hansen (2012). Disse teoriene vil danne utgangspunkt for vår analyse av forskningsresultatene.

## Det fysiske rommet

Høyland og Hansen (2012, s. 28f) beskriver fem egenskapsområder ved det fysiske rommet: 1) de praktiske/funksjonelle egenskaper, som sier noe om i hvilken grad rommet er egnet til den aktiviteten som skal foregå der, 2) de sosiale egenskaper, som beskriver hvilke muligheter rommet gir for innspill og opplevelse av tilhørighet med andre, 3) rommets kommunikative egenskaper, som handler om hvilke signaler rommet gir med hensyn til hva som kan foregå i rommet, 4) rommets sanselige egenskaper, som tar for seg hvordan rommet fremstår visuelt, auditivt og med hensyn til for eksempel lukt, og 5) de relasjonelle egenskapene til et rom, som handler om i hvilken grad rommet over tid skaper relasjoner til dem som bruker rommet, f.eks. at barn kjenner igjen steder eller rom som «sine» (Høyland & Hansen, 2012, s. 32).

Når det gjelder de praktiske/funksjonelle egenskapene til barnehagens rom, må man ta høyde for at den pedagogiske aktiviteten som skal foregå i barnehagen, er avhengig av hvilke barn og ansatte som til enhver tid oppholder seg i rommet. Barnehagepedagogikken har tradisjonelt vært opptatt

av å ha fleksible fysiske rom som kan endres, ommøbleres og innredes med ulike kroker tilpasset det barna måtte være interessert i. Dette er noe blant annet Eva Balke skriver om i sin grunnbok om barnehagepedagogikk (1976). Det er ikke minst viktig med tanke på den dramatiske leken som fordrer stor fleksibilitet i hvordan rommene kan brukes, slik at de passer inn i leken. Dagens barnehager er svært ulike med tanke på i hvor stor grad rommet kommuniserer hvilke aktiviteter som kan foregå der (rommets kommunikative egenskaper). Noen barnehager har rom med klare forutbestemte funksjoner, for eksempel base- og hopperom, rolleleksrom og egne rom der det bare skal foregå vannlek. Dette kan redusere barns muligheter til å bruke rommene på en kreativ måte i lek. En slik form for fysisk utforming kan stå i en motsetning til barnehagepedagogikk slik det er beskrevet hos Balke (1976). Rom med klare forutbestemte funksjoner kan også føre til en mer organisert oppstyking av dagen, noe som lett kan gå ut over barnas tid til fri lek (Høyland & Hansen, 2012, s. 39–40). Elisabeth Nordin-Hultman (2004) ser dette i sammenheng med behov for styring, kontroll og utøvelse av makt. Barna må underordne seg de ansattes reguleringer og kan ikke utfolde seg fritt etter egne ønsker. I ytterste konsekvens kan dette føre til at barn mister kontrollen og muligheter til å kombinere bruk av ulike rom og ulike materialer, slik kanskje leken ville ha fordret. Rommets egenskaper kan også ha innvirkning på opplevelsen av tilhørighet eller opplevelsen av å ha et eget tilholdssted (rommets sosiale egenskaper) (Høyland & Hansen, 2012, s. 31). Det kan spille en rolle for hvilke muligheter barn finner for blant annet å leke uforstyrret på et sted de oppfatter som «sitt». Over tid kan både barn og voksne etablere relasjoner til bestemte steder eller rom – det kan være et rom som får en til å føle seg ekstra avslappet, anspent, forventningsfull, osv. For å kunne slippe seg løs i lek, er det nødvendig at en kjenner trygghet og tillit. Derfor har rommets relasjonelle egenskaper innvirkning på hvor fri man kan føle seg til å kaste seg ut i dramatisk lek. Her vil også rommets sanselige egenskaper spille inn. Et rom med dårlig akustikk, dårlig luft eller lys vil kunne virke hemmende på hvorvidt barn og voksne ønsker å være i rommet og utvikle lek så vel som andre aktiviteter.

Randi Evenstad og Aslaug Andreassen Becher (2015) er opptatte av at arkitekter og barnehagelærere i større grad bør samhandle om hvordan



barnehagebygg kan brukes, og at barnehagepersonale trenger veiledning slik at de i størst mulig grad kan utnytte de mulighetene som ligger i bygget. Evenstad og Becher finner i sin forskning at det er mangel på slik kunnskap hos mange barnehagelærere, noe som kan føre til at rommenes potensialer ikke blir fullt utnyttet, og at rommets praktiske/funksjonelle egenskaper blir til hindringer heller enn til muligheter.

## Utvalg og metode

Prosjektet baserer seg på en reanalyse av materiale fra et prosjekt der vi ville studere dramatisk lek i små grupper. I dette kapitlet har vi rettet oppmerksomheten mot hvilken betydning materialitet og barnehagens fysiske rom kan ha for barns deltakelse i dramatisk lek. Prosjektet bygger på et samarbeid med fire kommunale barnehager i Norge. Vårt primære formål var å studere barnehagepersonalets erfaringer med dramatisk lek i små grupper. Barnehagens personale ble først bedt om å organisere, initiere og invitere barna til å delta i dramatiske lek i små grupper. Omtrent en gang i måneden delte personalet (styrer, pedagogiske ledere og assistenter) fra to av barnehagene sine erfaringer med oss i fokusgrupper bestående av enten de pedagogiske lederne ved barnehagen eller hele personalet på en avdeling om gangen. Vi var primært interesserte i å få vite hvordan barnehagepersonalet arbeidet med å planlegge, organisere og gjennomføre dramatisk lek med barn i små grupper. Dernest var vi interessert i å få kunnskap om barnehagepersonalets erfaringer med sin egen deltakelse i disse lekegruppene. De to deltakende barnehagene er fra to ulike kommuner. De to andre barnehagene fungerte som referansegruppe. Her ble pedagogisk leder og styrer fra en avdeling i hver barnehage intervjuet en gang hver.

En åpenbar fordel med fokusgrupper fremfor individuelle intervjuer er at fokusgruppeintervjuene genererer et rikere datamateriale med mange ulike meningsutvekslinger mellom deltakerne. Dermed fremkommer meninger som ikke nødvendigvis ville ha fremkommet ved individuelle intervjuer (Kamberelis & Dimitriadis, 2011, s. 559). Fokusgrupper kan være med på å utjevne forskjellen mellom deltakere og forskere (Kamberelis & Dimitriadis, 2011, s. 560) ved å la ulike stemmer og ulike meninger og

perspektiver komme til orde, samtidig som forskerne er i mindretall. Som moderatorer var vi opptatte av å oppmuntre alle deltakerne til å utveksle synspunkter seg imellom, og ikke bare henvende seg til oss som forskere (Barbour, 2007, s. 2). På den måten fikk vi frem ulike synspunkter. Det kunne være både motstridende meninger og enighet innad i gruppen, og det var ikke noe mål i seg selv å komme frem til noen felles enighet. Vi var opptatte av å få tak i deltakernes ulike argumenter (Barbour, 2007, s. 43). Men det er også viktig å være klar over at de ulike deltakerne i våre fokusgrupper arbeider tett sammen til daglig, noe som kan føre til at enkelte likevel kanskje vil kvie seg for å komme med synspunkter som kan være for avvikende fra de øvriges meninger. Vi lot deltakerne snakke fritt om sine erfaringer med lekegruppene, men kom innimellom med direkte spørsmål og oppfordring til å utdype det som ble sagt.

Våre analyser bygger på ni opptak av fokusgruppesamtaler, totalt 111 skrevne sider. Vi har selv transkribert lydopptakene, noe som har gitt oss en god kjennskap til materialet. Vi har studert teksten mange ganger for å forstå meningen i uttalelsene og deretter forsøkt å kategorisere meningene på en slik måte at vi skulle kunne besvare våre forskningsspørsmål. I våre analyser har vi lett etter utsagn som direkte eller indirekte har handlet om det fysiske rommets betydning for barnas lek. Teorien har til en viss grad vært styrende for de kategoriene vi har kommet frem til, men vi fant også at det var nødvendig å utvide de teoretiske kategoriene vi tok utgangspunkt i, med en ny kategori for å få svar på våre forskningsspørsmål.

## Resultater og analyse

Formålet med studien har vært å undersøke hvilke egenskaper ved det fysiske rommet som kan være med på fremme voksne og barns samspill i dramatisk lek i barnehagen. Dramatisk lek innebærer at deltakerne klarer å forestille seg at noe er på liksom. De som leker, må klare å skape et imaginært sted i det fysiske rommet (Low & Lawrence-Züniga, 2003, s. 13). Det skjer en transformasjon hvor det fysiske rommet og de fysiske materialene (lekene) fremstår som et fiksjonelt sted med fiksjonelle gjenstander.

Vi ser at Høyland og Hansens (2012) beskrivelser av rommets egenskaper kan utgjøre et analyseverktøy for å få kunnskap om hvilken innvirkning det fysiske rommet kan ha på barns mulighet til å delta i lekegrupper i barnehagen.

**De praktiske/funksjonelle egenskaper** handler om i hvilken grad rommet er egnet til aktiviteten. En tilbakevendende utfordring som personalet ga uttrykk for, var å finne ledige rom i barnehagen for å kunne gjennomføre dramatisk lek i mindre grupper. På småbarnsavdelingen klarte de stort sett å finne det fysiske rommet inne på avdelingen, for eksempel mens noen av barna sov, mens for de større avdelingene ble det fort for liten plass. En annen løsning kunne være å bruke rom på andre avdelinger der barna og de ansatte var på tur. Dersom disse rommene var ukjente for barna, kunne dette føre til mer utforskning enn lek. Det samme kunne gjelde valg av leketøy og rekvisitter. For at alle deltakerne skulle kunne inviteres med i den dramatiske leken, var det en fordel at rekvisittene som ble brukt, hadde noen likhetspunkter med det de skulle forestille:

... som for eksempel en gang da jeg tok med sånn frisørutstyr og bare la det der, ikke sa et ord, og det var kjempemorsomt. «Å, nå skal vi være frisør», sa barna.

I dette eksempelet har rekvisittene stor likhet med det de skal forestille, og barna fikk en sterk impuls til å leke frisørsalong. Neste eksempel viser at rekvisittene av og til trenger en forklaring for at en transformasjon skal være klar:

Da vi skulle gå på badeland, det var to som syntes det var kjempemorsomt. «Ja, bade!» Men den andre: «Nei», vi skulle ikke på Badeland. Men så tok jeg bare et blått teppe og sa «Her er badet, så kan vi ta på badetøy». Hun var den første som hoppet oppi badebassenget.

Dette eksempelet viser ett barn som ikke ville være med på å leke badeland. Men da personalet tok frem et blått tøy, la det på gulvet og sa at det var vann, ble barnet ivrig med. I denne situasjonen så vi hvordan de ansatte klarte å ha en transformerende holdning og la det blå teppet bli en «pivot» (jf. Vygotskij, 2006), eller omdreiningsakse, som en impuls

som skapte et nytt fiktivt sted i rommet. Det kan tyde på at personalets egen evne til å «tenne» den dramatiske leken, var viktigere enn både rom og rekvisitter. Av og til var ikke barna interesserte i å bruke disse rekvisittene slik personalet hadde tenkt ut på forhånd. Det kunne bli utfordrende. Andre ganger virket rekvisitter og leketøy som inspirasjon, og leken kunne blomstre.

**De sosiale egenskaper** handler om å finne fysisk rom som kan gi muligheter for fordypet lek i samspill med andre, for eksempel å etablere et rom som bare lekegruppen skal bruke. Det virker som om personalet hadde utfordringer med å finne et slikt rom, fordi barnehagehverdagen er full av uforutsigbare hendelser som gjør at man må være fleksibel for å finne løsninger som kommer alle til gode.

Men vi har eksempler på at barn klarer å bygge et sted i rommet, et fiktivt rom, der de finner plass til sin lek uten å bli forstyrret av omgivelsene:

For ungene klarer jo å leke rollelek med vennene sine selv om det er kaos rundt.

Så det er vi som blir mer forstyrret av det da, enn det barna gjør.

Dette sitatet kan tolkes slik at det er de ansatte som har de største utfordringene dersom rommets sosiale egenskaper ikke er optimale. Men det er grunn til å spørre om ikke også barn som av ulike grunner sliter med å komme inn i den dramatiske leken, vil ha ytterligere utfordringer dersom det fysiske rommet ikke er godt nok tilrettelagt.

Hyppige avbrudd og usikkerhet ved valg av rom skaper et brudd i barns kroppsliggjorte lekeopplevelse knyttet til det fysiske stedet (Casey, 2001). Av og til er det andre barn som skaper brudd:

... at de små ødelegger, skjønner du, for det er på (rommet) i midten, og det er togbane. Så ser du at treåringa er litt sånn: «Å, nei, ikke la henne komme hit, for nå ødelegger hun sånn», men toåringa bryr seg liksom ikke ...

På den andre siden ser vi at leken kan vare lenge, mellom en halv time og tre kvarter, når barnet får være i sitt fiksjonsrom uten avbrudd.

Jeg opplever at når vi har disse tirsdagene (lekegrupper), så kan vi fint holde på en time, og selv da føler jeg at vi avbryter når vi faktisk må rydde.

**Rommets kommunikative egenskaper** ble tilsynelatende ikke tatt hensyn til når personalet skulle velge rom for å gjennomføre lekegrupper. Men de som brukte rom utenfor egen avdeling, kunne oppleve at barna ble opptatte av å utforske rommet før de kunne leke. Rommets kommunikative egenskaper med all sin materialitet (gulv, vegger, tak, møbler, leketøy, farger, lukter) spiller inn på opplevelsen av å skape et sted der leken kan utspille seg.

Men dramatisk lek som har blitt utviklet av barn, kan bli avbrutt av de ansatte fordi leken ikke passer inn med rommets kommunikative egenskaper. For eksempel ble vilter og høylytt billek av noen av de ansatte ansett som bråkete og mislykket lek.

Nei, de begynte med bil og krasja. Det ble bare kaos til slutt, det funka ikke. Det ble bare tull ... Vi har jo det inne hos oss at noen av gutta er bare bil og krasj og bil og krasj.

Dette kan sees i relasjon til Cresswells (1996) tanker om handlinger som ikke passer eller er «out of place», og som kan avsløre maktstrukturer mellom barn og voksne, eller mellom barn, om hvem som har eierskap til rommene, hvem som har rett til å oppholde seg der og bruke dem på sin måte. Personalets beskrivelse av guttenes lek og av guttene, kan minne om Cresswells (1996, s. 43) beskrivelse av «otherness», av noen som ikke passer inn i det etablerte miljøet. Her kan det oppstå en konflikt mellom voksenverden og barneverden om hvem som har eierskap til rommet og retten til å uttrykke seg i det.

**Rommets sanselige egenskaper** ble tilsynelatende heller ikke vektlagt i valg av rom, men i en av barnehagene forsøkte personalet å arrangere lekegruppe i et rom med svært dårlig akustikk og ventilasjon, noe som førte til at den ansatte selv opplevde ubehag.

Lek i et annet rom, «mellomrommet», her var det mer bråk. Vi så på dette rommet. Det har en vanskelig akustikk som gjør det slitsomt å være i. Det er høyt under taket og ca. 7m<sup>2</sup> med ett stort vindu ut. Det er flere ting der som kan forstyrre barn som prøver å få til lek i rommet. (Fra feltnotater)

Dette rommet ble altså oppfattet som for lite, med dårlig akustikk slik at det ble slitsomt å oppholde seg der i lek. Flere erfarte at rommet som ble

valgt, hadde innflytelse på leken. Rom med mye gjennomgangstrafikk virket for eksempel forstyrrende, ikke minst på personalet selv.

**De relasjonelle egenskapene** handler om hvilke relasjoner brukerne av rommet utvikler til selve rommet. Det at de ikke hadde et fast rom til lekegrupper, gjorde at det ikke så lett ble bygget relasjonelle mønster. Men det å komme tilbake til småbarnsavdelingen kunne vekke til live tidligere relasjonelle følelser til rommet hos de eldre barna. Her kan vi vise til Caseys (2001) begreper om habitus og Relphs (1976) forståelse av hvordan minner virker inn som kroppsliggjorte erfaringer. Dette kunne også legge føringer for hva slags lek det ble i rommet. Personalet kunne finne det utfordrende at barna for eksempel ble mer opptatte av å finne leketøy de husket fra småbarnsavdelingen, enn å sette i gang lek selv.

## Diskusjon

Denne studien har siktet mot å få mer kunnskap om hvilke egenskaper ved det fysiske rommet som kan være med på fremme voksne og barns samspill i dramatisk lek i barnehagen. Vi har sett at det fysiske rommet har ulike egenskaper som kan virke inn på hvilke aktiviteter rommet åpner for: praktiske/funksjonelle egenskaper, sosiale og kommunikative egenskaper, sanselige og relasjonelle egenskaper. Men materialet vårt viser at de fem egenskapsområdene beskrevet av Høyland og Hansen (2012), ikke er nok til å få svar på det fysiske rommets betydning for barns deltakelse i dramatisk lek. Det blir nødvendig å ta hensyn til en sjettede egenskap, nemlig rommets **transformerende egenskaper**. Transformasjon kan ikke skje gradvis, men er total, og det oppstår dermed en ny «virkelighet» i lekens verden (Gadamer, 2006, s. 111).

... tid og rom eksisterte på en måte ikke. For de bare var der, det var som en boble, det var en utrolig god følelse.

Men de som leker, må kunne være med på slike transformasjoner og se at en bilbane for eksempel kan bli til et krokodillebasseng. Det innebærer at de lekende må ha en transformerende innstilling i det levde rommet som kan føre til transformerende handlinger eller samhandling. Men også

objektene og det fysiske rommet må ha transformerende egenskaper. Transformerende objekter har et potensial som inviterer til dramatisk lek, de kan bli omdreiningsakser fra virkelighet til fantasi, for eksempel tøyestykket som ble til et vannbasseng, doktorsett som skaper sykehuslek, eller en lue som skaper et menneske om til et troll. Materialet vårt viser at objekter/rekvisitter kunne ha avgjørende betydning. Rekvisitter og objekter som kan virke transformerende, kan med andre ord være viktige for å etablere den dramatiske leken. På samme måte har det transformerende rommet et innhold som inviterer til dramatisk lek og åpner for omdreiningspunkter fra virkelighet til fantasi. Det transformerende rommet har mange scenografiske muligheter.

Barn som aktører kan gjennom sin lek vise oss at de fysiske rommene i barnehagene kan brukes på en mangfoldig måte. Måten de utforsker stedet på og tar det i bruk i sin lek, kan vise oss at det finnes mange fiktive steder som eksisterer innen det fysiske rommet. For eksempel var det i en av barnehagene et lekerom som personalet, etter inspirasjon fra barna, temporært endret til et bilrom der det ble bygget veier til å inspirere billek. Et slikt blikk fra personalet åpner opp for barnets mangfoldige bruk av det fysiske rommet. Barn lager mange rom for oss, og det er om å gjøre at den ansatte kan ta imot denne transformasjonen. Rommet og de fysiske objektene – men også de menneskene som skal bruke rommet – må ha evne og mulighet til transformasjon slik at den dramatiske leken kan få gode vilkår.

Det fiktive stedet skapes her og nå, for eksempel vil et bord kunne bli definert som en sjørøverskute. Da får barna (og de ansatte) et habitusforhold, de har skapt eller bebor et fiktivt sted som omkranser deltakerne og objektene. Denne opplevelsen av et fiktivt sted kan bli så sterk at barn ikke lar seg forstyrre av det som skjer rundt. Dette stedet er dynamisk, og i løpet av lekens idéproduksjon kan det bli utvidet til for eksempel at barna oppdager at en sofa på den andre siden av rommet blir en øy. Det som kan skape konflikter hos barna, er hvis en voksen kommer inn og setter seg på den sofaen og skal ha lesestund for to barn. For da er det de voksne som er «out of place» (Cresswell, 1996, s. 24).

## Avslutning

Hittil i prosjektet har vi blitt overrasket over hvor utfordrende den dramatiske leken kan synes å være i barnehagen. Dette skyldes ikke minst de fysiske betingelsene. Vår studie viser at det potensielle rommet, muligstenes rom, der transformasjon kan oppstå, synes å ha trange kår i dagens barnehager. Vi har sett bygninger som ikke er tilfredsstillende, med få muligheter til å kunne leke avskjermet og uten forstyrrelser i små grupper. Vi har sett trange rom, der for mange barn i samme rom skaper dårlige vilkår for dramatisk lek. Vi har sett barnehager hvor kommunen har økt antall plasser innenfor samme areal, noe som har ført til et stort press på de fysiske rommene. Videre er leken uforutsigbar og kan derfor oppleves som risikofylt. En barnehageansatt som er vant til å ha kontroll, kan oppleve en redsel for å bli transformert. Derfor er det viktig at barnehageansatte har mye kunnskap både om dramatisk lek, men også om hvordan de fysiske omgivelsene kan virke inn på leken.

## Referanser

- Balke, E. (1976). *Barnehagen – en innføring i praktisk småbarnspedagogikk*. Oslo: J.W. Cappelen.
- Barbour, R. (2007). *Doing Focus Groups*. London: SAGE Publications.
- Casey, E.S. (2001). Between geography and philosophy: What does it mean to be in the place-world? *Annals of the Association of American Geographers*, 91(4), 683–693.
- Cresswell, T. (1996). *In place/out of place. Geography, ideology, and transgression*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Evenstad, R., & Becher, A.A. (2015). Arkitektur og pedagogikk i samspill eller motspill? : om betydning av koherens mellom planlegging og etablering av nye typer barnehagebygg. *Nordisk barnehageforskning*, 10(2), 1–13.
- Gadamer, H.-G. (2006). *Truth and method* (3.utg.). London: Continuum.
- Greve, A. (2015). Barnehagelærerprofesjonens utfordringer i møte med politiske forventninger om læringsutbytte. I B.A. Hennem, M. Pettersvold & S. Østrem (red.), *Profesjon og kritikk* (s. 201–219). Bergen: Fagbokforlaget.
- Greve, A., & Kristensen, K.O. (2015). Lek i det muligste rom. I A. Greve, L. Pedersen & H.G. Sviggum (red.), *Faglighet i barnehagen* (s. 98–114). Bergen: Fagbokforlaget.



- Guss, F. (2001). *Drama Performance in Children's Play-culture: The Possibilities and Significance of Form* (doktorgradsavhandling). Trondheim: Det humanistiske fakultet, NTNU.
- Guss, F. (2003a). *Lekens drama 1. En artikkelsamling*. Oslo: HiO-rapport nr. 29.
- Guss, F. (2003b). *Lekens drama 2. En artikkelsamling*. Oslo: HiO-rapport nr. 28.
- Guss, F. (2015). *Barnekulturens iscenesettelser I. Lekens dynamiske verdener*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Høyland, K., & Hansen, G.K. (2012). De fysiske omgivelsenes betydning for barnehagens kvalitet. I A. Krogstad, G.K. Hansen, K. Høyland & T. Moser (red.), *Rom for barnehage. Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø* (s. 23–45). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kamberelis, G., & Dimitriadis, G. (2011). Focus groups. Contingent articulations of pedagogy, politics, and inquiry. I N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (red.), *The SAGE handbook of qualitative research* (kap. 33). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Low, S.M., & Lawrence-Zúñega, D. (2003). *The anthropology of space and place: locating culture*. Oxford: Blackwell.
- Melding til Stortinget 19 (2015–2016). *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/>
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Relph, E. (1976). *Place and Placelessness*. London: Pion Limited.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotskij, L.S. (1976). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 5, 6–18.
- Vygotskij, L.S. (2006). The role of play in development. I R. Parker-Rees & J. Willan (red.), *Early years education* (s. 199–211). London: Routledge.
- Winnicott, D.W. (1971). *Playing and reality*. London: Tavistock Publications.

# Materialitet<sup>1</sup>, kropp og pedagogikk. Samspillende aktører i barnehagens rom

*Aslaug Andreassen Becher*

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning, OsloMet – storbyuniversitetet

*Randi Evenstad*

Institutt for barnehagelærerutdanning, OsloMet – storbyuniversitetet

## Abstract

In 2009–2011 we studied relations between architecture, physical environment and pedagogical theory and practice. Here we will present and analyze empirical material from this project in theoretical perspectives mainly following phenomenological (body-place) and actor-network theory. The methodological approach is qualitative with informant interviews, collaborative talks in groups, walking-talking tours and photo documentation. After a short historical overview on major shifts in the design processes of kindergartens we bring together concepts and theoretical approaches for development of the theoretical framework. In analyzing the material we find that concepts like incorporations,

---

<sup>1</sup> Materialitet betegner alt det materielle som omgir mennesket. I barnehagen kan det være bord, stoler, utkleddningstøy, leker, utforming av rom, møblering, kroker, korridorer. Det kan være bygninger, vegger, dører, vinduer, gulv. I vår forståelse kan det kan også være menneskets kropp. For å understreke at selve kroppen er et tema her, velger vi å bruke både materialitet og kropp i overskriften.

inscriptions and slowness can inform our knowledge on how changes in physical environments influence and interrelate to human bodies participating in such processes. Bodily practices are marked by material «memories» incorporated and sedimented in human bodies. These sediments influence processes of development and change. This article contributes to pedagogical theory and practice which recognize the interrelations between materiality, body and pedagogy in the kindergarten.

## Innledning

I dette kapitlet vil vi presentere og diskutere resultater fra et prosjekt i Oslo-barnehager (2009–2011) hvor vi undersøkte sammenhenger mellom pedagogisk innhold, arkitektur og fysisk miljø i nye barnehagebygg. Målet var å bidra til kunnskap som kan skape bedre sammenhenger mellom bygg, arkitektur og pedagogisk praksis. Da full barnehagedekning ble politisk vedtatt i 2003, ble mange nye barnehagebygg utformet med åpnere planløsninger (base- og sonebarnehager) enn de tradisjonelle avdelingsbarnehagene. Siden bygg vanligvis blir stående i mange år, vil endrede fysiske rammer prege barn og voksnes hverdag i lang tid framover.

Denne studien av prosesser fra planlegging til implementering over tid er den første studien i sitt slag i Norge. Selv om utvalget av barnehager er lite (3 + 4), kan resultatene gi indikasjoner på noen kritiske faktorer i slike prosesser. Prosessen kan deles inn i tre hovedfaser: 1) intensjoner og planlegging av byggeprosessen, 2) bygget tas i bruk – oppstartfase, og 3) bygget brukes, utfordres, endres. Her presenteres empiri fra fase tre knyttet til problemstillingen: Hvordan samspiller den nye materialiteten med pedagogisk arbeid og barnas og personalets kropper? Materialet blir i hovedsak drøftet og analysert ut fra teorier knyttet til fenomenologisk kropps- og stedsteori og aktør-nettverksteori. Metoden er kvalitativ med informan-  
tintervjuer, fokussamtaler, observasjoner og fotodokumentasjon.

## Barnehagebygg, rom og materiell i endring

I Norge har barnehager vært utformet som mindre bygg med separate og nesten like avdelinger siden 1930-tallet. Denne romlige organiseringen av

barnehagene finnes først og fremst i de nordiske landene (Buvik, 2003; Jansen, 2000; Jong 2005; Nordin-Hultman, 2004). De siste 10 årene har barnehagene blitt større og antall barn har økt, samtidig som nye bygningstypologier med åpnere planløsninger og mer fellesarealer er blitt vanlig. Ifølge Buvik (2003) er hensikten mer fleksibel bruk av arealer og et mer variert fysisk miljø med mulighet for verksteder og spesialrom. De nye bygningstypene har sitt utspring i det interkommunale prosjektet «Det nye barnehagebygget» og rapporten *Utforming av barnehager: på leting etter barneperspektivet* (Buvik, 2003).

I 1961 ble de første norske reguleringene for barnehagebygg vedtatt. Fotografier viser at «barnehagehjemmet» var tilpasset barnas kropper og innredet i barnehagepionerene Friedrich Frøbel og Maria Montessoris ånd med skjermede leke- og aktivitetskroker i barnehøyde. Denne møbleringen var vanlig i Norge fram til 1980-tallet da det ble fokus på ergonomi i arbeidsstillinger for personalet, og Tripp Trapp-stoler og høye bord ble dominerende innredning.

Møbler tilpasset voksne kropper medførte mindre plass til leke- og aktivitetskroker. I 80-årene gikk mange barnehager over fra aldersdelte (0–3, 3–5, 5–7 år) til aldersblandede grupper med barn fra 0–7 år i såkalte søskengrupper. Forskere hevdet at aldersblandede grupper ville øke barnas sosiale kompetanse ved at små og store kunne lære av hverandre. Endringen medførte mer voksenkontroll av leker og materiell, da mye materiell ble plassert utenfor småbarnas rekkevidde av sikkerhetsgrunner.

## Materialitetens betydning

Friedrich Frøbel og Maria Montessori, og i Norge Eva Balke (Balke, 1976), anså barnehagens fysiske miljø som en viktig pedagogisk faktor. Likevel har den materielle siden av barnehagen fått lite oppmerksomhet i nordisk barnehageforskning og i barnehagelærerutdanningen fra 1970-tallet til 2000-tallet. Imidlertid har materialitetsbegrepet fått ny kraft på 2000-tallet, først knyttet til kvalitetskritikk (Dahlberg, Moss & Pence, 2002; Dahlberg & Moss, 2005) og deretter knyttet til såkalte posthumane og onto-epistemologiske teorier (Taguchi, 2010; Hultman, 2011). Disse perspektivene har inspirert oss til å forske på sammenhenger

mellom arkitektur, fysisk miljø og pedagogisk innhold i barnehager (se Evenstad & Becher, 2010, 2015; Becher & Evenstad, 2012).

Den svenske forskeren Nordin-Hultman (2004) hevder at nordiske barnehager har en selvforståelse om stor frihet for barna. Imidlertid viser hennes forskning at dagsrytme og det fysiske miljøet i mange svenske tradisjonelle avdelingsbarnehager er sterkt regulerende og lite stimulerende. Hun oppfordrer svenske pedagoger til å flytte blikket fra å vurdere barnas egenskaper og handlinger til kritisk refleksjon over barnehagens fysiske læringsmiljø. Hun sammenligner svenske avdelingsbarnehager med hjemlig preg (hjemdiskurs) med engelske *nursery- and primary schools* innredet med *play-corners* for variert utforskning og lek (verkstedsdiskurs). Hun hevder at det fysiske miljøet vektlegges tydeligere både i engelske barnehager og i pedagogutdanningen. Nordin-Hultman (2004) viser hvordan engelske *classrooms* framstår langt frodigere og mer tilpasset barns lek og kropp enn mange svenske barnehager. Evenstad og Becher (2010) har konkludert på en lignende måte etter en mindre studie i 2010 av fire barnehager på Londons østkant.

En annen inspirasjonskilde til å se på sammenhenger mellom pedagogisk praksis og fysisk miljø er barnehagene i Reggio Emilia i Italia. Her ses arkitektur, estetikk, rom og materiell som aktive medspillere i barns læringsprosesser, og rommet benevnes som *den tredje pedagog* (Ceppe & Zini, 1998; Vecchi, 2010; Rinaldi, 2006). Antropologisk forskning på barneinstitusjoner i Danmark (Gulløv & Højlund, 2005; Kirkeby, Gitz-Johansen & Kampman, 2005) har også informert vårt arbeid, samt forfattere i det nasjonale prosjektet «Barn og Rom» (Krogstad, Hansen, Høyland & Moser, 2012) der vi har vært deltagere.

## Teoretiske perspektiver

### Tilnærminger fra fenomenologi og aktør-nettverk

Barns lek og kroppslige uttrykk vil være situert i stedet eller rommet. Tilnærminger for å forstå eller skape pedagogiske praksiser må i vår tenkning ha kroppen i rommet som et viktig perspektiv. Humangeografen Edward Casey hevder at «The vehicle of being-in-place is the body» (Casey, 2001, s. 414). Kroppen er omdreiningspunkt (pivot) i det at kroppen virker i

verden, og verden virker på kroppen. Kroppen er «utgående» – den går ut for å møte «stedsverdenen» – på en myriade av måter (Casey, 2001, s. 414), men kroppen bærer også sporene fra stedsverdenen, og den blir kontinuerlig lagt ned i kroppen, som en «inkorporasjon», sier han videre. Casey trekker på både fenomenologiske, antifenomenologiske (Bourdieu) og poststrukturelle teorier (Foucault) og marxistisk fenomenologi (Lefebvre) for å konstruere en forståelse av sammenhenger mellom kropp, subjekt og sted (Sæter, 2003, 2016). Forbindelsene til ovenfor nevnte filosofer kan spores i vårt teoretiske rammeverk.

Latours aktør-nettverkstenkning (Latour, 1999, 2005a, 2005b) har vokst ut fra en tradisjon som er kritisk til det modernistiske og positivistiske forskningsideal. Gjennom aktør-nettverksteori undersøker Latour sammenhenger mellom vitenskap, teknologi og mennesker (Fenwick & Edwards, 2010; Nordtømme, 2015). Latour har bidratt i stor grad til å bygge bro mellom sosialvitenskap og naturvitenskap, der man ofte knytter seg til ulike paradigmer med ulike forskningsprosedyrer (Latour 2005b). Fenomenologiske teorier som inkluderer materielle og kroppslige forklaringer, finner vi hos Merleau-Ponty (1968) i hans senere publikasjoner. Disse to tilnærmingene har en del felles, og noe som er forskjellig. Felles er blant annet at begge avviser dualismen mellom subjekt og objekt.

Ved hjelp av disse perspektivene skal vi i kapitlet analysere fram forbindelser mellom materialitet og pedagogiske praksiser som er kroppslige i sin karakter.

## Agentskap og makt som samspill mellom menneskelige kropper og ting

Sosiologen Dant (2005, s. 84) hevder at det er lett å overse hvordan materiell kultur gir substans til livet i vårt samfunn. Sammenvevingen av menneskelige kropper og materielle «kropper» er del av den vanlige «flyt» i livet og blir dermed lett tatt for gitt og oversett som en vesentlig kraft i hverdagslivet og i kontekstene som omgir oss (2005, s. 84). I vårt hverdagsliv skapes det stadig gjensidig kontakt mellom oss og ting som er en del av vår sosiale verden. Dant mener at måten vi beveger kroppene våre på, er kulturelt og sosialt formet av praktisk arbeid og verktøy som tas i bruk. Materielle

objekter former våre motoriske ferdigheter. Han forklarer den kroppslige væren i verden og relasjonen til andre menneskelige og ikke-menneskelige objekter ved å støtte seg til Heideggers, Merleau-Pontys og Latours teorier som myker opp skillene mellom natur, kultur, kropp og væren. Dant (2005) eksemplifiserer sin forklaring med menneskenes forhold til biler i det 21. århundre. Ett annet eksempel er mobiltelefonen, som for mange mennesker er blitt en tilsynelatende nødvendig forlengelse av kroppen.

Dersom vi overfører denne tenkningen til barnehagebygning, rom, utstyr og materiell, ser vi at det å omgås materielle objekter, er med på å forme hverdagslivet i barnehagen. Sted og gjenstander utgjør et møtepunkt hvor samspill foregår mellom barna *omkring* objekter og *mellom* barn og objekter. Materialiteten knytter menneskene sammen (Nordtømme, 2015). Objektene og rommet tilbyr ulike handlingsmuligheter for lek og læring. Men ulike barn vil ta i bruk materialiteten på forskjellig måte.<sup>2</sup>

Latour har gjennom aktør-nettverksteorien fremmet ideen om likeverdighet og gjensidighet mellom alle deltagerne i verden, både mennesker og ikke-mennesker (Latour, 1999, 2005a; 2005b). Dette er en kontroversiell idé om forbindelser mellom ting og mennesker og hvordan vi er i verden (Lafton, 2015). Vi er vant til at mennesker med sine kognitive, affektive og kommunikasjonsmessige evner vurderes som mer ansvarlige og overordnet ikke-mennesker. I aktørnettverk ses alle deltagere som likeverdige aktører i nettverket, samtidig som aktøren også forstås som et nettverk av tidligere erfaringer, kunnskaper, følelser: Det nettverket jeg er viklet inn i, påvirker hvordan jeg tenker og handler.

Fokuset i aktør-nettverksteori er på handling og handlingskrefter framfor menneskelige egenskaper. En aktør er en som aktiverer handling. Agens forstås som det som får noe til å skje, og dette agentskapet kan utøves både av menneskelige og ikke-menneskelige aktanter (Latour, 2005a). Agentskap knyttes også til agentenes posisjon i kunnskapsproduksjon, og kunnskapen påvirkes av posisjonen (Fenwick & Edwards, 2010). Når subjekter og objekter sideordnes, blir makt distribuert til relasjonene og

---

2 Selv om vi ikke tar i bruk begrepet her, vil vi likevel nevne at Gibsons begrep *affordance* er relevant her. *Affordance-begrepet* utdyper sammenhengen mellom individets kroppslige muligheter/potensial og hva det materielle innbyr til (Jf. Gibson, 1979; Evenstad & Becher, 2015; Becher & Evenstad, 2012).

nettverket mellom relasjoner. Latour bruker metaforen «kropp» for alle elementer vi kan ta på, både mennesker og ting (Latour, 1999; Lafton, 2015). «Kroppene» er ikke entydige, men framstår og kan omtales på ulike vis, samtidig som de også er begrenset til materialitet med sine former og grenser. Barnehagelæreres kropper tar til seg kunnskap gjennom diskurser i utdanningen og i barnehagefeltet. Deres kroppslige tilstedeværelse innvirker på og påvirkes av hvilke nettverk de inngår i, i barnehagen og utenfor barnehagen (Lafton, 2014, 2015). Hvilke handlinger som igangsettes enten av mennesker eller ikke-mennesker, påvirker muligheter for innsikter som igjen kan aktivere nye handlinger. Aktørene har diffuse grenser og er i stadig bevegelse, noe som vanskeliggjør tydelige beskrivelser og fiksering i nettverket (Lafton, 2014). Alt og alle *er* aktører, og relasjonene mellom danner et komplisert forgrenet nettverk hvor det ikke er to eller tre dimensjoner, men like mange dimensjoner som det er forbindelser.

Kroppsfenomenologien og aktørnettverksteorien har ulike forståelser av subjektet og subjektet i verden. Kroppsfenomenologien vektlegger i større grad subjektets rettethet og betydningen av kroppslig erfaring. I vår sammenheng utfyller de hverandre ved litt ulike utdypende forståelser av forholdet mellom mennesket, menneskets kropp og materialitet. I tillegg kan sosiologen Dag Østerbergs terminologi (1998) «sosiomateriell», «faktisitet» og «situasjon» bidra til at analysen av aktører og nettverk gis en tydeligere handlingsdimensjon. Omgivelsene framstår som et sosiomateriell handlingsfelt, hvor sosiomaterien på et vis henvender seg til menneskene som svarer tilbake gjennom sin atferd. Handling i feltet blir mulig i møtepunktet mellom vår egen utrustning, evner, kompetanser og «situasjonen».

## Kroppslig inskripsjon, oversettelse og inkorporasjon

Både i fenomenologisk inspirert teori og i aktørnettverksteori finner vi begrepet «inskripsjon». Fenomenologen Connerton (2011) bygger på Merleau-Ponty (1968, 1994) når han utvikler begrepene «kroppslig inskripsjon»<sup>3</sup> og «kroppslig inkorporasjon» for å forklare forholdet mellom kropp

3 Inskriberte praksiser refererer til utstyr/prosedyrer for å lagre informasjon utenfor kroppen, som skriftlig materiale i arkiv, oversikter som encyklopedier, indekser, fotografier, lydfiler og lagring på datamaskiner. Ved å bruke ovennevnte informasjonskilder erverver mennesker kunnskap. Dette begrepet kan ligne Latours «oversettelse». Poenget her er at disse begrepene hver for seg



og materielle omgivelser. Latour (2005a) utvikler begrepene inskripsjon (*inscription*) og oversettelse (*translation*) for å vise nettverk og samspill mellom «humans» og «non-humans». For oss ser det ut til at Connerton (2011) har kroppen som utgangspunkt, men Latour (2005a) har objektets tilrettelegging for menneskelig bruk. Med inskripsjon i aktørnettverksteori menes hvordan objektet inviterer til et bestemt bruksmønster (Høyland & Hansen, 2012). I vårt materiale finner vi eksempler på at informantene sier at «rommet kommer og tar oss» (Samtalegruppe 1) eller «bygget jobber mot oss» (Informant 3). Dette kan forstås som inskripsjoner. Disse kan være både sterke og svake, dvs. i større eller mindre grad påtvinge brukeren handlinger. For eksempel vil en kjøkkenøy i et rom være en sterk inskripsjon til å gjøre matlagning i denne delen av rommet. Mens lave åpne reoler som kan flyttes og brukes som romdelere, oppbevaring eller gjemmesteder for barna, er eksempel på svakere inskripsjoner.

Connertons begrep «inkorporerte [kroppslige] praksiser» beskriver en viss «treghet», et begrep som også brukes av Østerberg (1998) når overføring av mønster og kraft som sitter i kroppen, skal endres. Connerton (2011) hevder at vår kulturelle kunnskap blir reproduert gjennom levende modeller som går, sitter og arbeider. Han hevder at mennesker bevarer versjoner av fortiden gjennom ord, bilder og kroppslige gjentakelser. Vi husker kanskje ikke hvordan vi først lærte å svømme, sykle eller skrive. Imidlertid har våre kropper en kontinuerlig evne til å utføre handlinger og ferdigheter uten at de uttrykkes i ord eller bilder. «In habitual memory the past is, as it were, sedimented, in the body», sier Connerton (2011, s. 72). Dette forstår vi som at vanens minne sitter fast i kroppen. Det vi har gjentatt med kroppslige bevegelser, huskes av kroppen som utfører bevegelser uten at vi tenker over det eller trenger å «gi beskjed» om dette. Her har Casey (2001, jf. over) og Connerton sammenfallende forståelser av at kroppen bærer spor som stadig legges ned i kroppen som «sedimenter».

Begrepene «inskrripsjon» og «oversettelse» etter Latour og kroppslig «inskrripsjon» og «inkorporasjon» etter Connerton (2011) og Casey (2001) kan utfylle hverandre og utvide vår tenkning om hvordan mennesker

---

beskriver lignende fenomener når det gjelder sammenhenger mellom materialitet og kroppslige praksiser.

påvirkes av materialitet. Forståelsen av at kroppen fastholder minner, hjelper oss til å tenke omkring kroppens tilknytning til sted og rom og erkjenne «treghet» i endringsprosesser. Begrepene indikerer at det ikke er nok å «vite» hvordan og hvorfor endringer i pedagogiske praksiser bør skje. Å forandre praksiser, bevegelser og mønstre som er kroppslig innarbeidet over år, er en langsom og krevende prosess. Ifølge denne forståelsen ville det være mulig å anta at voksne som arbeider i mange år i en kjent bygningstypologi, vil kunne oppleve at «bygget jobber imot oss» i en annen. Vårt materiale viser tydelig at personalet trenger tid til å utforme nye praksiser. En informant foreslår at det er nødvendig med minst 3 år før ønskede pedagogiske praksiser er etablert i nye bygningstypologier (Informant 1).

Teoriene og begrepene som er presentert, viser at forholdet mellom materialitet, kropp og pedagogiske praksiser ikke bør overses i prosesser der fysiske omgivelser endres. Erkjennelse av slike sammenhenger kan gjøre det enklere å oppdage og endre innarbeidede mønstre og utvikle nye.

## Metode

Det empiriske materialet i dette kapitlet er basert på prosjektet «Rom for en ny barnehage – intensjoner og realisering», en studie av implementeringsprosesser med nye barnehagetyper i Oslo kommune (base- og sonebarnehager) som ble bygget fra medio 2000 (Becher & Evenstad, 2012; Dahl & Evenstad, 2012; Evenstad & Becher, 2015). Studieobjektet er selve prosessen fra planlegging til bruk av noen av de nye barnehagene. Studien har form av en kvalitativ multimetodisk tilnærming (Yin, 2009), hvor intervjuer, observasjoner av det fysiske miljøet, fokussamtaler og gåturer i barnehagene, fotodokumentasjon, planleggingsdokumenter og referater inngår.

Datamaterialet er innsamlet av forfatterne i fire ulike bydeler i Oslo. Tre barnehager i tre av bydelene er strategisk utvalgte barnehager som utgjør kjernen i studien i form av illustrative caser<sup>4</sup> der vi har fulgt

---

4 En case kan være et program, en bedrift, en aktivitet eller også en hendelse (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010).

implementeringsprosesser gjennom tre år (2009–2011) med nevnte metoder. I disse barnehagene har vi gjennomført dybdeintervjuer med fem barnehageledere (en enhetsleder og fire styrere/fagledere) og to arkitekter. I dette kapitlet er det bare barnehagelederne som refereres.

I tillegg har vi i en fjerde bydel fulgt fire barnehager i deres prosesser med å etablere seg i de nye bygningene. Her har vi gjennomført fokus-samtaler basert på gåturer i byggene med påfølgende gruppediskusjoner med fra 8 til 25 barnehagelærere fra alle de fire barnehagene. Ifølge Hennink (2008) er fokusgrupper velegnet i multimetodiske utforskende studier der man vet lite om forskningsfeltet på forhånd. Møtene hadde en fast struktur og ble arrangert på omgang i de fire barnehagene, ett besøk i hver barnehage. Først gikk vi en runde inne i barnehagen, og pedagogene påpekte hva de hadde gode erfaringer med, og hva de opplevde som problematisk i bygget. Deltagerne fra de andre barnehagene bidro med sine erfaringer og synspunkter. Her tok vi som forskere notater og fotograferte, men kunne også bidra med forslag til endringer. Tema for samtalene var muligheter og utfordringer pedagogene erfarte i de nye base- og sonebarnehagene. Fokussamtalene i etterkant av gåturene samt de nevnte dybdeintervjuene i de tre case-barnehagene ble tatt opp og transkribert. I kapitlet betegnes fokussamtalene som «samtalegrupper» med nummer basert på kronologi (2009–2011). Fra dybdeintervjuene bruker vi betegnelsen informanter, og de er også nummererte.

Tilnærmingen er hovedsakelig etnografisk med vekt på tolking og analyse av prosesser og nettverk mellom mennesker og materialiteter. Vi har tidligere publisert flere artikler fra prosjektet, men i dette kapitlet søker vi ny innsikt ved hjelp av andre analytiske begreper og teorier enn vi tidligere har anvendt. Resultatene vi presenterer, er framkommet gjennom en induktiv tilnærming der informantenes erfaringer og kroppor i møte med materialiteter har påvirket vårt valg av analytiske redskaper. Studien har også en aksjonslæringspreget tilnærming (Carr & Kemmis, 1986; Bøe & Thoresen, 2012), da vi som forskere deltok i diskusjoner om utfordringer og muligheter i byggene, og noen ganger kom med forslag til utprøvinger når det var ønsket av pedagogene/informantene.

## Resultater og drøftinger

### Maktesløse i nye rom: «*Rommet kommer for å ta oss ...*»

Vi finner mange barnehageansatte som er usikre, frustrerte, med behov for veiledning og støtte til hvordan de skal håndtere hverdagen i nye bygningkropper med åpne romløsninger. Vi hører ord som «rommet kommer for å ta oss», «vanskelig», «krevende». Informantene forteller om utfordringene og hvordan de strever med forskjellige måter å arrangere og innrede rom på. Med åpne romløsninger og større fellesarealer blir det mer tydelig at barna har behov for noe å «gjøre», at rommene må tilby noe. Åpne arealer inviterer noen barn til å løpe, mens andre blir redde for støy og voldsomme bevegelser. Noen barn vandrer rundt med eller uten et kosedyr i armen. De pedagogiske ideene og kompetansen «for å erobre» rommene, som en av deltagerne i den første samtalegruppen uttrykte det (Samtalegruppe 1), var ulik blant pedagogene. En kan lese dette i lys av den presenterte teorien om at vanens makt eller stedets «spor» ikke har festet seg i kroppene. Holdepunkter i kjente ikke-menneskelige «aktører» er fraværende. I Latours tilnærming (Latour, 1999) innebærer dette at personalets handlingskraft svekkes. Vegger, tak og gulv blir kraftige påvirkere og aktører i rommet. Men hva kan personalet gjøre i samarbeid med disse aktørene? Informanten ser ikke hvordan «faktisiteten», i Østerbergs terminologi, kan overskrides for å handle produktivt slik at ønsket pedagogisk praksis skapes i rommet. Det er for få aktører med handlingskraft (Latour). Kroppen har heller ingen «vaner» lagret i seg som gjør at kroppen «vet» hva som er fornuftige og gode pedagogiske handlinger her. Kroppen er ikke klar til å «sette seg selv i bevegelse» slik den har gjort utallige ganger tidligere. En slags «avmakt» kan oppstå (Østerberg, 1998).

### Leken forstyrres: «*Å gå til kjøleskapet med matpakka*»

I en av samtalegruppene var det en stor utfordring å få fellesarealene til å fungere godt for de yngste barnas lek. En av informantene, som både var forelder til en ettåring i barnehagen og samtidig pedagogisk leder,



**Figur 10.1** Åpent rom uten innredning, 3 måneder etter oppstart i ny barnehage.  
Foto: A.A. Becher (2011).

forklarte hvordan hun opplevde forstyrrelser ved transport gjennom fellesarealet. I aktør-nettverkstilnærmingen er hun del av flere nettverk, både som forelder, som barnehagelærer og som leder.

Og jeg kjenner når jeg går inn eller ut, så kjennes det som om jeg går inn i barnas sfære (...). Jeg kommer inn, ikke sant. Jeg kommer gjennom garderoben og sånne ting. Også har barna begynt å etablere lek – kanskje midt i rommet – eller litt på utkanten, litt utenfor (garderobe, barnas hjemmebase). Så skal jeg til kjøleskapet, så skal jeg i garderoben med litt der, så har jeg glemt bleiene, så må jeg gå tilbake, så må jeg inn igjen og ... Så passerer jeg disse barna, som leker, veldig mange ganger da. (Samtalegruppe nr. 5)

Det temaet (Lafton, 2014; Moser & Law, 1999) som aktørene i eksempelet har felles, er uforstyrret lek for de yngste barna. En aktør-nettverkstilnærming løser opp forholdet mellom subjekter og objekter og viser at makt desentreres fra barnehagelæreren/lederen som maktsentrum til å innbefatte også bygning, rom og innredning. En av aktørene i nettverket vil her være barnehagelæreren med sitt nettverk av erfaring, kunnskap

om barns lek og behov for avgrensning for å vedlikeholde lek, følelser for barnet og posisjoner (foreldre, pedagog og leder). Andre aktører i nettverkskartet som kan «tegnes», er barna som leker, matpakken, kjøleskapet, bleier, garderobens plassering, åpne gulvflater uten avgrensninger, transportlinjen mellom kjøleskapet og garderoben, manglende lekemuligheter andre steder, osv. Kompleksitetens omfang kan registreres.

## Større krav til profesjonalitet: «Sitter i en sofa og ser ut i luften ...»

I avdelingsbarnehagen er det fysiske miljøet trygt og velkjent. De tre voksne har forutsigbare og inkorporerte oppgaver. Barna går til sine mer eller mindre faste lekesteder, osv. Personalet vet når de kan ta seg en pause fra lek eller aktiviteter, og la barna styre seg selv. De nye omgivelsene er mer krevende med få «frirom» uten oppgaver som trengs å bli ivaretatt. Flere barn er i bevegelse i de åpne fellesarealene; det er færre definerte lekesteder i det store rommet. Det finnes leke- og læringssteder i egne temarom som «verksteder», f.eks. «formingsrom», «vannrom», «språkrom», «byggerom/snekring», men her trengs voksen organisering og tilstedeværelse for at barna kan ta disse i bruk. Ofte er temarommene avlåst eller inngår i en plan der barnegrupper ruller på bruken. Det lages en «timeplan» for bruk av rommet, med ansvarlig voksen for de ulike gruppene.

En informant sier: «Du ser ikke så ofte at noen sitter i sofaen og ser ut i luften eller taster på mobilen». I en (tradisjonell) avdeling er dette mer vanlig, ifølge informanten. Intimiteten mellom de (til vanlig) tre personene som jobber sammen på en avdeling, er høyere. Personalet kan lukke døren til de andre og man kan arbeide i «fred og ro» med «sine barn». Dette kan gi rom for flere dårlige vaner og «friheter», og minske profesjonaliteten (Informant 3).

I lys av presentert teori kan vi tenke at aktører med handlingskraft er plassert i kjente omgivelser der det er lett å holde «oversikt» over hvilke aktører som er innenfor rekkevidde. Ved å sitte stille i (aktøren) sofa, som både kan påvirke til å sitte (og fikle med mobil) og til barns klatring, vil den ansatte likevel ha oversikt og kontroll over sine nærmeste omgivelser. Nettverket og relasjonene mellom aktørene framstår som mindre

komplisert enn i nye omgivelser der aktører som handler, beveger seg over større arealer, aktører med agens er flere, og hele nettverket er mer dynamisk og mindre forutsigbart. Når store rom møbleres med avgrensede og definerte lekekroker, vil noe av forutsigbarheten øke igjen. Samtidig vil det i det samme rommet være etablert nettverk av nye aktører som har forbindelser med hverandre innen lekekroken, og til andre mulige aktører i andre lekekroker. Etter hvert vil spor fra lekekrokene og disse rommene sette seg, eller sedimenteres i kroppene. Kroppene vil komme i vane med å sette seg selv i bevegelse blant aktører og nettverk. Personenes egne nettverk endres i form av nye erfaringer og kompetanser. Pedagogiske praksiser endres ved at rom endrer utforming, og endringen kan forklares både ved at ikke-menneskelige aktører plasseres nye steder, og at de har handlingskraft. Denne handlingskraften er på et vis erfart (jf. «rommet kommer for å ta oss»), men er ikke fagliggjort, reflektert over, som en aktør som må behandles som en aktør – altså en kraft.

## Bygget fremmer samarbeid og sårbarhet: «Her blir alle synlige ...»

Et tydelig resultat i vårt materiale er at åpne romløsninger og fellesarealer gjør handlinger og kroppar synlige, og nødvendiggjør kommunikasjon og samarbeid. Personalet må diskutere både intensjoner, fordeling og organisering.

Det er en prosess å finne fram til ny måte å jobbe på (...)

Her blir alle synlige for hverandre. (Informant 1)

Informanten omtaler synligheten mellom aktørene i positive vendinger som utveksling av kompetanse, men også en viss sårbarhet.

Det er annerledes i dette fysiske miljøet ... Du må ha mot til å være åpen i forhold til dine svakheter og det du er god på. (Informant 1)

I tråd med dette snakker en annen informant om nødvendigheten av å tåle blikket fra andre i sitt arbeid med barna. Det er flere fagfolk som «ser» hverandre. Derfor må du være villig til å endre praksis og «tørre å evaluere deg selv» (Informant 2).

I en Reggio Emilia-tilnærming er åpenhet, fellesskap og transparens innvevd og forstått som en mektig kraft, både romlig og filosofisk (Vecchi, 2010; Rinaldi, 2006). Transparens ses som en demokratisk aktør som fremmer kommunikasjon og samarbeid. Det fysiske miljøet viser fram visjonen til alle som «bebor» rommet, både mennesker og ikke-mennesker. Hvis det *ikke* er noen visjoner i miljøet, vil dette også kommuniseres. Det verdifulle ved bevegelser av mennesker/kropper mellom ulike rom og materialiteter understrekes i en Reggio-tilnærming. Connernton (2011) antar at «levende modeller» som er synlige, har betydning for å danne inkorporerte praksiser og danne spor som blir til vaner. Det at personalet er synlige for hverandre, framtvinger kommunikasjon og samarbeid og kan over tid «bane» fram nye arbeidsmåter.

## Nye muligheter i åpne fellesarealer: «*To lekebutikker der, og to lekehus her ...*»

En av våre informanter opplever at de nye byggene gir nye pedagogiske muligheter til lek og samvær.

På våre tidlige turer til denne case-barnehagen la vi merke til at rommene framsto både frodige og oversiktlige. Forskjellige lekekroker og avgrensede lekestasjoner lokket til aktivitet. Små scenografier av gjenstander og materialer så ut som en påbegynt lekefortelling som hadde pågått, og som kunne videreføres av noen andre.

Denne informanten erfarer nye muligheter i arbeid med barn med særskilte behov. Etter hennes erfaring er det ofte vanlig å ta ut enkeltbarn til trening i separate rom, for eksempel med språktrening. Fellesarealet gir plass til at spesialpedagogen kan gjennomføre et treningsopplegg, og barnet kan samtidig ta del i barnegruppen. Treningen fører ofte til kreativ lek der andre barn og voksne kan inkluderes i treningsopplegget. I denne nye barnehagen hadde ca. 90 prosent av barna flerspråklig bakgrunn, og barn og foreldre hadde liten erfaring med barnehage. Informanten beskriver hvordan de prøver seg fram for å skape egnede lekeområder.

For eksempel så starta vi med å ha rollelek inne på et rom, fordi vi tenkte at (...) rolleleken trengtes å skjermes veldig, spesielt i forhold til dette med språk og sånne ting. Og da brukte vi det ganske store rommet til rollelek, og det vi så, var



at det ble aldri brukt. (...) For det var liksom ett stort kjempeflott rollelekrom, (...) men så ble det ikke brukt. Så det vi så da (...) at rollelekrommet må ut i fellesområdet, også må det mange små [lekearrangementer] ... for (...) barna våre var ikke språklig sterke nok til å takle rollelek med ti barn i lag.

Så vi måtte (...) lage sånn at det var mulighet for to lekebutikker der, og to lekehus her, og kanskje tre lekehus der og ... (Informant 2)

Informanten beskriver videre hvordan barnas rollelek ble påvirket av de nye lekearrangementene i fellesrommet. Barna fant umiddelbart ut hvordan de kunne ta i bruk materiellet i lek. Informanten legger til at de voksne ble overrasket over barnas kompetanse. Barna hadde ikke «spor» i kroppene eller sedimenterte minner som gjorde dem inaktive i de nye strukturene. De bare «satte seg i bevegelse» og samhandlet med menneskelige og ikke-menneskelige aktører i rommet.

*Pedagogista* Paola i barnehagen Diana i Reggio Emilia sier det slik: «Barn lytter til rom og steder, de vet hvordan de skal lytte til stedets språk, og jeg tror at vi voksne også kan, hvis vi anser dette som å være et viktig element som tillater oss å leve bedre» (Vecchi, 2010, s. 105, egen oversettelse).

Det hører også med til fortellingene fra denne barnehagen at når en ny styrer og personalgruppe senere overtok bygget, så de ikke, eller kanskje vi skal si «lyttet de ikke til», stedet og byggets muligheter på samme måte. Personalet syntes det var vanskelig å delta i barnas lek og bruk av rom, og opplevde leken i fellesarealet som kaos og «bråk», og fjernet derfor lekearrangementene. Personalet ønsket å arbeide som i tidligere avdelingsbarnehager og ville ha flere bord og lukkede rom. Dette førte til mange problemer der kropp, læring og materialitet virket mot hverandre.

## Bord og stoler «snakker» på bakgrunn av mange repetisjoner<sup>5</sup>

Klasserom i Norge har hatt omtrent samme innredning i over hundre år. Klasserom hvor det skal foregå læring, fylles med bord og stoler. I

5 Det er et Latour-uttrykk (1999) at ting snakker på bakgrunn av mange repetisjoner. Når ting brukes på samme måten over tid, blir det en sterk inskripsjon knyttet til tingene. Det er derfor ikke så lett å se andre måter å bruke tingen på.

mange barnehager finnes også bord og stoler som tilsvarer antall personer i barnehagen. Ifølge Latours tilnærming har bord og stoler handlingskraft. Bord og stoler som anvendes på samme måte over tid, «forteller» brukerne hvordan de skal brukes – eller man kan med Latour (2005a) si at de «snakker» på bakgrunn av mange repetisjoner. Barna lærer hva de forventes å gjøre ved bordene, hvordan og hvor de skal sitte, osv. Vi assosierer denne tankegangen til forfatteren Carsten Jensens uttrykk «det stolifiserte mennesket» som metafor for det moderne samfunn (Kirkeby et al., 2005). I noen barnehager finner vi lave plataer og lave bord og stoler. Disse bordene/plataene har annen inskripsjon og snakker på en annen måte til barna enn høye bord og stoler.



**Figur 10.2** Rom for «bordaktiviteter», daglig lek og måltider. Området er åpent og felles for ca. 70 barn. Foto: A.A. Becher (2011).

I vårt empiriske materiale fra barnehager i Oslo domineres miljøene av høye bord og stoler (Evenstad & Becher, 2010; Becher & Evenstad, 2012). Denne måten å møblere på kan leses inn i en diskurs der det å sitte på stoler ved bord og gjøre såkalte bordaktiviteter er dominerende. Hvis noe annet skal skje, må den voksne legge til rette for det og sørge for andre organiseringer og annet materiell.

Informanter i vårt prosjekt henviser til at tradisjonell avdelingsinnredning oppleves som kjent og trygt. Hvordan de kan organisere og bruke rommene på alternative måter, krever mye prøving og feiling i en travel barnehagehverdag.

Ut fra at det i samtalegruppene både ble gitt konkrete råd og veiledning, undret vi oss over at de nye åpne rommene i så liten grad ble innredet med tanke på å skape inspirerende lekemiljøer med tydelige avgrensninger. Figur 3 viser et eksempel fra et engelsk *classroom* med *play-corners*. Møbler med avrundede hjørner, åpne hyller for sortering og oppbevaring av leker og materiell, veggtafler for opphenging og spill. Hyllene plasseres slik at det dannes kroker der ulike aktiviteter kan foregå parallelt. Midt på bildet kan vi skimte resultatet av et pågående kunstprosjekt i taket. Det består av strimlet papir som er bundet sammen i en stor figur. Fri gulvplass brukes til lek og konstruksjon, voksne og barn sammen. Møblering, møbler og materiell inngår i en plan som har faglige intensjoner og bygger opp under formulerte faglige mål for barnehagens pedagogikk og pågående prosjekter. Det tas på et vis kontroll på ikke-menneskelige aktører slik at de ikke lever sitt eget liv uavhengig av hva som ønskes mht. lek, læring, tilpassing til ulike barn og variasjon i utfoldelse. Personalets kropper arbeider lett og «uten tyngsel» i disse omgivelsene. Kroppene har blitt vant til å være en del av stedet og arbeidet her. Spor av aktører og fysisk organisering inkorporeres og «lagres» som minner (Casey, 2001; Connerton, 2011) i barn og voksnes kropper. De vet hva de kan gjøre, og hvordan de kan endre omgivelsene.

## Avslutning

I kapitlet har vi forsøkt å bidra til kunnskap om endringsprosesser der fysisk miljø, kropper og bygninger inngår. De teoretiske perspektivene som er gjort relevante i analysene, er en sammenstilling av kroppsfenomenologiske, kropp–stedsteoretiske perspektiver og aktørnettverksteori der mennesker og ikke-mennesker ses som sidestilte og samspillende aktører/aktanter i miljøene der barn og voksne utformer sitt hverdagsliv i barnehagene.



**Figur 10.3** Eksempel på et åpent og transparent klasserom i Nordøst-London, Eastwood Childrens School and Center. Møbleringen skaper «gater» og «lekehjørner». Legg merke til at stoler og bord mangler. Foto: A.A. Becher (2010).

Vi har i den siste delen av kapitlet trukket fram utdrag fra intervjuer og observasjoner og relatert disse til begreper og teorier som tyder på at fysisk miljø/materialitet er ladet med kraft og kan påvirke prosesser der kropp, lek og læring involveres. Resultatene viser at pedagogisk praksis er konstruert av en myriade av ikke-menneskelige materialiteter som gulv, vegger, bord, vinduer, stoler, hyller og leker av ulike slag. På tross av denne tunge tilstedeværelsen av ikke-mennesker som påvirker betingelsene for menneskelige muligheter til å handle, bevege kroppen, til å samhandle og agere, synes materielle forhold å bli tillagt liten betydning i det pedagogiske arbeidet. Barnehagepedagogikken setter først og fremst mennesker i fokus, enten som enkeltpersoner eller relasjoner mellom enkeltpersoner. Dette er i tråd med teorier og forskning om tidlig barndom de siste 20 årene (Bjørnstad & Samuelsson, 2012). Uten å desavuere det menneskelige er det etter våre funn og de teorier vi her har valgt å analysere ut fra, vist at byggets utforming, rommenes innredning, materialer og artefakter har stor betydning for pedagogiske praksiser som settes i spill. Det innebærer også at når det gjøres store

endringer i de fysiske utformingene, må en vite at personalet som har lært og fått inkorporert måter å arbeide på gjennom år, trenger grundige prosesser for å finne nye måter å skape nye pedagogiske praksiser på.

I våre analyser har vi funnet argumenter for å peke på betydningen av å studere barnehagens fysiske miljøer nærmere og forsøke å finne ut hvilke aktører og nettverk som virker sammen. Materialitet og organisering kan gjøres til støttende aktører sammen med barn og voksne. Det er barns muligheter til lek, læring og medvirkning som står på spill. Kompetanse til å se, føle, inkorporere og oversette praksiser i nye og transformerte miljøer må verdsettes og utvikles videre.

## Referanser

- Balke, E. (1976). *Barnehagen- – innføring i praktisk førskolepedagogikk*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag.
- Becher, A.A., & Evenstad, R. (2010). Doktorgradsavhandling og diskursiv makt. *Barnehagefolk* 27(4), 76–79.
- Becher, A.A., & Evenstad, R. (2012). Muligheter og utfordringer mellom materialitet og pedagogisk virksomhet. I A, Krogstad, G.K. Hansen, K. Høyland, T. Moser (red.), *Rom for barnehage. Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø* (s. 93–113). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bjørnestad, E., & Samuelsson, I.P. (red.) (2012). *Hva betyr livet i barnehagen for barn under 3 år? En forskningsoversikt*. Rapport 2012, nr. 9. Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Buvik, K. (Red.) (2003). *Utforming av barnehager: på leting etter barneperspektiv*. Trondheim: NTNU.
- Bøe, M., & Thoresen, M. (2012). *Å skape og studere endring: Aksjonsforskning i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Carr, W. & Kemmis (1986). *Becoming critical: education, knowledge and action research*. London: Falmer Press.
- Casey, E. (2001). Body, Self and Landscape. I P. Adams et al. (red.), *Textures of Place. Exploring Humanist Geographies*. Minnesota, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Connerton, P. (2011). *How Societies Remember*. Cambridge, New York, Melbourne, Tokyo, Cape Town, Sao Paulo, Delhi, Singapore, Mexico City: Cambridge University Press.
- Ceppe, G., & Zini, M. (red.) (1998). *Children, Spaces, Relation: metaproject for an environment for young children* (3. utg.). Modena: Reggio Children.

- Dahl, B., & Evenstad, R. (2012). Arkitektur og pedagogikk. I A. Krogstad, G.K. Hansen, K. Høyland, T. Moser (red.), *Rom for barnehage. Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø* (s. 171–191). Bergen: Fagbokforlaget.
- Dahlberg, G., & Moss, P. (2005). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. London: Routledge.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2002). *Fra kvalitet til meningsskapning*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Dant, T. (2005). *Materiality and society*. Berkshire, England: Open University Press.
- Evenstad, R., & Becher, A.A. (2010). Vi trenger førskolelærere med kompetanse på fysisk miljø. *Første steg*, (1), 28–32.
- Evenstad, R., & Becher, A.A. (2015). Arkitektur og pedagogikk i samspill eller motspill? – om betydningen av koherens mellom planlegging og etablering av nye typer barnehagebygg. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, 10(2), 1–20.
- Fenwick, T., og Edwards, R. (2010). *Actor-Network Theory in Education*. London og New York: Routledge.
- Gibson, J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Gulløv, E., og Højlund, S. (2005). Materialitetens pædagogiske kraft – Et antropologisk perspektiv på børneinstitutioner. I K. Larsen, (red.), *Arkitektur, krop og læring* (s. 21–41). København: Hans Reitzels Forlag.
- Hennink, M.M. (2008). Emergent Issues in International Focus Group Discussions. I N.S. Hesse-Biber & P. Leavy (red.), *Handbook of Emergent Methods* (s. 207–220). New York, London: The Guilford Press.
- Hultman, K. (2011). *Barn, linjaler och andra aktörer: posthumanistiska perspektiv på subjektskapande och materialitet i förskola/skola* (Doktorgradsavhandling). Stockholms universitet, Stockholm.
- Høyland, K., & Hansen, G.K. (2012). De fysiske omgivelsenes betydning for barnehagens kvalitet. I A. Krogstad mfl., *Rom for barnehage. Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jansen, T. (2000). *Barnehage – verken eller? Om barnehagens egenart*. HiO-hovedfagsrapport. Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Johannessen, A., Tufte, P.A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Jong, M. de (2005). Rummets magt og magten over rummet i daginstitution og skole. I K. Larsen (red.), *Arkitektur, krop og læring* (s. 89–116). København: Hans Reitzels Forlag.
- Kirkeby, I.M., Gitz-Johansen T., og Kampman, J. (2005). Samspill mellem fysisk rum og hverdagsliv i skolen. I K. Larsen (red.), *Arkitektur, krop og læring* (s. 43–67). København: Hans Reitzels Forlag.

- Krogstad, A., Hansen, G.K., Høyland K., & Moser, T. (red.) (2012). *Rom for barnehage. Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lafton, T. (2014). Når nettbrett dokumenterer barnehagens innhold. I S. Brostrøm, T. Lafton & M.A. Letnes (red.), *Barnehagedidaktikk. En dynamisk og flerfaglig tilnærming* (s. 102–119). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lafton, T. (2015). Bruno Latour. *Barnehagefolk* 32(3), 25–29.
- Latour, B. (1999). *Pandora's hope. Essays on the Reality of Science studies*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Latour, B. (2005a). *Reassembling the social: An introduction to actor-network-theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Latour, B. (2005b). *Vi har aldri vært aldri moderne*. Oslo: Spartacus Forlag as.
- Massey, D. (2005). *For Space*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage.
- Merleau-Ponty, M. (1968). *The Visible and the Invisible*. Evanstone: Northwestern University Press.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Oversatt til dansk av Bjørn Nake. Innledning ved Dag Østerberg. Oslo: Pax Forlag.
- Moser, I., og Law, J. (1999). Good passages, bad passages. I J. Law & J. Hassard (red.), *Actor Network Theory and After*. Oxford, Newcastle: Blackwell Publishing/The Sociological Review.
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Nordtømme, S. (2015). En teoretisk utdyping av rom og materialitet som pedagogisk ressurs i barnehagen. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, 10(4), 1–14.
- Rinaldi, C. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia. Listening, researching and learning*. London og New York: Routledge.
- Sæter, O.K. (2003). *Stedsblikk, stedsfortellinger og stedsstrider. En sosiologisk analyse av tre kasus*. Rapport 3:2003. Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi. Universitetet i Oslo.
- Sæter, O.K. (2016). *Rom og sted. Ulike tilnærminge*. Foredrag. Høgskolen i Oslo, 9. juni 2016.
- Taguchi, H. (2010). *Bortenfor skillet mellom teori og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Vecchi, V. (2010). *Art and Creativity in Reggio Emilia. Exploring the role and potential of ateliers in early childhood education*. London and New York: Routledge.
- Yin, R.K. (2009). *Case Study Research. Design and Methods*. (4. utg.). London: Sage.
- Østerberg, D. (1998). *Arkitektur og sosiologi i Oslo*. Oslo: Pax forlag A/S.

# Hvilken betydning har rom og sted for barn og unges deltakelse i barnevernets praksis?

*Sissel Seim*

Institutt for sosialfag, OsloMet – storbyuniversitetet

## **Abstract**

The intention in this chapter is to discuss the significance of the physical surroundings, the space and place, for children and young people's participation in child welfare. In spite of a growth of interest in children's participation in recent years, research shows that children often do not participate when their families are in contact with child welfare services. The reasons for lack of participatory practice have mostly revolved around the need to protect children, the social worker's competence or willingness to involve children. Experiences from three different research projects aiming to enhance children's participation in child welfare form the empirical basis for the discussion. Using socio-material and socio-spatial perspectives as theoretical framework, the analysis focus on how the material context in child welfare may contribute to or hamper possibilities for participatory practice for children and young people. Do the material design mediate an old-fashioned understanding of children, where children should be seen, but not heard? The chapter concludes with suggestions to better children's and young people's access to child welfare and to build child-friendly places for



talking with children and young people, in order to open up new perspectives for implementing children's participation.

## Innledning

Fire barn hadde gjennom seks år vært utsatt for grov vold fra foreldrene da barnevernet grep inn. Under rettssaken fortalte to av barna at de hadde lett etter barnevernet på kommunesenteret for å søke hjelp, men barna fant ikke fram, antakelig var det ingen skilt som viste til barnevernet. Barnevernet fikk vite om saken via skolen, et av barna hadde betrodd seg til en venninne, og venninnens mor kontaktet skolen. Foreldrene ble dømt til to og et halvt års fengsel, og til å betale erstatning på 100 000 til hvert av barna. Barna sa ifølge Aftenposten «Tusen takk for at dere reddet oss» da barnevernet kom for å hente dem (Letvik & Skogstrøm, 2014).

Hvilken betydning de fysiske omgivelsene har for barn og unges mulighet til deltakelse i barnevernet, er tema for dette kapitlet. Mange studier konkluderer med at barn sjelden er deltakende når de og deres familier er i kontakt med barnevernet, hverken i Norge eller internasjonalt (Seim & Slettebø, 2007, 2017; Strandbu & Vis, 2008; Vis & Thomas, 2009; Christiansen, 2012; Bijleveld, Dedding & Bunders-Aelen, 2015). Disse studiene har pekt på flere grunner til dette: At sosialarbeidere mener at barn og unge har behov for å bli skånet og beskyttet, at barn mangler kompetanse til å forstå sin egen situasjon, og at organisatoriske rammer, tidsaspektet og byråkratiske regler kan hindre barns deltakelse. I dette kapitlet vil jeg drøfte hvilken betydning de materielle forholdene, barnevernets rom og sted, kan ha for barn og unges muligheter til deltakelse.

Betydningen av rom og sted har fått økende oppmerksomhet i litteraturen om barns deltakelse (James, Jenks & Prout, 1998; Mannion, 2007). Tidsskriftet *Children's geographies*, som startet i 2007, viser til at barns geografi er et eget forskningsfelt (Holloway & Valentine, 2000). Mange studier har etter hvert utforsket hvordan rom og sted påvirker barns muligheter til deltakelse på ulike arenaer: I byen (Christensen & O'Brien, 2003; Karsten, 2005; Mackett, Brown, Gong, Kitazawa & Paskins, 2007), på sykehus (Birch, Curtis & James, 2007), i barnehager (Clark, 2010;

Gulløv & Høilund, 2005), og på skoler (Newman, Woodcock & Dunham, 2007). Jeg har derimot ikke funnet studier som diskuterer betydningen av materielle omgivelser for barn og unges deltakelse i barnevernet.

Diskusjonen i kapitlet tar utgangspunkt i erfaringer fra tre forskningsprosjekter om barns deltakelse i barnevernet: *Brukermedvirkning i barnevernet (2001–2005)* (Seim & Slettebø, 2007, 2011), «*Snakk med oss*». *Profesjonell praksis og barns deltakelse (2007–2012)* (Gulbrandsen, 2014) og *Forskningssirkler for barn og unges deltakelse i barnevernet (2012–2015)* (Slettebø & Seim, 2016). Alle prosjektene ble gjennomført i nært samarbeid med ulike barnevernkontorer. Gjennom prosjektene ble vi oppmerksomme på betydningen av de materielle rammene for barns deltakelse. Spørsmålet om *hvor* en skal snakke med barn, meldte seg etter hvert som sosialarbeiderne ble mer oppmerksomme på barns rett til å delta. De materielle rammene danner ikke bare et bakteppe for den daglige praksis, men syntes også å befeste tidligere praksis der barn ikke ble sett og hørt. «Det sitter i veggene her», var svaret når sosialarbeiderne ble spurt hvorfor de ikke snakket mer med barna, slik de sa at de ønsket å gjøre. Ved å bruke sosiomaterielle og romlige perspektiver vil jeg analysere og diskutere hva som «sitter i veggene», og hvordan det kan hemme eller fremme barn og unges deltakelse.

To spørsmål danner grunnlag for diskusjonen i kapitlet: Hvilken betydning har de materielle rammene, rom og sted, for barns muligheter til deltakelse i barnevernet? Vil endring av de fysiske rammene kunne bidra til økt deltakelse for barn og unge?

I kapitlet starter jeg med å presentere hva som forstås med barns deltakelse, og utdyper deretter de teoretiske perspektivene, sosiomateriell og romlig teori, som ligger til grunn for analyse av betydningen av de materielle betingelsene.<sup>1</sup> Etter en kort presentasjon av metodisk tilnærming i de tre forskningsprosjektene, beskriver jeg funn om barnevernsentrene som *sted*, og barnas og de ansattes oppfatninger. Til slutt i kapitlet diskuterer jeg betydningen av rom og sted, og om endringer i materiell kontekst kan bidra til å bedre barns muligheter til deltakelse i barnevernet.

---

<sup>1</sup> Det teoretiske perspektivet er presentert i Sæter & Seim, 2018, kapittel 2 i denne boka.

## Forståelse av barn og unges deltakelse

Barns deltakelse er her forstått både innen en sosiokulturell diskurs og som demokratisk rettighet. I et sosiokulturelt perspektiv ses deltakelse som en forutsetning for menneskelig eksistens i den sosiale verden (Cole, 2003 [1996]). Barns sosiale deltakelse forstås i en kontekst av tilhørighet: i sosiale relasjoner med familie og venner, i sosiale institusjoner som for eksempel skole, barnehage, barnevern og i det sosiale samfunn de inngår i. Barn vil forstå seg selv som handlende subjekter gjennom sosial deltakelse og involvering i sosiale relasjoner (Bruner, 1990). Å se barn som deltakende subjekter og aktører oppfattes som del av kommunikasjon og relasjon mellom barn og voksne (Mannion, 2007; Clark, 2010).

I Barnekonvensjonen (1998, artikkel 12) uttrykkes barns deltakelse som en demokratisk menneskerett. Barndom forstås som en fase der barn lever sitt liv, og ikke bare som en overgangsfase der barn skal sosialiseres til voksent liv. Barn forstås ikke som i tidligere tider som uferdige voksne, men som aktører med egne rettigheter (Gullestad, 1989; James, Jenks & Prout, 1998; Corsaro, 2015).

Begrepet deltakelse omfatter mer enn bare mulighet til å gi uttrykk for sin mening. Med utgangspunkt i Arnsteins metafor «en stige av deltakelse» (1969), der muligheten til makt og innflytelse er avgjørende for forståelsen av deltakelse, har Hart (1992) og Shier (2001) utviklet modeller for å beskrive hva som ligger i Barnekonvensjonens begrep om deltakelse. Hart (1992, s. 8) presenterer en stige som omfatter tre trinn med ikke-deltakelse (manipulering, pynt og skinninnflytelse (tokenism)), og fem grader av deltakelse (fra å bli informert, konsultert og til grader av medbestemmelse). Shiers stige (2001, s. 110–114) omfatter fem trinn av deltakelse: 1. å bli lyttet til, 2. å få støtte til å utvikle sin mening, 3. å ha innflytelse, 4. å være involvert i beslutningsprosesser (partnerskap), og 5. å dele makt og ansvar for beslutninger. Etter norsk lovgivning har barn i kontakt med barnevernet rett til å bli informert, å bli hørt og å si sin mening fra syvårsalder, og tidligere hvis de er i stand til å ha egen mening (Barnevernlova, 1992, § 6–3; endringer 2003, 2014, 2015).

Det sosiokulturelle perspektivet og rettighetsperspektivet utdyper hverandre, og innebærer at barn og unge i barnevernet må ha mulighet

til deltakelse på minst fire av de fem trinnene i Shiers modell. De må ha mulighet til å være involvert i relasjoner og i dialog for å få hjelp til å forstå og å danne seg meninger om sin situasjon, det vi har betegnet som *meningsarbeid* (Gulbrandsen, Seim & Ulvik, 2012). Barn og unge må være informert og ha mulighet til å handle som selvstendige subjekter/aktører, for eksempel å kunne oppsøke barnevernet og be om hjelp. I tillegg må de kunne uttrykke sin mening, bli lyttet til, og kunne delta og ha innflytelse i beslutningsprosesser. Deltakelse i form av å ha makt og ansvar for beslutninger vil være mer aktuelt for større barn og ungdom.

Det er denne brede forståelsen av barns deltakelse jeg legger til grunn for analyse og drøfting av hvilke romlige og materielle betingelser som må være til stede for å gjennomføre deltakerbasert praksis.

## Sosiomaterielle og romlige perspektiver

En sosiomateriell og romlig forståelse av sosial interaksjon understreker hvordan kulturelle mønstre er innleiret i den materielle strukturen i samfunnet, for eksempel i fysiske omgivelser, bygninger og artefakter (Østerberg, 1984, 1990a, 1990b, 1998; Cole, 2003 [1996]; Sartre, 2004 [1960]). De teoretiske begrepene sosiomaterialitet, rom og sted brukes som analytiske redskaper for å studere betingelser for barns muligheter til deltakelse. Med begrepet *rom* (*space*) forstår jeg de fysiske omgivelsene eller arenaene, mens begrepet *sted* (*place*) viser til den tolkningen eller meningen som konstrueres av personer som bruker rommet (Low & Lawrence-Zúñiga, 2005).

Den sosiokulturelle forståelsen er innleiret i systemer, normer og kulturelle handlingsmønstre gjennom objektivering. Objektiveringen manifesterer seg som uformelle normer og verdier, men er også formalisert i lover, regler eller sosiale institusjoner, og i materiell struktur. For å beskrive hvordan *sosiomateriell struktur* influerer sosiale relasjoner, viser Østerberg (1984) til begrepet det *trege handlingsfeltet* (le champ pratico-inert) som i 1960 ble introdusert av Sartre (2004 [1960]). Østerberg har oppsummert Sartres forståelse av det trege handlingsfeltet slik:

Dette omfatter alle former for bearbejdet materie: Veier, skilter, bygninger, verktøy, maskiner, møbler, penger osv. Det trege handlingsfelt danner vilkår for og formidlinger av den sosiale interaksjon. [...] Samfunnsdeltakerne får ikke bare sine handlinger betinget og formidlet av det trege handlingsfelt, men er tillike i interaksjon med det, ved at den bearbejdede materie selv utøver en slags virksomhet. (Østerberg 1984, s. 74).

Det sosiomaterielle handlingsfeltet gir «trege» (inerte) mønstre som gir motstand mot endring. Materiellstrukturen inkluderer plan og organisering av tettsteder og byer, landskap, gater, boligområder, lokalisering av institusjoner, skoler, barnehager, arbeidsplasser, steder for fritidsaktiviteter, for transport og handel (Lefebvre, 2000 [1974]; Østerberg, 1984, 1998; Pløger, 1997; Sæter, 2011). I et sosiomaterielt perspektiv er de sosiale fenomenene innleiret i rom, i byens struktur og i landskapet, det vil si i den materielle konteksten, rom og sted og artefakter, som igjen virker inn på de sosiale relasjonene (Lefebvre, 2000 [1974]; Østerberg, 1984; Bruner, 1990; Cole, 2003 [1996]). Johansen (1992) bruker begrepet *kulturelle kulisser* for å beskrive hvordan arkitektur og materiell struktur er med på å «regissere» sosial handling. En annen måte å beskrive dette på, er at materielle ting «act back», at de kontinuerlig påvirker oss i dagliglivet, og at de har betydning for oss (Horton & Kraftl, 2006).

Det trege handlingsfeltet kan på den ene siden forstås som å inneholde fortidens kultur, som «matter in which past praxis is embodied» (Sartre 2004, s. 829), eller slik Østerberg beskriver kulturmønstre, som «fortidens innslag i den sosiale interaksjon og de sosiale relasjoners innhold» (1984, s. 78). Det sosiale rom, den sosiomaterielle strukturen og artefaktene er viktige fordi de formidler fortidens mønstre og influerer folks valg, deres praksis og deres relasjoner med andre. På den annen side skal ikke dette forstås slik at fortidens påvirkning av det sosiale rom determinerer menneskelig handling. Lefebvre 2000 [1974], s. 73) uttrykker det slik: «Itself the outcome of past actions, social space is what permits fresh actions to occur, while suggesting others and prohibiting yet others.» Subjekter, individer og grupper kan oppfatte eller tolke rom ulikt, og de kan gjøre rommet til sitt eget sted på forskjellige måter. Praksis kan på den ene siden føre til endringer i materiell struktur, og rom og sted kan endres bevisst for å åpne opp for nye praksiser.

De komplekse sammenhengene mellom materialitet og handling kan kanskje best forstås som prosesser. Malbon bruker begrepet «spacing» i stedet for «space», og skriver: «Spacings differ conceptually from spaces in that the former are explicitly «never finished», always open to negotiation and thus always in a process of becoming.» (Malbon, 1999, s. 94).

Lefebvre 2000 [1974]) bruker begrepet «produksjonen av sted» for å understreke forståelsen av rom og sted som en prosess. I produksjonen av sted inngår de kulturelle forestillinger, tegn og myter som er innleiret i rommet, sammen med personenes praksis eller bruk av rommet. Forståelsen av *hjemmet som sted* omfatter for eksempel hvordan den materielle utformingen av rommet gjenspeiler kulturelle forestillinger om hjem og familie, egne forståelser av hjemmet som rom, og den konkrete praksis som foregår i rommet. Mary Douglas (1991) drøfter i sin artikkel «The Idea of home. A kind of Space» hvordan forestillinger om funksjon, tid og sted er med på å forme hva vi forstår med et hjem, og at disse forestillingene også kan tyrannisere dem som bor der. At forestillinger, myter, rommet som objekt og praksis inngår i produksjonen av sted, åpner også for at praksis, bruken av rom, kan endres.

Det er denne komplekse sammenhengen mellom materielle omgivelser og sosial handling vi skal forsøke å fange for å drøfte hvilken betydning rom og sted har for barns deltakelse i kontakten med barnevernet.

## Datamateriale

Det empiriske grunnlaget er hentet fra tre prosjekter med mål om å bedre barns deltakelse i barnevernet. Alle prosjektene har hatt aksjonsforskning som metodologisk tilnærming og er gjennomført i nært samarbeid mellom forskere og barnevernkontorer.

I prosjektet *Brukermedvirkning i barnevernet* (2001–2005) ble det gjort forsøk med individuell og kollektiv medvirkning og gjennomført intervjuer med ansatte, foreldre og barn og unge (Seim & Slettebø, 2007). Materialet fra dette prosjektet omfatter individuelle intervjuer og dialogmøter med 20 barn mellom 12 og 18 år (Seim & Slettebø, 2011). Prosjektet «*Snakk med oss: Profesjonell praksis og barns deltakelse*, (2005–2013) omfattet forsøk med å bedre barns deltakelse i barnevernet, og i barnehage og skole

for barn og unge med funksjonsnedsettelse (Gulbrandsen, 2014). Materiale for denne artikkelen omfatter barnevernsdelen av prosjektet, og er basert på observasjon av materiell utforming og geografisk lokalisering av barnevernsentrene, intervjuer med 57 sosialarbeidere og dialogmøter med ti barn. Barnevernskontorene var lokalisert i tre bydeler i en større norsk by.

Mål for prosjektet *Forskningssirkler for barn og unges deltakelse i barnevernet* (2012–2015) var å utvikle kunnskap og å skape bedre betingelser for barns deltakelse (Slettebø & Seim, 2016). Forskningssirkler er en modell for kunnskapsutvikling i samarbeid mellom forskere og praksisfelt, en form for studiesirkler der deltakerne møtes jevnlig i cirka 18 måneder. Forskningssirklene i prosjektet gjennomførte tre seminarer; i starten, midtveis og i slutten av prosjektet, i tillegg til månedlige dialogmøter. Prosjektet omfattet fire forskningssirkler med 40 sosialarbeidere fra 20 ulike barnevernskontorer og fire forskere som deltakere. Hvert kontor gjennomførte lokale prosjekter for å bedre barns deltakelse, blant annet forsøk med endringer av materiell struktur (Slettebø & Seim, 2016). Data-materialet omfatter referater fra dialogmøter og seminarer, rapporter fra lokale prosjekter og fokusgruppeintervjuer med deltakerne.

## Etikk

De to første prosjektene var godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD, fra 2016 Norsk senter for forskningsdata), mens det ble avklart med NSD at det siste prosjektet ikke var meldepliktig. Barn i barnevernet er i en utsatt posisjon; vi valgte derfor å snakke med barn over 10 år, og utvalget av barn ble foretatt i samråd med ansatte i barnevernet. Vi erfarte at barna var åpne og ønsket å formidle sine erfaringer fra kontakten med barnevernet. Deltakelse i intervjuer og dialogmøter i alle prosjektene var frivillige, og både barn og foreldre undertegnet samtykkeerklæringer. For unge over 15 år var det ikke krav om samtykke fra foreldre.

## Analyse

Analyse av betydningen av rom og sted for barns deltakelse i barnevernet burde ideelt sett inneholde både konkrete beskrivelser av rom, observasjoner av hvordan rom er brukt og oppfattet, og hvilke kulturelle myter

og forståelser rommene representerer, for eksempel kulturelle forestillinger om hjemmet som et trygt sted for barn, eller forestillinger om barnevernets oppgaver. Siden diskusjonen om de materielle forholdenes betydning for barns deltakelse ble reist underveis i prosjektene, gir det tilgjengelige datamaterialet ikke mulighet til en konkret analyse basert på observasjoner av samhandlingen i en romlig kontekst. Analysen bygger på observasjon og beskrivelse av barnevernets materielle kontekst, og på fortellinger fra barn og sosialarbeidere om hvordan de oppfattet rom og sted, som ramme for kontakt og samtaler.

I neste avsnitt presenterer jeg funn fra prosjektene om barns tilgjengelighet til barnevernet, om hvordan barn og sosialarbeiderne oppfattet muligheter til deltakelse, og om barnevernkontorene og familiens hjem som *sted* for barns deltakelse.

## Funn

### Tilgjengelighet

Tilgjengelighet og informasjon er forutsetninger for deltakelse. Deltakelse forutsetter at barn og unge kan handle som subjekter og aktører, og at de har mulighet til å be om hjelp når de trenger det. Tilgjengelighet til barnevernet avgjøres blant annet av sosiomaterielle forutsetninger, som tilgang til informasjon og kunnskaper om hva barnevernet kan bistå med, om hvordan de kan komme i kontakt med barnevernet, og om muligheter til å kontakte barnevernet når de trenger hjelp.

Informasjon til barn og unge om hva barnevernet kan hjelpe med, og hvordan de kan komme i kontakt med barnevernet, manglet i de barneverntjenestene vi var i kontakt med. Ingen hadde i utgangspunktet brosjyrer eller informasjon på nettet om barnevernet beregnet på barn og unge. Noen barnevernkontorer gir informasjon til barn og unge i sitt område, for eksempel til skoler, men det var ikke tilfelle i kontorene i våre prosjekter.

Å bruke telefon for å nå fram til barnevernet var vanskelig i starten av prosjektet «Snakk med oss» i 2007, men er nå blitt lettere. Barnevernets åpningstider er vanligvis fra 8 til 15.30 i ukedagene, men i 434 av landets kommuner er det nå opprettet barnevernvakt der barn kan ringe etter arbeidstid (<http://barnevernvakten.no/kommune>). En døgnåpen



alarmtelefon for barn som ble introdusert i 2009, har også gjort det lettere å be om hjelp fra barnevernet (BLD, 2011a; BLD, 2011b).

Barneverntjenestene var geografisk lokalisert langt fra de stedene hvor de fleste barna i området bor, og hvor de går på skole eller barnehage. Barna må eventuelt bruke bil eller offentlig transport hvis de skal oppsøke barnevernet. Særlig for små barn er deres «livsverden» lenge avgrenset til det lokale området rundt boligen eller der de går på skole eller barnehage, og andre områder kan virke fremmede (Østerberg, 1998; Rasmussen & Smidt, 2003; Karsten, 2005).

Noen barneverntjenester var lokalisert i store bygninger der barnevernet var en av flere kommunale tjenester, og skiltene utenfor viste i hovedsak bare til navnet på kommunen, til NAV eller andre kommunale tjenester. Ingen hadde skilt som viste at bygningen inneholdt barneverntjenester, og det er derfor ikke overraskende at de to barna vi beskrev i innledningen ikke fant frem da de skulle søke hjelp fra barnevernet.

Flere av forskningssirklene laget lokale prosjekter for å bedre informasjon og tilgjengelighet til tjenestene. Et barnevernkontor laget informasjonsmaterieell beregnet på barn og unge, som ble delt ut på skoler, og opprettet egen side på Facebook der barn kunne henvende seg for å be om hjelp. Andre kontorer endret informasjonen på nettet slik at den henvendte seg direkte til barn og unge (Slettebø & Seim, 2016).

## Opplevd deltakelse?

### *Barn og unges opplevelse av deltakelse*

I de to første prosjektene våre var det få av de barna som ble intervjuet, eller som deltok i dialogkonferanser, som hadde opplevd medvirkning. Noen fortalte om hvor vanskelig det var nå fram til barnevernet og å be om hjelp. Noen fortalte at de hadde snakket med barnevernsarbeideren, men de fleste hadde opplevd at de hverken var blitt hørt, eller hadde hatt innflytelse på hva som skulle skje med dem.

Barn og unge understreket hvor viktig det er å kunne snakke med barnevernet alene, uten foreldre eller fosterforeldre til stede. Et eksempel på dette er fortellingen til en 17 år gammel jente som var blitt fysisk

mishandlet av moren sin. Hun fortalte om et møte på barnevernskontoret da hun var ti år gammel. Saksbehandleren i barnevernet skulle undersøke saken og snakket med jenta og hennes fire år gamle bror sammen med moren. Jenta fortalte:

Vi [jenta og moren] samarbeidet om å fortelle om et fint mor–datter-forhold. Sosialarbeideren spurte broren min og meg om vi var redde. Og vi svarte: «Ja, vi er redde, for at mamma vil bli syk og dø en gang.» Når du spør sånne spørsmål, må du ta oss inn i et rom hvor vi kan snakke alene, og vi kan svare sant. Ikke noe barn vil svare: «Ja, vi er kjemperedde for at hun vil slå oss.» Og de tvilte ikke på det hun sa i det hele tatt. De skulle ha tvilt mer på henne.

Jenta og broren fortsatte å bo hjemme med moren i tre år, frem til en lærer hjalp henne med å forklare situasjonen til barnevernet, og da ble hun og broren akutt plassert i fosterhjem.

Dette eksemplet viser at det kan være nødvendig at barn har mulighet til å snakke med barnevernet alene for å få nødvendig hjelp og beskyttelse. Gir de materielle rammene i barnevernet mulighet til å snakke med barn alene?

### *Sosialarbeidernes opplevelse av deltakelse*

I alle tre prosjektene fortalte sosialarbeiderne at de mener det er viktig å *se barn* og å snakke med dem, enten alene eller sammen med foreldrene. I de fleste kontorene var det opp til den enkelte saksbehandler å bestemme om de skulle snakke med barna eller ei. Sosialarbeiderne fortalte at de sjelden snakket med barna. De begrunnet det oftest med mangel på tid til å bli kjent med barna, ønsker om å skåne barna, for eksempel fra å få vite negative ting om foreldrene, eller fra å få for mye ansvar ved å bli involvert i vanskelige valg. En sa det slik: «Barnet, Lisa, har faktisk forsvunnet for oss. Det er så mange ting å huske på når du undersøker en sak, det er så mye kaos, og du må komme i posisjon for å samarbeide med foreldrene.» Ingen av barnevernskontorene hadde felles praksis om *hvor* de skulle snakke med foreldre og barn/unge, men sosialarbeiderne fortalte at de oftest besøkte familien hjemme for å snakke med foreldrene og barna sammen, eller de snakket med foreldrene på kontoret. De syntes det var vanskelig å finne gode steder for å snakke med barn alene,

men mente at familiens hjem eller fosterhjemmet var det beste stedet. En sosialarbeider sa det slik: «Å finne gode steder for å snakke med barn er så vanskelig at det er et hinder for deltakelse, det er vanskelig å finne steder hvor de kan snakke fritt og trygt.» Noen nevnte barnevernskontoret, skole, barnehage eller SFO, og noen få fortalte at de av og til gikk en tur, gikk på shopping eller på en kafe.

## Barnevernskontoret som sted for barns deltakelse

Har barnevernsentrene gode rom for barns deltakelse – rom for samtaler med barn og familier? Av de 26 barneverntjenestene vi var i kontakt med, var det bare fire som hadde rom med gode muligheter til å snakke med barn. Beskrivelsen av to av barnevernskontorene er typiske eksempler på de fysiske rammene i barneverntjenestene.

### *Barnevernskontor A*

Når du kommer inn i bygningen til barnevernsenter A, står det et lite skilt om at barnevernskontoret er i 6. etasje. Når du har tatt heisen eller gått alle trappene til 5. etasje, er det et skilt som forteller at du må gå til neste etasje. Døren til resepsjonen er tung, du må være sterk for å åpne den. Resepsjonen er liten og inkluderer et lite venterom med små bord og stoler og leker som passer for 4–5 år gamle barn, men ingenting av interesse for større barn. De ansattes kontorer er lokalisert i tre atskilte etasjer. Det finnes ingen møterom som er egnet for å snakke med barn. Hvis barn er på besøk, må de snakke med barnevernsarbeideren i små kontorer, med skrivebord, PC og et par stoler, og noen personlige bilder og pyntesaker.

### *Barnevernskontor B*

Barnevernskontor B er lokalisert i en bygning som ligger sentralt, men langt fra boligområder og skoler i bydelen. Bygningen var nylig bygd om for å gi plass til flere offentlige tjenester, blant annet NAV, helsestasjon og barnevernet. På skiltet utenfor sto det bare NAV. For å komme inn i bygningen måtte en bruke resepsjonen for alle tjenestene i første etasje. I barnevernets kontorer i annen etasje har barna og deres familier ikke adgang, dels fordi kontorene deles av flere

barnevernsarbeidere, og dels av sikkerhetshensyn. Samtaler med foreldre og med barn skal foregå i møterom i første etasje som er felles for alle tjenestene, dels i åpne bokser, og dels i små møterom uten vinduer. Disse rommene må bestilles på forhånd.

Utformingen av lokalene viser at det ikke var lagt til rette for barns deltakelse, siden barnevernet ikke hadde rom som var innredet for å snakke med barn. I barnevernkontor B hadde barn heller ikke adgang til lokalene, men bare til felles møterom for alle tjenestene i bygningen.

### *Barnevernkontoret som sted for samtaler*

Hvordan oppfattet sosialarbeiderne barnevernkontorene som et sted for å snakke med barn?

I barnevernkontor B der familier ikke hadde adgang til barnevernkontoret, var felles møterom for alle tjenestene i bygningen det eneste alternativet for å snakke med foreldre og barn. Vi spurte en av sosialarbeiderne hvilke muligheter hun hadde til å snakke med barn og foreldre på kontoret:

*Sosialarbeider:* Har du sett møterommene våre nede?

*Forsker:* Nei

*Sosialarbeider:* Å, det må du! Da vil du forstå hvorfor det er vanskelig å se barna her, og hvorfor vi velger ikke å treffe barn her. Vi har ikke lov til å se klienter her oppe (i annen etasje), på grunn av sikkerhet, og fordi vi deler kontor. Vi bryter denne regelen noen ganger fordi det er så vanskelig å få rom i første etasje. Vi deler rommene med NAV, med kontorene for pensjon, sosialkontor og arbeidsformidling. Så det er en kamp å få møterom, og du må bestille rom lenge i forveien – og det er selvsagt umulig. Rommene nede er veldig fancy, en liten boks som ser ut som en campingvogn, med knall oransje vegger og ingen luft.

Vi fulgte sosialarbeideren ned for å se på rommene. På den ene siden var det en rad åpne avlukker med bord og to stoler, ment for samtaler med klienter, rom som ikke er egnet for å snakke om sensitive forhold, hverken for barn eller voksne.

De små møterommene, som så ut som campingvogner, hadde vindu ut mot det felles området og var utstyrt med et bord og noen få stoler.

Sosialarbeideren lo da hun fortalte oss om et møte med en romfamilie. Den syv år gamle sønnen fortalte begeistret faren sin at «dette er akkurat som campingvogna hjemme!», og han brukte skateboardet sitt på de buede veggene. Dette er et godt eksempel på hvordan et barn kan bruke fantasien til å konstruere rommet, og gjøre det til sitt eget *sted* (Lefebvre, 2000 [1974]; Rasmussen & Smidt, 2003). Sosialarbeideren følte seg ubekvem og fremmedgjort i dette rommet, men gutten følte seg trygg og «hjemme». Sosialarbeiderne fortalte at de syntes det var umulig å bruke disse rommene, og at de derfor sjelden snakket med barn på kontoret, hverken alene eller sammen med foreldrene.

Noen få sosialarbeidere mente at barnevernskontoret var en god ramme for å snakke med barn, bedre enn skolen, barnehagen eller hjemmet. En sosialarbeider fortalte om ei jente hun hadde hatt kontakt med i flere år. De hadde møtt hverandre hjemme eller på kafeer, vært på shopping på kjøpesentre og vandret rundt i byen, men hun sa: «De mest alvorlige samtalene hadde vi på kontoret, det var best å snakke om de vanskelige tingene der.»

I alle de tre prosjektene svarte barn og unge at det ville være fint å ha samtaler på barnevernskontoret, særlig hvis de kjente barnevernsarbeideren. I to av forskningssirklene spurte de ansatte barn de var i kontakt med, hvor de helst ville snakke med saksbehandler. Alle svarte at de helst ville møte på barnevernskontoret. Ei jente nevnte likevel at det kunne være vanskelig å komme til et formelt møte på et kontor hvis hun ikke kjente den hun skulle snakke med. Barn og unge i prosjektene ønsket også heller å bli intervjuet på barnevernskontoret enn hjemme.

I flere av prosjektene ble det gjort forsøk med å endre de materielle strukturene for å gjøre barnevernskontoret til et mer «barnevennlig» sted. I «Snakk med oss»-prosjektet innredet et av kontorene et møterom med lavt bord og stoler for å ha et mer uformelt rom for å snakke med barn og familier, men dette ble senere gjort om til kontor på grunn av plassmangel. Et annet barnevernskontor fikk flere gode samtalerom da barnevernet skiftet lokaler (Gulbrandsen, 2014). Flere av forskningssirklene hadde

lokale prosjekter for å lage møterom som var spesielt innredet for samtaler med barn (og også med familier). Noen fikk det ikke til på grunn av plassmangel eller økonomi, mens andre laget samtalerom som var godt egnet for samtaler med barn (Slettebø & Seim, 2016). De ansatte mente dette gjorde det lettere å få til samtaler med barn på barnevernskontoret, men siden rommene først ble tatt i bruk etter at prosjektene var avsluttet, vet vi ikke om det førte til flere samtaler med barn, eller om barna opplevde mer deltakelse.

## Familiens hjem som sted for barn og unges deltakelse

### *Sosialarbeidernes oppfatninger*

Sosialarbeiderne mente det beste var å besøke familiens hjem for å snakke med foreldre og barn. De formulerte det ofte slik: «Vi mener det er viktig for oss å se barna. Så det skal mye til for at vi ikke drar på hjemmebesøk. Vi trenger å se barna for å bli kjent med dem.» Sosialarbeiderne mente det var best for barna å være hjemme i sine vanlige omgivelser fordi de ville føle seg trygge der, og de snakket oftest med barna mens foreldrene var til stede, eller i et rom ved siden av. Sosialarbeiderne beskrev hjemmet som et sted for «småprat», som en sa: «Jeg snakker om hunden, om planter og plakaten på veggene, og ber kanskje barna vise meg lekene sine.» En sa at hun aldri ville snakke med barna alene i hjemmet: «Det kan ikke bli de dypeste samtalene.»

Noen få beskrev hjemmet som et vanskelig sted for å snakke om problemer: «Du er en gjest, du må være høflig og taktfull, ikke tvinge deg på.» Noen syntes det var vanskelig å få til å snakke med barna alene. Når samtalen foregikk i hjemmet, ville de ikke involvere barna i de nødvendige diskusjonene om den vanskelige situasjonen de var i, hva slags hjelp de trengte, eller om fremtiden – for eksempel om barnet fortsatt kunne bo hjemme eller måtte flytte til fosterhjem.

Sosialarbeiderne valgte noen ganger som løsning å gå to og to sammen, for da kunne en snakke med foreldrene i et rom, og den andre med barna i et annet rom. Noen sa de ville gå inn på barnets rom, hvis han eller hun hadde eget rom, og hvis barnet eller den unge godtok det. Rommene var

ofte små, og barnet eller sosialarbeideren måtte ofte sitte på sengen. Noen sosialarbeidere syntes dette var vanskelig; de opplevde at de trengte seg på barnets private rom. Andre sa de ikke ville snakke med barna mens foreldrene satt i rommet ved siden av, fordi de mente det ville bli vanskelig ikke å fortelle foreldrene hva barnet hadde sagt. En sa det ofte var en kamp for å få snakke med barn, også fosterbarn, alene, og hun valgte oftest å snakke med familien sammen i stedet.

Jeg snakker ikke alltid med barna alene. Særlig med besteforeldre eller fosterforeldre har jeg erfart at de blir på vakt hvis de føler at de blir kontrollert. De synes det er vanskelig at de ikke vet hva barna snakker om når de sitter i et annet rom. Særlig før jeg kjenner dem. Så jeg forsøker å ha åpne samtaler, og jeg sier: «Vi kan sitte her, fordi jeg ikke vil snakke om noe hemmelig».

At sosialarbeideren ikke snakker med barn alene, kan være betryggende for foreldrene, eller som i dette tilfelle fosterforeldre eller besteforeldre. Sosialarbeidernes begrunnelse for å møte barnet hjemme, var at hjemmet vil være et trygt og kjent sted for barna. Dette reflekterer at man bygger på kulturelle forestillinger om fenomenet hjem, i dette tilfelle som trygge omgivelser for barn (Douglas, 1991; Lefebvre, 2000 [1974]). Ironien eller motsetningen i dette er at for mange av barna er det nettopp at hjemmet *ikke* er et trygt sted som er grunnen til deres kontakt med barnevernet. Formålet med undersøkelsen vil ofte være å undersøke *om* hjemmet og familien er et trygt sted eller ikke.

### ***Barn og unges opplevelse av hjemmet som sted for deltakelse***

Barn og unge fortalte oss at de vanligvis snakket med sosialarbeiderne hjemme, oftest sammen med sine foreldre eller fosterforeldre, men noen ganger alene på sitt eget rom eller på kjøkkenet. De oppfattet ikke hjemmet eller fosterhjemmet som et godt sted for å snakke med sosialarbeideren om sin situasjon, først og fremst fordi det alltid ville være andre til stede. De syntes også det var vanskelig å snakke om sine problemer når foreldrene eller fosterforeldrene var i rommet ved siden av. En sa at det ikke var nok å gå inn i et rom ved siden av: «Det er ikke noe kult å gråte når jeg er hjemme, fordi de andre vil se at jeg har grått. Det ville

vært bedre hvis vi gikk en tur eller gikk til en kafe.» For barn innebærer samtaler i hjemmet at de ikke kan snakke åpent om sine problemer, noe som kan bidra til at de ikke får den hjelpen de trenger. Eksempelene fra barnas fortellinger illustrerer at det ikke er tilstrekkelig å snakke med barna hjemme for å finne ut hvordan de har det.

Flere barn og unge fortalte at de også ønsket å ha muligheter til å snakke uformelt med barnevernsarbeideren, for eksempel å snakke mens de gikk tur, kjørte en tur i bil, eller var på kafe.

## Diskusjon

Både barna og sosialarbeiderne fortalte at barn oftest ikke har mulighet til deltakelse i barnevernet. Mange barn og unge fortalte om traumatiske situasjoner da de akutt ble flyttet til fosterhjem, eller mellom ulike fosterhjem, uten å bli orientert på forhånd. I mange tilfelle var det vanskelig for dem å forstå og skape mening i sin situasjon. Barna fortalte at de i liten grad hadde opplevd medvirkning. Selv om de hadde snakket med saksbehandler, opplevde de at de hverken var blitt hørt eller hadde vært involvert i beslutningsprosesser i sin egen sak.

## Betydningen av rom og sted for barns deltakelse?

Representerte de sosiomaterielle omgivelsene i barnevernet betingelser som ville fremme eller hindre barns muligheter til deltakelse?

Det viste seg at barnevernskontorene var lite tilgjengelige. Mangel på informasjon om hva barnevernet kan hjelpe med, og hvor barnevernet er lokalisert, gjorde det vanskelig for barn å be om hjelp når de trengte det. Manglende tilgjengelighet er muligens en grunn til at det bare er en liten del av undersøkelsene i barnevernet som settes i gang etter henvendelse fra barn og unge. I 2016 var bare 289 eller 0,6 prosent av 47 865 undersøkelser satt i gang etter initiativ fra barn og unge (Statistisk sentralbyrå, 2017).

Mulighet til å snakke med ansatte i barnevernet er en forutsetning for barns deltakelse. Barn må ha mulighet til samtaler med voksne for å forstå sin situasjon og utvikle synspunkter og meninger om hva som skal skje med dem.



Som nevnt var familiens hjem eller fosterhjemmet det vanligste valget av sted for å møte familien og barn og unge. Hjemmet kan være et godt sted for å møte hele familien, for å «se» barn eller for uformell småprat. For å lage en vurdering av barnets situasjon i familien, kan det være fint å observere familien i deres eget miljø (på hjemmebane). På den annen side er hjemmet ikke nødvendigvis et godt sted der barn fritt kan fortelle om sin vanskelige situasjon eller be om hjelp. Å snakke med barn alene i hjemmet foregår ofte på barnets eget rom, men som nevnt opplevde ikke barn og unge det som en god løsning. En studie av utformingen av unges egne rom (Aagre, 2005) viser at rommene hadde forskjellige meninger for de unge: For noen var det et privat rom, der de ville bestemme hvem som kunne komme inn, mens andre så det som en del av familiens hjem. Uansett vil det være et vanskelig sted for barn og unge å snakke åpent om sin egen og familiens situasjon, og de barn og unge vi snakket med i prosjektene, mente hjemmet var et dårlig sted for samtaler med barnevernet.

Barnevernskontorenes lokaler var ikke barnevennlige steder som ville fremme barns deltakelse. Sosialarbeiderne uttrykte at de materielle omgivelsene var hindre for å snakke med barn, og de foretrakk derfor å snakke med barna hjemme.

Noen sosialarbeidere hadde samtaler med barna på skolen, men de beskrev også dilemmaer knyttet til skolen som et egnet sted for samtaler. De mente at å hente barn ut fra klassen innebærer at det ikke kan holdes skjult for andre at de har kontakt med barnevernet, og det kan være vanskelig for barna å gå tilbake til klassen etter å ha snakket om problemene sine. Noen mente at skolen burde være et fristed for barna. Vi observerte også at noen barn hadde problemer med å forstå forskjeller mellom de ulike rollene til lærer/skolemyndigheter og sosialarbeiderne fra barnevernet når samtalen foregikk på skolen.

I en sosiomateriell forståelse av sosiale fenomener ses relasjoner som påvirket av mer enn det direkte forholdet mellom enkeltpersoner. *Stedet*, barnevernskontoret, som ikke er tilgjengelig for barn, som ikke har egnede rom for samtaler, eller der det ikke er tillatt å ha barn på kontoret, kan oppfattes som et *tregt handlingsfelt* som bidrar til å forme relasjonene

mellom sosialarbeidere og barn og unge. For å styrke barns deltakelse i kontakten med barnevernet er det nødvendig å ha materielle omgivelser som gjør det enkelt for barn å søke hjelp, og å ha barnevennlige rom for samtaler. Hvis dette ikke finnes, kan en konkludere med at de materielle omgivelsene i barnevernet er betingelser som *hindrer* barns deltakelse, det er trege handlingsfelt som gir motstand mot forsøk på endringer i profesjonell praksis i retning av barns deltakelse.

Barnevernkontorene i våre tre prosjekter er relativt nye, de er enten nybygde eller ombygde med tanke på barnevernet alene eller sammen med andre velferdstjenester. Sosialarbeiderne fortalte at de ikke har hatt noe å si i utformingen av lokalene, og at det ikke har vært mulig å endre lokalene på grunn av kostnader. Barn har heller ikke vært involvert i å forme de materielle strukturene som omgir dem når de trenger hjelp.

De materielle betingelsene i disse barnevernkontorene synes å reflektere en kulturell forståelse av barn og unge som tilhører fortiden. Hvilke ideer, eller kulturelle forestillinger, fra fortiden, og hvilke eksplisitte og implisitte forståelser av barn er innleiret i barnevernets materielle omgivelser? Lokaliseringen av barnevernet, informasjonen og interiøret i bygningene, som med Johansen (1992) kan betegnes som kulisser for relasjoner mellom sosialarbeidere og barn, signaliserer tydelig at barn og unge ikke oppfattes som subjekter og aktører med rett til å delta i utformingen av eget liv. Den materielle konteksten formidler ingen intensjon om at barn skal kunne oppsøke barnevernet for å be om hjelp, eller ha selvstendig kontakt med barnevernet. Barn i kontakt med barnevernet ses nok, men de har liten mulighet til å delta.

Det er nødvendig å ha *steder* som gir gode muligheter for barn til å være deltakende i kontakten med barnevernet, for å kunne oppsøke hjelp, for å kunne forstå og skape mening i sin situasjon og for å ha innflytelse på hva som skal skje med dem fremover. Ofte er det nødvendig for barn og unge å ha mulighet til fortelle sin historie uten at foreldre eller fosterforeldre er til stede. På barnevernkontoret vil det være mulig å snakke med barn alene om vanskelige saker dersom forholdene legges til rette for det.

## Å skape nye rom for barns deltakelse?

Det er tankevekkende at det synes å være så vanskelig å få til økt deltakelse for barn og unge i kontakt med barnevernet. Det kan være mange grunner til det, slik Øivin Christiansen (2012) diskuterer i sin artikkel «Hvorfor har barnevernet problemer med å se og behandle barn og unge som aktører?» I dette kapitlet har jeg diskutert om de sosiomaterielle forholdene i barnevernet er med på å hindre praksis basert på barns deltakelse. De materielle omgivelsene reflekterer fortiden, som i det gamle uttrykket: *Barn skal ses, men ikke høres*. Det vil si at rommene gir føringer for relasjoner mellom barn og voksne der barn ikke er deltakende. De materielle strukturene reflekterer maktforholdene i samfunnet, der voksne utformer scenen og kulissene for relasjonene mellom barn/unge og voksne.

I de to første prosjektene var sosialarbeiderne ivrige og interesserte, de ønsket å utvikle gode betingelser, blant annet «barnevennlige» rom for å snakke med barna, for å lytte, forstå og involvere barna i dialoger slik at de kunne skape mening i sin situasjon, og ha innflytelse på hva som skulle skje med dem. I forskningssirkulene var det som nevnt flere kontorer som laget gode opplegg for informasjon, og de som innredet egne samtalerom for barn, opplevde at det ga dem bedre mulighet til å få kontakt med barna.

Å endre de materielle omgivelsene kan være en måte å fremme barn og unges muligheter til deltakelse på: å introdusere nye former for informasjon, å lage uformelle steder der det er enkelt for barn å oppsøke og snakke med barnevernet. Å endre kulissene, rom og sted i barnevernet, kan være en måte å få nye perspektiver på, og endre gamle vaner og relasjonsformer, som «sitter i veggene». Det bør i tillegg forskes videre på hvilken betydning rom og sted har for barns muligheter til deltakelse i barnevernet, om endringer i de materielle strukturene kan bidra til endringer i relasjoner og mer deltakende praksis.

## Referanser

Arnstein, S.R. (1969). A ladder of citizen participation, *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216–224.

- Barnekonvensjonen (1998). *United nation's Convention on the Rights of the Child*, adopted November 20, 1998.
- Barnevernlova (1992). Lov av 17. juli 1992 om barneverntjenester. Endringer 2003, 2014, 2015.
- Bijleveld, G.G. van, Dedding, C.W.M., & Bunders-Aelen, J.F.G. (2015). Children's and Young People's participation within child welfare and child protection services: a state-of-the-art review. *Child and Family Social Work*, 20(2), 129–138.
- Birch, J., Curtis, P., & James, A. (2007). Sense and Sensibilities: In search of the Child-Friendly Hospital. *Built Environments*, 33(4), 405–416.
- BLD (2011a). *Evaluering av alarmtelefonen for barn og unge*. Oslo: Rambøll-rapport for Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. September 2011.
- BLD (2011b). <http://www.116111.no/barn/>.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Christensen, P., & O'Brien, M. (2003). *Children in the City: Home, Neighbourhood and Community*. London: Routledge Falmer.
- Christiansen, Ø. (2012). Hvorfor har barnevernet problemer med å se og behandle barn og unge som aktører? *Norges Barnevern*, 88(1–2), 16–29.
- Clark, A. (2010). *Transforming Children's Places. Children's and adults' participation in designing learning environments*. New York: Routledge.
- Cole, M. (2003) [1996]. *Cultural Psychology. A Once and Future Discipline*. Cambridge, Massachusetts & London: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Corsaro, W.A. (2015). *The Sociology of Childhood*. Los Angeles: Sage.
- Douglas, M. (1991). The Idea of Home. A Kind of Space. *Social Research*. 58(1), 287–307.
- Gulbrandsen, L.M. (red.) (2014). *Barns deltakelse i hverdagsliv og profesjonell praksis – en utforskende tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gulbrandsen, L.M., Seim, S., & Ulvik, O.S. (2012). Barns rett til deltakelse i barnevernet: Samspill og meningsarbeid. *Sosiologi i dag* 42(3–4), 54–78.
- Gullestad, M. (1989). *Kultur og hverdagsliv: på sporet av det moderne Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gulløv, E., & Høiland, S.H. (2005). Materialitetens pædagogiske kraft. Et antropologisk perspektiv på børneinstitutioner. I K. Larsen, *Arkitektur, krop og læring*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hart, R.A. (1992). *Children's participation. From tokenism to citizenship*. Firenze: UNICEF International Child Development Centre.
- Holloway, S.L., & Valentine, G. (red.) (2000). *Children's geographies. Playing, living, learning*. London: Routledge.
- Horton, J., & Kraftl, P. (2006). What Else? Some More Ways of Thinking and Doing «Children's Geographies». *Children's Geographies*, 4(1), 69–95.

- James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Johansen, T. (1992). *Kulissenes regi. Mellom ting og tekster. En sosiomateriell analyse av forutsetninger for makt og mestring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Karsten, L. (2005). It all used to be better? Different Generations on Continuity and Change in Urban Children's Daily Use of Space. *Children's Geographies*, 3(3), 275–290.
- Lefebvre, H. (2000) [1974]. *The Production of Space*. Oxford: Blackwell.
- Letvik, H., & Skogstrøm, L. (2014). Barnevernet stoppet volden etter seks år med overgrep. – Tusen takk for at dere reddet oss. *Aftenposten* 11.11.2014.
- Low, S.M., & Lawrence-Zúñiga, D. (2005). Locating Culture. I S.M. Low & D. Lawrence-Zúñiga (red.), *The Anthropology of space and place. Locating Culture*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Mackett, R., Brown, B., Gong, Y., Kitazawa, K., & Paskins, J. (2007). Children's Independent Movement in the Local Environment. *Built Environment*, 33(4), 454–468.
- Malbon, B. (1999). *Clubbing: Dancing, Ecstasy and Vitality*. London: Routledge.
- Mannion, G. (2007). Going spatial, going relational: Why «listening to children» and children's participation needs reframing. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 28(3), 405–420.
- Newman, M., Woodcock, A., & Dunham, P. (2007). «We Change Lives in Here»: Environments for «Nurturing» in UK Primary Schools. *Built Environment*, 33(4), 430–440.
- Pløger, J. (1997). *Byliv og modernitet – mellom nærmiljø og urbanitet*. Oslo: NIBR Norsk institutt for by- og regionforskning, Pluss serie 1-1997.
- Rasmussen, K., & Smidt, S. (2003). Children in the neighbourhood – the neighbourhood in the children. I P. Christensen & M. O'Brien (red.), *Children in the City: Home, Neighbourhood and Community* (s. 82–100). London: Routledge Falmer.
- Sartre, J.P. (2004) [1960]. *Critique of dialectical reason. Volume 1. Theory of Practical Ensembles*. London: Verso.
- Seim, S., & Slettebø, T. (2007). *Brukermedvirkning i barnevernet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Seim, S., & Slettebø, T. (2011). Collective participation in child welfare services: partnership or tokenism? *European Journal of Social Work*, 14(4), 497–512.
- Seim, S., & Slettebø, T. (2017). Challenges of participation in child welfare. *European Journal of Social Work*. 20(6), 882–893.
- Shier, H. (2001). Pathways to Participation: Openings. Opportunities and Obligations. *Children & Society*, 15(2), 107–117.

- Slettebø, T. & Seim, S. (2016). Forsknings sirkler som grunnlag for kompetanseutvikling i praksis og utdanning. *Norges Barnevern*, 93(3–4), 184–199.
- Statistisk sentralbyrå (2017). (SSB) <https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/statistikker/barneverng>. Tabell laget i statistikkbanken 31.8.17.
- Strandbu, A., & Vis, S.A. (2008). *Barns deltakelse i barnevernssaker*. Tromsø: Barnevernets utviklingsenter i Nord-Norge.
- Sæter, O. (2011). The Body and the Eye: Perspectives, Technologies and Practices of Urbanism. *Space and Culture*, 14(2), 183–196.
- Sæter, O. & Seim, S. (2018). Diskusjonen om det romlige. I S. Seim & O. Sæter (red.), *Barn og unge. By, sted og sosiomaterialitet*. (s. 19–38). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Vis, S.A., & Thomas, N. (2009). Beyond talking – children's participation in Norwegian care and welfare cases. *European Journal of Social Work*, 12(2), 155–168.
- Østerberg, D. (1984). *Sosiologiens nøkkelbegreper og deres opprinnelse*. Oslo: Cappelen.
- Østerberg, D. (1990a). *Handling og samfunn. Sosiologisk teori i utvalg*. Oslo: Pax forlag.
- Østerberg, D. (1990b). Det sosiomaterielle. I T. Deichman-Sørensen & I. Frønes (red.), *Kulturanalyse* (s. 65–80). Oslo: Gyldendal.
- Østerberg, D. (1998). *Arkitektur og sosiologi i Oslo. En sosiomateriell fortolkning*. Oslo: Pax Forlag.
- Aagre, W. (2005). Ungdomsrommet og hverdagslivets estetiske praksiser. *Barn*, 23(2), 47–64.



# Forfattere

**Bengt Andersen** er sosial- og urbanantropolog og seniorforsker ved Arbeidsforskningsinstituttet AFI, OsloMet – storbyuniversitetet. Han har doktorgrad fra Universitetet i Oslo. Tematisk har han fordypet seg i segregasjonsproblematikk, marginalisering og inkludering i byer, migrasjon og integrasjon, hverdagsliv, byrom, ungdom i by / ungdom og kriminalitet i by, bypolitikk, byplanlegging, sosial bærekraft, byhistorie, flytting/flyttemotiver, tilhørighet, stedsidentitet, trivsel og mistrivsel i by, samt arkitektur og relasjonen mellom bygde omgivelser og sosiale praksiser. Andersen har forfattet flere artikler, bokkapitler og populærvitenskapelige artikler alene og samme med andre.

**Aslaug Andreassen Becher** er førstelektor i pedagogikk ved Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning, OsloMet – storbyuniversitetet. Hun har bakgrunn fra undervisning og forskning i barnehagelærerutdanningen og grunnskolelærerutdanningen. Hennes hovedområder for forskning og utviklingsarbeid har vært knyttet til kulturelt mangfold i barnehage, skole og lærerutdanning. De siste årene har problemstillinger knyttet til rom for barn, fysisk miljø, kropp og materialitet vært dominerende. Hun underviser ved masterutdanning i grunnskolelærerutdanningen og har vært med på å utvikle masteremne i begynneropplæring. Hun har publisert bøker og artikler nasjonalt og internasjonalt innen de nevnte hovedområdene for forskning og utviklingsarbeid.

**Wenche Bekken** er førsteamanuensis ved Institutt for sosialfag, OsloMet – storbyuniversitetet. Hun er sosialantropolog med doktorgrad i barns deltakelse og medvirkning i habilitering og profesjonell praksis (Universitetet i Oslo, 2014). Bekkens forskningsinteresser er barn og unge med funksjonsnedsettelse, overgang til voksenlivet for unge med funksjonsnedsettelse, profesjonell praksis og bruk av hverdagserfaringer i beslutningsprosesser,



deltakelse og inkludering i skole og andre fellesskap. Bekken jobber også med prosjekter knyttet til sosiale ulikheter i helse for barn og unge og psykisk helsearbeid.

**Randi Evenstad** er førstelektor i pedagogikk ved Institutt for barnehagelærerutdanning, OsloMet – storbyuniversitetet. Evenstad er utdannet førskolelærer og har flere års praksis fra barnehage. Hun har undervist ved barnehagelærerutdanningen siden 1982, og har deltatt i utviklingsarbeider i praksis- og utdanningsfeltet. Hennes forskning har omhandlet tema som førskolelærerutdanningens yrkesrelevans, lek og drama samt barnehagens fysiske miljø. De senere år har hun forsket på sammenhenger mellom arkitektur og pedagogikk, blant annet i samarbeid med arkitektutdanningen ved NTNU. Evenstad har sammen med sivilarkitekt Birger Dahl hatt en egen artikkelserie, «Dagens barnehage», i tidsskriftet *Første steg* (2010–2015). Hun er medforsker i det interdisiplinære prosjektet EnCompetence som har som mål å utvikle ny kunnskap og nye forskningsverktøy for planlegging og utvikling av barnehagers inne- og utemiljøer.

**Anne Greve** er professor i barnehagepedagogikk ved Institutt for barnehagelærerutdanning, OsloMet – storbyuniversitetet. Hun har bakgrunn som barnehagelærer og har lang erfaring fra arbeid i barnehagen. Siden 2002 har hun vært ansatt ved barnehagelærerutdanningen, først som stipendiat, siden som underviser, veileder og forsker. Hennes forskningsinteresser omfatter barnehagelærernes profesjonshistorie, barnehagens historie og barns lek og vennskap i barnehagen. Hun leder nå to forskningsprosjekter: ett som retter oppmerksomheten mot hvordan risikobegrepet blir forstått og forhandlet av ulike profesjonsgrupper i tilknytning til barn i Frankrike og Norge, og ett om barns dramatiske lek i barnehagen.

**Knut Olav Kristensen** er universitetslektor i drama og teater ved Institutt for barnehagelærerutdanning, OsloMet – storbyuniversitetet. Han er utdannet førskolelærer og drama- og teaterpedagog og har produsert og spilt teater for barn. I sitt forsknings- og utviklingsarbeid har han vært særlig opptatt av barns dramatiske lek i alderen 0–6 år. Arbeidet bygger på dramapedagogisk teori som ser leken som et estetisk uttrykk. Han har

publisert artikler i ulike tidsskrifter og fagbøker, blant annet *Thalias Sons and Daughters* (2001), *Boys' and Girls' Dramatic play: gender and Dramaturgy* (2006), *Samskriving og dramatisering* (2010) med Alf G. Eritsland og *Lek i det muligens rom* (2015) med Anne Greve. Kristensen var også gjesteredaktør i *Dramapedagogiske tidsskrift nr.4* 2012.

**Kari Opsahl** var høgskolelektor ved Institutt for ergoterapi og ortopediingeniørfag ved OsloMet – storbyuniversitetet. Hun er utdannet ergoterapeut fra University of Northampton og har hovedfag i sosialantropologi fra Universitetet i Oslo, med pedagogikk og filosofi i fagkretsen. Opsahl har arbeidet som ergoterapeut innen voksen- og barnepsykiatri og har undervist i ergoterapi for barn, i fagets grunnlagstenkning og fagets modeller. Hun har utviklet arbeidsmodeller og virksomhetsanalyser og har publisert fagstoff i studiets kompendier og i fagets tidsskrift *Ergoterapeuten*. Opsahl har vært studieleder, FOU-koordinator og internasjonal kontakt. Hun har utviklet og undervist i et tverrfaglig program for internasjonal folkehelse og har deltatt i forskningsprosjekter, det siste er *Snakk med oss*, hvor hun er medforfatter av kapitler i boken fra prosjektet, *Barns deltakelse i hverdagsliv og profesjonell praksis* (Gulbrandsen, 2014).

**Nina Rossholt** er professor ved Institutt for barnehagelærerutdanningen, OsloMet – storbyuniversitetet. Hun er utdannet sosiolog fra Universitet i Oslo, med doktorgrad innen *Tverrfaglig barneforskning* fra NTNU, Trondheim. I mange år har hun arbeidet med temaene kjønn og likestilling, de yngste barna og profesjonsutøvelse i en barnehagekontekst. I de senere årene har hun arbeidet med begrepet kvalitet(er) der det sansemessige står i fokus. Her setter hun søkelys på hvordan mennesker posisjonerer seg fysisk i forhold til hverandre, gjennom ulikt tempo og ulike energier og affekter.

**Marit Ekne Ruud** er forsker 1 ved By- og regionforskningsinstituttet NIBR, OsloMet – storbyuniversitetet. Hun har doktorgrad i etnologi (kulturhistorie) fra Universitetet i Oslo. Hennes arbeidsområder er særlig innenfor by- og områdeutvikling, flerkulturelle bomiljøer og stedsanalyser i mindre kommuner. I studier av by- og områdeutvikling har Ruud i mange år

satt søkelys på endringsprosesser i Oslo indre øst, og de senere årene har hun jobbet med områdeløft og utviklingen i drabantbyene i Groruddalen og på Søndre Nordstrand. Hun har blant annet vært medforfatter for boken *Byen som symbolsk rom* fra 2006 og har i de senere årene bidratt med kapitler i bøkene *Boligmarked og boligpolitikk* fra 2012 og *Med sans for sted – nyere teorier* fra 2015. Hun har også gitt ut én av tre håndbøker i serien «Håndbøker i områdeløft» (2016).

**Sissel Seim** er førsteamanuensis emerita ved OsloMet – storbyuniversitetet, og er også knyttet til Høgskulen på Vestlandet, campus Sogndal. Hun er sosionom med doktorgrad på egenorganisering og sosiale bevegelser blant fattige (Göteborgs universitet, 2006). Seims forskningsinteresser er sosiale bevegelser og *collective action*, barnevern, individuell og kollektiv medvirkning samt sosiomaterialitet. Hun har i forskningsprosjekter oftest hatt deltakende aksjonsforskning (*Participatory action research*) som tilnærming. Seim publiserer internasjonalt og er redaktør og medforfatter i bøker blant annet om fattigdom og om deltakelse i barnevernet. Hun er fra 2007 fagredaktør for *Fontene forskning*, et vitenskapelig tidsskrift for sosialt arbeid. Fra 2018 deltar hun i forskningsprosjektet «Challenges of participation when service users autonomy is challenged».

**Oddrun Sæter** er professor i urban studies ved Institutt for estetiske fag, OsloMet – storbyuniversitetet. Hun er sosiolog, med doktorgrad på forholdet mellom mennesker og steder (Universitetet i Oslo, 2003). Fra 2006–2015 var hun leder i Storbyprogrammet ved Høgskolen i Oslo og Akershus, et tverrfaglig forskningsprogram med fokus på byutviklingsprosesser og innbyggernes plass i byen. Blant Sæters forskningsinteresser er byplanlegging, urbanitet og gentrifisering, bydelsanalyser og flytteprosesser i by, stedsutvikling og stedsfilosofi, kulturminner og visuell kultur. Sæter publiserer artikler internasjonalt samt i bøker, antologier og rapporter. Hun anvender foto og video i sin forskningsformidling.