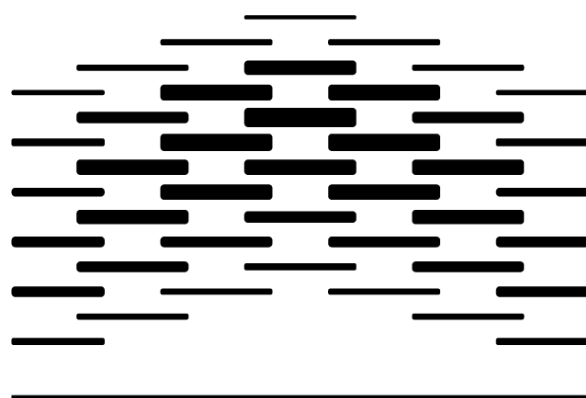


Hva en aktørorientert stedstilmærming kan tilføre samfunnsfaget i grunnskolen

*En drøfting med utgangspunkt i en gruppe ungdomsskoleelevers stedsbilder av
Tøyen i Oslo.*



**HØGSKOLEN I OSLO
OG AKERSHUS**

Masteroppgave i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i samfunnsfag
og samfunnsfagdidaktikk

SKUT5910

Espen Sandnes

Kand.nr.: 941

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
OsloMet – storbyuniversitetet

15. mai 2018

«Jeg tror alle burde gi Tøyen en ny sjanse, fordi jeg tror alle har litt negative tanker om det. Jeg tror kanskje vi burde dratt dit med skolen og sett hvordan det egentlig er der ... fordi det er nok en del rykter som ikke er sanne»

- Tone

Forord

Denne prosessen har vært en reise. Reisen har ført meg på en mental vandring over grønne enger og i vakre landskap, ved veis ende har verden blitt åpnet opp for meg, jeg ser alt mye klarere nå. Vel, dette er ikke helt sant. I den siste perioden inn mot levering av denne masteroppgaven har jeg sovet betraktelig dårligere, tenkt altfor mange tanker, og gått ned noen kilo. Dessuten begynner jeg å bli forkjøla, jeg tror det er en stressreaksjon fra kroppens side.

Jeg skriver ikke dette for å tulle bort forordet mitt, men fra jeg startet med en enkel projektskisse og nå sitter med en fullført masteroppgave foran meg, har jeg gått inn med hele meg. Jeg har hoppet inn i et fagfelt jeg ikke kjente til tidligere, men som har oppslukt meg på så mange måter. Steder og stedsbegrepet er så utrolig mye mer sammensatt og spennende enn min tidligere banale og meget ureflekterte forståelse har tilsagt. Steder er ikke bare betegnelser for hvor jeg ønsker å reise på ferie, steder er ikke bare punkter på et kart. Jeg har lært utrolig mye nytt og tilegnet meg nye verktøy jeg kan bruke i samfunnsfagundervisningen i møte med elever.

Det er mange jeg ønsker å takke i denne sammenheng. Først og fremst ønsker jeg å takke mine veiledere Siv Eie og Per Anders Aas. Dere har vært veldig konstruktive og positive under hele denne perioden, det har jeg satt stor pris på.

Videre vil jeg rette en stor TAKK til alle elevene som har vært med i mine undersøkelser, uten det dere har skrevet og sagt hadde denne oppgaven vært mye kjedeligere. En like stor takk rettes også til de behjelpelige og imøtekommende lærerne som har latt meg få tilgang til deres klasser.

Jeg må også takke mine medstudenter i Falbes gate 5. Fellesskapet gjennom det siste året har vært uvurderlig for at jeg har en så god opplevelse etter ett år med skriving. Vi har mange gode minner sammen og samtalene over lunsjbordet har virkelig lettet på trykket. Tusen takk skal dere ha for dette året!

Espen Sandnes

Oslo, mai 2018

Sammendrag

Læreplanverket for den norske skolen er under store endringer gjennom *fagfornyelsen*. Fagplanene for samfunnsfag skal omstruktureres og fokuseres. Det er i lys av disse endringene jeg i denne masteroppgaven tar til orde for at en samfunnsgeografisk tilnærming til stedsbegrepet har relevans og kan aktualiseres i grunnskolen. Dette gjelder ikke bare i geografifaget, men også i en bredere samfunnsfaglig kontekst.

Steder er mer enn geografiske størrelser, vi forstår og opplever steder ulikt og dette får betydning for hvordan vi betrakter andre steder og mennesker. Tøyen er et godt eksempel på et sted det snakkes mye om, et sted det er mange fortellinger og forestillinger rundt. I denne oppgaven er en gruppe ungdomsskoleelevers stedsbilder av Tøyen utgangspunktet for å knytte denne brede stedsforståelsen til samfunnsfaget i grunnskolen. Følgende problemstilling er mitt utgangspunkt:

Hvilke stedsbilder av Tøyen kommer til uttrykk blant ungdomsskoleelever ved to skoler i Oslo, og hva kan en aktørorientert stedstilnærming tilføre samfunnsfaget i grunnskolen?

Gjennom en aktørorientert stedstilnærming løftes stedsbegrepet ut fra en deskriptiv og statisk forståelsesramme. Tilnærmingen er forankret i samfunnsgeografien og sosiokulturelle stedsanalyser. Steder forstås her som dynamiske og sosiale størrelser, der meningsinnholdet er mangfoldig, flersidig og gjerne motstridende. Våre stedsbilder preges av de erfaringer og opplevelser vi har til steder og i møte med andre mennesker. Samtidig formes våre forestillinger i en kulturell kontekst og gjennom sosiale prosesser, der ulike stedsfortellinger og stedmyter formidles fra ulike aktører.

Metodene som ligger til grunn for datainnsamlingen er kvalitative, og datagrunnlaget baserer seg på 42 elevtekster og to gruppesamtaler. Informantenes forestillinger og det meningsinnholdet de tillegger Tøyen, tegner et mangfoldig og motstridende bilde av stedet. Stedsbildene preges av både negative og positive forestillinger. I tillegg sammenlikner elevene Tøyen med andre steder i Oslo eller setter det i kontrast til eget hjemsted. Dessuten er det ikke bare de fysiske sidene ved Tøyen de knytter sine forestillinger til, elevenes stedsbilder tegner også et bilde av menneskene der.

I oppgavens drøftingsdel kobles den aktørorienterte stedstilnærmingen til skolens styringsdokumenter. Jeg diskuterer hvordan denne forståelsen av stedsbegrepet kan ses i lys

av kompetanseområder, idealer og verdier samfunnsfaget skal befatte seg med. Med funn i datamaterialet som et viktig grunnlag, løfter jeg frem hva denne aktørorienterte stedstilnærmingen kan tilføre undervisningen i samfunnsfag.

Med en dynamisk og sosialt forankret stedsforståelse til grunn, åpner det i skolen opp for å betrakte stedsfortellinger og stedsmyter med et kritisk blikk og gjennom perspektivmangfold blant elevene. Det handler videre om å forebygge sosiale grensesettinger som fordommer, stigmatisering og diskriminering, et viktig mål i demokratiopplæringen. Denne tilnærmingen i møte med andre steder og samfunn, kan også være et viktig bidrag for å skape oppslutning om solidaritet, en grunnleggende verdi i skolen.

Innhold

Forord	IV
Sammendrag	VI
Innhold	1
1. Innledning	4
1.1 Presentasjon av problemstilling	7
1.2 Oppgavens disposisjon	9
2. Stedsteori	11
2.1 Tre stedsperspektiver: et flertydig stedsbegrep	11
2.2 Stedsbilder	13
2.3 Representasjoner	14
2.4 Sosial romliggjøring	16
2.5 Språklig kategorisering	17
2.6 Sted og makt	19
3. Noen perspektiver fra geografididaktikken	21
4. Skolens styringsdokumenter	23
4.1 Fornyelse av Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06).....	23
4.2 Kjerneelementer i samfunnsfag	24
4.3 Kritisk tenkning	25
4.4 Demokrati og medborgerskap.....	26
5. Metodiske fremgangsmåter	29
5.1 Kvalitativ tilnærming	29
5.2 Utvalget av informanter	30
5.3 Datainnsamling	32
5.3.1 Elevtekster	32
5.3.2 Gruppesamtalene	33
5.3.3 Om bruk av flere metoder.....	34

5.4	Analyse av data og tolkningsgrep	35
5.4.1	<i>Om å analysere og tolke</i>	36
5.4.2	<i>Troverdighet i fortolkninger og den metodiske gjennomføringen</i>	37
5.4.3	<i>Min fenomenologiske tilnærming i møte med datamaterialet</i>	38
5.5	Etiske betraktninger og bruk av datamaterialet	40
5.5.1	<i>Informering og samtykke</i>	40
5.5.2	<i>Konfidensialitet og anonymisering</i>	41
5.6	Oppsummering	42
6.	Funn i datamaterialet og analyse	43
6.1	Elevenes stedsbilder av Tøyen.....	43
6.1.1	<i>«Common-sense» forestillinger om Tøyen</i>	43
6.1.2	<i>Fint om dagen, skummelt på kvelden</i>	45
6.1.3	<i>Borte bra, men hjemme best</i>	47
6.1.5	<i>«Det jeg synes er positivt med Tøyen er hvordan det ser ut der»</i>	48
6.1.6	<i>Stedsbilder kan være motstridende</i>	50
6.1.7	<i>Oppsummering</i>	52
6.2	Stedsbilder, representasjoner og «sense of place».....	53
6.2.1	<i>Stedsbilder påvirkes og farges, det vet informantene</i>	54
6.2.2	<i>Informantene er kritiske til egne stedsbilder</i>	57
6.2.3	<i>Uenighet og diskusjon om stedets meningsinnhold</i>	59
6.2.4	<i>Oppsummering</i>	60
7.	En aktørorientert stedstilnærming i samfunnsfaget	62
7.1	Stedsbegrepet i møte med solidaritet som grunnleggende verdi	62
7.2	Meningsutveksling synliggjør steders mangfoldige meningsinnhold	64
7.3	Forebygging av fordommer og diskriminering.....	65
7.4	Stereotypier og sosiale grensesettinger.....	67
7.5	Kritisk tenkning i lys av en aktørorientert stedstilnærming.....	68
7.6	Stedsmyter forstått som «allmenngyldige sannheter»	70
7.7	Steders «image» og stigmatisering	72
7.8	Steders meningsinnhold i lys av makt	74

8. Avslutning	77
9. Veien videre	80
Litteraturliste.....	81
Liste over vedlegg	85
Vedlegg 1: Skriveoppgaver	
Vedlegg 2: Intervjuguide gruppesamtaler	
Vedlegg 3: Informasjonsskriv til skoler	
Vedlegg 4: Samtykkeerklæring	
Vedlegg 5: Tilbakemelding NSD	

1. Innledning

Jeg har alltid hatt en sterk interesse for geografifaget, og mye av interessen bunner i fascinasjonen og nysgjerrigheten til steder. Verdens høyeste fjell, verdens dypeste punkt, verdens største by, verdens høyeste bygning og verdens minste land har alle vært spørsmål jeg har ønsket svar på, og alle svarene har det til felles at de for meg er interessante steder. For meg har stedsbegrepet utelukkende vært en geografisk og fysisk størrelse, gjerne av hva jeg har oppfattet som betydningsfulle og viktige punkter på et verdenskart.

Som en del av fordypningsfagene til dette masterprogrammet, ble jeg under vårsemesteret 2017 introdusert for boken *Place: a short introduction* av samfunnsgeografen Tim Cresswell (2004). Gjennom sin «korte» introduksjon presenterer Cresswell et lite innblikk i det enorme mangfoldet og dybden stedsbegrepet representerer. For meg var mye helt nytt, og særlig betydningsfullt ble det jeg oppfatter som Cresswells viktigste poeng, nemlig at steder ikke bare er geografiske størrelser, men også dypt sosiale. Dette innebærer at steder er mer enn fysiske og materielle strukturer i et landskap eller geografiske punkter på et kart.

Stedsbegrepet er langt mer dynamisk og foranderlig, i den forstand at steder er gjenstand for ulike forestillinger og meninger. Forestillingene og meningene vi legger til grunn i forståelsen og betraktningen av andre steder, har betydning for hvordan vi forholder oss til aktuelle steder og menneskene som bor og lever der. Med dette dynamiske perspektivet til grunn, formes også våre forestillinger i en sosial og kulturell kontekst. Våre forestillinger preges av de fortellinger og bilder som presenteres for oss fra venner og familie, på skolen og arbeidsplassen, eller gjennom mediene.

Å betrakte steder som noe langt mer sammensatt og dynamisk, som sosiale og kulturelle størrelser og fenomener fremfor bare geografiske og fysiske, springer ut ifra samfunnsgeografien. I det hele tatt et det et begrep som har vært gjenstand for diskusjon og analyse i hundrevis av år (Cresswell, 2004, s. 15). Det har stadig overrasket meg – om ikke sjokkert meg – hvor omfattende denne grenen innenfor samfunnsgeografien er, hvor lenge stedsbegrepet har vært diskutert og i det hele tatt alle fagfeltene stedsforskningen er relevant innenfor. Selvsagt blottlegger jeg her min svært manglende forkunnskap og begrensede innsikt i et av samfunnsgeografiens mest sentrale temaer, men det handler mye om hvordan jeg har betraktet stedsbegrepet og hvordan steder har blitt fremstilt gjennom geografifaget i mitt grunnskoleløp. Jeg har god kontroll på europeiske hovedsteder, og kan enkelt plassere de største byene i Norge på et blankt kart, dessuten har jeg alltid vært glad i å sammenlikne

innbyggertall mellom byer, land og større regioner. Mitt møte med steder har på mange måter vært preget av masse informasjon og fakta i geografifaget, informasjon og fakta som er meget beleilig og nyttig når jeg deltar i en quiz.

Mitt møte med stedsbegrepet og steder i skolen, har gjennom geografifaget vært preget av faktakunnskap der steder betraktes gjennom et sterkt deskriptivt og statistisk perspektiv. Mange har nok samme erfaring, noe som kan ses i sammenheng med den sterkt faktaorienterte og regionalgeografiske tilnærmingen skolegeografien har vært og fortsatt er preget av (Andersen, 2015; Holt-Jensen, 2007). Selvsagt er steder geografiske og fysiske størrelser, selvsagt skal faktakunnskap og basisinformasjon være en del av elevenes møte med andre steder, det deskriptive perspektivet er ett av flere perspektiver som fyller steders mangfoldige og flertydige meningsinnhold. Likevel tar jeg til orde i denne oppgaven for at blikket må utvides, flere perspektiver må løftes frem i undervisningen.

Når steder også forstås som sosiale størrelser der meningsinnholdet formes gjennom sosiale og kulturelle prosesser, der meningsinnholdet preges av de opplevelser og erfaringer individer har til steder, da blir steder gjenstand for ulike forestillinger, oppfatninger og meninger, ulike *stedsbilder* (Brattbakk & Hagen, 2015; Ruud, 2007; Røe & Vestby, 2013). Her åpnes stedsbegrepet opp, her løftes steder ut fra en statistisk og deskriptiv forståelsesramme, her blir steder noe som vanskelig lar seg definere. Denne stedsforståelsen åpner opp for å betrakte steder som settinger og arenaer hvor sosiale prosesser kan forstås i lys av romlighet og på et romlig plan (Jordhus-Lier & Stokke, 2017, s. 44), der steders meningsinnhold er gjenstand for maktutøvelse eller grensesettinger gjennom stigmatisering og diskriminering, hvor fordommer vokser frem på bakgrunn av ulike fortellinger og stedsmyter som formidles som «sannheter» om steder.

Med denne dynamiske forståelsen av steders meningsinnhold til grunn, kan stedsbegrepet som tradisjonelt har vært knyttet til geografifaget, også ses i en bredere samfunnsfaglig kontekst i grunnskolen. Steder er ikke noe som bare skal læres, lokaliseres og sammenliknes, steders meningsinnhold er gjenstand for diskusjon, perspektivmangfold og refleksjon, elevenes møte med andre steder, mennesker og samfunn handler om holdninger og verdier, det handler blant annet om demokratisk medborgerskap, solidaritet og kritisk tenkning.

Forestillingene og meningene vi bærer på om steder, våre stedsbilder, preges av de erfaringer og opplevelser vi har til steder og menneskene vi møter. Samtidig formes våre stedsbilder i en kulturell kontekst og gjennom sosiale prosesser der vi presenteres for ulike bilder, fremstillinger og fortellinger om steder fra ulike *aktører* (Ruud, 2007; Røe & Vestby, 2013).

Enkelte steder fortelles det mer om enn andre, selv om jeg aldri har vært i hverken Gaza, Venezia eller New York har jeg en del forestillinger om stedene. Det er ikke bare stedenes materielle uttrykk og fysiske kjennetegn jeg knytter mine forestillinger til, mine stedsbilder av disse stedene favner ikke bare murene, gondolkanalene og skyskraperne. Stedsbildene mine tegner også et bilde av menneskene der. Gjennom mine forestillinger forenkler jeg steders meningsinnhold og like ofte generaliserer jeg menneskene knyttet til stedene ved å tillegge dem egenskaper og kjennetegn som passer inn i rammene av mine stedsbilder. Mine forestillinger om Venezia er nok sterkt romantisert og idylliserende, dette får også betydning for hvordan jeg betrakter menneskene der. Derimot representerer mine stedsbilder av Gaza på mange måter det stikk motsatte, mine forestillinger om menneskene der er ikke like romantiske og idylliske.

Du som leser finner sikkert også dine eksempler på steder du kontrasterer og setter opp imot hverandre, det er en form for organisering og strukturering av virkeligheten vi alle gjør. I skolen kan dette trekkes videre. Våre stedsbilder er gjerne sterke forenklinger av virkeligheten og steders meningsinnhold, våre stedsbilder legger også føringer for generaliseringer vi gjør av andre mennesker, i det hele tatt åpner denne tilnærmingen til sted opp for å forstå sosiale grensesettinger som fordommer, stigmatisering og diskriminering.

Tøyen i Oslo er et eksempel på et sted det fortelles mye om, et sted det sirkulerer mange forestillinger og meninger rundt. Mange aktører er involvert i meningskonstruksjonen av stedet og formidler ulike fortellinger og fremstillinger til omverdenen, i denne sammenheng trengs det litt kontekst. Fra politisk hold er Tøyen et satsningsområde gjennom «Tøyenløftet», et område- og byfornyingsprogram med hovedmål å bidra til «helhetlig, varig og lokalt forankret utviklingsarbeid i områder med levekårsutfordringer» (Brattbakk & Hagen, 2015, s. VII). Programmet for områdeløftet av Tøyen startet i 2014 og er nå i 2018 inne i sitt siste år med økonomiske bevilgninger fra Oslo kommune og staten. I august 2017 utgjorde den totale summen av økonomiske bevilgninger fra stat og kommune 141 millioner kroner (Oslo kommune, 2018).

Til tross for satsningen på områdeløftet og de økonomiske ressursene, er det ikke suksesshistoriene om Tøyen som dominerer mediebildet. Særlig i Brennpunkt-episoden *Norske tilstander* som først ble sendt høsten 2017 på NRK, blir Tøyen presentert som et område i Oslo der barnefattigdommen og ungdomskriminaliteten har økt, et område av byen politikerne har forsømt til tross for den tunge satsningen og pengebruken (Eraker, Sunde & Kumano-Ensby, 2017). Samtidig trekkes Tøyen frem som et hipt og kult sted som trekker

mange ungdommer og unge voksne, med nyåpnede cafeer, restauranter og utesteder (Sigurjonsdottir, 2016), et område av byen med kjempepotensial hva gjelder boligmarkedet, der det trekkes sammenlikninger til Grünerløkka som et ideal (Hellberg Saksæther, Tufan & Nilsson Ridola, 2013).

Å hevde at Tøyen bare er et punkt på kartet eller en samling bygninger og gater innenfor et geografisk område øst for Jernbanetorget og Oslo sentrum, ville vært tulle. Tøyens meningsinnhold er mangfoldig, flersidig og gjerne motstridende. Stedsbildene og stedsfortellingene om stedet er mange, og i denne oppgaven fungerer Tøyen som et utgangspunkt for å belyse hvordan steder er gjenstand for ulike forestillinger og meninger mellom individer. Dette legger grunnlaget for hva denne sosialt forankrede og dynamiske tilnærmingen til sted kan tilføre samfunnsfaget i grunnskolen.

1.1 Presentasjon av problemstilling

Å studere stedsbilder av Tøyen er allerede gjort, og presenteres i den sosiokulturelle stedsanalysen *Hva nå, Tøyen?* fra 2015 (Brattbakk & Hagen). I denne stedsanalysen ble forestillingene og meningene ulike aktører har om Tøyen identifisert og studert for klarere å danne et bilde av hvilke interesser og visjoner som ligger til grunn for stedets utvikling og fremtid. I denne stedsanalysen strekker bredden i aktører seg fra de helt ordinære beboerne og innbyggerne på Tøyen, til også å gjelde eiendomsutviklere, utelivsgründere og kommuneansatte som har interesser eller andre former for engasjement til stedet. Selv om aktørene på ulike måter har en sterk tilknytning til Tøyen, presenteres det på ingen måte et ensidig og definert bilde av stedet, ulike aktører har ulike forestillinger og meninger om stedet, mangfoldet og flersidigheten i stedsbilder er stort (Brattbakk & Hagen, 2015, s. 10-13).

Aktørperspektivet som legges til grunn innenfor sosiokulturelle stedsanalyser bygger på en erkjennelse av at det som fremstår som én virkelighet, kan erfares og forstås ulikt blant ulike individer og grupper (Røe & Vestby, 2013, s. 55). Gjennom aktørperspektivet legges det en tilnærming til grunn der steders «virkelighet» vanskelig lar seg definere fordi steder tillegges ulikt meningsinnhold mellom ulike individer og grupper, steders meningsinnhold preges av menneskers mangfoldige, flersidige og gjerne motstridende stedsbilder (Ruud, 2007; Røe & Vestby, 2013). Denne dynamiske og brede tilnærmingen i å betrakte steder gjennom et aktørperspektiv, omtaler jeg i denne masteroppgaven som en *aktørorientert stedstilnærming*.

Der stedsanalysen *Hva nå, Tøyen?* presenterer stedsbilder blant aktører på Tøyen, ønsker jeg å få innsikt i forestillinger om Tøyen blant aktører som ikke har samme tilknytning til stedet.

Jeg skal ikke gjøre en stedsanalyse i denne oppgaven, men jeg ønsker å få innsikt i stedsbildene et utvalg ungdomsskoleelever har av Tøyen, elever som går på skoler og bor i andre deler av Oslo. Dette er likevel bare halve jobben. Aktørperspektivet som ligger til grunn for stedsbilder som begrep og analytisk verktøy, forstås her gjennom en tilnærming der steder er grunnleggende sosiale og dynamiske størrelser. Denne aktørorienterte stedstilnærmingen ønsker jeg å knytte til skolens virksomhet og samfunnsfaget.

Med utgangspunkt i et utvalg ungdomsskoleelevers stedsbilder av Tøyen, ønsker jeg å gi et innblikk i hvordan en sosialt forankret og dynamisk stedsforståelse kan fungere som en ressurs i grunnskolen, mitt mål er å peke på hva en aktørorientert stedstilnærming kan tilføre samfunnsfaget i grunnskolen. Følgende problemstilling er utgangspunktet mitt:

Hvilke stedsbilder av Tøyen kommer til uttrykk blant ungdomsskoleelever ved to skoler i Oslo, og hva kan en aktørorientert stedstilnærming tilføre samfunnsfaget i grunnskolen?

Aktørperspektivet stedsbilder forstås innenfor i sosiokulturelle stedsanalyser, viser på den ene siden til de personlige og individuelle forestillingene som formes av individers opplevelser og erfaringer til steder. På den andre siden påvirkes og preges våre stedsbilder i en kulturell kontekst og gjennom sosiale prosesser. Våre stedsbilder påvirkes av de fremstillinger vi presenteres for fra andre aktører og de stedsfortellinger som dominerer om steder (Ruud, 2007). Det er altså to stedsperspektiver som gjennomsyrrer den aktørorienterte stedstilnærmingen, nemlig det fenomenologiske og sosialkonstruktivistiske (Cresswell, 2004, s. 51). I denne oppgaven og i møte med elevenes stedsbilder, ses disse perspektivene i relasjon til hverandre. I denne sammenheng presenterer jeg to forskningsspørsmål som underbygger problemstillingen og som bidrar til dypere innsikt i elevenes stedsbilder:

- *Påvirkes elevenes stedsbilder av andre aktører, eventuelt hvilke aktører er involvert?*
- *Har elevene vært på Tøyen og har det betydning for deres stedsbilder?*

Når jeg i oppgaven skal knytte denne stedstilnærmingen til samfunnsfaget i grunnskolen, gjør jeg det på et normativt grunnlag. Hva denne aktørorienterte stedstilnærmingen kan tilføre samfunnsfaget ses i lys av målformuleringer, verdier og idealer som presenteres i skolens styringsdokumenter, nemlig *Læreplanen for Kunnskapsløftet (LK06)* og *Opplæringsloven*. I tillegg utgjør også *Stortingsmelding 28, Fag – fordypning – forståelse: en fornyelse av Kunnskapsløftet (Meld. St. 28)* et viktig grunnlag.

Grunnen til at jeg velger å fokusere på samfunnsfaget, skyldes det omfattende revisjonsarbeidet læreplanverket nå er en del av gjennom den såkalte *fagfornyelsen* (Utdanningsdirektoratet, 2017a). De nye læreplanene er ikke klare før i 2020, men for samfunnsfagets del skal ikke fagplanene lenger organiseres etter fagene samfunnskunnskap, historie og geografi i grunnskolen (1-10. trinn). Fagplanen for samfunnsfag skal organiseres og struktureres med utgangspunkt i såkalte *kjerneelementer* (Utdanningsdirektoratet, 2018b). Å skrive denne oppgaven utelukkende i lys av geografifaget ville vært tilbakeskuende med tanke på endringene som nå skjer i læreplanverket.

1.2 Oppgavens disposisjon

Denne oppgaven er delt inn i ni kapitler eller hoveddeler. Kapittel to omtaler jeg som *Stedsteori*, og her presenteres begrepsapparatet og perspektivene som gjør det mulig å studere elevenes stedsbilder. Samtidig er begrepene og perspektivene mer relevante enn som så, de trekkes også frem i hoveddrøftingen der den aktørorienterte stedstilmærkingen aktualiseres i lys av samfunnsfaget.

I *Noen perspektiver fra geografididaktikken* gir jeg et lite innblikk i hvordan stedsbegrepet har blitt betraktet og anvendt i den norske skolen, samt hvilke utfordringer læreren kan møte i undervisning om andre steder og samfunn.

Skolens styringsdokumenter er det fjerde kapittelet og her etableres det normative grunnlaget den senere drøftingen baserer seg på. I dette kapittelet presenterer jeg kompetanseområder, verdier og idealer som uttrykkes i Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06), Opplæringsloven og Stortingsmelding 28, stortingsmeldingen som ligger til grunn for «fagfornyelsen». Disse tre første kapitlene etablerer teorigrunnlaget for min metodegjennomføring, analyse og tolkning av datamaterialet, og den didaktiske drøftingen.

I *Metodiske fremgangsmåter* presenterer jeg metodene jeg har gjennomført for å få innsikt i de aktuelle elevenes stedsbilder av Tøyen. Her legger jeg frem min fremgangsmåte for innhenting av data, samt hvordan jeg har gått frem etter gjennomføringen av datainnsamlingen i analysen.

Funn i datamaterialet og analyse er det sjette kapittelet og her presenterer jeg mine hovedfunn og de mest utpregede stedsbildene av Tøyen blant elevene. Datamaterialet ses i lys av teorigrunnlaget, jeg ser blant annet etter positive og negative forestillinger om Tøyen, om elevene ser sine stedsbilder i relasjon til andre steder, om deres forestillinger påvirkes og

farges av andre aktører, eller om opplevelser og erfaringer fra stedet virker inn på deres forestillinger.

I det syvende kapittelet *En aktørorientert stedstilmærming i skolen* diskuterer og drøfter jeg hvordan denne stedstilmærmingen som stedsbilder representerer kan fungere som en ressurs i skolen, hva denne tilnærmingen kan tilføre samfunnsfaget. I *Avslutningen* oppsummerer og sammenfatter jeg mine viktigste funn og trekker igjen frem mine viktigste poeng fra drøftingen. I kapittel ni *Veien videre* trekker jeg kort frem hva denne oppgaven kan bidra med i lys av fagfornyelsen.

2. Stedsteori

I denne hoveddelen presenteres begrepene og perspektivene som skaper rammene for å studere mine informanternes forestillinger om Tøyen. Særlig fire begreper peker seg ut, nemlig *stedsbilder*, *representasjoner*, *sosial romliggjøring (social spatialisation)* og *språklig kategorisering*. Dessuten løfter jeg frem forholdet mellom *sted og makt*, et perspektiv som står sentralt innenfor stedsforskningen. I første omgang velger jeg likevel å presentere tre stedsperspektiver som har vært rådende innenfor geografifaget, disse stedsperspektivene er det *idiografiske*, *fenomenologiske* og *sosialkonstruktivistiske* (Cresswell, 2004).

2.1 Tre stedsperspektiver: et flertydig stedsbegrep

Tilsynelatende er *sted* et begrep vi har god kjennskap til, og som vi i alle høyeste grad bruker i dagligtalen. Stedsbegrepet tas gjerne for gitt når det for de fleste av oss bare flyter forbi som en sånn passe konkret betegnelse på hvor vi er fra, hvor vi bor, hvor vi har vært, og hvor vi ønsker å reise på ferie. Det er et begrep som er så innvevd i dagligtalen og hverdagslivet at den oppgaven å bryte det opp og studere det på et dypere nivå kan virke banalt, noe Tim Cresswell påpeker i innføringsboken *Place: a short introduction* (2004). Likevel er det et begrep som har vært gjenstand for diskusjon og analyse i svært lang tid, og det utgjør en viktig dimensjon innen geografifaget og dens mange undergrener, blant annet samfunnsgeografien.

Forut for en presentering av de tre stedsperspektivene dette delkapittelet bygger på, trengs det en klargjøring av stedsbegrepet i relasjon til et annet beslektet fenomen, nemlig *rom*. På et helt grunnleggende plan er det ryddig å ta det utgangspunktet og definere sted som rom det knyttes *mening* til (Cresswell, 2004, s. 10). Meningsaspektet trekkes gjerne frem som det viktigste skillet mellom sted og rom, noe som også kommer til uttrykk gjennom betegnelsen «sense of place» introdusert av geogafen John Agnew, som Cresswell også presenterer. Ved siden av å ha en lokalitet (location) og en materiell form (locale) som skaper rammene for sosiale forhold og sosial interaksjon, må steder også være gjenstand for en subjektiv meningsbærende eller følelsesmessig tilknytning blant individer for ikke bare å være en nøytral størrelse, altså rom (Cresswell, 2004, s. 7).

Selv om meningsaspektet trekkes frem som en helt nødvendig forutsetning i forståelsen av steder, har ikke dette alltid vært vektlagt i diskusjonene rundt begrepet opp gjennom tiden. Regionalgeografien kan her tjene som et godt eksempel. Ved midten av 1900-tallet sto denne

tradisjonen innen geografifaget svært sterkt og man la en *idiografisk* og sterkt deskriptiv tilnærming til grunn i forståelsen av steder og regioner. Med det idiografiske stedsperspektivet til grunn var målet å observere og kartlegge fysiske, materielle, topografiske og demografiske karakteristikk og særtrekk som kunne skille steder eller regioner fra hverandre. I lys av denne deskriptive tradisjonen innen geografifaget var stedsbegrepet uløselig knyttet til regioner. Steder ble ansett som objektive og nærmest statiske størrelser hvor geografene kunne studere og kartlegge et steds særtrekk, materielle uttrykk og befolkningen på bakgrunn av bestemte modeller og forhåndsbestemte kriterier (Cresswell, 2004, s. 16).

Der den idiografiske tilnærmingen ikke løfter frem «sense of place» i sine forklaringer av stedsbegrepet og forholdet mellom mennesket og sted, er det derimot ansett som selve kjernen innen det *fenomenologiske* stedsperspektivet. En fenomenologisk tilnærming til stedsbegrepet ble svært viktig innen en annen geografisk tradisjon som gjorde seg gjeldende ved starten av 1960-tallet, nemlig humanistisk geografi. Som navnet «humanistisk» tilsier ble mennesket og individet selve kjernen i forståelsen av stedsbegrepet. «Sted» ble nå som fenomen en langt mer relativ og dynamisk størrelse som knyttet seg til menneskers opplevelser og meningsdannelse (Cresswell, 2004, s. 51). Den humanistiske geografien var sterkt influert av eksistensialismen og fenomenologien, og settes gjerne i kontrast til positivismens sterke posisjon innen regionalgeografien (Stokke, 2017, s. 36).

Den *sosialkonstruktivistiske* tilnærmingen til stedsbegrepet vokste frem gjennom en langt mer radikal og kritisk form for samfunnsgeografi. Nye briller og linser ble anvendt for å anskueliggjøre forholdet mellom stedsbegrepet, meningsaspektet og makt, som eksempelvis gjennom marxistiske og feministiske forklaringsmodeller eller globaliseringsteori. Uavhengig av teoretiske innfallsvinkler og forklaringsmodeller, bygger denne tilnærmingen til stedsbegrepet på at steder er sosialt konstruerte og denne konstruksjonen er et resultat av vekselprosesser mellom inkludering og ekskludering av mening gjennom makt. Sagt på en annen måte tar denne tilnærmingen til orde for at meningsinnholdet til steder ikke er «naturlige» og åpenbare, men skapt og konstruert av mennesker og aktører med mer makt over andre til å definere hva meningsinnholdet består av og innebærer (Cresswell, 2004, s. 51).

Som en avsluttende kommentar i denne sammenheng er det viktig å presisere at disse tre stedsperspektivene ikke må anses som tre separate enheter løsrevet fra hverandre. Stedsbegrepet er så mangfoldig og flersidig at en overlapping mellom perspektivene fremstår som ganske åpenbar. En fruktbar inngang kan være å anse dem som tre *dybdenivåer* («levels

of depth») i beskrivelser av stedsbegrepet (Cresswell, 2004, s. 51). Det idiografiske perspektivet som tar for seg de fysiske og materielle særtrekkene ved steder, det fenomenologiske perspektivet som knytter sted til en del av vår livsverden og meningsskaping, og det sosialkonstruktivistiske perspektivet som ser stedsbegrepet i lys av at meningsinnholdet formes gjennom sosiale prosesser der makt er involvert.

2.2 Stedsbilder

Som begrep og analytisk verktøy knyttes stedsbilder til sosiokulturelle stedsanalyser (Brattbakk & Hagen, 2015; Ruud, 2007; Røe & Vestby, 2013). Stedsbilder har sitt teoretiske grunnlag i at forestillinger om steder er sosialt og kulturelt konstruerte, samtidig formes og preges stedsbilder av menneskers opplevelser og erfaringer til steder (Røe & Vestby, 2013). Dette innebærer at steder er mer enn de fysiske strukturene som gatene, bygningene og landskapsformene. Vi tillegger steder et meningsinnhold og dette preges av hvem vi er, hvordan vi opplever stedet, hvilke forestillinger vi har til stedet, hvor vi kommer fra og hvem vi møter (Brattbakk & Hagen, 2015). Steder er altså ikke nøytrale og uforanderlige størrelser, i den forstand at de har en egenart og identitet som oppleves og oppfattes likt blant alle. Dette dynamiske aspektet, hvor steders meningsinnhold og våre forestillinger om steder stadig formes og skapes innenfor sosiale og kulturelle rammer, er kjernen innen stedsbilder som begrep.

Steders meningsinnhold er altså dynamisk og foranderlig, ikke statisk og naturlig gitt. Som analytisk verktøy viser stedsbilder til de forestillinger, meninger og oppfatninger aktører har av steder (Brattbakk & Hagen, 2015; Ruud, 2007; Røe & Vestby, 2013). I denne sammenheng er det enkeltelevne, altså mine informanter i undersøkelsene som er aktørene. Som metode er sosiokulturelle stedsanalyser sterkt influert av det sosialkonstruktivistiske perspektivet til stedsbegrepet, noe som kommer tydelig frem i vektleggingen av stedsbilder som analytisk verktøy, der grunnforståelsen bygger på at våre forestillinger og meninger om steder er sosialt og kulturelt konstruert. Samtidig influeres metoden også sterkt av det fenomenologiske stedsperspektivet der stedsbilder kan opptre som dypt personlig og individuelt, noe som kan gi utslag i at man kan identifisere like mange ulike stedsbilder tilknyttet et sted som mennesker (Ruud, 2007).

Aktørperspektivet som legges til grunn innenfor sosiokulturelle stedsanalyser bygger på en erkjennelse av at det som fremstår som én virkelighet, kan erfares og forstås ulikt blant ulike individer og grupper (Røe & Vestby, 2013, s. 55). I den omfattende stedsanalysen *Hva nå*,

Tøyen av Ingar Brattbakk og Aina Landsverk Hagen et.al. presenteres en rekke stedsbilder blant ulike grupper på Tøyen. Utvalget i aktører strekker seg fra de helt ordinære beboerne og innbyggerne, til også å gjelde eiendomsutviklere, utelivsgründere og kommuneansatte. I stedsanalysen grupperes stedsbildene under fem tematiske overskrifter, disse skildrer ulike sider ved Tøyens meningsinnhold. Stedsbildene som er identifisert presenterer Tøyen som; «*Et sted for toleranse, raushet og mangfold*», «*Et spenningsfylt, flyktig og utemmet sted*», «*Drømmenes og visjonenes sted*», «*Et sted for investering og vekst*», dessuten kommer stedsbilder blant barn og ungdom til uttrykk gjennom overskriften «*Tøyen – det er helt perfekt det*» (2015, s. 10-13).

Denne sterkt aktørorienterte tilnærmingen sosiokulturelle stedsanalyser representerer kan ses i lys av «den kulturelle vendingen» innen samfunnsvitenskapene, som gjorde seg gjeldene innenfor samfunnsgeografien fra 1980-tallet. Med den kulturelle vendingen knyttet ulike fagfelt innen samfunnsvitenskapene seg til poststrukturalistiske og postmodernistiske tradisjoner. Der eksempelvis regionalgeografien var tuftet på idealer som universelle teorier og allmenngyldige sannheter, ble nå fokuset i større grad flyttet til mer aktørorienterte studier der perspektiver som kultur, mening, partikulære fortellinger og identitet ble viktig (Stokke, 2017, s. 40). Det er innenfor denne tradisjonen stedsbilder som begrep og analytisk verktøy anvendes. På den ene siden viser stedsbilder til de mentale bildene, til de unike og partikulære forestillingene og fortellingene individer har om steder. Derimot henviser også begrepet til de felles bildene, forestillingene og fortellingene ulike individer eller en gruppe mennesker deler om ett og samme sted, dette omtales gjerne som *representasjoner*.

2.3 Representasjoner

Tøyen snakkes hyppig om og trekkes stadig frem i mediene. På den ene siden presenteres Tøyen som et hipt og kult sted med stadig nyåpnede cafeer og barer som trekker mange unge, og området kan skilte med et av landets mest populære festivaler på sommerstid, nemlig Øya-festivalen (Sigurjonsdottir, 2016). På den andre siden presenteres Tøyen også som et sted preget av kriminalitet, vold og et omfattende rus-marked. NRK skapte mye debatt i etterkant av Brennpunkt-episoden *Norske tilstander* som ble sendt i midten av november 2017, hvor det blant annet i programbeskrivelsen kommer frem at ungdommer opplever et tøffere gatemiljø der stadig yngre barn blir kriminelle (NRK, 2017). Hvilke saker og historier landets nyhetsformidlere presenterer og formidler om Tøyen, er med på å forme våre forestillinger og meninger om stedet. Mediene er viktige aktører i å forme våre mentale bilder til steder og setter på mange måter dagsorden for hvilke fortellinger som får dominere om ulike steder.

Dette er på mange måter selve essensen i representasjonsbegrepet. Tilknyttet forståelsen av at steders meningsinnhold er gjenstand for sosial konstruksjon, viser representasjoner til *fortellinger* om steder (Ruud, 2007, s. 12).

Jeg skal gå videre inn på koblingen mellom representasjoner og stedsfortellinger, men først er det nyttig å anvende begrepet i sin helt grunnleggende form. På et helt grunnleggende plan viser representasjoner til måter vi mennesker kommuniserer til hverandre på, både om oss selv og våre omgivelser. Samfunnsgeografene Lewis Holloway og Phil Hubbard presenterer i boken *People and place: the extraordinary geographies of everyday life* (2001) en svært vid definisjon av representasjonsbegrepet:

We are using the term “representation” in a very general sense, referring to any means of communication by which people tell each other about the world and share information. These take a variety of forms, including writing, speech, music, painting, fashion, computer graphics and “body language”. In our everyday lives, we are constantly surrounded by representations, as people are always trying to tell us things about themselves, about other people, about home places and foreign places, about objects or about experiences and feelings (Holloway & Hubbard, 2001, s. 144).

I sin grunnleggende form er altså representasjoner kommunikasjonsformer vi mennesker bruker for å formidle noe om oss selv og om den verden vi lever i. Gjennom kommunikasjonsformer som for eksempel tale, skrift, film og musikk formidles ulike meninger om mennesker og steder. I dagliglivet er vi konstant omgitt av slike representasjoner om verden rundt oss, og i denne oppgaven er det særlig relevant å få innsikt i informantenes språklige representasjoner av Tøyen, slik det kommer til uttrykk gjennom skrift og tale. Innen samfunnsgeografien er likevel ikke representasjonsbegrepet begrenset til å bare være former for kommunikasjon:

Yet geographers’ interest in representations is somewhat broader than this, as all representations potentially communicates place myths in one way or another (Holloway & Hubbard, 2001, s. 143).

Som sagt innledningsvis i dette delkapittelet forstås stedsrepresentasjoner som fortellinger om steder. Videre kan vi snakke om *stedsmyter* når noen representasjoner og stedsfortellinger blir

så utbredte at de nærmest anses som allmenngyldige (Ruud, 2007, s. 12). Holloway og Hubbard har en liknende forklaring og beskriver stedsmyter som kollektive forståelser eller forestillinger (2001, s. 116). Med stedsmyter blir sosiale og kulturelle aspekter ved representasjonsbegrepet vektlagt. Det er ikke snakk om i hvilken grad «mytene» er sanne eller ikke, det handler heller om at det er «store fortellinger» om steder som deles av en større gruppe mennesker (Holloway & Hubbard, 2001, s. 116).

2.4 Sosial romliggjøring

I masteroppgaven som omhandler Osloungdommers forestillinger om bygda av Siri Bjaarstad, oversetter begrepet social spatialisation til «*sosial romliggjøring*» (2003). Denne oversettelsen bruker også jeg. Rob Shields presenterer begrepet i boken *Places on the margin* (1991). Begrepet er fundert på en sosialkonstruktivistisk stedsforståelse og handler først og fremst om hvordan steder tillegges sosial og kulturell mening, og inngår i et hierarkisk system der noen steder blir ansett som «marginale», mens andre anses for å være mer «sentrale» gjennom kategoriseringer (Shields, 1991).

Også innenfor terminologien Shields presenterer dukker begrepene stedsmyter og stedsbilder opp. På lik linje med Holloway og Hubbard, knytter Shields stedsmyter til kollektive forestillinger om et sted, forskjellen er at han derimot bruker stedsbilder som denne kollektive enheten: “Collectively a set of place images forms a place myth” (Shields, 1991, s. 61). Stedsbilder som forklart gjennom Shields, likner veldig på beskrivelsene av begrepet i delkapitlene ovenfor, og omfatter de meningsbærende forestillingene og assosiasjonene vi knytter til steder. Det som likevel inkluderes i definisjonen til Shields, er en presisering av at stedsbilder gjerne er forenklinger og stereotype forestillinger om steder og menneskene knyttet til stedene:

Images, being partial and often either exaggerated or understated, may be accurate or inaccurate. They result from stereotyping, which over-simplifies groups of places within a region, or from prejudices toward places or their inhabitants. A set of core images forms a widely disseminated and commonly held set of images of a place or space (Shields, 1991, s. 60).

Slik Shields anvender stereotypibegrepet, viser det til en forenkling av steder og mennesker tilknyttet steder der meningsinnholdet reduseres og defineres ut ifra enkelte trekk eller

kjennetegn, det er en form for generalisering der enkelttrekk ved et sted eller mennesker forsterkes og tillegges en overordnet og definerende funksjon (Shields, 1991, s. 47). Denne tilnærmingen til stereotypibegrepet og denne forståelsen av stedsbilder og stedsmyter, danner grunnlaget for «sosial romliggjøring», forstått som kategorisering av steder og mennesker. I lys av Shields kommer våre stedsbilder gjerne til uttrykk gjennom språket hvor det festes ulike «merkelapper» (labels) på steder, og i en sosial kontekst vil slike merkelapper fungere som stedsmyter om det deles av en større gruppe mennesker, eller forstås som kollektive forestillinger og oppfatninger i en kultur (Shields, 1991, s. 60).

Stedsbilder vi bærer på og de stedsmytene som omgir oss, påvirker altså hvordan vi oppfatter og snakker om steder, og får på den måten betydning for hvordan vi opplever og konstituerer disse stedene. Når vi for eksempel forstår et sted som perifert eller marginalt, er det ikke bare på bakgrunn av beliggenhet, men hvordan det i en kultur har blitt en sosial periferi. Myter om et sted ses alltid i forhold til mytene om et annet sted, og på den måten er stedsmytene relasjonelle og inngår i et hierarkisk system, der noen steder plasseres høyere enn andre. Shields tar til orde for at denne hierarkiske fordelingen skapes gjennom språklige kategoriseringer av typer positivt/negativt, nord/sør, marginalt/sentralt og så videre (Shields, 1991).

En kollektiv tilnærming til forståelsen av Shields' «place images» er viktig fordi det tydeliggjør hvordan stedsmyter skaper grobunn og forutsetningene for et steds omdømme og *image*. Dette er et perspektiv som også presenteres i veilederen for sosiokulturelle stedsanalyser av Marit Ekne Ruud, der det beskrives at steder tillegges et omdømme eller image som resultat av kollektive forestillinger fra ulike aktører, som for eksempel media. Slike image-konstruksjoner er gjerne vanskelig å få endret, og de kan være ufortjent positive eller negative, som videre resulterer i at omverdenen kategoriserer stedene etter et godt omdømme eller negativt stigma (2007, s. 9).

2.5 Språklig kategorisering

De dominerende fortellingene og stedsmytene vi omgis av, skaper på mange måter forutsetningene for en inndeling av steder og mennesker gjennom kategorisering. I dette delkapittelet skal jeg gå nærmere inn på dette dypt menneskelige fenomenet, behovet for å dele inn og stykke opp virkeligheten etter kategorier, og slik det kommer tydeligst til uttrykk, nemlig som *språklige kategoriseringer*.

Å beskrive forholdet mellom språk, erfaring og virkelighet innebærer manøvrering i et svært komplisert landskap som strekker seg over flere fagfelt og en diskusjon som har strukket seg over lang tid. Likevel kan man ta det utgangspunktet at språket vårt og vår forståelse av omverdenen er bygd opp av flere sett med ulike kategorier. Kategoriene speiler hvordan vi tenker om verden rundt oss, og vi er avhengige av ord og kategorier når vi skal forstå og beskrive den kompliserte virkeligheten vi lever i (Samnøy, 2015).

Våre stedsbilder og de stedsfortellingene vi omgis av, legger grunnlaget for hvordan vi forstår og oppfatter andre steder og mennesker. Denne virkeligheten kategoriserer vi gjennom sosial romliggjøring, og slik Shields presenterer det, organiserer og sorterer vi våre forestillinger om andre steder gjennom kategorier som eksempelvis nord/sør, marginalt/sentralt, høyt/lavt eller orden/kaos (1991). Denne formen for kategorisering er kontrasterende og omtales som *dikotomier*, altså en ordning av virkeligheten etter motsetninger, hvor kategoriene er gjensidig utelukkende (Samnøy, 2015, s. 106). Tilknyttet studier av stedsbilder er det likevel ett sett dikotomier som ofte anvendes, nemlig positive og negative forestillinger.

Hvilke positive og negative forestillinger mine informanter har av Tøyen, har vært et viktig fokus under datainnsamlingen. Dette blir selvsagt videre gjort rede for under oppgavens metode- og analysedel, men i denne sammenheng er det nyttig å presentere to kategorier som tar for seg klassiske positive og negative representasjoner av byen og byliv, disse omtales som *urbane utopier* og *dystopier* (Bern, 2017, s. 251).

Urbane utopier viser til positive forestillinger og representasjoner av byen. Byen, og da særlig det som omtales som «indre by», trekkes gjerne frem som et sted for mangfold og muligheter, en arena hvor man kan iscenesette det gode liv og en arena for det flotteste innen kunst og kultur. Med denne kategorien for representasjoner til grunn, byr byen gjerne på muligheter, positive opplevelser og spennende utfordringer i et tolerant og åpent miljø. Urbane dystopier knyttes på sin side til negative forestillinger og representasjoner, der det tegnes et dystert bilde av byen med moralske og fysiske farer. Særlig indre by og sentrumsområder preges av vold, narkotika og andre former for kriminalitet. Med denne kategorien som overskrift beskrives byen gjerne som et sted med mange farer, preget av dysfunksjonelle sosiale relasjoner, hvor kaos og uorden råder (Bern, 2017).

2.6 Sted og makt

Innledningsvis i dette kapittelet trekkes det frem at maktaspektet utgjør et viktig element innen det sosialkonstruktivistiske stedsperspektivet. Forholdet mellom sted og makt er et enormt felt innen stedsforskningen, og i denne sammenheng gir jeg bare et lite innblikk i dette omfattende landskapet, hvor det bygges videre på stedsteorien som er presentert ovenfor. En viktig presisering i denne sammenheng er at maktaspektet ikke er trukket inn i mitt møte med datamaterialet der jeg har studert et utvalg ungdomsskoleelevers stedsbilder av Tøyen. Selv om forholdet mellom sted og makt er svært sentralt og et viktig perspektiv i forståelsen av stedsbegrepet, presenteres det først her i den avsluttende delen av stedsteorien fordi det ikke har inngått som et tolkningsgrep i datamaterialet. Forholdet mellom sted og makt er derimot svært aktuelt senere i oppgaven hvor jeg knytter den aktørorienterte stedstilnærmingen til aktualitet i skolen og samfunnsfaget.

Som en inngang starter jeg med å ta sosiokulturelle stedsanalyser som eksempel. Som metode anvendes denne formen for stedsanalyser gjerne i tilknytning til konkrete utbyggingsprosjekter som omhandler stedsplanlegging og stedsutvikling (Ruud, 2007). I slike sammenhenger er det da mange aktører som har ulike meninger om hvilken retning stedsutviklingen skal ta, der sterke interesser er involvert. Ved siden av stedsbilder som analytisk verktøy, anvendes også *stedsinteresser* i sosiokulturelle stedsanalyser. Stedsbilder og stedsinteresser ses gjerne i relasjon til hverandre, aktørers stedsbilder av et sted er gjerne sterkt knyttet til hvilke interesser som ligger til grunn for stedets utvikling. Ved å identifisere ulike aktørers stedsbilder og stedsinteresser, er det videre vanlig innenfor denne formen for stedsanalyser å kartlegge hvilke maktposisjoner de ulike aktørene besitter og hvilke maktrelasjoner eller interessekonflikter som eksisterer (Brattbakk & Hagen, 2015).

Stedsinteresser er altså én tilnærming for å belyse forholdet mellom stedsbegrepet og maktaspektet, et fruktbart eksempel er å trekke frem interessekonflikter som kan oppstå mellom aktører på steder hvor turisme er en dominerende næring. Barcelona og Venezia er gode eksempler på turistmetropoler hvor sterke interessekonflikter gjør seg gjeldende, der lokalbefolkningen står i opposisjon til aktører innenfor turistnæringen med sterke økonomiske interesser (Mikalsen, 2017). I slike interessekonflikter er eksisterende maktrelasjoner mellom aktører, og aktørers makt og innflytelse avgjørende for å forstå hvem som vinner frem med sine visjoner og ønsker for stedets utvikling og fremtid.

En annen tilnærming for å belyse forholdet mellom sted og makt er å legge et diskursivt perspektiv til grunn, hvor man stiller spørsmålet om hvem som har definisjonsmakten over et

steds meningsinnhold. Diskursbegrepet forstås i denne sammenheng som meningsdannende systemer eller mønstre (Sæther, 2017, s. 170). Med en aktørorientert stedstilmærking til grunn, vil steders meningsinnhold preges av flerfoldighet og motstridelser på tvers av individer og grupper. Steders meningsinnhold er med andre ord ikke naturlig og statisk. Hvilke forestillinger og oppfatninger ulike aktører knytter til steder, formes i en sosial og kulturell kontekst der representasjoner – forstått som stedfortellinger – i stor utstrekning kan prege meningsinnholdet stedet tillegges. Det diskursive perspektivet spiller her inn ved at enkelte aktører kan fremme dominerende representasjoner som befester seg i så stor grad i en sosial kontekst at det oppleves som naturlige og selvsagte «sannheter» om stedet (Sæther, 2017).

Med det diskursive perspektivet til grunn i forståelsen av forholdet mellom sted og makt, utgjør stedsfortellinger selve kjernen. Det er i en slik kontekst at media besitter en betydelig definisjonsmakt for meningsinnholdet steder tillegges. Mediene setter på mange måter dagsorden for hvilke fortellinger og saker om steder som får dominere (Ruud, 2007). I den sosiokulturelle stedsanalysen av Tøyen diskuteres det blant annet om mediebildet av området kan ha bidratt til en negativ form for stigmatisering der fortellinger og nyhetssaker om Tøyen har vært dominert av kriminalitet, vold, rusproblematikk og en vanskeligstilt befolkningsgruppe (Brattbakk & Hagen, 2015).

I forlengelse av dette diskursive perspektivet hvor Tøyen knyttes til kriminalitet, vold og rus, er det også interessant å se tilbake på debatten som oppstod etter NRKs Brennpunkt-episode *Norske tilstander*. Debatten kan knyttes til hvilke fortellinger om stedet som oppleves og betraktes som «sannheter», der Tøyens meningsinnhold er gjenstand for uenighet mellom dem som betrakter Brennpunkts representasjoner av Tøyen som legitime og troverdige, og dem som anser de samme representasjonene som feilaktige eller ufullstendige fremstillinger av stedet (Oma, 2017; Sunde, 2017; Velle, 2017).

Debatten er en enkel illustrasjon på at steders meningsinnhold kan være gjenstand for uenighet og konflikt omkring hvilke fortellinger om steder som oppfattes og oppleves som sanne. Dette rommet som åpner for uenighet og konflikt til steders meningsinnhold, er det samme rommet som gir steder et flersidig og mangfoldig meningsuttrykk, og i dette dynamiske og foranderlige er det et potensial for maktutøvelse. I et diskursivt maktperspektiv må man da stille seg spørsmålet om det er aktører som har betydelig innflytelse til å formidle dominerende representasjoner, og hvilke interesser som legges til grunn for å definere steders meningsinnhold.

3. Noen perspektiver fra geografididaktikken

Stedsbegrepet og ulike perspektiver i å betrakte forholdet mellom sted, individet og sosiale prosesser har lenge vært gjenstand for analyse og diskusjon innenfor geografi som forskningsfelt, og strømmer gjennom flere av fagfeltets undergrener, som samfunnsgeografien. At forskningsfeltet og fagtradisjonen stadig er i utvikling der forskere etterstreber å utvikle nye metoder og verktøy for å bedre forklare og forstå verden rundt oss og stadig dykker dypere i stedsbegrepets dybde og mangfold, er spennende og nødvendig. Her kan sosiokulturelle stedsanalyser tjene som et godt eksempel.

Det er derimot ingen selvfølge at fagfeltets utvikling, slik det kommer til uttrykk ved forskningsinstitusjonene og universitetene, gjenspeiles i *skolefaget* geografi. Dette problematiserer Arild Holt-Jensen i sin lille innføringsbok *Hva er: geografi*. Han trekker frem at geografifaget har lav undervisningspolitisk status i Norge, det er et fag med et lavt timeantall i grunnskolen og et fag som i liten grad gjenspeiler den voldsomme utviklingen fagfeltet har gjennomgått de siste tiårene. I det hele tatt er det et fag i skolen preget av lite nytenkning (2007, s. 24).

I samme innføringsbok refererer Holt-Jensen til en studie av Hans Petter Andersen fra 2002 der geografiundervisningen i norsk og engelsk skole ble sammenliknet. På bakgrunn av denne undersøkelsen kommer det frem at engelsk skolegeografi i langt større grad er problemorientert, med elevoppgaver som aktiviserer stoffet og problematiserer aktuelle geografiske spørsmål, mens norsk skolegeografi fortsatt i høy grad handler om faktainnlæring (Holt-Jensen, 2007, s. 24). Hans Petter Andersen er også bidragsyter i artikkelsamlingen og innføringsboken *Geografididaktikk for klasserommet* der han trekker frem at geografifaget fortsatt har en tydelig regionalgeografisk profil i grunnskolen, hvor sammenlikning som metode er gjennomgående (2015, s. 70). I samme artikkel diskuteres det om denne sterke vektingen av sammenlikning som metode i geografifaget kan føre til en overfladisk tilnærming i møte med komplekse årsaksforhold. Dessuten løftes det frem at en slik faktaorientert og regionalgeografisk tilnærming i undervisningen kan fremme bestemte bilder eller representasjoner som virker myteforsterkende i forståelsen av de samfunnene som studeres (2015, s. 90).

Stedsbegrepet er komplekst, steder er sammensatte og dynamiske størrelser og fenomener. Dette trekkes også frem av de britiske geografididaktikerne David Lambert og John Morgan i

boken *Teaching geography, 11-18: a conceptual approach* der de vektlegger at i møte med stedsbegrepet og i undervisning om steder, må flersidigheten og mangfoldet i stedsbegrepet løftes frem og synliggjøres. For å motarbeide en ren faktaorientert og deskriptiv tilnærming i møte med steder, kan nyansene trekkes frem og utfylles gjennom flere stedsperspektiver i undervisningen (2010, s. 83). Også i de didaktiske refleksjonene Lambert og Morgan gjør, utgjør Cresswells *Place: a short introduction* et viktig teoretisk grunnlag. Det trekkes frem at steder er så mye mer enn deskriptive og statiske geografiske størrelser, steder er også gjenstand for meningskonstruksjon gjennom sosiale prosesser. Dette får konsekvenser for læreren. I undervisningen er nemlig læreren aktivt involvert i konstruksjonen av steders meningsinnhold og læreren må være bevisst denne rollen og hvilke representasjoner og fremstillinger av steder han/hun formidler i klasserommet (Lambert & Morgan, 2010, s. 94).

4. Skolens styringsdokumenter

Gjennom begrepene og perspektivene som presenteres i stedsteorien, er rammene satt for å studere stedsbildene av Tøyen og det meningsinnholdet stedet tillegges blant ungdomsskoleelevene i mine undersøkelser. Likevel er dette bare halve jobben. I oppgavens andre hoveddel blir denne aktørorienterte stedstilknytningen trukket inn i skolens virksomhet og jeg diskuterer hva denne tilknytningen i å forstå og betrakte steder kan tilføre samfunnsfaget og hvordan en slik stedstilknytning kan fungere som en ressurs i undervisningen. I denne presentasjonen er det et utvalg styringsdokumenter jeg trekker inspirasjon og elementer fra, disse er i første rekke *Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06)* og *Opplæringsloven* gjennom *Formålet for opplæringa*. Også *Stortingsmelding 28, Fag – fordypning – forståelse: en fornyelse av Kunnskapsløftet* utgjør et viktig grunnlag.

4.1 Fornyelse av Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06)

Mens denne oppgaven skrives, pågår det et omfattende revisjonsarbeid av LK06. Den tidligere omtalte «Generelle delen» av læreplanverket er omskrevet og omgjort til *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* (Utdanningsdirektoratet, 2017b) og ble fastsatt og vedtatt under Solberg-regjeringen september 2017 (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dessuten er samtlige fagplaner for grunnskolen og den videregående skolen gjenstand for endringer og revisjoner gjennom den såkalte *fagfornyelsen*, resultatet av dette revisjonsarbeidet med ferdig utformede fagplaner skal etter planen implementeres i skolene og klasserommene i 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2017a).

Mye er fortsatt usikkert hva gjelder fagplanenes utforming, faglige fokus og prioriteringer, dette er rammer som skal fastsettes gjennom høringsrunder som pågår frem til april 2018 og som startet høsten 2017 (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Likevel er enkelte føringer satt som er definerende for hvordan de nye fagplanene blir utformet og seende ut, føringer som allerede ble definert og påpekt i Stortingsmelding 28 (Kunnskapsdepartementet, 2016). Blant annet er det på bakgrunn av den nye overordnede delen definert tre tverrfaglige temaer som skal prioriteres i samtlige fag, disse tverrfaglige temaene er *folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling* (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 13). I denne oppgaven og i den senere didaktiske drøftelsen er det særlig momenter fra «demokrati og medborgerskap» som trekkes frem. Ved siden av disse tverrfaglige temaene, skal også fagplanene organiseres og omstruktureres i lys av *kjerneelementer*. Dette er begreper,

metoder, tenkemåter, kunnskapsområder og uttrykksformer som anses som sentrale for hvert enkelt fag og fagdisiplin (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Læreplanene for samfunnsfaget, som gjelder samfunnskunnskap, geografi og historie, er nå inne i en prosess der både fagplanenes struktur og innhold skal organiseres etter slike kjerneelementer.

4.2 Kjerneelementer i samfunnsfag

Selv om det gjennom våren 2018 fortsatt er usikkert hvordan den endelige utformingen og organiseringen av kjerneelementene i samfunnsfaget blir utformet og konkretisert, er det likevel viktig å presentere noen hovedtrekk. Dette er viktig fordi det er bestemt at fagplanen for samfunnsfag ikke lenger skal organiseres innenfor fagdisiplinene samfunnskunnskap, historie og geografi. Der kompetansemål tidligere har vært organisert under disse fagdisiplinene, skal nå kjerneelementene fungere som overgripende hovedområder som kompetansemålene organiseres etter. Fra Utdanningsdirektoratets side begrunnes dette blant annet med at det vil bidra til å øke forståelsen for sammenhengen mellom fagdisiplinene og legge bedre til rette for dybdelæring blant elever, to viktige mål ved hele revisjonsarbeidet tilknyttet LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2018a).

Frem til midten av april 2018 var kjerneelementene i samfunnsfag for grunnskolen ute til høring, og vil i løpet av den påfølgende sommeren bli endelig utarbeidet og vedtatt. I forslaget som foreligger, springer kjerneelementene ut ifra syv tematiske hovedområder. Disse syv tematiske hovedområdene er *Undring og utforskning*, *Kildekritisk bevissthet*, *Perspektivmangfold og samfunnskritisk tenkning*, *Sammenhenger og samfunnsforming*, *Demokrati og medborgerskap*, *Bærekraftig utvikling* og til sist *Identitetsutvikling og fellesskap* (Utdanningsdirektoratet, 2018b).

I denne sammenheng er det særlig aktuelt å se nærmere på kjerneelementet «Perspektivmangfold og samfunnskritisk tenkning». Slik dette kjerneelementet nå foreligger og er presentert, innebærer det at elevene skal kunne «[...] vurdere kunnskap, handlinger, hendelser, situasjoner og fenomener fra ulike synsvinkler, ståsteder, tilhørigheter, nivåer og i lys av maktrelasjoner og endringer i maktstrukturer.» (Utdanningsdirektoratet, 2018b). Videre er det utarbeidet et utvalg kunnskapsområder og begreper tilknyttet kjerneelementet som strekker seg på tvers av samtlige trinn i grunnskolen (1.-10. trinn). I lys av tematikken denne oppgaven bygger på og i den senere drøftingen, er det særlig aktuelt å trekke frem kunnskapsområder som «makt og maktrelasjoner» og «[...] hvordan narrativer brukes for å forklare hvem vi og de andre er» (Utdanningsdirektoratet, 2018b).

At fornyelsen av fagplanene i samfunnsfagene og utarbeidelsen av kjerneelementene preges av å være på et midlertidig og uferdig stadium mens denne oppgaven skrives, er helt åpenbart. Uavhengig av den endelige utformingen og organiseringen, peker likevel kjerneelementet «Perspektivmangfold og samfunnskritisk tenkning» på sentrale kunnskapsområder og problemstillinger elevene skal møte i skolen og som samfunnsfaget skal befatte seg med.

4.3 Kritisk tenkning

Den kanskje viktigste siden ved kjerneelementet «Perspektivmangfold og samfunnskritisk tenkning» som gjør det aktuelt i denne sammenheng, uavhengig av hvordan det til slutt blir utformet og konkretisert, er fokuset på *kritisk tenkning*. Kritisk tenkning inngår i kompetansebegrepet som er gjennomgående i læreplanene for norsk skole, og det går igjen i samtlige fag og de grunnleggende ferdighetene. Begrepet er sammensatt og det omfatter ulike former for kunnskapshåndtering og ferdigheter elevene skal tilegne seg gjennom grunnskoleløpet, og viktige elementer er blant annet oppøvelse i vitenskapelig og analytisk tenkning, kildevurdering, problemløsning, samt vurdering av etablerte ideer gjennom argumentasjon, erfaringer og bevis (Utdanningsdirektoratet, 2017b).

Disse sidene ved kritisk tenkning som presenteres i avsnittet ovenfor løftes frem i den nye overordnede delen for læreplanen og er sentralt i kjerneelementet «Kildekritisk bevissthet» (Utdanningsdirektoratet, 2018b). Elementene ovenfor er viktige og nødvendige, men disse tilnærmingene til kritisk tenkning blir også kritisert for å være snevre og for tekniske i møte med komplekse samfunnsforhold og problemstillinger som omhandler relasjonelle og sosiale forhold som maktutøvelse, sosial ulikhet og kunnskap som noe sosialt konstruert og interessebasert (Lim, 2014). Denne kritikken og disse poengene løfter Leonel Lim frem i artikkelen *Critical thinking, social education and the curriculum: foregrounding a social and relational epistemology* (2014).

Nedenfor presenterer jeg et utdrag fra artikkelen til Lim, der han peker på at kritisk tenkning må befatte seg med mer en kildevurdering og argumentasjonsteknikker i møte med komplekse sosiale forhold og moralske problemstillinger:

Any in-depth understanding of a social or moral issue requires more than the mere application of logical/argumentative skills: what needs to be cultivated is a sensitivity to the ways in which a given situation or problem can often be understood in different

and sometimes contradictory ways, reflecting as they do the competing interests and social realities of different groups in society (Lim, 2014, s. 16).

Lim tar her til orde for en tilnærming til kritisk tenkning i samfunnsfagene som tar på alvor relasjonelle og sosiale forhold i møte med etiske problemstillinger og kompliserte samfunnsspørsmål og samfunnsproblemer. I samme artikkel trekker han også frem at tekniske ferdigheter som analytisk tenkning og debatt- og argumentasjonsferdigheter får for mye plass i elevenes møte med sammensatte og komplekse samfunnsforhold (Lim, 2014). Artikkelen er skrevet i et internasjonalt perspektiv og det er i denne sammenheng nyttig å se til Stortingsmelding 28 som skaper grunnlaget for fagplanenes og kjerneelementenes utforming og fokus. Sitatet jeg trekker frem nedenfor er hentet fra stortingsmeldingen under overskriften *kritisk tenkning og vitenskapelig tenkemåte*:

[...] samtidig skal opplæringen utvikle elevenes evner til å reflektere og kritisk vurdere samfunnet rundt seg. Opplæringen skal sette elevene i stand til å tenke selv, søke kunnskap og reflektere over og vurdere vedtatte sannheter, som ikke alltid er allmenngyldige. Dette krever oppøvelse i kritisk sans og evne til å se en sak fra flere sider (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 21).

At elevene skal oppøves i kritisk sans og evne til å se saker fra flere sider, går rett inn i Lims fremstilling av en sosial og relasjonelt fundert form for kritisk tenkning, der komplekse samfunnsmørsmål og fenomener kan fremstilles og forstås ulikt blant ulike grupper i samfunnet. Parallellene mellom denne siden ved kritisk tenkning som presenteres i stortingsmeldingen og Lims fremstilling er klare, og det er gjennom denne tilnærmingen jeg forstår kjerneelementet «Perspektivmangfold og samfunnskritisk tenkning» i denne oppgaven.

4.4 Demokrati og medborgerskap

Skolens demokratiske mandat og ansvar for å sosialisere elevene til deltakelse i demokratiet gjennom aktivt medborgerskap, går igjen i samtlige styringsdokumenter for den norske skolen. I *Formålet for opplæringa* i Opplæringsloven kommer det frem at opplæringen skal fremme demokrati (Opplæringslova, 1998, § 1-1), og på alle nivåer i LK06 er det demokratiske mandatet gjennomgående, hvor det nye tverrfaglige temaet «Demokrati og medborgerskap» eller kjerneelementet i samfunnsfag med samme navn tjener som gode eksempler (Utdanningsdirektoratet, 2017b, 2018b). At skolen og undervisningen skal fremme

demokrati og medborgerskap, handler ikke bare om å utruste elevene for demokratisk deltakelse når de en gang i fremtiden blir myndige og selvstendige borgere som har fullført grunnutdannelsen. Det kommer frem i den nye overordnede delen at demokratiske verdier og medborgerskap skal fremmes gjennom aktiv deltakelse i hele opplæringsløpet (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 9).

I lys av Opplæringsloven og LK06 er demokratiopplæringsens innhold og hensikt svært sammensatt og flersidig. En vanlig tilnærming er å operere med tre dimensjoner for å anskueliggjøre denne bredden i demokratiopplæringsens innhold, disse dimensjonene er opplæring *om*, *i* og *for* demokrati. Opplæring *om* demokrati viser til at elevene skal tilegne seg kunnskaper og forståelse for demokratiet som styreform, mens opplæring *i* demokrati viser til at elevene skal få erfaring med demokratiske prosesser og oppøves i demokratiske ferdigheter. Opplæring *for* demokrati handler på sin side om tilslutning til og tilegnelse av demokratiske verdier og holdninger (Koritzinsky, 2012, s. 111).

Disse dimensjonene og denne flersidigheten av kompetanser, ferdigheter og holdninger demokratiopplæringen skal befatte seg med, kommer også frem i læreplanverkets overordnede del:

Opplæringen skal fremme oppslutning om demokratiske verdier og demokratiet som styreform. Den skal gi elevene forståelse for demokratiets spilleregler og betydningen av å holde disse i hevd. Å delta i samfunnet innebærer å respektere og slutte opp om grunnleggende demokratiske verdier som gjensidig respekt, toleranse, den enkeltes tros- og ytringsfrihet og frie valg. Demokratiske verdier må fremmes gjennom aktiv deltakelse i hele opplæringsløpet (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 9).

Oppslutning om grunnleggende demokratiske verdier, tilegnelse av kunnskap og forståelse for det demokratiske system og erfaring med demokratiske prosesser, er alle forutsetninger for aktivt medborgerskap i et demokratisk samfunn, om det så gjelder som borger i storsamfunnet eller elev i klasseromsfellesskapet. Demokratiopplæringen skal befatte seg med så mye mer enn at elevene skal være i stand til å stemme ved stortings- og kommunevalg, og i denne konteksten oppgaven skrives i, er det særlig aktuelt å trekke frem at elevenes møte med og oppslutning om demokratiske holdninger og verdier i undervisningen, skal fungere forebyggende og som en motvekt mot fordommer og diskriminering (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 9). I forlengelse av demokratiopplæringsens forebyggende funksjon i møte med

fordommer og diskriminering, er det videre hensiktsmessig å trekke frem at skolens demokratimandat også skal utruste elevene med holdninger og verdier som solidaritet og toleranse (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 6). Solidaritet som en grunnleggende verdi i skolen blir tidlig presentert i «Formålet for opplæringen» i Opplæringsloven (Opplæringslova, 1998, § 1-1).

Det enorme komplekset av kunnskaper, kompetanser, holdninger og verdier demokratibegrepet og skolens demokratimandat befatter seg med, åpner også opp for en tett kobling til kritisk tenkning. Som jeg trekker frem i del 4.3 *Kritisk tenkning* presenteres kritisk tenkning som en kompetanse der elevene er i stand til å reflektere over og vurdere vedtatte sannheter som ikke alltid er allmenngyldige, den samme evnen til perspektivmangfold og kritisk tenkning formidles som et viktig demokratisk ideal i samme stortingsmelding under overskriften *Demokrati og likestilling*:

Formålet peker på at opplæringen skal fremme demokrati og likestilling. [...]

Opplæringen skal sette elevene i stand til å kunne reflektere over og vurdere vedtatte sannheter, stille spørsmål og yte motstand på sine egne og på andres vegne. Å leve sammen i fellesskap krever demokratiforståelse og respekt for forskjellighet (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 21).

5. Metodiske fremgangsmåter

Utgangspunktet for de metodiske valgene jeg har tatt er at jeg ønsker å få innsikt i stedsbildene av Tøyen blant ungdomsskoleelever ved to skoler i Oslo. Den metodiske tilnærmingen er *kvalitativt* forankret, der datainnsamlingen har blitt gjennomført på bakgrunn av elevtekster og gruppesamtaler i fokusgrupper.

Denne presentasjonen er inndelt i tre deler. I første del blir det gjennomgått hvordan jeg har gått frem for å innhente data, og jeg presenterer mine begrunnelser for utvalget av informanter og hvorfor jeg har brukt nettopp elevtekster og gruppesamtaler som datainnsamlingsmetoder. I del to gjør jeg noen refleksjoner rundt min analytiske tilnærming og de tolkningsgrep som ligger til grunn for oppgavens neste hoveddel, nemlig analysen.

Kort oppsummert dreier den første delen seg om hvordan jeg har gått frem for å innhente data, mens den andre delen dreier seg om mine fremgangsmåter i møte med datamaterialet etter jeg gjennomførte datainnsamlingen. I den tredje delen presenterer jeg noen etiske betraktninger som er særlig aktuelle innen kvalitative metoder, og det blir kort gjort rede for hvordan anonymisering og konfidensialitet blir ivaretatt. Avslutningsvis oppsummerer jeg de viktigste momentene ved min metodiske tilnærming og gjennomføring.

5.1 Kvalitativ tilnærming

Denne oppgaven skrives innenfor en samfunnsvitenskapelig og samfunnsgeografisk fagtradisjon, og som sagt innledningsvis er min metodiske fremgangsmåte kvalitativt forankret. Dette innebærer først og fremst at jeg ønsker å få innsikt i den sosiale virkeligheten gjennom svært komplekse studieobjekter, nemlig kommuniserende og tolkende mennesker (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2010, s. 31). Mine studieobjekter omtales gjennomgående i denne oppgaven som informanter, en svært vanlig betegnelse innen kvalitative metoder (Johannessen et al., 2010, s. 104). Helt konkret er mine informanter ungdomsskoleelever på 8. og 9. trinn ved to ulike skoler i Oslo. Jeg kommer nærmere tilbake til utvalget av informanter i neste delkapittel.

Som begrep springer «stedsbilder» ut ifra samfunnsgeografien og sosiokulturelle stedsanalyser, og denne stedstilnærmingen legger aktørperspektivet til grunn i forståelsen av steders mangfoldige og flertydige meningsinnhold. At jeg ønsker å få innsikt i et utvalg ungdomsskoleelevers stedsbilder av Tøyen, som innebærer studie av hvilket meningsinnhold de tillegger stedet og hvilke forestillinger de knytter til stedet, gjør at en kvalitativ

metodetilnærming er høyaktuell og egnet til formålet. Som metodisk tilnærming er gjerne kvalitative metoders hovedanliggende studie av ord og mening fremfor studie av tall og større kvantifiserbare datasett som i hovedsak knyttes til kvantitative metoder (Bryman, 2012, s. 380).

For å få innblikk i informantenes stedsbilder av Tøyen og skape et grunnlag for å kartlegge og analysere deres forestillinger om stedet, har jeg benyttet meg av to metodiske fremgangsmåter. Metodene jeg har benyttet er utarbeidelse av refleksjonsoppgaver (Vedlegg 1) med tilhørende innsamling av elevtekster, og gruppeintervju i fokusgrupper (Vedlegg 2). Det er hva informantene uttrykker med ord gjennom språket i skriftlig og muntlig form som har skapt datagrunnlaget for denne oppgaven. Likevel er det viktig å presisere at selv hva de aktuelle intervjudeltakerne har uttrykt gjennom muntlig kommunikasjon i gruppesamtalene, også er analysert gjennom et skriftlig datagrunnlag fordi samtalene ble transkribert i etterkant på bakgrunn av lydopptak. Dette er en vanlig tilnærming, utgangspunktet for kvalitative dataanalyser er som regel data i tekstform (Johannessen et al., 2010, s. 164).

Senere i denne metoddelen blir det nærmere gjort rede for gjennomføringen av disse metodene og jeg presenterer mine begrunnelser for bruken av dem. I første omgang blir likevel mine begrunnelser for utvalget av informanter nærmere gjort rede for.

5.2 Utvalget av informanter

I denne sammenheng viser utvalget til de informantene som er med i undersøkelsene, henholdsvis de ungdomsskoleelevene som har vært med å skrive tekster og deltatt i gruppesamtalene. Til forskjell fra en kvantitativ tilnærming som gjerne baseres på tilfeldig trekning av et utvalg på bakgrunn av en representativ populasjon (Johannessen et al., 2010, s. 106), har jeg arbeidet etter prinsippet om strategisk utvelgelse. Innen kvalitative metoder er strategisk utvelgelse av informanter en vanlig tilnærming, der hovedmålet i første rekke er å få fylldig informasjon om det fenomenet som undersøkes (Johannessen et al., 2010, s. 106).

Fenomenet jeg har ønsket innsikt i og fylldig informasjon om er stedsbilder av Tøyen, men fra et begrenset utvalg. På bakgrunn av datagrunnlaget har jeg fått dyp innsikt i de aktuelle ungdomsskoleelevenes stedsbilder av Tøyen, men utvalget er likevel så begrenset at jeg ikke kan trekke generaliserende slutninger eller snakke om representativitet. Utvalget som ligger til grunn for mitt datamateriale er ungdomsskoleelever fra to ulike skoler i Oslo, henholdsvis én klasse på 8. trinn og én på 9. trinn. Utvalget er strategisk i den forstand at det har vært viktig for meg å gjøre en avgrensning til ungdomsskoletrinnene fordi jeg selv har en

utdanningsbakgrunn og en grunnutdannelse som særlig er rettet mot disse skoletrinnene, nemlig grunnskolelærer 5-10. trinn. I tillegg er oppgavens mål å peke på hva en aktørorientert stedstilmærking kan tilføre samfunnsfaget i nettopp grunnskolen, derfor finner jeg det mest hensiktsmessig å basere utvalget på elever som fortsatt er i grunnskolen. Dessuten ønsket jeg at utvalget skulle bestå av elever som går på skoler og bor i områder i Oslo utenfor Tøyen.

De aktuelle elevene er fra to ulike klasser ved to ulike skoler, der den ene skolen er lokalisert sørøst i Oslo, mens den andre er lokalisert nordvest i byen. At utvalget av elever er fra to ulike klasser og skoler, bidrar til en større bredde i stedsbilder. Likevel kan jeg ikke trekke noen generaliserende slutninger på bakgrunn av dette utvalget, som eksempelvis at et sett stedsbilder kjennetegner den aktuelle skolen eller området skolen ligger i, her er nemlig ikke utvalget representativt.

Samtidig kommer det frem i oppgavens analysedel at jeg trekker frem trender og fellestrekk i elevenes stedsbilder, fellestrekk som går på tvers av de to ulike skoleklassene. Disse trendene og fellestrekkene kan ikke generaliseres utover oppgavens aktuelle datagrunnlag, jeg kan for eksempel ikke hevde at enkelte stedsbilder kjennetegner den ene skoleklassen eller skolen. Gjennom et begrenset utvalg får jeg heller dypere innsikt i elevenes forestillinger og meninger om Tøyen. Det gir anledning til å studere Tøyens mangfoldige og flertydige meningsinnhold gjennom informanter som har ulike erfaringer, opplevelser og assosiasjoner til stedet.

At elevene går på skoler utenfor Tøyen har også vært et viktig fokus under prosessen for utvelgelse av informanter. Gjennom den omfattende stedsanalysen *Hva nå, Tøyen?* får vi god innsikt i barn og ungdoms stedsbilder av sitt eget hjemsted (Brattbakk & Hagen, 2015, s. 13). Dette vekket min nysgjerrighet for å studere stedsbilder blant ungdommer som ikke har samme tilknytning til stedet, og samtidig ha det i bakhodet at Tøyen er et sted mange har ulike forestillinger og meninger om gjennom hva som presenteres i mediene, hva man blir fortalt av andre, eller hvilke personlige opplevelser eller erfaringer man har til stedet. Dette «utenfra»-perspektivet til Tøyen er også nyttig for å synliggjøre at steders meningsinnhold er dynamisk og foranderlig, der våre stedsbilder av et annet sted formes og påvirkes av hva vi blir fortalt om stedet, hvilke fortellinger vi presenteres for eller hvilke opplevelser vi har av stedet.

Rekrutteringen av informanter er også helt avgjørende for en hensiktsmessig metodegjennomføring (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 52). Som en avgrensning i utvalg var jeg tidlig tydelig på at informantene skulle omfatte elever på ungdomsskoletrinnet og rekrutteringen ble gjennomført ved at jeg fikk innpass på skoler med godkjennelse fra skoleledelsen og aktuelle lærere. På den ene skolen ble kontakten opprettet og godkjennelsen

vedtatt over mailkorrespondanse, mens på den andre skolen ble kontakten opprettet gjennom tips fra min hovedveileder Siv Eie. I begge tilfeller ble skolens administrasjon og ledelse informert om prosjektets hensikt og gjennomføringen av metoden gjennom et informasjonsskriv (Vedlegg 3). Disse sidene ved datainnhenting som omhandler gjennomsiktighet og informering til aktuelle bidragsyttere, blir nærmere gjort rede for i del 3.5 *Etiske betraktninger og bruk av datamaterialet*.

5.3 Datainnsamling

I denne oppgaven er det benyttet *elevtekster* og *gruppeintervju* som metoder for å samle inn data om et utvalg ungdomsskoleelevers stedsbilder av Tøyen. Begge metodene er kvalitativt forankret og i denne delen av oppgaven blir metodene nærmere presentert og gjort rede for. Dessuten løftes det frem mangler ved den metodiske gjennomføringen og utfordringer jeg støtte på i denne fasen av metodearbeidet.

5.3.1 Elevtekster

Første runde i datainnsamlingen innebar at elevene i de to ulike klassene skulle skrive egne tekster på bakgrunn av syv refleksjonsoppgaver (Vedlegg 1). Spørsmålene og oppgavene er alle ulikt vinklet inn mot samme tematiske kjerne, nemlig elevenes egne forestillinger om Tøyen. Samtidig skiller spørsmålene 6 og 7 seg ut fra de resterende. På bakgrunn av oppgave 6 ønsket innsikt i om elevene selv anser sine egne oppfatninger og forestillinger som påvirket fra andre aktører, mens i oppgave 7 skulle elevene selv anslå om de aldri, sjeldent eller ofte har vært på Tøyen. Disse to spørsmålene ble anvendt i refleksjonsoppgavene for å tydeligere kunne identifisere skillelinjer mellom elevenes stedsbilder og i hvilken grad deres stedsbilder preges av andre aktørers fortellinger og forestillinger, eller deres egne opplevelser til stedet. Svarene jeg fikk fra elevene på disse aktuelle oppgavene gav også et godt grunnlag i utvelgelsen av intervjudeltakere, intervjudeltakere med ulike oppfatninger av i hvilken grad deres stedsbilder farges og påvirkes av andre eller hvilken betydning opplevelser til stedet har for personlige forestillinger.

I begge klassene fikk elevene en skoletime (45 minutter) til rådighet for å svare på oppgavene, og en viktig fordel med denne metoden er at hver enkelt informant fikk god tid til å reflektere omkring temaet på egenhånd uten forstyrrelser fra andre. I alt ble det samlet inn 42 elevtekster, henholdsvis 27 tekster fra den ene skoleklassen og 15 fra den andre.

Denne differansen mellom antall innsamlede elevtekster hadde vært en stor utfordring om gruppene hadde vært svært heterogene, i den forstand at datamaterialet og funnene helt klart

var preget av aldersforskjeller mellom informantene, informantenes sosioøkonomiske bakgrunn eller skolens beliggenhet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 49). I gjennomgang av datamaterialet ble det likevel tydelig at selv med differansen i elevtekster mellom skoleklassene, var datagrunnlaget tilstrekkelig, i den forstand at flere av de samme stedsbildene gikk igjen mellom elevene uavhengig av hvilken skoleklasse de var fra. Dessuten lå det tilstrekkelig med elevtekster til grunn i datagrunnlaget for å synliggjøre og identifisere en stor bredde i ulike stedsbilder av Tøyen.

Gjennom elevtekstene fikk jeg god innsikt i informantenes personlige forestillinger om Tøyen. Ulike oppgaver ble på ulike måter vinklet inn mot samme tematiske kjerne, der elevene blant annet skulle uttrykke negative og positive forestillinger til stedet eller sammenlikne Tøyen og hjemstedet. Elevene fikk sitte i ro og fred, og som datagrunnlag ble det tydelig at selv i mitt ganske begrensede utvalg sirkulerte det et stort mangfold i ulike stedsbilder. Mangfoldet og flersidigheten i stedsbilder fungerte som en spennende og nyttig inngangsport til den neste fasen av datainnsamlingen, nemlig gruppesamtalene.

5.3.2 Gruppesamtalene

I denne oppgaven og særlig i gjennomgangen av datamaterialet og analysedelen, omtales gruppeintervjuene som gruppesamtaler. Omtrent en uke etter at elevene hadde skrevet tekstene, ble gruppesamtalene gjennomført. Begge samtalene ble gjennomført med seks intervjudeltakere fra hver klasse, og med utgangspunkt i elevtekstene var det viktig for meg å gjøre et utvalg der bredden i stedsbilder og ulike forestillinger ble representert. Et sentralt aspekt ved stedstilnærmingen denne oppgaven bygger på, er at steder tillegges ulikt meningsinnhold og knyttes til ulike stedsbilder mellom ulike individer ettersom hvilke erfaringer og opplevelser man har til stedet eller hvilke fortellinger man blir fortalt om stedet. Denne ulikheten og dette mangfoldet kom tydelig til uttrykk gjennom tekstene, og sammensetningen av deltakere i gruppesamtalene måtte også speile denne flerfoldigheten.

Denne formen for gruppeintervju omtales gjerne som samtaler i «fokusgrupper». Metoden kjennetegnes ved en løsere struktur sammenliknet med andre intervjuformer, hvor jeg som intervjuer i større grad under gruppesamtalen fungerer som en moderator for å styre samtalen i gruppen eller oppmuntre informanter for deltakelse i samtalen (Bryman, 2012, s. 503). Under gruppesamtalene delte informantene av sine egne forestillinger om og opplevelser av Tøyen, og det oppstod ved flere anledninger diskusjon hvor elevene satte egne stedsbilder opp imot andres. Med denne metodiske tilnærmingen til grunn var jeg ikke bare interessert i hva

elevene faktisk sa, men også hvordan de responderte på hverandre og eventuelt justerte eller endret egne utsagn i lys av andres forestillinger og meninger. Metoden egner seg godt for å synliggjøre sosialkonstruktivistiske aspekter ved stedsbegrepet, hvor våre stedsbilder i stor grad er tilbøyelige for påvirkning fra andre aktører. Som det kommer frem i oppgavens analysedel, var det flere informanter som endret og justerte egne stedsbilder av Tøyen under gruppesamtalene, der justeringene helt klart må ses i lys av interaksjonen de var en del av.

Forut for begge samtalene ble det utarbeidet en enkel intervjuguide (Vedlegg 2), men den fungerte kun som en tematisk veiledning. Det er for eksempel svært få konkrete spørsmål, og de som er utformet var tenkt i første rekke for å sette i gang samtaler og diskusjoner mellom informantene. I valg av antall informanter var det som nevnt ovenfor viktig å samle sammen elever som uttrykte ulike stedsbilder, der de knyttet ulike forestillinger til positive og negative sider ved Tøyen. I tillegg ønsket jeg på bakgrunn av elevtekstene en bredde i synspunkter tilknyttet oppgavene der det gjaldt i hvilken grad elevene har vært på Tøyen og hvordan de stiller seg til om deres forestillinger påvirkes av andre aktører. For hver gruppe ble seks deltakere plukket ut, noe jeg anså som et hensiktsmessig antall for å synliggjøre forskjeller og bredden i stedsbilder, men samtidig legge til rette for en gruppesammensetning hvor alle fikk komme til orde.

For meg som moderator er det under slike samtaler viktig å legge til rette for at så mange som mulig deltar i samtalen, dette vanskeliggjøres om gruppen er for stor (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 162). Under gjennomføringen av gruppesamtalene ble dette en oppgave jeg stadig måtte vende tilbake til, det var enkelte elever som tidlig dominerte samtalenes forløp hvor andre havnet i bakgrunn. Som et ledd i å aktivisere flest mulig for deltakelse i samtalen eller diskusjonene, henvendte jeg meg direkte til elever som ikke hadde deltatt i en samtalesekvens for å gi dem mulighet til å dele sin mening eller utdype tematikken samtalen dreide seg rundt. Denne fremgangsmåten hadde vært problematisk om de aktuelle elevene opplevde samtalsituasjonen som ubehagelig, men samtlige elever som var med gav uttrykk for at de ønsket å delta, og i de fleste situasjoner der de konkret ble spurt om å utdype eller bidra i samtalen, responderte de alt ettersom de anså om de hadde noe å tilføye.

5.3.3 Om bruk av flere metoder

Gjennom å kombinere flere metoder, i dette tilfellet bruk av elevtekster og gruppesamtaler, har jeg fått anledning til å få informasjon på ulike måter. Ved å la elevene skrive egne tekster tilknyttet refleksjonsoppgavene, fikk jeg innblikk i deres egne tanker og stedsbilder tilknyttet

Tøyen. Som regel er tekstene ryddig skrevet og godt organisert, noe som har gjort etterbehandlingen og analysen av datamaterialet langt enklere for meg. I tillegg er tekstene også informative på den måten at de er konsentrert om det temaet jeg vil vite noe om. Ved siden av denne metoden har jeg også gjennomført gruppesamtaler med én informantgruppe fra hver klasse. Samtalene var i mye større grad preget av diskusjon og meningsutveksling der elevene gjerne snakket i munnen på hverandre. Informasjonen og datamaterialet ble selvsagt ikke like ryddig og ordnet som i tekstene, men jeg fikk innsikt i andre sider ved elevenes stedsbilder. Gjennom samtalene ble stedsbilder satt opp imot hverandre og informantene fikk anledning til å utdype egne forestillinger, meninger og elementer fra tekstene. Dessuten fikk jeg innsikt i hvordan stedsbilder kan virke motstridende der enkeltindivider endret sine oppfatninger og meninger underveis i samtaleforløpet.

At jeg kombinerer metoder for å synliggjøre ulike sider ved informantenes stedsbilder er en tilnærming som omtales som metodetriangulering. På et helt overordnet plan viser metodetriangulering til at man bruker ulike metoder for innhenting av data.

Metodetriangulering kan forekomme gjennom kombinasjon av eksempelvis kvantitative og kvalitative metoder, men det er også mulig å kombinere kvalitative metoder. Uansett hvilke sammensetninger og kombinasjoner av metoder man benytter, er likevel hovedmålet å bringe frem ulike perspektiver på samme fenomen (Johannessen et al., 2010, s. 367).

Slik metodene har blitt gjennomført i mine undersøkelser, har det gjennom elevenes skriving blitt mulig å få innblikk i deres personlige stedsbilder av Tøyen, mens gruppesamtalene har vært egnet for å studere hvordan de samme stedsbildene er gjenstand for diskusjon og meningsutveksling mellom informantene. Dessuten har gruppesamtalene muliggjort å få dypere innblikk i hvordan individers stedsbilder preges av fortellinger og forestillinger de presenteres for fra andre aktører, eller hvilken betydning personlige opplevelser til stedet har for meningsinnholdet og forestillingene de knytter til stedet.

5.4 Analyse av data og tolkningsgrep

Etter gjennomføringen av øktene der elevene skrev egne tekster og deltok i gruppesamtaler, ble jeg sittende igjen med en stor mengde tekstmateriale som skulle analyseres, kategoriseres og ordnes i lys av oppgavens problemstilling. Med elevtekstene og de transkriberte samtalene som datagrunnlag ble analysens mål å identifisere stedsbilder av Tøyen blant informantene, og videre tolke materialet i lys av stedsteori. I denne delen av oppgaven blir det gjort rede for de analytiske grep og tolkningsverktøy som er lagt til grunn for å kunne gi svar på hvilke

stedsbilder som er identifisert og som sirkulerer blant de aktuelle elvene. I første omgang er det likevel hensiktsmessig å starte på et helt overordnet plan og nyansere skillet mellom å analysere og å tolke.

5.4.1 Om å analysere og tolke

Et viktig skille mellom kvantitative og kvalitative metoder er etterbehandling og bearbeidelse av innsamlet datamateriale. Når det er samlet inn kvantitative data, er det ingen betingelse at de som har samlet inn dataene også analyserer dem. For kvalitative data er dette derimot annerledes, fordi den som har samlet inn dataene bør også gjennomføre analysen og fortolkningen av dem. Dette handler nemlig om at i gjennomføringen av kvalitative metoder vil teorier, hypoteser og forskerens forforståelse være tett knyttet sammen og skape viktige utgangspunkt for dataanalysen. Et viktig premiss innen kvalitative studier er at kvalitative data ikke taler for seg selv, de må fortolkes (Johannessen et al., 2010, s. 164).

Analyse og fortolkning glir gjerne over i hverandre, og gjennom hele metodeforløpet har mine egne tolkninger og vurderinger ligget til grunn. For eksempel allerede i utarbeidelsen av refleksjonsoppgavene gjorde jeg fortolkninger og vurderinger av hva jeg anser som interessante og hensiktsmessige perspektiver innen stedsteori som satte klare rammer for oppgave- og spørsmålsformuleringer. At jeg i oppgave 5 ber elevene utdype positive og negative sider ved Tøyen (Vedlegg 1), får konsekvenser for hvordan funnene tolkes, i den forstand at jeg legger til grunn at stedsbilder gjerne opptrer som dikotomiske kategorier. Min forforståelse av fenomenet stedsbilder preger hele gjennomføringen av metoden, og i møte med elevenes tekster og deres utsagn i gruppesamtalene, har deres forestillinger blitt kategorisert og sett i lys av stedsteorien som er presentert i første del av oppgaven. Det er dette tolkning handler om, å tolke betyr å sette noe i en større ramme eller sammenheng (Johannessen et al., 2010, s. 164). Dette kommer tydelig frem i analysens andre del hvor jeg knytter deler av datamaterialet og informanters utsagn til begreper som representasjoner og «sense of place».

Selv om utvalgte teoretiske perspektiver har skapt rammer for utarbeidelsen av min metodiske tilnærming, betyr ikke det at fortolkningen av datamaterialet er forutbestemt. Elevene har i skriftlige tekster og gjennom muntlig kommunikasjon uttrykt seg med ord for å beskrive egne stedsbilder. Dette la grunnlaget for et datamateriale som måtte stykkes opp, deles inn i mindre enheter og sorteres for å skape en ryddig oversikt over forestillingene og meningsinnholdet informantene tillegger Tøyen. Det er dette analyse handler om, analyse innebærer i møte med

et datamateriale å stykke opp større enheter med tekst i mindre deler for å avdekke mening og mønstre i informantenes utsagn (Johannessen et al., 2010, s. 164).

Rent konkret har jeg i analysearbeidet blant annet organisert og sortert datamaterialet etter en kategoribasert inndeling, som eksempelvis gjennom kategoriene «urbane utopier» og «urbane dystopier», eller knyttet elevens forestillinger til større tematiske enheter (Johannessen et al., 2010, s. 164). Slike tematiske enheter er et uttrykk for mønstre som går igjen i aktuelle informanternes stedsbilder, og i oppgavens analysedel er skillete enkelte informanter trekker mellom dag og kveld, eller hvordan flere knytter positive forestillinger til stedets materielle uttrykk og negative forestillinger til sosiale dimensjoner ved stedet, eksempler på tematiske enheter eller mønstre i informantenes stedsbilder av Tøyen.

Analyse og tolkning er uløselig knyttet sammen. Uten tolkning gir ikke datamaterialet mening, og uten analyse er det ikke mulig å trekke mening ut av datamaterialet på en hensiktsmessig og ryddig måte. Min forkunnskap og de stedsteorier som ligger til grunn for oppgaven, har skapt rammer for å studere elevenes stedsbilder av Tøyen. Likevel har jeg i møte med datamaterialet og i analysen måtte ta nye veivalg, veivalg som har ført meg på en ny kurs i hvordan jeg fortolker ulike deler av materialet og videre ser det i en større og videre sammenheng.

5.4.2 Troverdighet i fortolkninger og den metodiske gjennomføringen

Vekselsprosessen og dette stadige skiftet mellom analyse og tolkning, der ulike deler av datamaterialet har blitt splittet opp for så å tillegges mening i lys av teoretiske rammer gjennom mine tolkninger, er et uttrykk for den hermeneutiske prosessen som har vært gjennomgående i mitt møte med elevenes tekster og deres utsagn i gruppesamtalene (Johannessen et al., 2010, s. 365). For ikke å stå i fare for at mine funn havner i en grøft av fullstendig relativisme hvor de konklusjoner jeg gjør og sammenhenger jeg trekker anses som irrelevante eller grunnløse, er det her viktig å trekke frem at metodens gyldighet (Validitet) og pålitelighet (Reliabilitet) i stor grad hviler på troverdigheten i mine analyser og fortolkninger (Larsen, 2017, s. 93).

Det er gjennom en ryddig og gjennomsiiktig fremstilling av egne analytiske funn på bakgrunn av datamaterialet, at jeg kan trekke sammenhenger mellom elevenes utsagn og knytte det til stedsteori og ulike stedsperspektiver. Disse sammenhengene og koblingene jeg gjør mellom datamaterialet og mitt teoretiske fundament, er et uttrykk for mine fortolkninger, der jeg ser elevutsagn i lys av teoretiske rammer som springer ut ifra samfunnsgeografien. Validiteten

eller gyldigheten i de koblinger jeg gjør og mine fortolkninger, hviler i stor grad på troverdighet. I oppgavens neste hoveddel som omhandler funn i datamaterialet og analyse, presenteres flere sider ved datamaterialet gjennom direkte siteringer fra elevtekster og gruppesamtalene. Dette er gjort for i større grad å synliggjøre hvilket grunnlag mine fortolkninger bygger på, og det skal bidra til troverdighet i de koblingene og linjene jeg trekker mellom data- og teorigrunnlaget.

Der troverdighet i mine fortolkninger knyttes til metodens validitet og gyldighet, er høy grad av troverdighet også sentralt i lys av metodens reliabilitet og pålitelighet (Larsen, 2017, s. 94). At jeg gjennomgående i dette metodekapittelet har presentert ulike faser og sider ved min metodiske fremgangsmåte, samt utfordringer i den metodiske gjennomføringen, er for å skape troverdighet til min metodiske tilnærming. Det at utvalget av informanter presenteres, at det blir redegjort for datainnsamlingsmetoder, og at aspekter ved min analyse- og tolkningsprosess blir trukket frem, er gjort for å skape gjennomsiktighet og vise til at datamaterialet som ligger til grunn for oppgaven er basert på gyldige og relevante data som er systematisk behandlet (Larsen, 2017, s. 95).

Som et siste ledd i mine metodiske refleksjoner presenterer jeg nedenfor det viktigste tolkningsgrepet som har ligget til grunn for hvordan jeg har trukket ut mening og identifisert stedsbilder fra elevenes utsagn. I møte med datamaterialet har jeg tolket tekstutdrag og elevenes utsagn i lys av en *fenomenologisk* tilnærming.

5.4.3 Min fenomenologiske tilnærming i møte med datamaterialet

At steder ikke er statiske og objektive størrelser, men heller kan forstås i lys av sosiale og kulturelle prosesser der menneskers forestillinger, oppfatninger og meninger formes av stedsfortellinger og erfaringer eller opplevelser knyttet til steder, er et vesentlig teoretiske utgangspunkt i denne oppgaven. Dette innebærer at hvilket meningsinnhold steder tillegges og hvilke stedsbilder vi knytter til steder gjerne kan få et flerfoldig og motstridende uttrykk, ett og samme sted og menneskene tilknyttet stedet kan være gjenstand for et stort mangfold av stedsbilder mellom ulike individer. I møte med datamaterialet har dette fått konsekvenser for hvordan jeg tolker tekstutdrag fra elevtekstene og gruppesamtalene. Mitt mål har ikke vært å identifisere en felles konsensus eller Tøyens identitet ut ifra elevenes stedsbilder, fordi Tøyen ikke er gjenstand for en «objektiv» sannhet som ligger der ute og bare venter på å bli oppdaget. Min tilnærming i møte med elevenes forestillinger og det meningsinnholdet de tillegger stedet har ikke vært idiografisk, den har vært fenomenologisk.

Innen kvalitative forskningsmetoder viser en fenomenologisk fremgangsmåte til en interesse for å forstå sosiale fenomener ut ifra aktørenes egne perspektiver og videre beskrive verden slik den oppleves og oppfattes av informantene, ut fra den forståelsen at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 45). I møte med elevenes stedsbilder og slik de kommer til uttrykk gjennom tekstene og gruppesamtalene, har denne fenomenologiske tilnærmingen vært viktig for hvordan jeg tolker materialet og videre presenterer det i oppgavens neste hoveddel, nemlig analysen. Stedsbildene til elevene er et uttrykk for hvordan de opplever og oppfatter Tøyen, Tøyen er i denne sammenheng det «sosiale fenomenet» jeg ønsker å studere gjennom informantene. Gjennom tekstene elevene har skrevet har jeg fått mye informasjon og innblikk i deres egne stedsbilder av Tøyen, det er deres egne perspektiver og virkelighetsoppfatning som har dannet grunnlaget for sammenhengene jeg trekker til stedsteorien og kategoriseringene jeg gjør i oppgavens analysedel.

Samtidig kommer det klart frem i datamaterialet at flere stedsbilder og forestillinger er felles blant informantene, selv på tvers av skoleklassene. Disse trendene og felleselementene mellom elevene springer ut ifra deres personlige stedsbilder og virkelighetsoppfatning av Tøyen, men det viser samtidig at individers forståelse og oppfattelse av virkeligheten formes og preges av sosiale prosesser og den kulturelle konteksten. Dette er et uttrykk for det sosialkonstruktivistiske perspektivet i forståelsen av stedsbegrepet, og gjennom det sjette spørsmålet i refleksjonsoppgavene og gruppesamtalene, fikk jeg innsikt i hvordan forestillinger om Tøyen påvirkes og farges av andre aktører eller konstrueres i interaksjonen mellom informantene. Dette er også et av målene med gruppesamtalen som metode. Gjennom interaksjonen som skjer mellom deltakerne i form av diskusjoner og samtaler, synliggjøres prosessen der individers forståelse og oppfattelse av et fenomen konstrueres og formes i den sosiale interaksjonen med andre, metoden synliggjør at vår livsverden og oppfattelse av virkeligheten ikke oppstår i et vakuum der individer er isolert fra hverandre (Bryman, 2012, s. 504).

At jeg her snakker om at jeg bruker en fenomenologisk tilnærming i møte med datamaterialet, men samtidig knytter mine funn til både et sosialkonstruktivistisk og fenomenologisk stedsperspektiv i oppgavens analysedel, kan virke forvirrende. Som en oppklaring er det igjen viktig å påpeke at elevenes stedsbilder er et uttrykk for deres forestillinger om og oppfatninger av Tøyen, stedsbildene er en del av deres virkelighetsoppfattelse og forståelse av verden rundt dem. Ved å se informantenes stedsbilder i lys av teoretiske rammer som

eksempelvis representasjoner og «sense of place», er stedsbildene fortsatt et uttrykk for elevenes forståelse av verden rundt dem, men de teoretiske dimensjonene tilfører tolkningsrammer for å kaste lys over hvordan informantenes virkelighetsoppfattelse og stedsbilder formes og preges av både fortellinger og forestillinger de blir presentert for om Tøyen fra ulike aktører, og deres personlige opplevelser og erfaringer knyttet til stedet.

5.5 Etiske betraktninger og bruk av datamaterialet

I gjennomføringen av kvalitative studier stilles det en rekke etiske krav under hele metode- og forskningsprosessen. Fra jeg startet med mitt første møte med elevene og videre gjennomførte undersøkelsene, og til sist sitter med en ferdigstilt oppgave der datamaterialet er ferdigbehandlet, er det en rekke etiske avveininger og valg jeg har måtte ta for å sikre at informantenes rettigheter er ivaretatt i henhold til personopplysningsloven. Som et første ledd for å imøtekomme dette, ble prosjektet mitt og min metodiske fremgangsmåte i forkant av gjennomføringen godkjent av personvernombudet gjennom Norsk senter for forskningsdata (NSD) (Vedlegg 5).

5.5.1 Informering og samtykke

Et sentralt forskningsetisk prinsipp er at i møte med potensielle deltakere for studiet skal deltakelsen være frivillig, ingen skal presses til deltakelse (Johannessen et al., 2010, s. 133). I mitt første møte med de aktuelle skoleklassene og informantene som deltok i mine undersøkelser, fikk jeg god tid til å informere om prosjektet og klargjorde ovenfor elevene at deltakelsen var frivillig. Fordi samtlige elever var under 18 år, fikk de under dette førstegangsmøtet utdelt et samtykkeskriv som måtte signeres av foresatte for at de kunne delta i de aktuelle undersøkelsene (Vedlegg 4).

Dette samtykkeskrivet var et krav og en nødvendighet fordi jeg ønsket tilgang til de aktuelle elevenes navn. Da informantene skrev egne tekster, ble de bedt om å skrive navnet sitt i dokumentet. Dette var et ønske fra meg for lettere å organisere datamaterialet, og som en inngang for å etablere tillit i gruppesamtalene. Fra informantenes foresatte trengte jeg et skriftlig og dokumentert samtykke, men det var samtidig viktig for meg å uttrykke at det i utgangspunktet var elevene selv som skulle bestemme om dette var noe de ville delta i. Samtykkeskrivet ble utformet på en slik måte at samtykke for deltakelse i begge undersøkelsene måtte godkjennes ved avkrysning og signering.

Et viktig poeng med oppleggets frivillighet er at selv om elevene har deltatt i skriveingen eller gruppesamtalen på bakgrunn av samtykke, kan informanter når som helst bli trukket fra

prosjektet på vegne av seg selv eller foresatte frem til oppgaven ferdigstilles. I et slikt tilfelle blir den aktuelle elevteksten eller utsagn i gruppesamtalene fjernet fra datagrunnlaget og ikke brukt i oppgaven. Frivilligheten innebærer også at selv om samtykke om deltakelse ble godkjent av foresatte, kunne elever selv velge å avstå fra undersøkelsene ved å uttrykke muntlig at de ikke ønsket å delta eller velge å ikke skrive teksten.

Som en del av informeringen om dette prosjektet ble også ledelsen på de aktuelle skolene informert og underrettet prosjektets metodiske gjennomføring (Vedlegg 3). De aktuelle lærerne som hadde ansvar for klassene, fikk tilgang til samtlige informasjons- og samtykkeskriv (Vedlegg 3, Vedlegg 4).

5.5.2 Konfidensialitet og anonymisering

Ved siden av informering og frivillighet for deltakelse, er et annet viktig forskningsetisk prinsipp at all informasjon som formidles tilknyttet informanter og datamaterialet skal være anonymisert i prosjektet som publiseres. Dette innebærer at det ikke skal være mulig å identifisere hvilke personer som har vært med i mine undersøkelser og jeg som ansvarsholder for prosjektet må sikre at informasjon ikke kan føres tilbake til enkeltpersoner (Johannessen et al., 2010, s. 134).

For å sikre full konfidensialitet og anonymisering blir ikke informantenes navn anvendt eller publisert. I de tilfeller jeg henviser til elevnavn, er det anvendt pseudonymer. Det er kun i henvisninger til og utdrag fra gruppesamtalene pseudonymene anvendes, mens i utdrag fra elevtekster benyttes det ikke navn. Grunnen til at jeg velger å ikke vise til navn på bakgrunn av elevtekster, er fordi det ikke er relevant for mine funn. Dessuten bidrar det til å sikre full anonymisering. At jeg benytter pseudonymer i utdrag fra gruppesamtalene er for å skape oversikt og en ryddig fremstilling av aktuelle samtalesekvenser.

Tilknyttet det forskningsetiske ansvaret jeg har i forbindelse med konfidensialitet og anonymisering, har jeg også valgt å anonymisere settingen for datainnhenting (Johannessen et al., 2010, s. 134). Med dette mener jeg at de aktuelle skolene elevene går på også blir anonymisert, hvor de eneste henvisningene til skolens beliggenhet er beskrivelser av at skolene ligger utenfor Oslos sentrumsområde nordvest eller sørøst i byen. Dessuten er det eksempler i datamaterialet der enkelte informanter henviser til sitt eget hjemsted. I aktuelle tekstutdrag fra elevtekstene eller gruppesamtalene, anonymiseres disse stedene ved bruk av fire stjernesymbol (****) i denne oppgaven. Disse sidene ved mitt forskningsetiske ansvar som gjelder konfidensialitet og anonymisering ble også redegjort for og lagt vekt på i

informasjonsskrivet til skoleledelse og lærere (Vedlegg 3), samt samtykkeskrivet til foresatte (Vedlegg 4).

5.6 Oppsummering

Min metodiske fremgangsmåte har vært kvalitativt forankret og datainnsamlingen har blitt gjennomført på bakgrunn av elevtekster og gruppesamtaler. Informantene er ungdomsskoleelever fra to ulike klasser ved to skoler i Oslo, lokalisert utenfor Tøyen, og datagrunnlaget består av 42 elevtekster og transkripsjoner fra to gruppesamtaler med henholdsvis seks deltakere i hver gruppe.

I møte med datamaterialet etter gjennomført datainnsamling har mitt mål vært å identifisere elevenes stedsbilder av Tøyen og få innblikk i det mangfoldige meningsinnholdet stedet tillegges blant informantene. Gjennom tekstene har elevene uttrykt sine egne personlige forestillinger om Tøyen, mens gjennom gruppesamtalene har elevenes stedsbilder vært gjenstand for diskusjon og meningsutveksling mellom samtaledeltakerne. Stedsbildene av Tøyen er et uttrykk for informantenes virkelighetsoppfattelse og forståelse av verden rundt dem, og i møte med tekstutdrag og informantenes utsagn, har jeg analysert og tolket datamaterialet gjennom en fenomenologisk tilnærming.

Ved å bruke elevtekster og fokusgrupper som metoder, har jeg fått anledning til å få informasjon på ulike måter. Denne formen for metodetriangulering har gitt meg muligheten til å studere ulike sider ved informantenes stedsbilder. Dessuten er utsagn og informasjon elevene har gitt uttrykk for underlagt strenge vilkår for konfidensialitet og anonymisering, i behandlingen og presentasjon av datamaterialet skal det ikke være mulig å spore informasjon tilbake til enkeltinformanter eller aktuelle skoler. Deltakelsen i undersøkelsene mine har også vært frivillig, informantene har selv kunnet velge om de ønsker å delta, samtidig måtte det foreligge et skriftlig samtykke fra foresatte til grunn for deltakelsen.

6. Funn i datamaterialet og analyse

Dette analysekapittelet er inndelt i to hoveddeler. I 6.1 *Elevenes stedsbilder av Tøyen* presenteres de mest utbredte stedsbildene av Tøyen blant mine informanter. I 6.2 *Stedsbilder, representasjoner og «sense og place»* ser jeg funnene mine i lys av de to forskningsspørsmålene som presenteres i innledningen.

6.1 Elevenes stedsbilder av Tøyen

Som presentert i stedsteorien viser stedsbilder til de forestillingene vi har om steder og de representasjoner, forstått som stedsfortellinger som sirkulerer om konkrete steder (Brattbakk & Hagen, 2015; Ruud, 2007; Røe & Vestby, 2013). Hensikten med denne analysen er ikke å presentere et objektivt bilde av Tøyen basert på mine funn, det ville brutt fullstendig med den aktørorienterte stedstilmærkingen denne oppgaven bygger på. På den ene siden er ikke forestillingene og fortellingene om Tøyen universelle, og ulike individer vil ha ulike måter å oppfatte stedet på, men i en kulturell og sosial kontekst er det likevel mulig å finne felleselementer i måter man tenker om Tøyen på, og hvilke forestillinger som knyttes til stedet (Holloway & Hubbard, 2001). På bakgrunn av elevtekstene og gruppesamtalene er det flere klare likhetstrekk mellom informantene i hvordan de omtaler Tøyen og hvilke forestillinger de knytter til stedet. Denne innledende delen av analysen baserer seg på hvilke stedsbilder som går igjen og kan sies å være felles for mine informanter. Det dreier seg om hvilke forestillinger som er «common-sense» (Shields, 1991) blant ungdomsskoleelevene.

6.1.1 «Common-sense» forestillinger om Tøyen

Som en inngang til denne analysedelen anvendes kategoriene urbane utopier og dystopier for å presentere et overordnet bilde av hvilke positive og negative forestillinger mine informanter har om Tøyen. Dessuten organiseres elevenes stedsbilder etter forestillinger som knytter seg til fysiske og materielle sider ved Tøyen eller sosiale dimensjoner ved stedet. Denne organiseringen begrunner jeg på bakgrunn av at stedsbilder både knyttes til steders materielle uttrykk og menneskene tilknyttet stedet (Shields, 1991).

Flere beskrivelser av Tøyen går igjen blant informantene, både på bakgrunn av tekstene som er skrevet og gruppesamtalene som er gjennomført. Gjennom skriftlige og muntlige representasjonsformer har ungdommene i denne undersøkelsen uttrykt seg med ord for å beskrive forestillinger om Tøyen, og i tabell 6.1.1 blir de mest utbredte beskrivelsene presentert i lys av hva som klart kan klassifiseres som positive og negative stedsbilder. Denne

tabellen brukes for å skape en enkel oversikt og et inntrykk av hvilke stedsbilder som sirkulerer mellom ungdomsskoleelevene, men også på tvers av de to ulike skoleklassene og skolene der datainnsamlingen er gjennomført. Flere av beskrivelsene i denne tabellen blir videre presentert og diskutert senere i analysen.

Tabell 6.1.1 «Common-sense» forestillinger om Tøyen.

Urbane utopier	Urbane dystopier
Gamle og fine hus/leiligheter/bygårder	Mye trafikk og bråk
Koselige hus/leiligheter/bygårder	Folk bor tett
	Trangt
Mange museer	Kriminalitet
Fine museer	Stjeling
Mange parker	Farlig
Fine parker	Utrygt
Fine malerier/veggmalerier	
Fint om sommeren	Ikke et sted for barn
Fint om dagen	Ikke et hyggelig sted å bo
	Trist og kjedelig
Koselige mennesker	Bråk på kveldene
Hyggelige mennesker	Skummelt på kveldene
Flerkulturelt	Ikke hyggelig på kveldene
Spennende kulturer	Dårlig miljø
	Dårlig ungdomsmiljø
Mange muligheter	Gjengmiljø
Mye å gjøre	Slåssing og slåsskamper
Mange aktiviteter	Slemme og skumle mennesker
Attraksjoner	
Sentralt	Fattigdom
Kollektivtransport	Tiggere og uteliggere
	Narkotika
	Rusmiljø
	Tagging
	Søppel i gatene
	Slum

Forestillingene elevene uttrykker om Tøyen går på tvers av materielle/fysiske sider ved stedet, og sosiale dimensjoner som beskrivelser av mennesker, kulturer, det sosiale miljøet og grad av opplevd trygghet. På den ene siden tegnes et positivt bilde av Tøyens materielle og fysiske uttrykk hvor flere trekker frem det store mangfoldet av museer, gamle og fine hus, leiligheter og bygårder, flotte veggmalerier og i enkelte tilfeller en nærmest utopisk fremstilling av Tøyen på sommeren med store fine parker og masse blomster. Ulike gradsbyninger av

adjektivet «fin» er generelt gjennomgående i de positive beskrivelsene av Tøyens materielle og fysiske uttrykk. Dessuten beskrives stedet som sentralt, med gode kollektivmuligheter og nærhet til byen og attraksjoner.

På den andre siden uttrykkes også langt mer negative stedsbilder av Tøyen slik det fremstår rent fysisk og materielt. En gjenganger er beskrivelsen av Tøyen som bråkete med mye trafikk. Dessuten er det flere som assosierer Tøyen med «slum» og kobler det særlig opp mot søppel i gatene og tagging. Der leiligheter, hus og bygårder blant enkelte fremstilles som gamle og fine, blir boforhold blant andre fremstilt ganske annerledes ved at mennesker bor tett og trangt i altfor små leiligheter og blokker. I tillegg er det flere som trekker frem Tøyen som en trist og kjedelig del av byen.

Den brede stedstilnærmingen jeg legger til grunn i denne oppgaven innebærer at steder er mer enn de fysiske og materielle sidene. Dette er også tydelig på bakgrunn av datamaterialet som er innhentet, sosiale dimensjoner ved Tøyen er også med å prege stedsbildene til ungdomsskoleelevene. Blant de positive trekkene kommer det blant annet frem at flere beskriver menneskene på Tøyen som koselige og hyggelige, videre beskrives også Tøyen som flerkulturelt hvor mange spennende kulturer er representert. I tråd med hvordan urbane utopier anvendes her, byr også Tøyen på mange muligheter og aktiviteter.

Urbane dystopier viser til forestillinger og representasjoner av sentrumsområder og «indre by» som områder preget av dysfunksjonelle sosiale relasjoner, vold, narkotika og andre former for kriminalitet (Bern, 2017). Slik de negative forestillingene om Tøyen formidles av elevene og i lys av stedets sosiale dimensjon, likner beskrivelsene på klassiske skildringer av urbane dystopier. Flere av informantene uttrykker frykt og skepsis for å oppholde seg på Tøyen nettopp fordi stedet knyttes til gjengmiljøer, kriminalitet, rus, slåsskamper og vold. Tøyen beskrives gjerne som et utrygt sted der ungdomsmiljøet er dårlig med slemme og skumle mennesker. I tilknytning til forestillingen om Tøyen som «slum», er det også enkelte informanter som knytter stedet til utpreget fattigdom der tiggere og uteliggere lever på gata.

6.1.2 Fint om dagen, skummelt på kvelden

I tabell 6.1.1 kommer det frem i enkelte eksempler at informantene knytter ulike stedsbilder til Tøyen avhengig av om det er dagen eller kvelden som beskrives. Med utgangspunkt i skriveoppgavene (Vedlegg 1) elevene skulle svare på, og gruppesamtalene som ble gjennomført, ble ikke elevene spurt om eller gitt i oppgave å beskrive Tøyen på dagen eller kvelden. Derfor er det interessant på bakgrunn av datamaterialet at flere informanter knytter

ulike stedsbilder til Tøyen etter skillet mellom dag og kveld. Utdraget fra en elevtekst nedenfor illustrerer dette skillet godt:

Noe jeg synes er negativt med Tøyen er ungdomsmiljøet, med tanke på rus og at det er så mye slåsskamper og bråk om kveldene. Noe jeg mener er positivt med Tøyen er at det er veldig koselig om dagen, det er en del gamle leiligheter og hus, som jeg synes er fine (Elevtekst).

I dette utdraget besvarte den aktuelle informanten skriveoppgaven som omhandlet hva han/hun mener er positivt og negativt med Tøyen (Vedlegg 1, opg. 5). Skildringene gjennom dag og kveld er åpenbart svært ulike hvor Tøyen preges av slåsskamper og bråk på kveldene, mens på dagen er det veldig koselig. På samme måte som at negative/positive forestillinger og urbane dystopier/utopier er dikotomier, fungerer dag/kveld tilsynelatende på samme måte blant flere av elevene. Dag og kveld anvendes som gjensidig utelukkende kategorier der positive forestillinger og stedsbilder knyttes til dagen, mens kvelden representerer de negative stedsbildene preget av vold, slåsskamper, skumle mennesker og et utrygt og farlig miljø. Også under en av gruppesamtalene kom dette skillet mellom dagen og kvelden tydelig til uttrykk:

Tone: *Det er veldig fint om dagen, hvert fall i Botanisk hage og utenfor Munchmuseet, ja det er egentlig ganske fint der. Når jeg har vært der sånn på dagen da er det veldig koselig der, men på kvelden er det litt skummelt.*

Thomas: *Ja, jeg hører også at det er veldig fint der, men hører at om kveldene er det ikke så bra på en måte ... eller, at man burde holde seg inne (Utdrag gruppesamtale).*

Der Tøyen beskrives om kvelden er det i all hovedsak negative skildringer og stedsbilder som presenteres, og det knyttes gjerne til sosiale dimensjoner ved stedet. Det er på kvelden de skumle og farlige menneskene dukker opp, og det er på kvelden narkotika og rusmiljøet kommer til syne. Disse forestillingene danner bakteppet for at flere av informantene gir uttrykk for at Tøyen er skummelt og farlig, her er ytterligere to tekstutdrag fra ulike informanter som illustrerer disse sammenhengene:

Det jeg synes er negativt er at om kvelden kan det være en del bråk og litt skummelt miljø. Det jeg mener med skummelt miljø er at noen kan ta rus og at det er en del bråk der (Elevtekst).

Jeg hadde ikke følt meg trygg om jeg bodde der, fordi det er skummelt å gå der om kvelden (Elevtekst).

Elevene har ulike stedsbilder knyttet til Tøyen, og det store flertallet av informantene kategoriserer ikke sine forestillinger gjennom dag og kveld. Det er også eksempler på informanter som nyanserer dette skarpe skillet, noe intervjuutdraget nedenfor er et eksempel på. Eksempelet er trukket ut fra en sekvens i en av gruppesamtalene hvor flere elever snakket om hvor skummelt Tøyen er på kvelden:

Marit: *Jeg har en tante som bor på Tøyen, så jeg er ganske ofte på besøk der, og da synes jeg det virker greit der selv på kveldene egentlig* (Utdrag gruppesamtale).

6.1.3 Borte bra, men hjemme best

Shields' begrep «sosial romliggjøring» viser til de kategoriseringer vi gjør av steder og mennesker gjennom våre stedsbilder. Begrepet viser videre til at våre kategoriseringer av andre steder gjerne er preget av forenklinger der vi gjennom språket anvender «merkelapper» for å organisere våre forestillinger og oppfatninger. De merkelappene vi plasserer på steder og kategorier vi organiserer våre forestillinger etter, ses alltid i lys av andre stedsbilder og forestillinger vi har om andre steder (Shields, 1991). Stedsbilder ses alltid i relasjon til hverandre, forestillingene om et sted sammenliknes med forestillingene om andre steder, dette kom tydelig frem blant flere av ungdomsskoleelevene. Tøyen ble gjerne sammenliknet med andre steder i beskrivelser, men særlig et «sted» ble anvendt som sammenlikningsgrunnlag fremfor noen andre, nemlig hjemstedet:

På Tøyen er det liksom farligere føler jeg, mens der jeg bor føler jeg det er trygt å gå i gatene. Ut ifra det jeg har hørt ville jeg ikke turt å gå alene på Tøyen (Elevtekst).

I elevtekstutdraget ovenfor kommer det frem at Tøyen anses som farlig, mens hjemstedet betraktes som trygt. Denne organiseringen og sammenlikningen av Tøyen og hjemstedet etter grad av trygghet var et gjennomgående trekk blant flere informanter. Her er ytterligere to eksempler fra datamaterialet som viser informantenes koblinger mellom Tøyen som utrygt og hjemstedet som trygt. Det første utdraget er hentet fra en elevtekst, mens det andre er trukket ut fra den ene gruppesamtalen:

Jeg tror at her er det mer natur og tryggere å gå ut på gata enn på Tøyen, fordi det er i sentrum (Elevtekst).

***Jorunn:** Ja, det er veldig fint der om dagen, men jeg tenker, eller jeg oppfatter det som et litt negativt sted, siden sånn som hun sier, det er en del ting som skjer der, men som det ikke skjer så mye av her i vårt miljø. [...] Som jeg har fått vite så er det ikke så mye slåsskamper her, i hvert fall som jeg vet (Utdrag gruppesamtale).*

At hjemstedet er så fremtredende som sammenlikningsgrunnlag i datamaterialet handler selvsagt om at det var en konkret oppgave elevene skulle svare på i det skriftlige arbeidet (Vedlegg 1, opg. 4). Det interessante er likevel hvilke stedsbilder elevene legger til grunn i sammenlikningene, eksemplene ovenfor viser til forestillinger om Tøyen som skummelt og utrygt, mens hjemstedet er trygt og ufarlig. Andre sammenlikninger som går igjen er Tøyen som et tettbefolket område der folk bor trangt i små leiligheter og blokker, hvor hjemstedet der imot er preget av hus med store hager, eller Tøyen som et fattig område med tiggere og uteliggere, der hjemstedet er «rikere» med familier som har bedre økonomi. Likevel er det ikke bare hjemstedet informantene bruker som sammenlikningsgrunnlag i sine beskrivelser av Tøyen. I tilknytning til forestillingene om Tøyen som et sted preget av narkotika og rusmiljø trekkes også andre områder i Oslo frem:

***Nils:** Det er jo mye rus og «narko» på Tøyen tenker jeg, litt sånn som på Grønland og Oslo S.*

***Trine:** Ja, jeg tenker også Oslo S ... det er jo mye narkotika og sånn der (Utdrag gruppesamtale).*

Utdragene fra datamaterialet som til nå er presentert og eksemplene i tabell 6.1.1 representerer på ulike måter «merkelapper» elevene knytter til Tøyen. På bakgrunn av refleksjonsoppgavene informantene skulle skrive til, kom disse merkelappene og overordnede forestillingene særlig til syne der elevene skulle beskrive hva de forbinder med Tøyen med tre ord (Vedlegg 1, opg. 1). Beskrivelser som går igjen på tvers av elevene er blant annet «spennende», «gøy», «fint», «kult» og «koselig», mens beskrivelser som «kriminalitet», «narkotika», «skummelt», «slum» og «dårlig miljø» også forekommer hyppig.

6.1.4 «Det jeg synes er positivt med Tøyen er hvordan det ser ut der»

I delkapittelet 6.1.1 som omhandler hvilke stedsbilder som går igjen blant informantene, er de urbane utopiene og dystopiene – de positive og negative forestillingene – organisert etter beskrivelser som viser til fysiske og materielle sider ved Tøyen, samt beskrivelser som peker på stedets sosiale dimensjon. Som det blir vist til i delkapittel 6.1.1 springer elevenes positive og negative forestillinger på tvers av disse dimensjonene, men en gjennomgående trend er

likevel at flere knytter positive stedsbilder til utelukkende fysiske og materielle aspekter, mens de negative stedsbildene knyttes til sosiale dimensjoner. I eksempelet nedenfor kommer dette tydelig frem:

Det jeg synes er positivt med Tøyen er hvordan det ser ut der, jeg synes at om sommeren kan det være veldig fint med blomster. Så om dagen er det fint der fordi det er litt gamle hus og leiligheter der som er veldig fine, og det er pyntet fint der. Det er også en del fine museer der. Det jeg synes er negativt er at om kvelden kan det være en del bråk og at det er litt skummelt miljø. Det jeg mener med skummelt miljø er at noen kan ta rus og at det er en del bråk der (Elevtekst).

Materielle og fysiske aspekter som gamle hus og leiligheter som er fint pyntet, fine museer og blomster på sommeren trekkes frem som positivt ved Tøyen, mens sosiale dimensjoner som et skummelt miljø med rus og bråk trekkes frem som negativt. Den innledende setningen «*Det jeg synes er positivt med Tøyen er hvordan det ser ut der*» er i seg selv svært dekkende for å beskrive denne siden ved informantens stedsbilder, et Tøyen som fremstår fint rent materielt og fysisk med flotte parker, museer og blomster, men med en mørk side som preges av rus, bråk og kriminalitet blant mennesker i skumle miljøer. Her er ytterligere to tekstutdrag fra ulike tekster som illustrerer forholdet mellom disse dimensjonene ved Tøyen:

Det er negativt at det er så mye narkiser og stjeling og dårlig miljø, men det positive med Tøyen er at det er fine parker der man kan gå tur i (Elevtekst).

Jeg tror det ville vært både fint og skummelt å bo på Tøyen. Det ville vært fint fordi det er så mange parker og museer der, men også skummelt fordi det er mye slåsskamper der og slemme mennesker (Elevtekst).

Sett i lys av utdragene som presenteres i tabell 6.1.1, kan denne vektingen av negative forestillinger tilknyttet stedets sosiale dimensjon virke motstridende og snever, det er jo også mange eksempler på positive fremstillinger blant informantene sett i lys av sosiale og kulturelle sider ved Tøyen. Til eksempel er det mange som gir uttrykk for at Tøyen er et spennende og flerkulturelt sted, med hyggelige og koselige mennesker. Dessuten er det flere eksempler der Tøyens fysiske og materielle uttrykk kobles til negative forestillinger, slik det

tidligere er trukket frem gjennom hvordan enkelte informanter anser stedet nærmest som et slumområde preget av søppel i gatene, tagging og tigging. I dette delkapittelet har jeg likevel valgt å særlig fokusere på positive stedsbilder tilknyttet fysiske aspekter ved Tøyen og negative stedsbilder tilknyttet Tøyens sosiale dimensjon fordi det store flertallet av informantene presenterer stedsbilder som kan knyttes til denne formen for kategorisering.

6.1.5 Stedsbilder kan være motstridende

I denne delen av analysen har elevenes stedsbilder blitt sortert, ordnet og systematisert innenfor et utvalg kategorier som urbane utopier/urbane dystopier, positive/negative forestillinger og fysiske/sosiale dimensjoner ved Tøyen. Denne formen for kategorisering er hensiktsmessig med tanke på at våre stedsbilder gjerne preges av sammenlikninger, dikotomier og hierarkisering (Shields, 1991). Samtidig kan informantenes stedsbilder av Tøyen fremstå svært statisk og ordnet gjennom en slik systematisering som her har blitt gjort. Det er derfor viktig å trekke frem en side ved denne formen å studere personers forestillinger om et sted, nemlig at stedsbilder ofte kan være preget av motsetninger og motstridende forestillinger. Dette gjelder ikke bare motsetninger mellom ulike individer og grupper, men også motsetninger i stedsbildene til en og samme person (Ruud, 2007).

På bakgrunn av datamaterialet er dette et gjennomgående trekk. Det er selvsagt motsetninger i stedsbilder mellom elevene, ulike informanter har ulike oppfatninger av Tøyen og knytter stedet til ulike assosiasjoner, meninger og forestillinger. Bredden og mangfoldet i stedsbilder er et uttrykk for det mangfoldige meningsinnholdet og flersidige virkelighetsuttrykket steder representerer. I denne sammenheng er det derimot interessant at enkelte informanter alene uttrykker klart motstridende og selvmotsigende stedsbilder, motsetninger i stedsbilder kan komme til uttrykk hos en og samme elev. Her er to eksempler fra ulike elevtekster:

*Jeg ville sagt at på Tøyen er det mange attraksjoner og mye gøy å finne på med venner.
[...] Det jeg synes er negativt med Tøyen er at det er en trist og kjedelig del av byen
(Elevtekst).*

Positivt: Tøyen er flerkulturelt med mange personer fra forskjellige land og mange hyggelige mennesker. Negativt: Det er mange innvandrere der. Av det jeg har hørt, virker ikke Tøyen som noe spesielt hyggelig sted (Elevtekst).

Utdragene ovenfor er de klareste eksemplene på motstridende og til dels selvmotsigende stedsbilder blant enkeltinformanter på bakgrunn av elevtekstene. Det må selvsagt trekkes frem at hva enkeltelever uttrykker gjennom ord i skriftlig form, ikke nødvendigvis representerer et fullverdig og ferdig nyansert bilde av deres forestillinger og oppfatninger, fordi språket, ordforrådet eller oppgaveformen kan virke begrensende. Likevel er eksemplene nyttige for å illustrere at stedsbilder er svært dynamiske størrelser som kan være gjenstand for motsetninger.

Stedsbilder forstått som dynamiske innebærer at våre forestillinger om steder stadig justeres, endres og korrigeres. At stedsbilder kan være motstridende, men samtidig dynamiske og gjenstand for stadige forandringer, kom til uttrykk under gruppesamtalene der enkelte informanter justerte sine stedsbilder. Eksemplene er hentet fra de to ulike intervjurundene der elevene endrer sine stedsbilder av Tøyen eller hjemstedet i relasjon til hverandre.

Tone:** Jeg tror Tøyen og * er veldig ulike fordi det skjer litt andre ting der, i hvert fall som jeg har hørt, andre ting som vi ikke er vant til. Sånn på en måte, hvordan man ikke skal oppføre seg da ... men det er fortsatt veldig fint der.*

***Jorunn:** Ja, det er veldig fint der om dagen, men jeg tenker, eller jeg oppfatter det som et litt negativt sted, siden sånn som hun sier, det er en del ting som skjer der, men som det ikke skjer så mye av her i vårt miljø. [...] Som jeg har fått vite så er det ikke så mye slåsskamper her, i hvert fall som jeg vet.*

***Tone:** [...] Det er mange slåsskamper her.*

***Tone:** [...] Jeg tror egentlig det er litt likt miljø på Tøyen som det er her, det er jo litt skummelt å være her også. Det har jo skjedd ting her og, det er noen som har blitt drept her ... så jeg tror Tøyen er ganske likt (Utdrag gruppesamtale).*

Informanten som jeg her har valgt å kalle Tone presenterer i denne samtalesekvensen to motstridende fremstillinger av hjemstedet, sett i relasjon til Tøyen. Utgangspunktet for eleven er at hjemstedet og Tøyen er svært ulike steder, men dette endres gjennom intervjuet der hjemstedet etter hvert også knyttes til stedsbilder som omhandler slåsskamper, skummelt miljø og drap, negative sider ved Tøyen som informanten i utgangspunktet ikke kobler til sitt hjemsted. I det andre eksempelet, som blir presentert nedenfor, går sammenlikningen den andre veien. Her fremstår stedsbildene av Tøyen motstridende fordi den aktuelle eleven endrer forestillinger og oppfatning av Tøyen sett i relasjon til hjemstedet. Informanten omtales som Jens og ved inngangen av samtalesekvensen beskriver han Tøyen som et typisk

sentrumsområde med store blokker, bråk og trafikk, et område uten skog og turområder. I dialog med en medelev justerer Jens sine stedsbilder av Tøyen:

Jens: Tøyen er jo i sentrum og det er mye blokker og sånt der, også er det masse trafikk og bråk. Her hjemme er det roligere liksom, også er det masse skog hvor man kan gå tur ... det er det ikke på Tøyen.

Silje: Jeg har vært på Tøyen mange ganger og gått tur i parkene, det er kjempefint! Jeg synes det er mye skog og parker faktisk.

Jens: Åja, det visste jeg ikke ... kanskje det er litt likt på Tøyen da som her
(Utdrag gruppesamtale).

Gjennom eksemplene fra gruppesamtalene kommer motsetningsfylte og motstridende stedsbilder gjerne til uttrykk som endrede og justerte forestillinger om Tøyen. Justeringene de aktuelle elevene gjør må helt klart ses i lys av dialogen de er en del av og interaksjonen med andre medelever. Det er i dialogen de ser sine egne stedsbilder i relasjon til andres stedsbilder, og også endrer sine forestillinger og meninger. Dette er eksempler på hvordan stedsbegrepet og stedsbilder kan forstås sosialkonstruktivistisk, der stedsbilder formes og endres innenfor sosiale og kulturelle rammer, i disse tilfellene på et helt mellommenneskelig plan.

6.1.6 Oppsummering

Informantenes stedsbilder av Tøyen strekker seg på tvers av positive og negative forestillinger, og på tvers av materielle og sosiale dimensjoner ved stedet. På bakgrunn av datamaterialet presenteres en rekke stedsbilder i tabell 6.1.1. Dette er stedsbilder som klart kan kategoriseres innenfor positive og negative forestillinger, her omtalt som «urbane utopier» og «urbane dystopier». Omfanget av stedsbilder er stort og bredden i forestillinger er vidt, men en rekke forestillinger er likevel felles mellom elevene og utkrystalliseres som de mest utpregede stedsbildene. Stedsbildene er flerfoldige og gjerne motstridende på tvers av elevtekstene og gruppesamtalene, dessuten er det eksempler på at en og samme informant kan presentere motstridende og til dels selvmotsigende stedsbilder av Tøyen.

De mest utpregede stedsbildene som går igjen blant elevene presenterer på den ene siden et Tøyen som er fint om dagen, med mange parker, museer, flotte veggmalerier og fine hus, leiligheter og bygårder. Menneskene omtales som hyggelige og koselige, i et flerkulturelt miljø hvor mange spennende kulturer er representert. I tillegg er Tøyen et sentralt område, i den forstand at det ligger i sentrum hvor det er god tilgang til attraksjoner og kollektivtransport. På den andre siden presenterer elevenes stedsbilder et Tøyen som er preget

av kriminalitet, rus og vold. Et sted med gjenger og slåsskamper der ungdomsmiljøet er dårlig, dessuten er det flere som uttrykker at Tøyen er særlig farlig og skummelt på kvelden. Tøyen presenteres også som et nærmest slumliknende område der fattigdom er utpreget med uteliggere, tiggere og søppel i gatene. I forlengelse av stedsbildene som kobles til fattigdom, er det flere informanter som uttrykker at mennesker bor tett i altfor små blokker og leiligheter.

Enkelte fellestrekk og mønstre i elevenes stedsbilder er særlig interessante og har fått ekstra plass i denne analysedelen. Ved siden av å operere med dikotomiske kategorier som positivt/negativt, er det flere informanter som organiserer sine stedsbilder av Tøyen etter skillet mellom dag og kveld, hvor positive forestillinger knyttes til dagen, mens negative forestillinger knyttes til kvelden. Dessuten er det en stor gruppe elever som kobler sine positive stedsbilder utelukkende til fysiske og materielle sider ved Tøyen, mens negative stedsbilder knyttes til sosiale dimensjoner ved stedet. I sammenlikninger med hjemstedet gir også det store flertallet av informantene uttrykk for at hjemstedet er tryggere og hyggeligere enn Tøyen.

6.2 Stedsbilder, representasjoner og «sense of place»

Steders meningsinnhold er ikke naturlig gitt eller en statisk størrelse, å snakke om at et sted har en «identitet» som representerer et gitt meningsinnhold er i beste fall unøyaktig og villedende. Om dette var tilfellet ville denne oppgaven vært meningsløs, det ville ikke vært noen hensikt å studere forestillinger og meninger om Tøyen fordi meningsinnholdet allerede er definert og man er enige om hva Tøyen representerer. Heldigvis er ikke dette realiteten, noe den store bredden og mangfoldet i elevenes stedsbilder av Tøyen illustrerer. Elevene har ulike forestillinger og meninger om Tøyen, stedsbildene er mange og gjerne motstridende mellom informantene. På tross av mangfoldet og flerfoldigheten er det likevel noen klare trender og fellestrekk i stedsbildene som har blitt identifisert på bakgrunn av datamaterialet, men å kunne gi et «objektivt» bilde av Tøyen eller å tillegge stedet en identitet er ikke mulig, ei heller hensiktsmessig.

At elevene uttrykker så mange ulike stedsbilder med så ulikt meningsinnhold kan ses i lys av det sosialkonstruktivistiske og fenomenologiske perspektivet som preger den aktørorienterte stedstilknytningen. Våre stedsbilder preges av hvem vi er, hvem vi møter, hvordan vi opplever et sted og hva vi blir fortalt om stedet. Våre stedsbilder oppstår og formes ikke i et vakuum, de forestillinger vi har om et sted farges og påvirkes av de fortellinger og bilder som presenteres for oss gjennom venner og familie, på skolen og arbeidsplassen, eller i mediene.

Det er dette representasjonsbegrepet handler om, representasjoner viser til de stedsfortellinger og stedsbilder vi omgis av og som videre påvirker og farger de forestillingene og oppfatningene vi har til steder (Holloway & Hubbard, 2001; Ruud, 2007). Dette er utgangspunktet for denne andre delen av analysen. På bakgrunn av datamaterialet er det nemlig interessant at elevene tilsynelatende er svært bevisste over at deres stedsbilder i stor grad påvirkes og farges av hva de hører fra andre eller hva de blir presentert i mediene. I tillegg er det eksempler på informanter som har en tilsynelatende sterk tilknytning til Tøyen, i den forstand at de har vært der ofte. For disse informantene er deres opplevelse av sted og «sense of place» knyttet til Tøyen betydningsfullt for hvilke stedsbilder de har av stedet (Cresswell, 2004).

6.2.1 Stedsbilder påvirkes og farges, det vet informantene

Da jeg utarbeidet refleksjonsoppgavene (Vedlegg 1) og planla intervjuguiden for gruppesamtalene (Vedlegg 2), ble skriveoppgavene og spørsmålene utformet i lys av de teoretiske perspektivene som skaper rammene for denne masteroppgaven. Selvsagt endrer ting seg gjennom denne prosessen, der uforutsette og nye interessante momenter kommer frem i datamaterialet, momenter som gjør at jeg må ta nye veivalg i min teoretiske og analytiske tilnærming. Likevel var det tidlig klart for meg at et sosialkonstruktivistisk perspektiv i møte med stedsbegrepet måtte være et viktig fokus, en forståelse av at våre stedsbilder påvirkes og farges av andres forestillinger og fortellinger om steder. Dette teoretiske perspektivet er utgangspunktet for det sjette spørsmålet i refleksjonsoppgavene og gjennom gruppesamtalene utviklet det seg til å bli et viktig fokus. Elevene hadde nemlig mye å si når det gjaldt i hvilken grad og hvordan deres forestillinger, oppfatninger og meninger om Tøyen påvirkes av hva de hører fra andre eller fanger opp fra medier.

I tråd med en aktørorientert stedstilnærming, omtales disse kildene eller kanelene for påvirkning som *aktører* (Ruud, 2007; Røe & Vestby, 2013). På bakgrunn av besvarelsene tilknyttet refleksjonsoppgavene er det særlig familien, venner og medier som trekkes frem blant informantene som viktige aktører, aktører som påvirker deres stedsbilder av Tøyen. Det er også eksempler på informanter som uttrykker at hva de hører fra andre eller fanger opp fra mediene utelukkende former deres forestillinger om Tøyen fordi de aldri eller svært sjeldent har vært der. Tekstutdragene nedenfor illustrerer dette:

Jeg har nesten aldri vært på Tøyen så venner og familien påvirker mine oppfatninger om Tøyen. Også det jeg ser på TV og hører på radioen om Tøyen påvirker mine oppfatninger (Elevtekst).

Jeg tror ikke jeg har vært på Tøyen, så det jeg hører fra venner eller leser i avisen påvirker oppfatningene mine (Elevtekst).

Det syvende og siste spørsmålet elevene skulle svare på dreide seg om deres vurdering av hvor ofte de har besøkt eller vært på Tøyen (Vedlegg 1, opg. 7). Dette er nok grunnen til at de aktuelle informantene velger å trekke frem at de aldri eller svært sjeldent har vært der. Senere i denne analysedelen blir disse sidene ved datamaterialet nærmere presentert og diskutert, mens i denne sammenheng er det der imot interessant at det gis så klart uttrykk for at elevenes forestillinger og hva de tenker om Tøyen påvirkes av familie og venner, eller fra hva de hører og ser på radio og TV.

I refleksjonsoppgavene som er utarbeidet, presenteres det et utvalg eksempler på aktuelle aktører som familie, venner, skolen og media (Vedlegg 1, opg. 6). Dette har sannsynligvis hatt innvirkning på informantenes besvarelser, og er trolig en viktig grunn til at så mange elever oppgir at nettopp familien, venner og medier er viktige kilder til påvirkning. Likevel var det informanter som trakk frem andre påvirkningskanaler som ikke er trukket frem i støtteeksemplene mine, og særlig interessant er sosiale medier. I de to ulike utdragene nedenfor fra gruppesamtalene, snakker flere elever om hvor betydningsfullt bilde- og videodelingsapplikasjonen Snapchat er for deres forestillinger om Tøyen. Utdragene er hentet fra sekvenser i samtalene hvor stedsbilder som omhandler slåsskamper og rus blir diskutert:

Jeg (intervjuer): *Det som handler om kriminalitet, hvor har dere det fra?*

Karoline: *Avisene, fra overskrifter og sånt.*

Jens: *Sosiale medier ... sånn på Snapchat er det av og til brukere som legger ut slåsskamper, og da skjer det ofte på Tøyen. De møtes på Tøyen og slår hverandre hardt og sånn.*

Samina: *Ja! Den har jeg også hørt om. Jeg har også sett slåsskamper på Snapchat som er på Tøyen (Utdrag gruppesamtale).*

Jeg: Det var et spørsmål jeg stilte når dere skulle skrive tekstene som omhandlet om det er noe eller noen som påvirker deres tanker om Tøyen. Er det noe dere vil si om det? Hva er med å påvirke dere?

Nils: [...] «Oslodaily».

Jeg: Oslodaily, hva er det?

Nils: Det er en Snapchat-bruker.

Meg: [...] Jeg hører dere snakker mye om rusmiljø og hasj.

Nils: Ja, bare se på Oslodaily. De driver å røyke hasj der, også står det «Tøyen» under, på det filteret.

Jorunn: Det har jeg også sett, det er mye slåsskamper der også. Men jeg har sletta brukeren da (Utdrag gruppesamtale).

Ved siden av sosiale medier som Snapchat, ble andre medier som TV, radio, nettaviser og tradisjonelle aviser trukket frem som viktige kanaler for påvirkning blant elevene. Som sagt tidligere i dette delkapittelet ble også venner og familie ansett som viktige og betydningsfulle aktører, på bakgrunn av elevtekstene. Under gruppesamtalene ble dette trukket frem og nærmere diskutert blant enkelte elever:

Thomas: Hvis vi snakker om Tøyen vi vennene liksom, om slåsskamper og sånn, så påvirker det meg jo.

Tone: Jeg blir også påvirket av hva andre sier om Tøyen, særlig venner (Utdrag gruppesamtale).

Jeg: Forbinder dere Tøyen med noe farlig da?

Jens: [...] Ja, og det er fordi faren min sier jeg ikke får lov å være der ... han sier jeg ikke får lov å være på Grønland, Oslo S eller Tøyen.

Jeg: Hvorfor får du ikke være der?

Jens: Han sier at det er de mest kriminelle stedene å være og at det er større sjanse for å bli banket opp eller slått ned (Utdrag gruppesamtale).

Informantenes stedsbilder av Tøyen farges av representasjoner de disponeres for, forstått som stedsfortellinger som formidles fra andre aktører. Elevene er tilsynelatende bevisste over den påvirkningen deres forestillinger om Tøyen preges av, og i dette delkapittelet har eksempler fra både elevtekstene og gruppesamtalene gitt et innblikk i hvordan informantene knytter sine

stedsbilder av Tøyen til hva de blir fortalt fra venner og familie, eller hva som formidles gjennom mediene. Likevel er det i denne sammenheng viktig å trekke frem at en gruppe elever også gav uttrykk for at det ikke er noe som påvirker deres forestillinger og meninger om Tøyen. Her er eksempler fra to elevtekster som viser denne siden av funnene i datamaterialet:

I hvert fall som jeg tenker er det ingenting som påvirker mine oppfatninger og tanker om Tøyen (Elevtekst).

Det er ikke noe som påvirker mine oppfatninger av Tøyen, og jeg hører ikke om noe som er spesielt positivt eller negativt egentlig (Elevtekst).

6.2.2 Informantene er kritiske til egne stedsbilder

Stedsforståelsen som ligger til grunn for denne oppgaven innebærer at steders meningsinnhold ikke er naturlig gitt og statisk. Forestillingene og meningene om Tøyen er mange, og det sirkulerer ulike representasjoner og fortellinger om stedet fra ulike aktører. Flere av informantene i mine undersøkelser gav klart uttrykk for at deres stedsbilder påvirkes og farges av hva andre forteller eller hva mediene formidler om stedet. Under gruppesamtalene ble det aktuelt å fokusere på hvordan elevene forholdt seg til disse fortellingene de blir presentert for. Dette engasjerte elevene, og et påfallende trekk er hvor kritiske mange av informantene er til egne stedsbilder og det de blir fortalt om Tøyen. Som en inngang til disse sidene ved gruppesamtalene, viser de følgende sitatene fra Thomas at han påvirkes i stor grad av hva andre sier om Tøyen, men samtidig ikke anser det som «sannheter» eller et objektivt bilde av stedet:

Thomas: Alt jeg vet, eller tror jeg vet om Tøyen, har jeg jo hørt fra andre og jeg tror jo på det. Men jeg aner jo ikke om det er sant.

Thomas: [...] Jeg føler det er tryggere her, men det er bare fordi jeg har hørt forskjellige ting om Tøyen. Men jeg bor jo ikke på Tøyen, så jeg vet jo egentlig ikke (Utdrag gruppesamtale).

I tråd med Shields vil stedsbilder preges av forenklinger. Våre stedsbilder kan aldri tegne et helt objektivt eller «sant» bilde av et sted og menneskene tilknyttet stedet, fordi våre forestillinger og oppfatninger gjerne farges av sterkt under- eller overdrevne representasjoner og fortellinger om stedet (Shields, 1991). At det man blir fortalt om Tøyen kan være

overdrevent og forenklet, kom frem blant enkelte elever. Det er særlig interessant at flere knytter denne formen for forenklede stedsfortellinger til det de selv omtaler som «rykter»:

***Silje:** Altså, hvis man leser det i avisen så er det jo mest sannsynlig sant. Men man hører jo også mye fra andre og da kan det kanskje være overdrevent. Som når man hører om en slåsskamp, så kan det være at den man hører det fra har gjort det mer voldelig enn det egentlig var (Utdrag gruppesamtale).*

***Marit:** Jeg tror kanskje noen av ryktene er litt sanne, men at de er veldig overdrevent. Sann som hvis det har vært en slåsskamp på Tøyen, så sier man at det er slåsskamp der hver dag liksom (Utdrag gruppesamtale).*

***Fatima:** Jeg har hørt at det er mye narkotika og rusmiljø på Tøyen, men det er sanne rykter som bare sprer seg. Som hvis en venn forteller noe til deg så er det ikke sikkert de har opplevd noe, det er bare det at alle tror det (Utdrag gruppesamtale).*

Eksemplene som her er presentert viser hvor dynamiske og foranderlige informantenes stedsbilder av Tøyen kan være, der meningsinnholdet stedet knyttes til er omskiftelig og preget av representasjoner og fortellinger elevene presenteres for fra ulike aktører i ulike sammenhenger. Denne flerfoldigheten i hva stedet representerer og variasjonen i stedsbilder står i sterk kontrast til et rent deskriptiv og idiografisk stedsperspektiv, et stedsperspektiv som vektlegger at det er mulig å identifisere steders særtrekk og karakter gjennom observasjon og kartlegging av blant annet steders materielle og fysiske uttrykk (Cresswell, 2004; Stokke, 2017).

At dette stedsperspektivet trekkes frem her, handler om at enkelte informanter knytter sine stedsbilder til slike sterkt deskriptive skildringer av Tøyen. Stedsbildene de knytter til Tøyen lar seg vanskelig organisere innenfor dikotomiske kategorier som positive eller negative forestillinger, men fremstår langt mer «nøytrale». På bakgrunn av datamaterialet er dette elevtekster som utelukkende er beskrivende, hvor det gjerne trekkes frem kjente landemerker som Munch-museet, Tøyenbadet og Botanisk hage. I disse tekstene gjør ikke elevene noen vurdering av Tøyen, i den forstand at de viser til positive og negative forestillinger om stedet. Dette er de samme informantene som uttrykker at deres forestillinger og meninger om Tøyen ikke påvirkes av andre aktører, hvor det de vet om Tøyen er av faktisk art.

Det er nærliggende å hevde at når vi har begrenset kjennskap til et sted og gjerne aldri har vært der, så vil kjente landemerker og populære turistattraksjoner være de viktigste – om ikke eneste – referansepunktene for våre stedsbilder av stedet. For de aktuelle elevene er nok dette

tilfellet. Disse sidene ved Tøyens fysiske og materielle uttrykk er for dem de eneste referansepunktene som skaper grunnlaget for deres stedsbilder. De aktuelle informantene har begrenset kjennskap til Tøyen og flere oppgir at de aldri eller svært sjeldent har vært der, for dem tilfører ikke «Tøyen» noe mer mening utover det å være et punkt på kartet eller en samling kjente bygninger og parker. For disse elevene er Tøyen tilnærmet meningsløst, i den forstand at de ikke har noen «sense of place» tilknyttet stedet. Dette kan forklare hvorfor de oppgir at deres stedsbilder ikke påvirkes av andre aktører og presenterer en tilsynelatende statisk fremstilling av stedet gjennom nøytrale og sterkt deskriptive stedsbilder.

6.2.3 Uenighet og diskusjon om stedets meningsinnhold

Flerfoldigheten og ulikhetene i informantenes stedsbilder kom tydelig til uttrykk under gruppesamtalene hvor det periodevis oppstod diskusjoner mellom elevene på bakgrunn av hvilke forestillinger de knyttet til Tøyen. Særlig i de sammenhengene der Tøyen ble trukket frem som et farlig sted preget av kriminalitet, gjenger og slåsskamper, oppstod det debatt. Felles for de informantene som særlig tok til motmæle og utfordret disse negative stedsbildene, var deres tilsynelatende sterke tilknytning til stedet, i den forstand at de jevnlig besøker Tøyen eller har vært der flere ganger. Som en inngang til disse funnene åpner jeg her med en samtalesekvens hvor Marit er uenig i fremstillingen av Tøyen som et sted preget av bråk og gjenger:

***Jorunn:** Det er litt forskjellige mennesker der som kommer kanskje fra utlandet ... eller ikke sånn ment, men sånne asylsøkere kanskje som kommer derfra. Noen av dem kan kanskje finne på noe rare greier, også kan noen fra vårt miljø komme til Tøyen og lage sånn bråk, at det er et sånt bråkested.*

***Jeg:** Tenker dere andre at det er et sted hvor det er bråk og gjenger?*

***Thomas:** Ja!*

***Nils:** Mm*

***Marit:** Ja, eller, jeg har ikke oppfattet det så mye ... jeg har vært der ganske mange ganger, og da har det vært fint der.*

***Marit** [...] Jeg har en tante som bor der, så jeg er ganske ofte på besøk der, og da synes jeg det virker greit der selv på kveldene egentlig. Jeg har for eksempel aldri opplevd at det har vært slåsskamper der (Utdrag gruppesamtale).*

Ved siden av hva vi blir fortalt om et sted, vil også våre opplevelser til stedet prege våre stedsbilder. Dette er et uttrykk for den fenomenologiske og dypt personlige siden ved stedsbegrepet og forståelsen av sted (Cresswell, 2004). Der jeg tidligere i denne analysedelen har trukket frem at elevenes stedsbilder påvirkes og farges av stedsfortellinger de blir presentert for fra andre aktører, er Marit derimot et godt eksempel på at opplevelser av sted og hennes følelsesmessige tilknytning til Tøyen i all hovedsak er definerende for hennes stedsbilder.

I denne sammenheng ser vi hvordan stedsbilder og et steds meningsinnhold springer ut fra personlige opplevelser og en følelsesmessig tilknytning til stedet, viktige aspekter ved betegnelsen «sense of place». I forlengelse av denne tematikken trekkes det her frem ytterligere to eksempler fra gruppesamtalene der informantene forfekter forestillinger om Tøyen som et farlig sted preget av bråk og slåsskamper, der stedsfortellinger problematiseres i lys av personlige opplevelser til stedet:

***Fatima:** Jeg tenker at hvis man ikke har vært der, hører man kanskje mest negativt om Tøyen. Da kan man ikke vite om det er sant uten å ha opplevd det selv*
(Utdrag gruppesamtale).

***Silje:** Men samtidig, det er jo folk som blir slått ned andre steder enn Tøyen, Grønland og Oslo S også da. Jeg har vært der flere ganger og tenker jo ikke at Tøyen er spesielt farlig, eller mer farlig enn andre steder liksom* (Utdrag gruppesamtale).

6.2.4 Oppsummering

På bakgrunn av hva informantene har skrevet i tekstene og sagt i gruppesamtalene, har jeg i denne delen av analysen gransket elevenes stedsbilder i lys av kjernebegreper innenfor et sosialkonstruktivistisk og fenomenologisk stedsperspektiv. De aktuelle kjernebegrepene er *representasjoner* og «sense of place». Representasjonsbegrepet har her vært anvendt gjennom en sosialkonstruktivistisk tilnærming og viser til hvordan våre stedsbilder kan påvirkes og farges av stedsfortellinger vi presenteres for fra ulike aktører. «Sense of place» er der imot fenomenologisk fundert og viser til at våre stedsbilder også kan være dypt personlige hvor vår opplevelse av sted og følelsesmessige tilknytning til stedet, er svært betydningsfullt for de forestillinger og meninger vi har om stedet.

Det store flertallet av elevene gir uttrykk for at deres stedsbilder av Tøyen farges og påvirkes av andre aktører. De aktørene som hyppigst trekkes frem er familien, venner og media. Samtidig er flere informanter også kritiske til egne stedsbilder og det de blir fortalt om Tøyen

fra andre mennesker rundt dem eller presentert for gjennom mediene. I denne sammenheng er det enkelte som gir uttrykk for at de er kritiske til hva de blir fortalt fordi de svært sjeldent har vært der og ikke har «opplevd» Tøyen. Som en nyansering er det også viktig å trekke frem at en gruppe elever uttrykker at hva de tenker om Tøyen og hvilke forestillinger de knytter til stedet ikke påvirkes i noen grad av andre aktører. Dette er de samme informantene som presenterer sterkt deskriptive og «nøytrale» stedsbilder, der det er grunn til å hevde at forestillingene baseres på begrenset kjennskap til Tøyen og få eller ingen opplevelser til stedet. For disse elevene er Tøyen tilnærmet meningsløst, i den forstad at de ikke har noen «sense of place» til stedet.

På den andre siden er det der imot en gruppe elever som særlig under gruppesamtalene tok til motmæle og utfordret negative stedsbilder av Tøyen, stedsbilder preget av kriminalitet, slåsskamper og bråk. For disse informantene er det ikke representasjoner alene som former og preger deres forestillinger og meninger om stedet, men heller deres opplevelser tilknyttet stedet. Dette er elever som gav uttrykk for at de har vært på Tøyen opptil flere ganger og ofte er på besøk der. Gjennom betegnelsen «sense of place» kan vi lettere forstå hvordan deres opplevelser og følelsesmessige tilknytning til stedet er definerende for deres stedsbilder og det meningsinnholdet de tillegger stedet, stedsbilder og et meningsinnhold som gikk på kollisjonskurs med forestillinger om Tøyen som et sted preget av kriminalitet, slåsskamper og bråk.

7. En aktørorientert stedstilmærming i samfunnsfaget

Så, hva kan denne aktørorienterte stedstilmærmingen som ligger til grunn for mine undersøkelser tilføre samfunnsfaget og samfunnsfagundervisningen? Hvordan kan denne tilmærmingen i å betrakte steder fungere som en ressurs i skolen? I denne drøftingen går jeg frem med en normativ tilmærming. Jeg ønsker å «fremsnakke» denne tilmærmingen i å betrakte steder og hvilken ressurs det kan representere i samfunnsfaget i grunnskolen.

7.1 Stedsbegrepet i møte med solidaritet som grunnleggende verdi

Med en aktørorientert tilmærming i møte med stedsbegrepet blir steder noe langt mer dynamisk og sammensatt enn bare fysiske strukturer eller geografiske punkter på et kart. Om vi utelukkende reduserer steder til slike deskriptive størrelser i undervisningen, mister vi av syne hva steder i grunnleggende forstand er. På et elementært nivå er steder de fysiske og materielle rammene for sosiale relasjoner og sosial interaksjon mellom mennesker, og et uttrykk for individers meningsdannelse (Cresswell, 2004). I lys av skolens demokratiske mandat og ansvar, der elevene skal utvikle og ha oppslutning om solidaritet som grunnleggende verdi, kan en aktørorientert stedstilmærming være formålstjenlig for å skape nærhet og relevans hos elevene. Det handler om å løfte stedsbegrepet og steder ut fra en utelukkende faktaorientert og deskriptiv forståelsesramme, en tilmærming som lenge har dominert i skolen og som fortsatt setter sitt preg på læreplanene og undervisningen (Andersen, 2015; Holt-Jensen, 2007).

For å komme med noen eksempler som er satt på spissen, ville det med en utelukkende deskriptiv stedstilmærming til grunn i undervisningen vært tilstrekkelig for læreren å informere elevene med et utvalg faktaopplysninger basert på objektive og statiske størrelser ved steder. Om Tøyen kunne vi da trukket frem at Munch-museet, Tøyenbadet og Botanisk hage er kjente attraksjoner og landemerker, og ved bruk av et kart kunne vi enkelt pekt ut området i bydel Gamle Oslo, øst for Jernbanetorget. Det samme kunne vi gjort med byer som Aleppo og Bagdad, der elevene sitter igjen med kunnskap om to byer i Asia, forholdsvis plassert nordvest i Syria og sentralt i Irak. Dessuten blir det viktig at elevene får kunnskap om at Bagdad er en hovedstad.

Eksempelene ovenfor kan virke banale og kanskje provoserende, men med en rendyrket idiografisk og deskriptiv tilmærming til grunn i møte med steder, vil faktisk informasjon og kartlegging av fysiske, materielle topografiske kjennetegn ved steder bli hovedanliggende i

undervisningen. Dette perspektivet i betraktning av steder var lenge dominerende innen stedsforskningen, og geografididaktikerne Lambert og Morgan trekker frem at en slik deskriptiv tilnærming må nyanseres og utfylles gjennom andre stedsperspektiver i undervisningen (2010, s. 83). At stedsbegrepet må nyanseres og undervisningen må befatte seg med en flersidig tilnærming i hvordan steder betraktes, handler om det enorme mangfoldet og dybden begrepet representerer. Det idiografiske og deskriptive perspektivet speiler steders fysiske og materielle særtrekk og kjennetegn, det fenomenologiske perspektivet viser til at steder er gjenstand for meningsskaping gjennom individers erfaringer og opplevelser og rører gjerne ved dype følelser i mennesker, mens det sosialkonstruktivistiske perspektivet viser til at steders meningsinnhold formes og preges gjennom sosiale og kulturelle prosesser der representasjoner og makt er involvert (Cresswell, 2004).

Det er gjennom lærerens anerkjennelse av stedsbegrepets flersidige uttrykk og en bevissthet rundt steders mangfoldige meningsinnhold, at det blir fruktbart å anvende en aktørorientert stedstilnærming i samfunnsfaget, det er forutsetninger for at tilnærmingen kan fungere som en ressurs. Dessuten er det nettopp den tilsynelatende mangelen på anerkjennelse og bevissthet omkring denne flersidigheten og dette mangfoldet som gjør eksemplene med Aleppo og Bagdad provoserende. Som geografiske punkter på et kart og gjennom en utelukkende deskriptiv tilnærming, reduseres disse stedene til kalde og rasjonelle størrelser fullstendig blottet for en sosial og meningsbærende dimensjon der mennesker som aktører i stedsdannelsen inngår i stedsforståelsen.

En aktørorientert tilnærming i møte med steder i undervisningen handler på et grunnleggende plan om å synliggjøre at steder er de fysiske og materielle rammene for sosiale forhold og sosial interaksjon mellom mennesker. Gjennom en rasjonalisering av steder som er skissert ovenfor, mister vi dette sosiale aspektet og mennesker som aktører forsvinner fra forståelsesrammen. Ved å anvende en aktørorientert stedstilnærming og vise til denne fundamentale erkjennelsen at byer som Aleppo og Bagdad helt elementært består av sosiale forhold og sosial interaksjon mellom mennesker, legger det til rette for å skape en meningsbærende og følelsesmessig tilknytning til stedene blant elevene. Jeg tar til orde for at denne tilnærmingen i å betrakte steder er en viktig ressurs i møte med skolens ansvar for å skape oppslutning om solidaritet som demokratisk verdi blant elevene (Kunnskapsdepartementet, 2016; Opplæringslova, 1998, § 1-1). Å skape en forståelse for at Aleppo og Bagdad er så mye mer enn geografiske punkter på et kart og to byer i Asia, gir

anledning til å synliggjøre og bevisstgjøre elever på at disse byene herjet av krig, maktkamper og tragedie over så mange år, på et helt elementært nivå er de fysiske og materielle rammene for sosiale forhold og interaksjon mellom individer, byene er steder der mennesker lever sine liv. Solidaritet ovenfor mennesker som lever i dyp nød, krig og humanitære kriser lar seg vanskelig gjøre om mennesker som aktører i stedsforståelsen ikke tas på alvor, der steder rasjonaliseres gjennom en utelukkende deskriptiv og faktaorientert tilnærming i undervisningen. Som en avrundning av denne delen av diskusjonen viser jeg til et utdrag fra Cresswells innføringsbok. Her løfter han frem de samme perspektivene, der en sosialt forankret og dynamisk tilnærming til stedsbegrepet skaper forutsetningene for en forståelse av at steder ikke er nøytrale størrelser, men i dypeste forstand rammer for relasjoner og samhandling mellom mennesker:

When we look at the world as a world of places we see different things. We see attachments and connections between people and place. We see worlds of meanings and experience. Sometimes this way of seeing can seem to be an act of resistance against a rationalization of the world. [...] To think of an area of the world as a rich and complicated interplay of people and the environment – as a place – is to free us from thinking of it as facts and figures. To think of Baghdad as a place is in a different world to thinking of it as a location to drop bombs (Cresswell, 2004, s. 11).

7.2 Meningsutveksling synliggjør steders mangfoldige meningsinnhold

På bakgrunn av elevtekstene jeg samlet inn og gruppesamtalene som ble gjennomført, ble det tydelig for meg i møte med datamaterialet at selv med et ganske begrenset utvalg av elever florerte det en stor mengde ulike forestillinger om Tøyen. Elevenes stedsbilder av Tøyen tegnet et mangfoldig og flersidig bilde av stedet, enkelte elever knyttet sine forestillinger til opplevelser og erfaringer fra stedet, mens andre gav uttrykk for at fremstillinger og fortellinger fra mediene eller andre personer i stor grad formet deres meninger og forestillinger. Disse sidene ved datamaterialet er et uttrykk for Tøyens mangfoldige meningsinnhold og flersidige meningsuttrykk, det er selve kjernen i forståelsen av en aktørorientert tilnærming til stedsbegrepet. Steders meningsinnhold er ikke naturlig gitt og statisk, men mangfoldig, flersidig og gjerne motstridende. Steders meningsinnhold springer ut ifra alle de individuelle og personlige stedsbildene ulike individer har av steder på bakgrunn

av erfaringer og opplevelser, samtidig formes og preges stedsbilder og steders meningsinnhold innenfor kulturelle rammer og gjennom sosiale prosesser der ulike aktører formidler ulike stedsfortellinger og representasjoner (Brattbakk & Hagen, 2015; Ruud, 2007; Røe & Vestby, 2013).

I dette dynamiske og flersidige ved steders meningsuttrykk og hvordan det kan oppfattes og erfares ulikt mellom mennesker, ligger det et potensial i samfunnsfagundervisningen. Samfunnsfaget har et særlig viktig ansvar i å utruste elevene til demokratisk deltakelse og medborgerskap, der elevene gjennom opplæringen blant annet skal erfare og oppøves i meningsutveksling hvor ulike meninger komme til uttrykk (Utdanningsdirektoratet, 2017b). I gruppesamtalene som ble gjennomført, skapte samtalene og diskusjonene engasjement blant de aktuelle informantene der de fikk dele sine stedsbilder av Tøyen og bekreftet eller utfordret andres forestillinger og meninger.

Slike samtaler om steder i klasserommet kan være en fruktbar tilnærming for å skape bevissthet om at steder er mangfoldige og flersidige, det er en tilnærming i undervisningen som kan gi innsikt i og oppklaring om at steder ikke er fastsatte og ferdig definerte størrelser, størrelser med et gitt meningsinnhold der både stedet og menneskene tilknyttet stedet tilskrives gitte egenskaper eller kjennetegn gjennom generaliseringer. Det er en tilnærming i møte med andre steder, mennesker og samfunn som kan motvirke myteforsterkende og stereotype forestillinger der utvalgte forestillinger eller representasjoner befester seg blant elevene (Andersen, 2015). Dette handler i ytterste konsekvens om å forebygge og motarbeide fordommer og diskriminering, et viktig ansvar skolen har i lys av det demokratiske mandatet (Utdanningsdirektoratet, 2017b).

7.3 Forebygging av fordommer og diskriminering

For å skape orden og mening i verden og omgivelsene rundt oss, deler vi inn og stykker vi opp virkeligheten etter kategorier. Våre forestillinger om andre steder preges gjerne av slike kategoriseringer, der vi tillegger steder og menneskene tilknyttet stedene egenskaper og kjennetegn gjennom det Shields omtaler som «merkelapper» (1991). Merkelappene er et uttrykk for våre stedsbilder og i grunnleggende forstand er det en måte å organisere verden og virkeligheten på. I denne sammenheng er det da interessant at disse merkelappene og våre stedsbilder gjerne er basert på forenklede og stereotype forestillinger, hvor vi generaliserer steders meningsinnhold eller kjennetegn og egenskaper ved mennesker.

At stedsbilder gjerne er et uttrykk for over- eller underdrevne forestillinger og i svært ulik grad er basert på troverdige antakelser, kobler begrepet tett til forståelsen av stereotypier som forenklinger og generaliseringer av virkeligheten (Shields, 1991). Stedsbildene som ble identifisert av Tøyen blant mine informanter var gjennomgående uttrykk for slike forenklinger og generaliseringen, der Tøyen på den ene siden ble omtalt nærmest som et utopisk paradys på sommeren, men også som et sted der ungdomsmiljøet er dårlig, preget av kriminalitet, vold og rus. Stedsbildene elevene har uttrykt om Tøyen, speiler på ulike måter stedets mangfoldige meningsinnhold og flersidige meningsuttrykk.

Våre stedsbilder, om de vokser ut ifra personlige erfaringer og opplevelser til et sted eller formes og preges av stedsfortellinger vi disponeres for, kan aldri tegne et fullverdig og ferdig definert bilde av stedet. Våre stedsbilder vil bare speile et bruddstykke av steders virkelighet og meningsinnhold, og det er en bevissthet om og en sensibilitet til at steder og menneskene tilknyttet stedene representerer et mangfold og en flersidighet som blir viktig i lys av en aktørorientert stedstilknytning i undervisningen.

At ungdommer på Tøyen er kriminelle, at mennesker fra Sunnmøre er gjerrige, at folk fra Bærum og Holmenkollen er rike og kjører Porsche, eller at flyktninger fra Syria og Irak er terrorister, er alle generaliserende forestillinger og forenklinger der det trekkes koblinger mellom steder og kjennetegn og egenskaper ved mennesker. Jeg skriver ovenfor at generaliserende forestillinger og forenklinger er en del av vår kategorisering av verden, det er noe vi alle gjør, og det er noe vi alltid kommer til å gjøre. Det som derimot er problematisk med eksemplene jeg har presentert er om steders meningsinnhold er noe som kan defineres, at koblingen mellom steder og menneskene er noe statisk og uforanderlig. Det er i dette perspektivet våre kategoriseringer, generaliseringer og forenklinger blir problematiske.

Om mine stedsbilder av Tøyen preges av forestillinger som knyttes til kriminalitet og rus, og jeg videre tilskriver mennesker fra dette området slike kjennetegn og anser det som noe statisk og uforanderlig, da undergraver jeg fullstendig stedets flertydige, dynamiske og mangfoldige meningsinnhold. Motsvaret til eksemplene som er presentert ovenfor vil i lys av en aktørorientert stedstilknytning være at ungdommer på Tøyen som er kriminelle er én del av virkeligheten, men ikke hele virkeligheten, og selv om noen i Syria og Irak har vervet seg til IS, er ikke alle flyktninger fra Syria og Irak islamister og terrorister.

Skolens ansvar i å forebygge fordommer og motvirke diskriminering blant elevene og demokratiopplæringens funksjon som en motvekt mot slike holdninger, handler i denne sammenheng om å bevisstgjøre elever på hvor kraftfullt og destruktivt en endimensjonal og

statisk fremstilling av steder og mennesker kan være. Den aktørorienterte stedstilmærkingens fokus på et mangfoldig og et flersidig meningsinnhold og meningsuttrykk i møte med steder, kan bidra til en bevissthet og sensibilitet blant elever der det dannes en forståelse for og erkjennelse av at personlige stedsbilder bare er én bit av virkeligheten og hva steder representerer.

I denne sammenheng tar jeg til orde for at samtaler om steder være fruktbart, hvor elevene får anledning til å dele egne stedsbilder og samtidig får innblikk i andres forestillinger og oppfatninger. Dette er en form for meningsutveksling og meningsbrytning som skaper en arena der mangfoldet av stedsbilder og meninger får komme til uttrykk. Under gruppesamtalene hadde denne formen for diskusjon og meningsutveksling en interessant effekt blant flere av informantene da de endret og justerte sine stedsbilder av Tøyen i interaksjonen med andre medelever. Selvsagt er det ikke forventet – kanskje ikke formålstjenlig heller – i undervisningssammenhenger at alle elever skal endre sine meninger og forestillinger, men meningsutvekslingen og perspektivmangfoldet kan bidra til å kaste lys over at steder er alt annet enn statiske størrelser bestående av endimensjonale mennesker som kan defineres innenfor en gitt kategori på bakgrunn av et utvalg kjennetegn eller egenskaper.

7.4 Stereotyper og sosiale grensesettinger

Vår organisering av virkeligheten rundt oss kommer gjerne til uttrykk gjennom kategoriseringer og forenklinger, dette legger også føringer for det Shields omtaler som «sosial romliggjøring» (1991). Sosial romliggjøring viser til hvordan våre stedsbilder og kategoriseringer av steder og andre mennesker alltid ses i relasjon til hverandre, og denne organiseringen kommer gjerne til uttrykk gjennom dikotomisering, hvor vi tillegger steder et meningsinnhold og mennesker egenskaper og kjennetegn som er gjensidig utelukkende til hverandre (Shields, 1991).

I datamaterialet kom denne relasjonelle organiseringen preget av dikotomier særlig til uttrykk gjennom flere stedsbilder der informantenes hjemsted ble ansett som trygt, mens Tøyen ble betraktet som utrygt. Andre eksempler på dikotomisering av steder og mennesker kan komme til uttrykk som at i Norge er vi rike, mens folk i Afrika er fattige, eller at sørlendinger er rolige, sindige og innadvendte, mens nordlendinger er høyrøstede, brautne og utadvendte.

Forenklinger og kategoriseringer vi gjør kan gi utslag i stereotype oppfatninger, forstått som forenklete forestillinger der vi generaliserer enkelte trekk ved steder eller mennesker til å gjelde hele grupper eller i defineringen av steders meningsinnhold (Shields, 1991). Sett i lys

av at ulike steder og mennesker knyttet til stedene stadig ses i relasjon til hverandre og organiseres innenfor dikotomiske kategorier, vil stereotype oppfatninger fungere grensesettende. Fokuset på kategoriene «vi» og «de andre» som trekkes frem i læreplanen for samfunnsfag gjennom kjerneelementet «Perspektivmangfold og samfunnskritisk tenkning» kan etter min mening være fin inngang for å belyse den grensesettende funksjonen stereotypier og dikotomiske kategoriseringer av steder og mennesker har. Gjennom å forenkle og generalisere enkelttrekk ved andre steder og mennesker, organiserer vi verden rundt oss gjennom enkle kategorier. Dette er en lettvinntilnærming i å organisere verden på, men det er alt annet enn det en aktørorientert stedstilnærming representerer.

Gjennom elevenes tekster og i gruppesamtalene fikk jeg innblikk i hvordan informantene i ulik grad satte Tøyen og menneskene der i relasjon til hjemstedet eller andre steder i Oslo. Enkelte sammenlikninger bar preg av forskjellighet og klare grensesettinger, der Tøyen ble satt i kontrast til hjemstedet, mens andre heller vektla likheter mellom stedene. Å sette steder og mennesker i relasjon til hverandre på bakgrunn av personlige stedsbilder er et uttrykk for det dypt menneskelige behovet for å organisere og strukturere verden rundt oss. På samme måte som i diskusjonen i delkapittelet ovenfor der en aktørorientert stedstilnærming i undervisningen kan skape en bevissthet om og sensibilitet blant elevene omkring steders mangfoldige og flersidige meningsinnhold, gjelder det samme fokuset ovenfor dikotomiske kategoriseringer og stereotypier. Å tillegge steder et ferdig definert meningsinnhold på bakgrunn av generaliserte enkelttrekk eller enkeltkategorier er lettvinnt og enkelt, men da mister vi av syne at steder er så mye mer mangfoldige og flersidige, og mennesker tilknyttet steder i bunn og grunn er enkeltindivider som ikke alle passer én kategori.

7.5 Kritisk tenkning i lys av en aktørorientert stedstilnærming

Kritisk tenkning inngår i kompetansebegrepet som er gjennomgående i den norske skolen. Kritisk tenkning går igjen i samtlige styringsdokumenter og på alle nivåer, fra det helt overordnende gjennom Opplæringsloven, til konkrete kompetansemål i fagene der elevene skal tilegne seg ulike former for kunnskapshåndtering og ferdigheter i møte med et samfunn der tilgangen og tilgjengeligheten til informasjon blir stadig mer omfattende og sammensatt. Dessuten løftes det frem gjennom Stortingsmelding 28 og kjerneelementet «Perspektivmangfold og samfunnskritisk tenkning» at kritisk tenkning skal befatte seg med en forståelse av at verden og virkeligheten rundt oss kan forstås og oppfattes ulikt blant ulike grupper i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2016; Utdanningsdirektoratet, 2018b), «allmenngyldige sannheter» er ikke nødvendigvis sannheter for alle.

I dette perspektivet er det interessant i lys av gruppesamtalene at flere elever var kritiske til egne stedsbilder og ulike stedsbilder ble utfordret og satt mot hverandre mellom informantene der forestillinger og meninger om Tøyen kolliderte eller ikke samsvarte. Enkelte elever gav uttrykk for at deres forestillinger om Tøyen i stor grad var basert på «rykter» og hva andre har fortalt om stedet, mens andre utfordret medelevers stedsbilder fordi de har helt andre opplevelser eller erfaringer til stedet.

Disse sidene ved datamaterialet illustrerer flere viktige sider ved hvordan en aktørorientert stedstilmærking kan forstås i lys av kritisk tenkning. At flere informanter var kritiske til egne stedsbilder kan forstås som at de er bevisste Tøyens mangfoldige meningsinnhold, stedet kan oppfattes på så mange ulike måter fordi det sirkulerer så mange fortellinger om stedet og så mange har ulike opplevelser og erfaringer til det. Det kritiske blikket enkelte elever tilsynelatende anvender kan forstås som en sensibilitet til at hva de selv har hørt om Tøyen, bare illustrerer en liten del av stedets flersidige meningsuttrykk. Sensibiliteten kommer til uttrykk der elevene problematiserer i hvilken grad historier og fortellinger om stedet er «sanne», eller der det problematiseres i hvilken grad man kan generalisere enkelttrekk ved stedet til å gjelde Tøyen som helhet, som i gruppesamtalen der Silje utfordrer oppfatningen om at Tøyen er farligere enn andre steder i Oslo:

Silje: Men samtidig, det er jo folk som blir slått ned andre steder enn Tøyen, Grønland og Oslo S også da. Jeg har vært der flere ganger og tenker jo ikke at Tøyen er spesielt farlig, eller mer farlig enn andre steder liksom (Utdrag gruppesamtale).

Fokuset på perspektivmangfold som en del av kritisk tenkning i samfunnsfaget, skaper muligheter for å aktualisere at steder er like mye sosiale fenomener og sosiale konstruksjoner som fysiske og geografiske størrelser. Steder forstått som sosiale fenomener og gjenstand for ulike forestillinger, oppfatninger og meninger, løfter begrepet ut fra en forståelsesramme der steder kan defineres og fullt ut karakteriseres på bakgrunn av bestemte modeller eller forhåndsbestemte kriterier.

Der en aktørorientert stedstilmærking i undervisningen kan skape en grunnholdning blant elevene om at steder har et mangfoldig meningsinnhold og flersidig meningsuttrykk, hvor enkle kategoriseringer og generaliseringer bryter med en slik tilnærming, vil kritisk tenkning gjennom perspektivmangfold ha samme funksjon. Fordommer som kommer til uttrykk gjennom stereotype oppfatninger av steder og mennesker vil bestå om det ikke utfordres med et kritisk blikk der steders mangfoldige meningsinnhold tas på alvor, der «allmenngyldige sannheter» om steder problematiseres gjennom ulike perspektiver. Drammen vil alltid være en

«harry» by om ikke dette kritiske blikket anvendes, Stovner i Groruddalen vil alltid være en farlig del av Oslo og Tøyen vil alltid preges av «norske tilstander» om ikke perspektivmangfoldet løftes frem.

7.6 Stedsmyter forstått som «allmenngyldige sannheter»

Informantene i mine undersøkelser er alle elever som bor og går på skoler utenfor Tøyen. De aller fleste elevene gav uttrykk for at det i hovedsak er representasjoner av stedet, forstått som stedsfortellinger de presenteres for fra andre personer eller hva mediene formidler, som former og preger deres stedsbilder av Tøyen. Slik det kommer frem i datamaterialet er de mest fremtredende aktørene venner, familien og medier, både tradisjonelle medier som aviser, TV og radio, eller sosiale medier som Snapchat. Våre forestillinger om steder er ikke bare individuelle stedsbilder og assosiasjoner som springer ut ifra personlige opplevelser og erfaringer. Våre stedsbilder preges også av representasjoner vi presenteres for fra omverdenen. Representasjonsbegrepet viser til den sosialkonstruktivistiske siden ved en aktørorientert stedstilnærming, der steders meningsinnhold formes, reproduseres og opprettholdes gjennom stedsfortellinger (Holloway & Hubbard, 2001; Ruud, 2007). Stedsfortellinger kan eksistere på et helt mellommenneskelig plan mellom to personer, men anvendes gjerne som etablerte fortellinger om steder som deles av en større gruppe mennesker og som har befestet seg i en kultur. Stedsfortellinger som har befestet seg i en kultur og som deles av en større gruppe mennesker omtales som stedsmyter (Holloway & Hubbard, 2001; Ruud, 2007; Shields, 1991).

Å betrakte steder som sosiale konstruksjoner der meningsinnholdet også preges av stedsfortellinger og stedsmyter som sirkulerer rundt oss i kulturen, har etter mitt syn et kjempepotensial i samfunnsfagundervisningen. Stedsfortellinger og fremstillinger vi presenteres for fra andre personer eller gjennom mediene kan ha stor innvirkning på hvilke stedsbilder vi knytter til steder, for hvilket meningsinnhold steder tillegges. I seg selv beskriver ikke begrepene stedsfortellinger og stedsmyter grader av sannhet eller nærhet til virkeligheten, stedsfortellinger og stedsmyter kan være mer eller mindre sanne eller mer eller mindre knyttet til virkeligheten (Holloway & Hubbard, 2001). Uansett bærer stedsfortellinger og stedsmyter preg av å være forenklinger av virkeligheten og generaliseringer av steders meningsinnhold (Shields, 1991), og på samme måte som at elever skal utvikle en bevissthet om og en sensibilitet til at deres egne stedsbilder i ulik grad preges av forenklinger og generaliseringer, fordrer en aktørorientert stedstilnærming i skolen at stedsfortellinger og stedsmyter betraktes med et kritisk blikk.

Flere av eksemplene som er presentert i denne diskusjonen er eksempler på stedsmyter. At sunnmøringer er gjerrige, at Drammen er en «harry» by eller at flyktninger fra Irak og Syria er terrorister, er alle fortellinger om steder og mennesker knyttet til steder som store grupper i samfunnet kjenner til. Eksemplene bærer preg av stereotype fremstillinger der forenklinger av virkeligheten kommer til uttrykk gjennom generaliseringer av enkelte trekk ved steder eller mennesker, generaliseringer som uttrykker et altomfattende og definerende meningsinnhold knyttet til steder.

Enkelte stedsmyter er lettere å avfeie som paradiske og sterkt overdrevne karakteristikk, preget av stereotype fremstillinger, mens andre er kanskje langt mer «kamouflerte», i den forstand at de betraktes som allmenne sannheter om steder. Jeg tar her til orde for at stedsmyter som begrep kan i samfunnsfagundervisningen være en nyttig inngangsport for å belyse at dominerende fortellinger om steder og mennesker ikke representerer allmenngyldige sannheter, og gjennom perspektivmangfold som en tilnærming til kritisk tenkning kan stedsmyter og dominerende stedsfortellinger utfordres og nyanseres gjennom motstridende og konkurrerende perspektiver og fremstillinger.

Slik jeg ser det er stedsmyters destruktive og polariserende potensial som «allmenngyldige sannheter» åpenbar, om de ikke utfordres og nyanseres gjennom en kritisk tilnærming der perspektivmangfoldet i steders mangfoldige meningsinnhold og flersidige meningsuttrykk løftes frem. Stereotype fremstillinger av flyktninger fra Syria og Irak eller at Tøyen og Stovner er spesielt farlige deler av Oslo, vil etablere seg som fordommer om vi mister nyansene, om vi godtar at steder, hele regioner og hele grupper med mennesker lar seg definere og kategorisere innenfor generaliserende enkeltkategorier eller forenklete fremstillinger.

Våre forestillinger om andre steder og mennesker knyttet til stedene preges av stedsfortellinger vi disponeres for, enkelte stedsfortellinger deler vi med flere andre og kan oppfattes som «sannheter» og fungerer som stedsmyter. Slike stedsmyter eksisterer overalt og på alle nivåer, det finnes stedsmyter om nabobyen, nabokommunen eller nabobygda, vi nordmenn kan bære på stedsmyter ovenfor svensker og Sverige, og ellers eksisterer det en rekke stedsmyter som knytter seg til hele regioner som Midtøsten og Afrika. Stedsmyter kan i større eller mindre grad være sanne og knytte seg til virkeligheten, uansett er de forenklinger og generaliseringer av andre steder og mennesker. Som begrep kan *stedsmyter* være en ressurs i samfunnsfagundervisningen der stereotype fremstillinger av steder og mennesker løftes frem, nyanseres og behandles gjennom en kritisk tilnærming preget av perspektivmangfold

der elevenes bevissthet om og sensibilitet til steders mangfoldige meningsinnhold og flersidige meningsuttrykk skaper en forståelse for at stedsmyter aldri kan fungere som fullverdige skildringer eller karakteristikk av andre steder og mennesker. I et demokratisk perspektiv handler det om å forebygge fordommer der elevene trenger å bevisstgjøres om at stedsmyters stereotype tendens og uttrykk kan virke generaliserende og sterkt forenkende, hvor steder og hele grupper med mennesker betraktes og forstås gjennom enkle kategoriseringer på bakgrunn av enkelte kjennetegn eller egenskaper.

7.7 Steders «image» og stigmatisering

Stedsfortellinger og stedsmyter som sirkulerer om steder kan skape grobunn for steders «image». I denne sammenheng forstås begrepet som steders omdømme, og slike image-konstruksjoner kan være svært robuste og vanskelige å få endret, fordi de i en sosial og kulturell kontekst kan betraktes som allmenne sannheter om steder (Ruud, 2007). Image-konstruksjoner kan skape både et negativt eller positivt omdømme til steder på bakgrunn av stedsmyter, og et godt eksempel på et sted som lenge har vært tillagt et negativt omdømme og stempel, hvor ulike aktører over lang tid har arbeidet målrettet for å endre negative image-konstruksjoner og utfordre svært stereotype stedsmyter, er Drammen. Stedsmyten om at Drammen er en «harry» by var lenge en svært dominerende stedsfortelling, så dominerende at den ble stemplet som en sannhet om stedet og menneskene der blant store grupper i det norske samfunnet. I dag er ikke Drammen like «harry», langtids målrettet arbeid blant ulike aktører har bidratt til å endre dette omdømmet og utfordret stedsmytene (Kirkebøen, 2012).

Eksemplet med Drammen og hvordan omdømmet har blitt endret, handler om så mye mer enn hva denne oppgaven favner, Drammen-eksemplet omfatter sider ved stedsbegrepet som omhandler blant annet steds- og byplanlegging, stedsidentitet og hvordan steder kan fungere som objekter for markedsføring (Ruud, 2007). Likevel anser jeg eksempelet som nyttig i denne sammenheng fordi det illustrerer hvilken slagkraft stedsmyter kan ha, stedsfortellinger kan være så dominerende og image-konstruksjonene så robuste at steder tillegges et altomfattende meningsinnhold og kategoriseres gjennom enkle «merkelapper». I samfunnsfaget kan image-begrepet være en inngangsport for å synliggjøre den definerende og generaliserende funksjonen stedsmyter kan ha, en kritisk tilnærming gjennom perspektivmangfold blir også i møte med steders image og omdømme viktig å løfte frem i undervisningen.

Gjennomgående i denne diskusjonen har jeg trukket frem at stedsbilder, stedsfortellinger og stedsmyter ikke bare er forestillinger om og fremstillinger av steder som fysiske og materielle størrelser. Stedsbilder, stedsfortellinger og stedsmyter omhandler også mennesker tilknyttet steder. Tøyen kan betraktes som farlig fordi menneskene og ungdomsmiljøene betraktes som farlige eller skumle, Drammen kan betraktes som «harry» fordi menneskene der er «harry», eller Bærum og Holmenkollen kan betraktes som «kakse»-strøk fordi menneskene der betraktes som kakser og rikmannsfolk. Snur vi derimot på disse eksemplene ser vi klarere den sterkt fordømmende og stigmatiserende siden ved stedsmyter og «image»-konstruksjoner. Menneskene og ungdomsmiljøene er farlige og skumle fordi de holder til på Tøyen, drammensere er «harry» fordi de bor i Drammen, eller mennesker er «kakser» fordi de bor i Bærum eller på Holmenkollen. Denne formen for stereotypier og generaliserende koblinger mellom steder og mennesker kan rotfestes så sterkt i et steds omdømme og image at mennesker på stedene kan oppleve en tilstand av uverdighet og skam i kraft av å være innbyggere eller beboere der. Denne beskrivelsen av at ens bosted i seg selv kan bidra til en opplevelse av uverdighet og skam, omtales som territoriell stigmatisering (Wacquant, 2008, s. 122).

Territoriell stigmatisering beskrives ovenfor fra et «innenfra»-perspektiv, det viser til en opplevd tilstand blant innbyggere og mennesker som holder til på steder. I denne sammenheng er det derimot aktuelt å betrakte begrepet fra et «utenfra»-perspektiv, der stereotype stedsmyter om andre steder og robuste image-konstruksjoner kan virke sterkt generaliserende hvor mennesker knyttet til steder organiseres innenfor hierarkiske kategoriseringer eller et rangeringssystem likt det Shields omtaler som «sosial romliggjøring». En vanlig tilnærming i å forstå stigmatisering handler om å «stemple» andre mennesker som mindreverdige eller tillegge dem negative egenskaper på bakgrunn av utseendemessige eller kulturelle trekk. Dette skaper videre forutsetninger for diskriminering, forstått som forskjellsbehandling av andre mennesker på bakgrunn av etnisk eller kulturell tilhørighet (Eriksen & Sajjad, 2015, s. 61). Gjennom territoriell stigmatisering og «sosial romliggjøring» blir derimot andre mennesker stemplet som mindreverdige, tillagt negative egenskaper eller forskjellsbehandlet på bakgrunn av geografisk tilhørighet.

Fordommer, stigmatisering og diskriminering vokser frem der nyansene viskes ut og der enkle kategoriseringer og generaliseringer gjennom stereotypier blir definerende for hvordan vi betrakter og møter andre mennesker. Jeg tar her til orde for at gjennom en aktørorientert stedstilnærming kan skolens ansvar i å forbygge og motarbeide slike grensesettende

holdninger blant elevene forsterkes og aktualiseres ved å vise til at fordommer, stigmatisering og diskriminering ikke bare vokser frem på bakgrunn av etniske eller kulturelle skillelinjer, men også på et romlig og geografisk plan, på bakgrunn av andre menneskers geografiske tilhørighet.

7.8 Steders meningsinnhold i lys av makt

Maktaspektet kommer tydelig frem i kjerneelementet «Perspektivmangfold og samfunnskritisk tenkning» der elevene blant annet skal kunne vurdere kunnskap, situasjoner og fenomener fra ulike synsvinkler, ståsteder og tilhørigheter i lys av maktrelasjoner og maktstrukturer (Utdanningsdirektoratet, 2018b). Formuleringene bærer preg av å være på et foreløpig og midlertidig stadium, det er store ord som vanskelig lar seg konkretisere i undervisningen slik det nå er formulert. Likevel muliggjør det overordnede fokuset på makt, slik det kommer til uttrykk gjennom maktrelasjoner og maktstrukturer, at forholdet mellom sted og makt kan være en spennende og fruktbar tilnærming i samfunnsfagundervisningen. Dette forutsetter at det sosialkonstruktivistiske perspektivet i den aktørorientert stedstilnærmingen tydeliggjøres.

Det er i forståelsen av at steder er gjenstand for sosial konstruksjon at maktaspektet blir synliggjort (Cresswell, 2004). Det er da vi kan snakke om at enkelte aktører har definisjonsmakt over steders meningsinnhold gjennom å formidle dominerende representasjoner eller stedsfortellinger som befester seg som naturlige og selvsagte «sannheter» om steder (Sæther, 2017), og det er gjennom sosiale prosesser og i en kulturell kontekst at mektige aktører vinner frem med sine interesser for hvordan steder skal utvikles og hvilke stedsbilder, stedsfortellinger og stedsmyter som får dominere i konstruksjonen av steders image (Brattbakk & Hagen, 2015; Ruud, 2007; Røe & Vestby, 2013).

I lys av maktaspektet besitter mediene en betydelig makt i konstruksjonen av steders meningsinnhold. Mediene setter på mange måter dagsorden for hvilke saker, fortellinger og historier om og fra steder som får dominere (Ruud, 2007). Som aktører i steders meningskonstruksjon bidrar også mediene i å formidle stedsmyter og dominerende fortellinger om steder som kan betraktes som naturlige og selvsagte «sannheter» om steder og menneskene tilknyttet steder. Tøyen er et godt eksempel på et sted som lenge har vært i mediernes søkelys på både godt og vondt, og i dette perspektivet er det interessant at medienes definisjonsmakt kan ha bidratt til konstruksjonen og forsterkningen av stedsfortellinger og stedsmyter som har opprettholdt negative og stigmatiserende image-konstruksjoner

(Brattbakk & Hagen, 2015). Det handler om at fortellinger og fremstillinger av stedet preget av rus, kriminalitet og belastede miljøer befester seg så sterkt at det fra omverdenen kan betraktes som en naturlig tilstand eller selvsagte sannheter om stedet.

Denne påvirkningen mediene utøver, kom også til uttrykk gjennom elevtekstene og gruppesamtalene som ligger til grunn for mitt datamateriale. Gjennomgående ble media trukket frem som en viktig i aktør i påvirkningen av elevenes stedsbilder, og i samtalene med informantene trakk flere frem at det var særlig slåsskamper, vold og rusmiljøet de ble presentert for. Samtidig var det andre som var kritiske til de samme fremstillingene, enten fordi de selv ikke bor der og derfor ikke vil anse det som «sant» eller fordi de har helt andre opplevelser og erfaringer til stedet og menneskene der. Uavhengig av hvordan elevene i mine undersøkelser stiller seg til medienes fremstillinger og fortellinger om Tøyen, om de er kritiske eller ikke, kom det frem i datamaterialet at media hyppig og gjennomgående ble trukket frem som en viktig aktør i påvirkningen av informantenes forestillinger om Tøyen. I samfunnsfaget kan fokuset på makt og maktrelasjoner gjennom kjerneelementet «Perspektivmangfold og samfunnskritisk tenkning» aktualiseres ved å vise til medienes rolle i konstruksjonen og opprettholdelsen av stedsfortellinger og stedsmyter, og hvilken definisjonsmakt mediene kan besitte ved at fremstillinger av steder kan oppfattes som naturlige tilstander eller sannheter som tas for gitt om steder og menneskene knyttet til stedene.

Et annet aktuelt perspektiv som kan løftes frem i undervisningen for å synliggjøre forholdet mellom sted og makt, et perspektiv som knytter den aktørorienterte stedstilnærmingen tett til maktaspektet i kjerneelementet «Perspektivmangfold og samfunnskritisk tenkning», er å løfte frem hvordan mektige aktørers interesser former og preger steder. Ved siden av stedsbilder, utgjør stedsinteresser et viktig analytisk verktøy i sosiokulturelle stedsanalyser. Disse ses gjerne i relasjon til hverandre og innen denne formen for stedsanalyser er det videre aktuelt å kartlegge hvilke stedsbilder ulike aktører formidler på bakgrunn av interesser, og hvilke maktposisjoner og maktrelasjoner som eksisterer mellom aktørene (Brattbakk & Hagen, 2015; Ruud, 2007; Røe & Vestby, 2013).

Jeg snakker ikke her om at elevene skal gjennomføre slike stedsanalyser, men sosiokulturelle stedsanalyser synliggjør et helt vesentlig aspekt i forholdet mellom sted og makt, steders meningsinnhold er gjenstand for interesser og når enkelte aktører får gjennomslag for sine interesser, får ikke dette bare konsekvenser for stedsutviklingen og stedsplanleggingen, det får også konsekvenser for hvilke stedsbilder, stedsfortellinger og stedsmyter som får dominere

om aktuelle steder. For å kaste lys over hvordan mektige aktørers interesser preger steder og hvordan enkelte aktører har makt til å formidle dominerende stedsmyter og etablere utvalgte stedsbilder i konstruksjonen av steders image, kan det i undervisningen være spennende og hensiktsmessig å trekke frem turistindustrien og hvordan ulike turistattraksjoner og kjente byer fremstilles og presenteres gjennom mektige aktører innenfor turistbransjen med sterke økonomiske interesser.

Avslutningsvis i denne diskusjonen ønsker jeg å rette fokuset mot den aktøren i klasserommet som gjerne har mest innflytelse og makt til å sette sitt preg på steder og hvilket meningsinnhold steder tillegges blant elevene, nemlig læreren. Steders meningsinnhold formes og preges gjennom sosiale prosesser, og i undervisningen er læreren aktivt med i konstruksjonen av steders meningsinnhold. I møte med elevene må læreren være bevisst denne rollen og selv være kritisk til hvilke fremstillinger og representasjoner han eller hun formidler og presenterer (Lambert & Morgan, 2010). Slik jeg ser det vil alle mulige former for stedsperspektiver, kritiske refleksjoner og meningsutvekslinger blant elevene være til liten nytte om læreren selv ikke er bevisst sin rolle som en aktiv aktør i meningskonstruksjonen av steder. Uten denne kritiske tilnærmingen til egen praksis, står læreren i fare for å formidle sterkt forenklede eller endimensjonale fremstillinger av steder og mennesker. Med definisjonsmakten følger ansvaret, blant elevene forblir stedsmyter naturlige tilstander ved steder om læreren formidler disse som sannheter, Tøyen forblir stedet preget av «norske tilstander» fordi det er Tøyen.

8. Avslutning

I denne masteroppgaven har jeg på bakgrunn av elevtekster og gruppesamtaler fått innsikt i et utvalg ungdomsskoleelevers stedsbilder av Tøyen. Gjennom stedsbilder som analytisk verktøy og i lys av en aktørorientert stedstilnærming, løftes stedsbegrepet ut fra en statisk og deskriptiv forståelsesramme. Steder er ikke bare samlinger av bygninger og gater, steder er ikke bare punkter på et kart. Med den aktørorienterte tilnærmingen til grunn betraktes steder også som dynamiske og sosiale størrelser, der meningsinnholdet og steders «virkelighet» forstås og oppleves ulikt blant mennesker. Mitt mål har vært å peke på hva denne aktørorienterte stedstilnærmingen kan tilføre samfunnsfaget i grunnskolen. Følgende problemstilling har vært mitt utgangspunkt:

Hvilke stedsbilder av Tøyen kommer til uttrykk blant ungdomsskoleelever ved to skoler i Oslo, og hva kan en aktørorientert stedstilnærming tilføre samfunnsfaget i grunnskolen?

Selv med et ganske begrenset utvalg av informanter, er elevenes stedsbilder av Tøyen mangfoldige, flersidige og gjerne motstridende. Å skulle definere Tøyen på bakgrunn av datamaterialet er ikke mulig, ei heller hensiktsmessig. Mangfoldet i elevenes stedsbilder illustrerer godt at Tøyens meningsinnhold ikke er naturlig gitt.

I samfunnsfaget kan denne erkjennelsen av steders mangfoldige meningsinnhold og flersidige meningsuttrykk være en fruktbar tilnærming i møte med andre steder og samfunn. I undervisningen kan samtaler om steder, der ulike forestillinger og meninger løftes frem, bidra til å kaste lys over at steder er alt annet enn statiske størrelser bestående av endimensjonale mennesker som kan defineres innenfor gitte kategorier og på bakgrunn av et utvalg kjennetegn eller egenskaper. Med denne dynamiske og sosialt forankrede stedstilnærmingen til grunn, handler det om å forebygge sosiale grensesettinger som fordommer, stigmatisering og diskriminering, viktige mål i lys av skolens demokratiopplæring.

De fleste informantene i mine undersøkelser gav uttrykk for at andre personer eller mediene påvirker deres forestillinger og meninger om Tøyen. Flere elever gav også uttrykk for at de er kritiske til hva de blir fortalt om stedet, flere omtalte dette som «rykter».

Våre stedsbilder formes og påvirkes i en kulturell kontekst og gjennom sosiale prosesser, våre forestillinger om steder og andre mennesker preges av de stedsfortellinger og stedsmyter som sirkulerer rundt oss. I samfunnsfaget kan stedsfortellinger og stedsmyter knyttes til kritisk

tenkning, der «allmenngyldige sannheter» om steder utfordres og nyanseres gjennom perspektivmangfold. Generaliserende fremstillinger og stereotype stedsmyter om andre steder og mennesker kan etablere seg som fordommer om ikke det kritiske blikket anvendes.

Elevenes forestillinger om Tøyen tegner ikke bare et bilde av stedets fysiske og materielle sider, elevenes stedsbilder knyttes også til sosiale dimensjoner og menneskene der. Flere av informantene beskriver Tøyen som farlig fordi det er skumle mennesker der og et dårlig ungdomsmiljø preget av rus, bråk og vold. Andre tar derimot til orde for at Tøyen er flerkulturelt og spennende, med hyggelige og koselige mennesker.

Stedsbilder kan preges av sterkt forenklete forestillinger om andre steder og mennesker. Gjennom våre stedsbilder generaliserer vi gjerne kjennetegn og egenskaper ved individer og grupper, dette kan gi utslag i svært stigmatiserende kategoriseringer. At ungdommer som holder til på Tøyen er kriminelle eller at flyktninger fra Syria er terrorister, er eksempler på stigmatisering der mennesker tillegges negative egenskaper på bakgrunn av geografisk tilhørighet. I samfunnsfaget handler det her om at elevene må bevisstgjøres over koblingen mellom stedsbilder og mennesker. Det handler også om å skape en forståelse for at generaliserende stedsfortellinger og stedsmyter aldri representerer fullverdige fremstillinger av steders meningsinnhold eller menneskene tilknyttet ulike steder.

Enkelte informanter gir uttrykk for sterkt deskriptive stedsbilder av Tøyen. For disse elevene tilfører ikke Tøyen noe mer mening enn å være et punkt på kartet eller en samling kjente bygninger og landemerker som Munch-museet, Tøyenbadet eller Botanisk hage. For disse elevene er Tøyen tilnærmet meningsløst. Derimot er det andre informanter som har vært på Tøyen mange ganger og som uttrykker en sterk tilknytning til stedet. Under gruppesamtalene tok disse gjerne til motmæle der svært negative forestillinger og fremstillinger ble løftet frem. For disse elevene er deres opplevelser til stedet og erfaringer med menneskene der betydningsfullt for deres stedsbilder, stedsbilder som gikk på kollisjonskurs med forestillingene om Tøyen som et farlig sted preget av kriminelle og voldelige ungdomsmiljøer.

I møte med solidaritet som grunnleggende verdi, kan en aktørorientert stedstilnærming være svært betydningsfullt. I samfunnsfaget handler det da om å løfte steder ut fra en rent deskriptiv og statisk forståelsesramme, der steder rasjonaliseres gjennom nøytrale beskrivelser og kalde fakta. Ved å betrakte steder som grunnleggende sosiale størrelser og de fysiske rammene for relasjoner mellom mennesker, kan det skape nærhet og en følelsesmessig tilknytning blant elevene. Solidaritet ovenfor mennesker som lever i dyp nød, krig og

humanitære kriser lar seg vanskelig gjøre om mennesker som aktører i stedsforståelsen ikke tas på alvor i undervisningen.

I kjerneelementet «Perspektivmangfold og samfunnskritisk tenkning» er maktaspektet sentralt. Ved å betrakte steder gjennom en aktørorientert tilnærming i samfunnsfaget, kan forholdet mellom sted og makt aktualiseres. Enkelte aktører kan formidle stedsfortellinger og stedsmyter som befester seg i samfunnet, der fremstillingene betraktes som «allmenngyldige sannheter» eller naturlige tilstander ved steder. I klasserommet kan det for eksempel være aktuelt å trekke frem definisjonsmakten media besitter eller hvordan kjente byer og turistattraksjoner fremstilles i lys av turistbransjens mange stedsmyter.

I undervisningen har læreren en betydelig definisjonsmakt for de forestillinger elevene knytter til andre steder og samfunn. Læreren må være bevisst denne rollen som en aktiv aktør i steders meningskonstruksjon. Alle mulige former for stedsperspektiver, kritiske refleksjoner og meningsutvekslinger blant elevene er til liten nytte om læreren formidler sterkt forenklede eller endimensjonale fremstillinger av steder og mennesker.

9. Veien videre

Det er spennende tider for norsk skole, revisjonsarbeidet av læreplanverket vil skape nye rammer for undervisningen i grunnskolen når fagplanene en gang i 2019/2020 trer i kraft og skal anvendes blant landets lærere. Gjennom vinteren 2017 og den påfølgende våren var forslag til endringer for de ulike læreplanene ute til høring. Gjennom høringsrundene ytret en rekke aktører seg om hva fagene bør videreføre, hva som bør forkastes, og i det hele tatt hva som anses som viktig at de ulike fagene skal befatte seg med.

For samfunnsfagets del, ble det tidlig foreslått fra Utdanningsdirektoratets side at geografifaget i større grad skal fokuseres og deles opp. Blant de tidlige forslagene til endring innebar at naturgeografiske temaer og kompetanseområder i *samfunnsfaget* geografi skulle flyttes over til naturfag i grunnskolen. Samfunnsgeografien skulle i hovedsak definere faget. Dette gikk på ingen måte ubemerket hen, dette skapte engasjement og diskusjon under høringsrunden i etterkant. Mange har vært uenige i faggruppens tilsynelatende skarpe skille mellom naturgeografi og samfunnsgeografi, og særlig argumentet om geografifagets syntetiserende funksjon har blitt trukket frem, geografifaget skal knytte sammenhenger mellom natur og samfunn (Kjerneelementgruppen for samfunnsfag, 2017).

Jeg har ikke gått inn i denne debatten i oppgaven. Likevel har jeg gjennomgående tatt utgangspunkt i en rendyrket samfunnsgeografisk tilnærming til stedsbegrepet, der sosiale prosesser kan forklares og forstås gjennom et begrepsapparat forankret i den romlige dimensjonen. Jeg tar her til orde for at dette feltet innenfor samfunnsgeografi og denne sosialt forankrede og dynamiske stedstilnærmingen bør få plass i grunnskolen og tydeliggjøres gjennom fagplanen i samfunnsfag.

Geografifaget er for viktig til å preges av det Arild Holt-Jensen omtaler som lite nytenkning og en lav utdanningspolitisk status (2007, s. 24). Geografifaget i grunnskolen må aktualiseres, legitimeres og rettferdiggjøres, hva kan faget tilføre samfunnet i et utdanningsperspektiv? Hvordan kan det å betrakte steder gjennom den sosiale dimensjonen åpne opp for identitetsforståelse, maktrelasjoner eller sosial ulikhet? Hvordan kan en samfunnsgeografisk stedstilnærming bidra i elevenes dannelse? Denne masteroppgaven kan være ett bidrag, men jeg oppfordrer lærere og fremtidige masterstudenter til å ta stafettpinnen videre. Jeg håper den aktørorienterte stedstilnærmingen kan åpne dører for elevers læring, og skape innsikt i sammenhenger og koblinger i den fantastisk sammensatte og kompliserte verden vi lever i.

Litteraturliste

- Andersen, H. P. (2015). En ulik verden - sammenlikninger i geografiundervisningen. I P. J. Sætre & R. Mikkelsen (Red.), *Geografididaktikk for klasserommet* (3. utg., s. 69-93). Oslo Cappelen Damm akademisk
- Bern, A. (2017). Representasjoner av steder, by og byliv. I D. Jordhus-Lier & K. Stokke (Red.), *Samfunnsgeografi: en innføring* (s. 251-260). Oslo Cappelen Damm akademisk
- Bjaarstad, S. (2003). Osloulngdommers forestillinger om bygda : en studie av unges stedsforståelser, tilhørighet og identitet. Oslo: S. Bjaarstad.
- Brattbakk, I. & Hagen, A. L. (2015). *Hva nå Tøyen? : sosiokulturell stedsanalyse av Tøyen i Bydel Gamle Oslo* (Notat, Arbeidsforskningsinstituttet : online), Vol. 8/2015.).
- Bryman, A. (2012). *Social research methods* (4th ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forl.
- Cresswell, T. (2004). *Place : a short introduction* (Short introductions to geography). Malden, Mass: Blackwell.
- Eraker, H., Sunde, I. & Kumano-Ensby, A. L. (2017, 14.11). Fattigere etter 141 millioner kroners løft. *NRK*. Hentet fra <https://www.nrk.no/dokumentar/xl/fattigere-etter-141-millioner-kroners-loft-1.13775849>
- Eriksen, T. H. & Sajjad, T. A. (2015). *Kulturforskjeller i praksis : perspektiver på det flerkulturelle Norge* (6. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hellberg Saksæther, E. C., Tufan, Ø. & Nilsson Ridola, H. (2013). *-Tøyen kan bli nye Grünerløkka* Hentet 08.02.2018 fra https://www.nrk.no/ostlandssendingen/_toyen-kan-bli-nye-grunerlokka-1.11125049
- Holloway, L. & Hubbard, P. (2001). *People and place : the extraordinary geographies of everyday life*. Harlow: Prentice Hall.
- Holt-Jensen, A. (2007). *Hva er geografi* (Hva er, Bind 19). Oslo: Universitetsforl.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt.

- Jordhus-Lier, D. & Stokke, K. (2017). Samfunnsgeografiske kjernebegreper. I D. Jordhus-Lier & K. Stokke (Red.), *Samfunnsgeografi: en innføring* (s. 45-61). Oslo Cappelen Damm akademisk
- Kirkebøen, S. E. (2012, 18.03). Stolthet har overtatt etter harry-stempel i Drammen. *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/norge/i/EW9dP/Stolthet-har-overtatt-etter-harry-stempel-i-Drammen>
- Kjerneelementgruppen for samfunnsfag. (2017, 27.11). Oppsummering av samfunnsfag, geografi og historie - andre innspillsrunde [Blogg post]. Hentet fra <http://udirbloggen.no/tag/samfunnsfag/>
- Koritzinsky, T. (2012). *Samfunnskunnskap : fagdidaktisk innføring* (3. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – fordypning – forståelse : en fornyelse av Kunnskapsløftet*. (nr 28 2015-2016). Oslo. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Skolens nye "grunnlov" er fastsett*. Hentet 23.03.2018 fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/skolens-nye-grunnlov-er-fastsett/id2569170/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lambert, D. & Morgan, J. (2010). *Teaching geography, 11-18 : a conceptual approach*. Maidenhead, England: Open University Press.
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode : veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Lim, L. (2014). Critical thinking, social education and the curriculum: foregrounding a social and relational epistemology. *Curriculum Journal*, 1-20. doi: <https://doi.org/10.1080/09585176.2014.975733>
- Mikalsen, K.-E. (2017, 11.09). Lokalbefolkningen protesterer mot flere turister. *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/okonomi/i/8290r/Lokalbefolkningen-protesterer-mot-flere-turister>
- NRK. (2017). *Brennpunkt: Norske tilstander*. Hentet 12.01.2018 fra <https://tv.nrk.no/serie/brennpunkt/MDDP11001517/14-11-2017>
- Oma, L. (2017, 16.11). Brennpunkt tegner et ufullstendig bilde av Tøyen. *Dagsavisen*. Hentet fra <https://www.dagsavisen.no/nyemeninger/brennpunkt-tegner-et-ufullstendig-bilde-av-t%C3%B8yen-1.1057013>

- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Oslo kommune. (2018). *Områdeløft Tøyen*. Hentet 08.02.2018 fra <https://www.oslo.kommune.no/politikk-og-administrasjon/slik-bygger-vi-oslo/toyenvartalen/omradeloft-toyen/#gref>
- Ruud, M. E. (2007). *Sosiokulturelle stedsanalyser : veileder*. Oslo: Akershus fylkeskommune.
- Røe, P. G. & Vestby, G. M. (2013). Sosiokulturelle stedsanalyser: teorigrunnlag og metodologi. I A. Førde, B. Kramvig, N. G. Berg & B. Dale (Red.), *Å finne sted: Metodologiske perspektiver i stedsanalyse* (s. 43-59). Trondheim: Akademisk forlag.
- Samnøy, Å. (2015). Bilete av "dei andre" i ei globalisert verd. I O. R. Hunnes, Å. Samnøy & K. Børhaug (Red.), *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken* (s. 103-120). Bergen: Fagbokforl.
- Shields, R. (1991). *Places on the margin : alternative geographies of modernity* (International library of sociology). London: Routledge.
- Sigurjonsdottir, S. (2016, 02.04). Ti grunner til å dra til Tøyen. *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/osloby/i/xRPdR/Ti-grunner-til-a-dra-til-Toyen>
- Stokke, K. (2017). Samfunnsgeografiens faghistorie. I D. Jordhus-Lier & K. Stokke (Red.), *Samfunnsgeografi: en innføring* (s. 29-42). Oslo: Cappelen Damm akademisk
- Sunde, I. (2017, 22.11). Brennpunkt har lett etter stemmer som ikke har blitt hørt på Tøyen. *Dagsavisen*. Hentet fra <https://www.dagsavisen.no/nyemeninger/brennpunkt-har-lett-etter-stemmer-som-ikke-har-blitt-h%C3%B8rt-p%C3%A5-t%C3%B8yen-1.1059739>
- Sæther, E. (2017). Politiske representasjoner og diskurser. I D. Jordhus-Lier & K. Stokke (Red.), *Samfunnsgeografi: en innføring* (s. 165-174). Oslo Cappelen Damm akademisk
- Utdanningsdirektoratet. (2017a). *Hva er fagfornyelsen?* Hentet 03.02.2018 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-er-fornyelse-av-fagene/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017b). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/ny-generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018a). *Begrunnelser for valg av innhold i samfunnsfag grunnskole*. Hentet 01.04.2018 fra <https://hoering.udir.no/LastNedVedlegg/517>

Utdanningsdirektoratet. (2018b). *Siste utkast til kjerneelementer i samfunnsfag grunnskole/samfunnsfag grunnskole samisk*. Hentet 01.04.2018 fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/197?notatId=368>

Velle, V. (2017, 15.11). Brennpunkt-dokumentar splitter beboerne på Tøyen. *Vårt Oslo*. Hentet fra <https://www.vartoslo.no/brennpunkt-dokumentar-splitter-beboerne-pa-toyen/>

Wacquant, L. J. D. (2008). *Urban outcasts : a comparative sociology of advanced marginality*. Cambridge: Polity Press.

Liste over vedlegg

Vedlegg 1: *Skriveoppgaver*

Vedlegg 2: *Intervjuguide gruppesamtaler*

Vedlegg 3: *Informasjonsskriv til Skoler*

Vedlegg 4: *Samtykkeerklæring*

Vedlegg 5: *Tilbakemelding NSD*

Vedlegg 1: Skriveoppgaver

Refleksjonsoppgaver om Tøyen

Her er noen korte refleksjonsoppgaver som handler om hva du tenker om Tøyen og hva du forbinder med Tøyen. Det er bare jeg (Espen Sandnes) som skal lese det du skriver og det er viktig at det er dine personlige meninger som kommer frem.

Utdyp svarene så godt du kan på spørsmålene og oppgavene.

Lykke til!

1. Beskriv med **tre ord** hva du forbinder med Tøyen.
2. Hvis du traff en venn som aldri har vært i Oslo før, hva ville du sagt til han eller henne om Tøyen?
3. Forestill deg at du bor på Tøyen, hvordan tror du det er å bo der?
4. Gi noen eksempler på hva du mener er de største likhetene og forskjellene mellom Tøyen og der du bor.
5. Utdyp så godt du kan hva du mener er positivt og negativt med Tøyen.
6. Er det noe eller noen som er med å påvirke dine oppfatninger og forestillinger om Tøyen?
For eksempel skolen, familie, venner eller media (aviser, TV/radio, sider på internett).
7. Helt til slutt ønsker jeg å vite om du selv har vært på Tøyen. Har du vært der **ofte, sjeldent** eller **aldri**?

Intervjuguide gruppesamtaler

Innledning

Det første som skjer er at jeg presenterer meg selv og prosjektet ovenfor elevene. Deretter tar vi en gjennomgang av navnene deres, dette gjøres for at jeg enklere kan knytte utsagn til riktige elever under transkripsjonen av samtalen fra lydopptaket.

- Hvordan syns dere det var å jobbe med refleksjonsoppgavene?

Generelle stedsbilder

- Når dere hører «Tøyen», hva tenker dere da?
- Hva forbinder dere med Tøyen?
- Er det mest positive eller negative forestillinger dere har om Tøyen?
 - Hva er positivt og negativt?

Har elevene selv vært der?

- Etter deres mening, har det noe å si at man selv har vært på Tøyen for hvordan man tenker om stedet og hva man forbinder det med?
 - Hvorfor/hvorfor ikke?

Representasjoner og fortellinger

- Er det noe eller noen som er med å påvirke deres oppfatninger eller det dere tenker om Tøyen? (*Skolen, familie, venner, media*)
- Hva eller hvem er med å påvirke deres oppfatninger?
- Eksempler på forestillinger og oppfatninger som går igjen i tekstene. Eksempelene kan fungere som utgangspunkt for samtale og diskusjon i gruppen:
 - På Tøyen er det mye bråk og uro.
 - Tøyen som et fint sted. Fin natur, fine parker og fine bygårder.
 - Tøyen som et farlig sted med kriminalitet og vold.
 - På Tøyen er det et dårlig ungdomsmiljø.
 - Det er mye narkotika og rus på Tøyen.

- Tøyen er et sted med mulighet for mange aktiviteter.
- På Tøyen lever det mennesker fra mange forskjellige kulturer, flerkulturelt.
- Det er mange utlendinger og innvandrere på Tøyen.

Stedstenkning i et relasjonelt perspektiv

- Er det likheter og forskjeller mellom Tøyen og der dere bor?
 - Hva tenker dere er likheter og forskjeller mellom Tøyen og hjemstedet deres?
 - Hvilke andre steder i Oslo tenker dere er likt/ulikt Tøyen?
 - Hvilke andre steder i Oslo tenker dere er likt/ulikt hjemstedet deres?
- * Stadig spør etter begrunnelser.*

Vedlegg 3: Informasjonsskriv til skoler

Forespørsel om gjennomføring av undersøkelser

Hei!

Mitt navn er Espen Sandnes og jeg er grunnskolelærerstudent ved Høyskolen i Oslo og Akershus (HIOA). Det kommende studieåret (2017-2018) skal jeg skrive en masteroppgave tilknyttet studiet *master i skolerettet utdanningsvitenskap* med fordypning i samfunnsfag og samfunnsfagdidaktikk. Tematikken i denne fordypningsoppgaven kommer til å dreie seg rundt ungdomsskoleelevers forestillinger og oppfatninger av Tøyen, og knyttes videre til aktualitet i samfunnsfaget i grunnskolen. I denne sammenheng lurer jeg på om det er mulighet for å kunne gjennomføre to enkle undersøkelser i én klasse på deres skole, i løpet av september eller oktober 2017.

Undersøkelsene vil bestå av et lite utvalg tekstoppgaver og refleksjonsspørsmål som elevene besvarer gjennom en individuell tekst. Dessuten håper jeg å kunne gjennomføre en gruppesamtale med et utvalg elever fra den aktuelle klassen, men dette er tenkt gjennomført tidligst en uke etter at de har skrevet teksten.

Alle opplysninger jeg innhenter, både i form av elevtekster og intervjuutdrag fra gruppesamtalen, blir underlagt strenge vilkår for personvern og anonymisering. I masteroppgaven vil det ikke være mulig å identifisere enkeltelever eller skolen informasjonen er hentet fra. Jeg kommer også til å utarbeide et rundskriv som må signeres av elevenes foresatte, som bekreftelse på at barnet deres kan delta i prosjektet. Dette er et rundskriv som beskriver prosjektets innhold og tematikk.

Om dette er noe som virker interessant og praktisk gjennomførbart, er det bare å ta kontakt med meg over mobil eller mail. Kontaktinformasjon er oppført på neste side. Dessuten er det laget en enkel skisse for hvordan dette opplegget er tenkt å bli gjennomført.

Jeg håper på positiv respons fra dere, med vennlig hilsen

Espen Sandnes

Skisse for gjennomføring:

Når	Hva som skal gjennomføres
<i>I løpet av september eller oktober 2017.</i>	Informere den aktuelle klassen om prosjektet mitt. Elevene får med seg hjem et informasjonsskriv der foresatte må godkjenne og signere at barnet deres får delta i undersøkelsen.
<i>Ca. en uke etter første besøk, eller mest praktisk gjennomførbart for lærer.</i>	Hver elev får tildelt et ark med noen enkle refleksjonsoppgaver de skal besvare i form av en individuell tekst. Besvarelsene samles inn eller leveres digitalt. <i>Alle tekster makuleres eller slettes når masteroppgaven er ferdigstilt.</i> Tidsramme: en skoletime (45-60min)
<i>Tidligst 1 uke etter gjennomført skriving.</i>	Et utvalg på 4-6 elever som var med på å skrive, deltar i en gruppesamtale. <i>Opptakene fra gruppesamtalen slettes når masteroppgaven er ferdigstilt.</i> Tidsramme: en skoletime (45-60min)

Kontaktinformasjon

Mobilnummer: 95807481

E-post: sandnes.espen@gmail.com

Vedlegg 4: Samtykkeerklæring

Samtykke til deltakelse i undersøkelser

Mitt navn er Espen Sandnes og jeg er grunnskolelærerstudent ved Høgskolen i Oslo og Akershus (HIOA). Dette studieåret arbeider jeg med et masterprosjekt i samfunnsfag som omhandler hvilke forestillinger og oppfatninger et utvalg ungdomsskoleelever har av Tøyen. Denne tematikken knyttes i min masteroppgave videre opp til aktualitet i samfunnsfaget i grunnskolen.

Hva deltakelsen i undersøkelsene innebærer

Dette prosjektet består av to enkle undersøkelser der elevene i den aktuelle klassen i første omgang skal svare på et utvalg refleksjonsspørsmål og oppgaver skriftlig. I andre omgang blir en gruppe elever som har deltatt i skrivingen også spurt om å delta i en gruppesamtale. Denne gruppesamtalen blir gjennomført tidligst en uke etter at elevene har skrevet teksten. Det elevene formidler gjennom tekstene og gruppesamtalen omtales i denne sammenheng som *data*.

Ditt barn går i en av klassene som er tenkt å være del i disse undersøkelsene, og dette skrivet er en *samtykkeerklæring* hvor du som foresatt må godkjenne og samtykke for at ditt barn kan være med på disse undersøkelsene. Dette gjøres ved signering og avkrysning på neste side.

Anonymisering og personvern

All informasjon jeg innhenter og alle funn jeg gjør gjennom elevtekstene og gruppesamtalen er underlagt strenge vilkår for anonymisering og personvern. Det er kun jeg som får innsikt i elevenes navn gjennom tekstene og gruppesamtalen, og i masteroppgaven vil det ikke være mulig å identifisere enkeltelever eller skolen informasjonen er hentet fra. Dessuten blir alle elevtekster og intervjuopptak makulert og slettet når masterprosjektet er ferdigstilt.

Frivillig deltakelse

Deltakelse i disse undersøkelsene er frivillig. Som foresatt samtykker du på vegne av ditt barn og kan når som helst trekke barnet ditt fra undersøkelsen. All data i form av tekst- eller intervjuutdrag fra ditt barn blir dermed slettet og ikke brukt i prosjektet.

Kontaktinformasjon

Dersom du har ytterligere spørsmål tilknyttet disse undersøkelsene eller masterprosjektet, er det bare å ta kontakt med meg. Nedenfor er også kontaktinformasjonen til min veileder, Siv Eie, høgskolelektor ved Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier på HIOA.

Masterstudent: Espen Sandnes, e-mail: sandnes.espen@gmail.com, tlf: 95807481

Veileder: Siv Eie, e-mail: Siv.Eie@hioa.no, tlf: 67237205

Med vennlig hilsen

Espen Sandnes

Masterstudent ved Høgskolen i Oslo og Akershus

Samtykke til deltakelse i undersøkelsene

Som foresatt samtykker jeg i at innsamlede data fra mitt barn kan brukes i forbindelse med det overnevnte masterprosjektet.

Som foresatt samtykker jeg i at prosjektleder (Espen Sandnes) får tilgang på mitt barns navn i undersøkelsene.

Som foresatt er jeg kjent med at deltakelse i undersøkelsene er frivillig, og at all informasjon tilknyttet mitt barn og den tilhørende skolen anonymiseres i det ferdigstilte masterprosjektet.

.....

.....
(Signert av foresatte, dato)

Jeg samtykker til at mitt barn kan delta i den første undersøkelsen som innebærer skrivning av en individuell tekst.

Jeg samtykker til at mitt barn kan delta i den andre undersøkelsen som innebærer en gruppesamtale.

(Samtykke ved avkrysning)

Vedlegg 5: Tilbakemelding NSD



Siv Eie
Postboks 4, St. Olavs plass
0130 OSLO

Vår dato: 15.08.2017

Vår ref: 55088 / 3 / STM

Deres dato:

Deres ref:

Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 10.07.2017.

Meldingen gjelder prosjektet:

<i>55088</i>	<i>Stedsbilder, forestillinger og oppfatninger av Tøyen.</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Siv Eie</i>
<i>Student</i>	<i>Espen Sandnes</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget [skjema](#). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en [offentlig database](#).

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 25.05.2018, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 55088

Personvernombudet legger til grunn at skolen godkjenner prosjektet. Videre legger vi til grunn at taushetsplikten ikke er til hinder for rekrutteringen, og at forespørsel rettes på en slik måte at frivilligheten ved deltakelse ivaretas.

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Merk at når barn skal delta aktivt, er deltakelsen alltid frivillig for barnet, selv om de foresatte samtykker. Barnet bør få alderstilpasset informasjon om prosjektet, og det må sørges for at de forstår at deltakelse er frivillig og at de når som helst kan trekke seg dersom de ønsker det.

Personvernombudet legger til grunn at student etterfølger Høgskolen i Oslo og Akershus sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 25.05.2018. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak