



Fagapport nr. 1-2012

Erikka Smedsrud

## Sjetteklassingers digitale hverdag

Forvaltning av kjønn og kapital i barnas IKT-praksiser

**SIFO**

© SIFO 2012

Fagrapport nr. 1 -2012

STATENS INSTITUTT FOR FORBRUKSFORSKNING


Sandakerveien 24 C, Bygg B

Postboks 4682 Nydalen

0405 Oslo

[www.sifo.no](http://www.sifo.no)

Det må ikke kopieres fra denne rapporten i strid med åndsverksloven. Rapporten lagt ut på Internett, er lagt ut kun for lesing på skjerm og utskrift til eget bruk. Enhver eksemplarfremstilling og tilgjengeliggjøring utover dette må avtales med SIFO. Utnyttelse i strid med lov eller avtale, medfører erstatningsansvar.

<b>Tittel</b>	<b>Antall sider</b>	<b>Dato</b>
Sjetteklassingers digitale hverdag	95	20.02.2012
<b>Title</b>	<b>ISBN</b>	<b>ISSN</b>
	978-82-7063-436-1	1502-6760
<b>Forfatter(e)</b>	<b>Prosjektnummer</b>	<b>Faglig ansvarlig sign.</b>
Erikka Smedsrud	11-2009-07	
<b>Oppdragsgiver</b>		
NOS-HS		
<b>Sammendrag</b>		
<p>Denne rapporten om barns digitale mediehverdag og de kjønnsmessige aspektene slike praksiser har er en bearbeiding av en forfatterens mastergrad ved Sosialantropologisk Institutt, Universitetet i Oslo, innlevert våren 2011. Mastergraden er en del av forskningsprosjektet <i>Gendering ICT in everyday life. A comparative study of practices in family and extra-family contexts</i>. Dette prosjektet er finansiert av det nordiske forskningsinstituttet Nordisk Samarbeidsnævn for humanistisk og samfunnsvidenskabelig forskning (NOS-HS) fra 2009 til 2012. Prosjektet ledes av SIFO, ved Forsker I Jo Helle-Valle, men er et nordisk samarbeid med en svensk partner – The Linnaeus Centre for Research on Learning, Interaction and Mediated Communication in Contemporary Society (LinCS), Universitetet i Gøteborg, ledet av Professor Jonas Linderoth – og en dansk partner Centre for Marketing Communication, Copenhagen Business School (CBS), ledet av Professor Birgitte Tufte.</p> <p>Rapporten tar for seg 6. klassers IKT-bruk på en skole i Oslo øst. Den ser praksisene fra barnas eget perspektiv, de blir analysert som aktive deltakere i å skape sine sosiale hverdager. Fokus er på IKT-bruken i en hverdagslivskontekst, spesielt på skole og i fritidsarenaer. Undersøkelsen viser at IKT gir barna store muligheter for sosial deltakelse og relasjonsbygging, og at barnas IKT-praksiser er viktig for deres sosiale posisjon i klassemiljøet. Sjetteklassingene er i en fase av livet som gjør dem svært opptatte av identitet. Dette innebærer et sterkt behov for å iscenesette sin individualitet i forhold til andre gjennom å "gjøre" ulike sider av seg selv, som for eksempel sitt kjønn. Digitale medier byr på mange muligheter for slik iscenesettelse. Bourdieus begreper om ulike kapitalformer (økonomisk, kulturell, sosial og symbolsk) benyttes i analysen, og rapporten viser hvordan kapital i sine ulike former forvaltes gjennom mediebruk og at gutter og jenter gjør dette på ulik måte. Det argumenteres for at kjønn kan forvaltes som en form for symbolsk kapital med ulik betydning i ulike kontekster.</p>		
<b>Summary</b>		
<p>The report deals with children's everyday digital media uses in a suburb in Oslo, Norway, and springs out of the author's master thesis in the Department of Social Anthropology at the University in Oslo. The work is part of a research project <i>Gendering ICT in everyday life. A comparative study of practices in family and extra-family contexts</i> financed by the Nordic research council (NOS-HS), headed by SIFO/senior researcher Jo Helle-Valle and in cooperation with LinCS, University of Gothenburg and Center for Marketing Communication, at the Copenhagen Business School.</p>		

The report studies sixth grade students at a school in the eastern suburbs of Oslo. The data are gathered through fieldwork during 2010-11, as well as from a project survey conducted in 2009. Analytically it is attempted to re-present the children as actors in their own right and to see how they use various digital media to actively construct their own socialities. The study shows that media use is a very important type of practice in their identity management, not the least their 'doing' of gender. Bourdieu's various types of capital (economic, cultural, social and symbolic) are used as analytical tools and the report demonstrates that boys and girls use the various capital forms in different ways. It is also argued that gender might be understood as symbolic capital that is used in different ways in different social contexts.

**Stikkord**

ICT, digitale medier, praksis, kjønn, Bourdieu, kapitalformer, identitet

**Keywords**

ICT, digital media, practice, gender, Bourdieu, forms of capital, identity

## Sjetteklassingers digitale hverdag

Forvaltning av kjønn og kapital i barnas IKT-praksiser

av

Erikka Smedsrud

2012

STATENS INSTITUTT FOR FORBRUKSFORSKNING  
postboks 4682 Nydalen, 0405 Oslo



## Forord

Denne rapporten om barns digitale mediehverdag og de kjønnsmessige aspektene slike praksiser har er en bearbeiding av en forfatterens mastergrad ved Sosialantropologisk Institutt, Universitetet i Oslo, innlevert våren 2011. Mastergraden er en del av forskningsprosjektet Gendering ICT in everyday life. A comparative study of practices in family and extra-family contexts. Dette prosjektet er finansiert av det nordiske forskningsinstituttet Nordisk Samarbeidsnævn for humanistisk og samfunnsvidenskabelig forskning (NOS-HS) fra 2009 til 2012. Prosjektet ledes av SIFO, ved Forsker I Jo Helle-Valle, men er et nordisk samarbeid med en svensk partner – The Linnaeus Centre for Research on Learning, Interaction and Mediated Communication in Contemporary Society (LinCS), Universitetet i Gøteborg, ledet av Professor Jonas Linderoth – og en dansk partner Centre for Marketing Communication, Copenhagen Business School (CBS), ledet av Professor Birgitte Tufte.

Rapporten utgjør, sammen med en lignende rapport forfattet av Chimen Darbandi (Darbandi 2012), en viktig del av prosjektet i den forstand at den fokuserer på de unges digitale praksiser i skolehverdagen gjennom antropologisk feltarbeid. Dette feltet utgjør åpenbart en svært viktig del av barns digitale erfaringer og er av den grunn viktig for å forstå tematikken prosjektet omfatter. Men det anbefales leseren også å lese andre publikasjoner som vil bli tilgjengelig i løpet av de neste par årene. Det anbefales å kontakte kontaktpersonene i de respektive landene for en oppdatert oversikt over tilgjengelige publikasjoner.

Oslo, februar 2012.

Statens institutt for forbruksforskning





# Innhold

Forord .....	5
Innhold .....	7
Sammendrag .....	9
Summary .....	11
1 Introduksjon.....	13
1.1 Bakgrunn for studien og målet med rapporten .....	14
1.2 Kjønnsanalytisk tilnærming til barns hverdagsliv og deres IKT-praksiser .....	15
1.3 Studien og feltarbeidet som rapporten bygger på .....	16
2 Metoder og analytiske perspektiver.....	19
2.1 Gjennomføring av studien .....	19
2.2 Å gjøre feltarbeid – metoder i feltet.....	20
2.3 Å bli kjent med barna.....	21
2.4 Forskerens blikk.....	22
2.5 Å gjøre feltarbeid ”hjemme” .....	22
2.6 Analytiske og teoretiske tilnærminger .....	24
2.7 Kjønn og IKT.....	25
2.8 Kapital, kontekst og kjønn .....	26
2.9 Ethiske vurderinger.....	28
3 Stedet og barna .....	29
3.1 Stedet og skolen .....	29
3.2 Hvem var barna?.....	31
3.3 Teknologiene på stedet .....	33
4 Barndom og oppvekst.....	37
4.1 Syn på barn og barndom .....	37
4.2 Barnas alder – å være sjetteklassing .....	39
4.3 Oppvekstens rammevilkår .....	40
4.4 Skolens betydning i oppveksten .....	41
4.5 Barnas posisjon i dagens samfunn – hvordan barn blir voksne .....	42

4.6	Kjønnsanalytisk perspektiv på barndom – hvordan gutter blir gutter og jenter blir jenter .....	43
4.7	Nye måter å være gutt og jente på? .....	45
5	Sjetteklassingene og deres hverdag .....	47
5.1	Hva er hverdagsliv? – Kontekstualisert hverdagsliv .....	47
5.2	Hverdagslivets aktiviteter .....	49
5.3	Hverdagslivets relasjoner .....	51
5.4	De to sjetteklassenes sosiale dynamikk .....	51
5.5	Kjønn i de to sjetteklassene .....	52
5.6	Kontekstualisert kjønn .....	54
5.7	Barnslige og kule barn – språk og sosial stratifisering .....	55
6	Barnas digitale hverdag .....	57
6.1	IKT i hverdagen .....	57
6.2	Hverdagslivets tradisjonelle grenser utfordres .....	58
6.3	Alltid på nett – hvordan barna brukte IKT .....	59
6.4	Sosial IKT-bruk og IKT-medierte relasjoner .....	62
6.5	Digitale skiller og variasjon i bruk .....	63
6.6	Kjønn IKT-bruk .....	64
7	IKT og forvaltning av personlig kapital .....	67
7.1	IKT som bærere av ulike former og mengder av kapital .....	67
7.2	Hva er egentlig kapital? .....	67
7.3	IKT og kapital .....	70
7.4	IKT og forvaltning av kapital .....	71
7.5	Forvaltning av kapital gjennom faktisk bruk av IKT – samhandling foran skjermen og samhandling via skjermen .....	72
7.6	Barna møtes på nett - hvorfor det er så viktig å være på Facebook .....	73
7.7	Forvaltning av kapital gjennom snakk om IKT .....	76
8	Kjønn, IKT og kapital .....	79
8.1	Kjønn som bærere av symbolsk kapital .....	79
8.2	Hvordan kjønn som symbolsk kapital forvaltes gjennom bruken av IKT i ulike sosiale settinger – ”å gjøre” kjønn i forhold til IKT .....	80
8.3	IKT-enes betydning for barnas sosiale kapital – kjønnenes ulike konverteringsstrategier .....	81
8.4	Tilbake til det å ”gjøre” kjønn og forhandlinger om dette .....	83
8.5	Kjønn som bærer av kapital .....	85
9	Oppsummerende tanker om kjønn i barnas IKT-praksiser .....	87
9.1	Variasjon i IKT-praksiser .....	87
9.2	Betydning av kjønn .....	88
9.3	Avsluttende tanker .....	89
	Litteratur .....	91

## Sammendrag

Barn i Norge i dag er storforbrukere av ulike typer digitale medier, og i deres hverdagsliv inngår en rekke aktiviteter knyttet til bruk av forskjellige IKT-er. Denne rapporten tar for seg hvordan gutter og jenter fra to sjetteklasser på en barneskole i Oslo bruker IKT i sin hverdag på skolen og til dels i fritiden. Rapporten er basert på et feltarbeid gjennomført våren 2010 på en skole på Oslos østkant. Deltagende observasjon og samtaler med barna var hovedmetodene som ble brukt i innhenting av data. Det ble også gjennomført en spørreundersøkelse om IKT-bruk.

Rapporten viser hvordan IKT er en del av og påvirker livene til elleve-tolv år gamle barn i Norge i år 2010. For det første fokuserer den på IKT-bruken ut fra barnas eget perspektiv, noe som betyr at barna i studien blir sett på som aktive deltakere i sitt eget miljø som selv skaper mening og tar del i konstruksjonen av sine sosiale hverdager. For det andre fokuserer den på å plassere IKT-bruken i en hverdagslivskontekst, med fokus på skole og fritid. Det sosiale aspektet ved IKT-bruken; hvordan barna bruker teknologiene til kommunikasjon, samhandling og å skape og opprettholde relasjoner, er sentralt. IKT gir barna store muligheter for sosial deltakelse og relasjonsbygging, og det viser seg at barnas IKT-praksiser er mer eller mindre avgjørende for deres sosiale posisjon i klassemiljøet.

Sjetteklassingene kan sies å være i en alder hvor de er i ferd med å gå fra barndom til ungdom og de blir mer bevisste på hvem de er og hvem de ønsker å være. Dette innebærer et større behov for å iscenesette sin individualitet i forhold til andre mennesker gjennom å "gjøre" ulike saker av seg selv, som for eksempel sitt kjønn. I så måte tilbyr ulike IKT-er mange varierte muligheter for sosial samhandling og for slik iscenesettelse.

Rapporten handler videre om hvordan jentene og guttene på ulike måter tar i bruk IKT og hvordan kjønn har betydning for deres IKT-praksiser. Bourdieus

begreper om ulike kapitalformer (økonomisk kapital, kulturell kapital, sosial kapital og symbolsk kapital) benyttes i den videre analysen, og rapporten tar for seg hvordan kapital forvaltes gjennom IKT-bruk og hvordan guttene og jenten gjør dette på ulik måte. Det argumenteres for at kjønn kan forvaltes som en form for symbolsk kapital med ulik betydning i ulike kontekster.

## Summary

Children in Norway today are major consumers of different types of digital technologies and digital media. In their daily lives they use different information and communication technologies (ICT) to do a wide specter of various activities.

This report examines how boys and girls between the age of eleven and twelve from an elementary school in Oslo, Norway, use ICT in their everyday lives at school and partly in their spare time. The report is based on a fieldwork carried out in the spring of 2010 at an elementary school on the east side of the city of Oslo. The main methods used to collect data were participant observation and conversations with the children. In addition, a survey on children's ICT-use was conducted.

The report shows how ICT affects and is an integrated part of the children's lives. The focus is on the use of ICT from the children's own perspectives, which means that the children are seen as active participants in their own environment who create meaning and take part in the construction of their own everyday social lives. Further, the report places the ICT-use in a context of everyday life, with focus on school and spare time. The social aspect of ICT-use is central; how the children use the technologies to communicate, interact, and create and maintain social relations. ICT offers the children great possibilities for social participation and to build relationships, and the study shows that the children's ICT-practices is critical for their social position in their peer group.

The eleven-twelve years old children can be said to be in a process of moving from childhood to youth and a part of this process is to become more aware of who they are and who they want to be. This implies a greater need to show off individuality by "doing" different aspects of themselves, for example one's

gender. In this way ICT provides many various possibilities for social interaction and that kind of “doing”.

Moreover, the report shows how girls and boys in different ways use ICT and how gender influences the children’s ICT-practices. Bourdieu’s forms of capital (economical, cultural, social and symbolic) are used in the analysis. The report shows how the various forms of capital are managed through ICT-use and that boys and girls do this in different ways. It is argued that gender can be understood as a form of symbolic capital that has different meanings in different contexts.

# 1 Introduksjon

*Trym og Marius fra 6Y sitter i aktivitetsboden i storefri. Aktivitetsboden er inne i gangen, og der sitter det alltid to elever i storefri som har ansvaret for å låne ut og få inn igjen ting som barna leker med ute i skolegården. Jeg sitter i trappa ved siden av dem. Jeg sier at jeg vet at noen av jentene i den andre klassen (6X) blogger, men jeg tror ikke at noen av guttene gjør det.*

*De nikker.*

*"Når vi er på nett, så er vi på facebook," sier Trym.*

*Marius er enig. "Og så er vi på youtube," sier han. "Der finner vi morsomme videoer og masse humoring."*

*En yngre elev kommer inn for å låne en ball.*

*Trym sier plutselig at han aller helst spiller spill. Og da spiller han på TV eller DS<sup>1</sup>, sier han. Marius sier at han har PS3<sup>2</sup> og nå venter han bare på at en mann skal komme og ordne nettverk.*

*Jeg spør hva nettverk er.*

*"Det er sånn at man kan spille sammen med andre, i andre verdensdeler for eksempel. I hele verden. Og så kan man spille med venner," svarer Marius.*

*"Det er COD<sup>3</sup> han mener," sier Trym.*

*Jeg svarer at jeg har forstått at det er et populært spill.*

*"Ja, og et bilspill som jeg ikke husker navnet på," sier Trym. "COD er mest for de som er gode, og det er ikke jeg. Jeg er mer barnslig jeg, for jeg liker å spille Pokemon og StarWars på DS," fortsetter han.*

*Så blir det stille.*

*Jeg spør hvorfor han er barnslig.*

*Trym trekker på skuldrene og sier: "Det er greit at de kaller meg barnslig, jeg pleier å si selv at jeg er det."*

*Jeg spør om man må spille COD for å være kul.*

*"I klassen vår, så," svarer Marius.*

---

<sup>1</sup> Nintendo DS er en håndholdt konsoll for spill.

<sup>2</sup> PlayStation 3 er en konsoll for spill.

<sup>3</sup> Call of Duty.

*"Men jentene spiller ikke COD," sier jeg.*

*De svarer at jentene driver med andre ting.*

*"Men Anna (i 6Y) da, hun er liksom jente, men så spiller hun COD allikevel.*

*Også blogger hun også. Alle synes hun er kul, jentene også, de vil være som henne," sier Trym.*

*(Fra feltnotatene)*

## 1.1 Bakgrunn for studien og målet med rapporten

Barn i Norge i dag er storforbrukere av ulike typer digitale medier og i deres hverdagsliv inngår en rekke aktiviteter knyttet til bruk av forskjellige IKT-er<sup>4</sup>. Hovedtrenden i funnene fra tidligere forskning på barn og IKT-bruk viser at den generelle bruken har økt markant på bare noen få år (Aasebø 2005), og i dag har så å si alle barn i Norge tilgang til mobiltelefon, ulike spillkonsoller, PC og internett på skolen og hjemme (se Medietilsynets rapport om barn og digitale medier 2010). IKT-enes rolle i barns hverdag har åpenbart på kort tid endret seg drastisk og har blitt en naturlig del av barnas sosiale og individuelle liv. De ulike IKT-ene har blitt en integrert del av både barnas læringsmiljø, deres lek og deres sosiale samspill med hverandre, med foreldre og med andre voksne. Teknologien brukes til ren underholdning, til tidsfordriv, til å skape ulike former for kompetanse og til å danne og opprettholde sosiale relasjoner.

Våre forståelser og bruk av ny IKT er både et produkt av hvordan IKT-ene ser ut og deres funksjon, men også av de kulturelle og sosiale forholdene som IKT-ene blir tatt i bruk i. Det eksisterer liten tvil om at IKT har en stor innvirkning på vår hverdag. Ulike former for IKT har kommet inn i utdannings-systemet, på arbeidsarenaene og i hjemmene, og det har også påvirket måten vi snakker og kommuniserer med hverandre på. I tråd med dette har det de senere årene vært en økende etterspørsel etter analyser om hvordan brukerne forholder seg til denne nye teknologien, fra dens innvirkning på samfunns-strukturene ned til samspillet mellom individer og teknologi i hverdagen.

Ønsket med denne studien har vært å kunne forstå hvordan IKT er en del av og påvirker livene til elleve-tolv år gamle barn, for det første gjennom å se IKT-bruken ut fra barnas eget perspektiv og for det andre ved å plassere IKT-bruken i en hverdagslivskontekst, med fokus på skole og fritid. Rapporten beskriver derfor jentenes og guttenes hverdagsliv på skolen og i fritiden og hvilken rolle IKT har i denne hverdagen. Målet videre har vært å se på hvil-

---

<sup>4</sup> Her er det snakk om mobiltelefon, PC, internett, PC-spill og TV-spill og håndholdte konsoller.



ken betydning kjønn har for barnas IKT-praksiser og hvordan kjønn forvaltes gjennom bruk av IKT i ulike kontekster.

## 1.2 Kjønnsanalytisk tilnærming til barns hverdagsliv og deres IKT-praksiser

Lemish, Liebes & Seidman (2001) skriver at gutter og jenter sosialiseres på ulike måter, og at dette kan forventes å ha konsekvenser for deres mediebruk. Hvilken betydning kjønn har, og hvordan kjønn forstås og utspilles, knyttes til sted og tid. Nye forhold, som for eksempel IKT, influerer hvordan gutte- og jenterollen forstås og utspilles. Et viktig fokus innenfor forskning på IKT og hverdagsliv, har vært å legge vekt på brukerne som aktive deltakere i prosessen der ny teknologi blir appropriert og domestisert<sup>5</sup> (se for eksempel Hirsch 1992, Silverstone 1994). Med dette i tankene kan vi si at nye IKT-er representerer for barna arenaer for meningsbrytning hvor nye forståelser av kjønn forhandles (Solheim 2007).

Samfunnsforskere og feminister har hevdet at teknologi ikke kan forstås fullt ut uten referanse til kjønn (Cockburn 1992:32). Kjønn er også en viktig analysekategori i denne rapporten. Med et kjønnsanalytisk perspektiv mener Gullestad:

”... kunnskap om hvordan kjønnsroller oppstår og en grunnleggende forståelse av de ulike samfunnsmessige konsekvenser det å være kvinne og mann fører med seg.” (Gullestad 1989:21)

Sentralt for denne studien har derfor vært å se barnas liv og deres IKT-praksiser i lys av et kjønnsperspektiv. Dagens barn vokser opp i et samfunn preget både av rask teknologisk utvikling og av endrede forventninger til kjønnsroller og hva det vil si å være gutt og jente. De er vokst opp med et samfunnsfokus på likestilling, med mødre i jobb og kanskje fedre som er mer tilstedeværende hjemme.

Mediebildet, politikktutforming og den allmenne debatten i Norge i dag, preges av en forestilling om at gutter og jenter bruker IKT på ulike måter, og mye av forskningen på feltet bekrefter at IKT ikke er nøytralt i forhold til kjønn. Barne- og likestillingsdepartementet viser på sin hjemmeside til prosjektet ”En digital barndom” (SINTEF), og skriver at kjønnsforskjellene i

---

<sup>5</sup> Domestiseringsbegrepet viser til det å tilpasse og gi IKT mening slik at det passer inn i en hjemlig sfære (Helle-Valle 2007).

bruken av IKT blant barn mellom syv og tolv år kan karakteriseres som dramatiske (Familia 1/2005)<sup>6</sup>. I et samfunnsperspektiv hvor likestilling mellom kjønnene er et fokus og et sentralt mål, har det vært knyttet bekymring til dette såkalte ”digitale skillet”<sup>7</sup> mellom gutter og jenter (Brandtzæg et al. 2005 og Frønes 2002). Forskning på IKT har ofte nettopp dreid seg om dette skillet mellom gutter og jenters ulike bruk, ved å knytte det opp til en likestillingskontekst. Poenget i denne rapporten er ikke å se hvordan IKT skaper forskjeller mellom kjønnene i et likestillingsperspektiv, men heller å se på hvordan forholdet mellom kjønnene utspiller seg, og forsøke å forstå hvordan forestillinger og antagelser om hva som er mannlig og kvinnelig bruk av og forhold til teknologi blir anerkjent eller utfordret. Med et mer virkelignært perspektiv, ser vi nemlig at bildet er langt mer nyansert. Det finnes forskjeller i hyppighet og bruksmønster mellom gutter og jenter, både overordnet mellom de to kjønnene, men også mellom ulike grupperinger av jenter og gutter. En del av formålet med denne rapporten er å undersøke hvordan gutter og jenter interagerer med ulike IKT-er, og forsøke å forstå hvordan denne interaksjonen er involvert i prosessen hvor kjønn på forskjellige måter blir skapt og formet.

### 1.3 Studien og feltarbeidet som rapporten bygger på

Mange av undersøkelsene som allerede er gjort om IKT og barn, handler ofte enten om tidsbruk eller bruk av ny type teknologi, men sjelden om hvordan barna bruker dette i sosiale sammenhenger og i relasjonsdannelse, og hva bruken har å si for deres hverdagsliv. Bakgrunnen for denne undersøkelsen har derfor vært å se på hvordan barn bruker IKT og forholder seg til IKT i sin hverdag. Undersøkelsen har basert seg på en metodologisk og analytisk fremgangsmåte som har satt barnas agens og deres stemmer i fokus. En slik tilnærming kan beskrives som ”child-centered” (Brandtzæg 2005, Montgomery 2009:6), og det har blitt lagt vekt på hvordan barna selv skaper mening og tar del i konstruksjonen av sin sosiale hverdag (Goodwin 2006, Thorne 1993).

Med dette som utgangspunkt gjennomførte forfatteren et fem måneders langt feltarbeid våren 2010. Under feltarbeidet ble elleve-tolvåringer fra to sjetteklasser på en skole i Oslo fulgt i og utenfor klasserommene ved hjelp av deltagende observasjon av ulike aktiviteter og handlinger barna gjorde som var

---

<sup>6</sup> <http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/kampanjer/familia/familia-12005.html?id=536296>

<sup>7</sup> Det digitale skillet dreier seg ikke bare om at gutter og jenter forholder seg ulikt til IKT. Et annet digitalt skille som ofte blir beskrevet i litteraturen, er mellom barn fra familier med ulik sosioøkonomisk status, det vil si foreldre med ulik utdannings- og inntektsnivå. Dette skillet har ikke vært like relevant i dette prosjekt, fordi barna kommer fra ganske like familier med tanke på sosioøkonomisk status.

knyttet til IKT. Fokus var på hvordan IKT ble brukt og snakket om i ulike situasjoner i barnas hverdag, på skolen og i barnas fritid, og i hvilken grad og eventuelt hvordan kjønn kunne sies å være et relevant aspekt ved disse aktivitetene og handlingene. Det meste av feltarbeidet foregikk på skoleområdet, men noen barn ble også fulgt opp utenfor skolens område.

Feltarbeidet som ble gjennomført var også knyttet opp til prosjektet *Gendering ICT in everyday life. A comparative study of practices in family and extra-family contexts* ledet av Statens institutt for forbruksforskning (SIFO) (se rapportens forord). Som del av same prosjektet gjennomførte en annen mastergradsstudent i sosialantropologi et tilsvarende feltarbeid blant syvendeklassingene fra den samme skolen. I tillegg hadde SIFOs forskere gjennomført en spørreskjemaundersøkelse om IKT og kjønn blant sjette- og syvendeklassingene, lærerne på skolen og barnas foreldre. Dette har generert data som også er brukt i denne rapporten.



## 2 Metoder og analytiske perspektiver

Antropologiske undersøkelser kjennetegnes ved nære og direkte studier av personer og situasjoner hvor antropologen tar i bruk seg selv som instrument for å få innsikt i ulike sosiale fenomener (Powdermaker 1966). At forskeren bruker seg selv som instrument innebærer at forskeren deltar som subjekt og involverer seg i den sosiale samhandlingen. Samtidig skal forskeren stille seg ”utenfor” og observerer hva som foregår i samhandlingen (Fangen 2004:29). Denne doble metoden beskrives som regel som deltagende observasjon og innebærer at man trer inn i folks liv; tar del i og observerer hva de gjør på en dag-til-dag basis, snakker med dem, hører på deres historier og på denne måten får et innblikk i den faktiske verden, hverdagslivet, til disse menneskene som man studerer (Fangen 2004). Men dette er en meget generell måte å beskrive deltagende observasjon som metode, og med tanke på tema, analytisk rammeverk, tid, sted, forskerens posisjonering og ulike utfordringer i feltet, finnes det utallige måter å gjennomføre en slik studie på. I tillegg til deltagende observasjon er det også i antropologisk forskning vanlig å ta i bruk et vidt spekter av andre typer innsamlingsmetoder, som for eksempel intervju, analyser av dokumenter, video og bilder (Thagaard 2003).

Dette kapitlet forklarer metodene i feltarbeidet som ligger til grunn for studien. Nedenfor skisseres det teoretiske og analytiske rammeverket. Det blir også i korte trekk diskutert metodologiske og etiske utfordringer.

### 2.1 Gjennomføring av studien

Denne rapporten bygger på et antropologisk feltarbeid utført av forfatteren, våren 2010. Under feltarbeidet fulgtes barn fra to sjetteklasser på en offentlig skole<sup>8</sup> øst i Oslo i deres skolehverdag, i deres fritid og på nettet. Chimen Dar-

---

<sup>8</sup> At det er en offentlig skole betyr at myndighetene i landet bekoster driften av skolen og at innholdet i undervisningen er bestemt av de nasjonale myndighetene.

bandi, også masterstudent i sosialantropologi, gjennomførte en lignende undersøkelse blant syvendeklassingene på den samme skolen (vil bli publisert som SIFO rapport i 2012). Sjette- og syvendeklassene ble valgt fordi barna på disse klassetrinnene befinner seg i en interessant alder med tanke på utviklingen fra barn til voksenverdenen; barna i denne aldersgruppen er i ferd med å forlate barndommen og gå inn i ungdomstiden. Denne alderen er en tid hvor sosiale relasjoner til jevnaldrende blir mer viktig for barna, samtidig som vi finner at IKT får økt betydning i forhold til barnas liv og samhandling med andre.

Skolen som er representert i studien ble vurdert til å være egnet på bakgrunn av sammensetningen av barnas sosiale, kulturelle og sosioøkonomiske bakgrunn<sup>9</sup>. I slutten av januar 2010 var skolen klar og masterstudentene og representantene SIFO presenterte seg for rektor og klassene med lærerne. Deretter begynte vi med observasjoner i klassene og i friminuttene, og innsamling av godkjennelser fra foreldrene til barna<sup>10</sup>.

## 2.2 Å gjøre feltarbeid – metoder i feltet

I antropologi har forskerens rolle og fremgangsmåte særdeles mye å si for resultatet og hva slags data som blir produsert. Her kommer derfor en kort redegjørelse for de metodologiske, analytiske tilnæringsmåter studien bygger på.

Formålet med feltarbeidet var å frembringe mest mulig detaljert og beskrivende data om barnas hverdagsliv. Rike beskrivelser av både atferd og kontekst, gir det man i antropologi kaller tykke beskrivelser, og dette var et mål (Geertz 1973, Gullestad 1989:43). Data er hovedsakelig innhentet gjennom fysisk tilstedeværelse i ulike settinger og situasjoner, på skolen, i friminuttene, på skoleveien og etter skoletid. Forskeren hadde også mange samtaler med barna, både på tomannshånd og i større grupper.

I løpet av de første ukene ble det som en del av SIFOs prosjekt gjennomført en online spørreundersøkelse på skolen blant barna, hvor det ble stilt spørsmål om deres IKT bruk, med spesielt fokus på guttenes og jentenes bruk. Svarene

---

<sup>9</sup> Barna på skolen kan karakteriseres som en ganske homogen gruppe, med lik etnisk bakgrunn og hvor de fleste kommer fra familier med generelt greie inntekter.

<sup>10</sup> I tråd med NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste) sine retningslinjer sendte vi med barna ranselpost til foreldrene med informasjon om studien. De barna som er med i denne studien, har alle skriftlige godkjennelser fra foreldrene til å delta. I klasse 6X deltok 21 av 23 barn i studien, i klasse 6Y deltok 17 av 23 barn.

har blitt brukt her som bakgrunnsinformasjon og som en kartlegging av barnas mediebruk.

I tillegg til deltakende observasjon og spørreundersøkelse, er data hentet inn gjennom mer eller mindre ustrukturerte gruppesamtaler med barna, hvor det ble snakket om ting som var relevant for studien. I de fleste tilfeller fikk barna ta en del av ledelsen over samtalen. Disse samtalene ga gode data, ikke minst var det interessant hvordan de samme barna oppførte seg forskjellig i ulike gruppe og sammen med forskjellige barn. Under disse timene hendte det at barna brukte mobiltelefon og PC.

### 2.3 Å bli kjent med barna

Fleksibilitet er nødvendig i et slikt forskningsprosjekt som dette har vært, hvor man går inn blant en ukjent gruppe mennesker for å studere dem. Det er vanskelig på forhånd å vite hva man går til, og sensitivitet og fleksibilitet er viktige konsepter å forholde seg til. Tilnærmingen til feltet kan i dette prosjektet beskrives som eksplorerende på den måten at forskeren gikk inn i feltet med et åpent og refleksivt sinn, og åpen for endringer underveis (se f.eks. Wadel 1991).

Forskerens kontakt med feltet er avgjørende for hva slags data som produseres, ja, det er i det hele tatt avgjørende for om forskeren får noe data i det hele tatt. Forskeren må velge hvordan han eller hun skal posisjonere seg. Kontakten med feltet er ofte et resultat av den eller de rollene som forskeren inntar under feltarbeidet. Enkelte ganger kan forskeren gå inn i en allerede eksisterende rolle, eller forskeren må selv skape seg en rolle i feltet (Thagaard 2003). En rolle kan for eksempel være å gjøre seg til lærling blant dem som studeres, eller være samtalepartner for dem (Thagaard 2003). Før man begynner et feltarbeid, er det ofte vanskelig å si om den rollen man inntar vil være en ressurs eller en konflikt. Ofte kan det være begge deler samtidig, og da gjelder det å være følsom for dette.

Da en antropologisk undersøkelse fordrer en nær kjennskap til livene til de personene som studeres, er det viktig for antropologen å investere tid i å bli kjent med feltet og få innpass i det. Et sentralt trekk ved feltarbeid som metode, er at man oppholder seg over lengre tid sammen med dem man studerer, nettopp for å bli godtatt av og kjent med sine studieobjekter.

Fokus i denne studien har ikke vært på kun skolen, men skolen har fungert som en arena til å komme i kontakt med barna og blitt kjent med dem i deres

hverdag. Rektor og assisterende rektor ved skolen, samt klassens lærere var avgjørende for tilgang til feltet og til barna, da de ga SIFO eller mindre fritt spillerom på skolen. Gjennomsnittlig var forskeren til stede på skolen to-tre dager i uken. Dette var et bevisst valg, da det var viktig å finne en balanse mellom behovet for å være til stede uten å legge for mye press på skolen. En typisk dag med tilstedeværelse på skolen begynte tidlig slik at forskeren kunne møte barna på veien eller før det ringte inn. Etter hvert utvidet studiet seg til også etter skoletid. Og siden barna i stor grad var brukere av ulike sosiale nettsteder, spill og blogger, utvikling feltarbeidet seg slik at forskeren også fikk møte barna og få innblikk i deres liv på nettet<sup>11</sup>.

## 2.4 Forskerens blikk

Innenfor antropologi diskuteres ofte forskerens posisjon i forhold til sitt felt, sine studieobjekter og til produksjonen av antropologisk kunnskap (Fangen 2004, Thagaard 2003). Spørsmålene dreier seg om hvordan forskerens subjektivitet har betydning for hva slags data som samles inn og for hvordan dataen blir behandlet. Det handler altså om forskerens påvirkning i feltet, samt forskerens fortolkning av det som observeres. Slike spørsmål har også vært sentralt i dette prosjektet, ikke minst fordi feltarbeidet ble gjennomført i det som kan kalles ”hjemlige egne” (Lien 2001). Svarene på slike typer av spørsmål har gitt en bevissthet rundt det at empiri i antropologi alltid må ses på som et produkt av forskerens subjektive opplevelse, erfaringer og tanker. Det er derfor viktig å huske på at denne rapporten baserer seg på data som ikke kan løsrives fra forskerens person. I tillegg til å være åpen for endringer i feltarbeidet, er det altså viktig som forsker å være bevisst på seg selv i denne prosessen, og være klar over at den man er og de valgene man tar vil kunne endre eller påvirke den situasjonen man er i (Fangen 2004:30). Dette kalles selvrefleksivitet. Videre må antropologen huske på at produksjon av data faktisk skjer gjennom antropologen. Som Thagaard sier, har fortolkning hatt stor betydning i antropologisk forskning (Thagaard 2003).

## 2.5 Å gjøre feltarbeid ”hjemme”

”Dreier det seg om feltarbeid i det hele tatt? Mange bor hjemme, er engasjert i daglige hjemlige gjøremål, samtidig som man er engasjert i et feltarbeid. Man drar hjemmefra noen timer for å delta i et arrangert møte, foreta et intervju osv. Jeg har selv hatt store problemer med å akseptere at jeg egentlig har bedrevet feltarbeid i denne perioden.” (Howell 2001: 22-23)

---

<sup>11</sup> Dette ble god tatt etter grundige etiske vurderinger.



Feltarbeidet er med sikkerhet gjennomført i forskeren "eget samfunn" eller "hjemlige egne" (Lien 2001), og forskeren trådte inn i feltet med mer enn bare antagelser om norske forhold. I tråd med tradisjonen etter Malinowski, ble den antropologiske metode utviklet med tanke på å reise langt unna og studere "de andre". Å utføre et feltarbeid i eget samfunn, hvor antropologen arbeider innenfor de samme referanserammene som sitt studieobjekt, stiller derfor antropologen overfor en rekke metodologiske utfordringer med tanke på fagets "forestilling om det 'ordentlige' feltarbeid" og problemet med "hjemmeblindhet" (Frøystad 2003:38). Disse utfordringene innebærer blant annet at det er vanskelig på grunn av den norske kulturen å få innpass i folks hjem og å få fulgt studieobjektene 24 timer i døgnet gjennom ulike kontekster fordi kontakten med studieobjektene ofte begrenser seg til forskningstemaet (Frøystad 2003, Howell 2001). "Hjemmeblindhet" viser til at forskere som studerer forhold som ikke skiller seg vesentlig fra de hun eller han vanligvis ferdes i tar ting for gitt.

Når det gjelder å få innpass i norske hjem, og kritikken som er rettet mot antropologer som gjør feltarbeid hjemme om manglende data fra privatsfæren, så er denne kritikken basert på at hjemmet er helt sentralt felt for vestlig liv og sosialitet, samtidig som det er veldig privat og vanskelig å komme inn i som utenforstående. På grunn av dette, mener Howell (2001) at resultatet av feltarbeid hjemme, blir fattig empirisk materiale som ofte er diskursiv data, altså utsagn mer enn handling. I dette prosjekt har ikke dette vært tilfelle. 'Feltarbeid hjemme' er et tvetydig begrep og selv om feltarbeidet er gjort i en kulturell kontekst som trygt kan kalles 'hjemme' så var feltarbeidet ikke lagt til folks hjem, til privatsfæren. Dette betyr at mens problemstillingene knyttet til 'hjemmeblindhet' i fullt monn er til stede så er problemet knyttet til den vanskelige tilgangen til feltet ikke på langt nær like mye av et problem. Feltet for dette studiet er innen det som kan kalles den offentlige sfære og dermed er tilgangen til data i utgangspunktet ikke problematisk.

Problemfeltet knyttet til 'hjemmeblindhet' omhandler manglende distanse til forskningsfeltet. Mange mener at distanse fra egne kulturelle kategorier er viktig for å kunne oppdage og se selvfølgeligheter, og hvordan kan man få avstand til feltet når man står så tett oppi det? Det er viktig å anerkjenne at avstand er en utfordring for de som gjør feltarbeid i "egen kultur". Med tanke på denne utfordringen, gikk forskeren inn i feltet med en bevissthet på viktigheten av å se bak det selvfølgelige og "bakenfor kategoriene" (Frøystad 2003, Wadel 1991). Å anvende et antropologisk blikk er jo noe en systematisk trenes opp i gjennom utdannelsen som antropolog. Dette er en kompetanse som har blitt brukt systematisk i dette feltarbeidet. I tillegg bør også nevnes at

‘norsk’ kultur er så mangt og det er påfallende hvordan om lag 15 års forskjell i alder skaper en erfaringsmessig – og dermed en kulturell – forskjell.

## 2.6 Analytiske og teoretiske tilnærminger

I antropologi er det ofte et ideal at teorien i størst mulig grad integreres i fremstillingen av empirien. Dette idealet har sammenheng med at man mener at teori ikke kan løsrives fra empiri nettopp fordi teori i stor grad er med på å gjøre forskerens observasjoner om til data, og at den dataen man får tak i påvirker teoriutviklingen (Wadel 1991). Dette avsnittet vil i korte trekk beskrive de mest sentrale analytiske og teoretiske begreper og perspektiver som anvendes i denne rapporten.

Det analytiske fokuset har vært ulike aspekter ved barnas hverdag. Ønsket var å studere og beskrive barnas hverdagsliv på en konkret- og situasjonsnær måte (se for eksempel Nielsen 2009:14). ”Kjønn” og ”IKT” har altså vært empirisk fokus, men også andre aspekter ved barnas liv har blitt regnet for vesentlige.

Målet med denne studien har vært å forstå barnas IKT-bruk, brukens virkninger på barnas liv og hvordan barna forholder seg til kjønn gjennom bruken, ved å plassere meg i deres hverdag og studere barna ut fra et barnesentrert perspektiv (Livingstone, d’Haenens & Hasebrink 2001). Vi har vært opptatt av hvordan barna selv erfarer sin egen sosiale virkelighet, og hva slags strategier de bruker for å håndtere denne virkeligheten (Lien, Lidén & Vike 2001). Det har derfor vært anvendt en metodologisk og analytisk fremgangsmåte som har satt barnas agens og deres stemmer i fokus. En slik tilnærming kan beskrives som ”child-centered” eller barnesentrert (Brandtzæg 2005, Livingstone & Lemish 2001, Montgomery 2009:6), og i motsetning til å studere barn som passive mottakere av kultur, har det vært lagt vekt på hvordan barna selv skaper mening og tar del i konstruksjonen av sin sosiale og kulturelle hverdag (Goodwin 2006, Thorne 1993). I dette prosjektet har vi altså vært interessert i hvordan barna selv redegjør og forteller om sine hverdagsopplevelser, uten å posere noen form for voksen evaluering eller ”verdivurdering” på deres handlinger og meninger. Vi var interessert i deres egne historier, fra deres eget perspektiv. Barn er en karakteristisk og signifikant gruppe i seg selv; å se barn bare som på vei gjennom en utviklingsfase, som ”becoming”, blir reduktivt og gir ingen mening (se for eksempel Livingstone 2001, Thorne 1993). Også innenfor studier som omhandler barn og media, har det vært en utvikling mot å studere mediaforbrukeren på denne måten (Tufte 2007). Den betyr at man studerer barnet som en kompetent og selektiv aktør i et interaktivt forhold til

teknologien som brukes, i stedet for en passiv forbruker som blir påvirket og styrt av den teknologien som tas i bruk.

## 2.7 Kjønn og IKT

Studiet av kjønnsrelasjoner har vært viktig helt fra tidlig sosialantropologi (Solheim, Melhuus & Rudie 1992), og kjønn anses av mange sosialantropologer som en av de mest grunnleggende måtene mennesker kategoriserer hverandre på. En av de store debattene har vært om hvorvidt kjønn er en universell størrelse og eventuelt hva som er felles for organisering av kjønn på en universell basis. Empiriens "svar" på dette har vært at det kan synes som om kjønn i mange samfunn og kulturer er viktig for menneskelig samhandling. På den annen side varierer det kulturelle innholdet av kategoriene mann og kvinne. Mann/kvinne-binariteten kan også settes spørsmålsteget ved ettersom flere samfunn har kjønnskategorier som omfatter flere kjønn enn to, og/eller muligheter for å endre kjønnstilørighet i løpet av livet (Solheim, Melhuus & Rudie 1992).

I visshet om at kjønn kan være mange ting som for eksempel biologisk og sosial kropp, en følelse av identitet eller sett med rettigheter og plikter, har dette prosjektet som utgangspunkt å se kjønn som et sett med meningsbærende kategorier som det er knyttet ulike forventninger til, altså de kulturelt gjenkjennelige kategoriene maskulinitet og femininitet. Disse kategoriene er noe alle, også barna, forholder seg til i hverdagslivet og sine daglige praksiser (Lie 2003). Maskulinitet og femininitet refererer til kulturelle oppfattelser og forståelser av forskjeller mellom de to biologiske kjønnene, og de blir produsert i relasjoner hvor man legger vekt på likhet og ulikhet ikke bare mellom jenter og gutter, men også blant gutter og blant jenter. Det er altså snakk om et relasjonelt begrep i den forstand at maskulinitet og femininitet ikke kan forstås uten å se på hvordan de står i forhold til hverandre. I denne forstand blir kjønn studert som kategorier som barna forholder seg til og ikke som egenskaper som barna besitter (Butler 1990). Grunnen til at kjønn blir tenkt på denne måten, er fordi det i tidligere forskning på IKT og kjønn har vist seg at kulturelle forestillinger om maskulinitet og femininitet i stor grad har vært knyttet til ulike IKT-er. Et av målene med rapporten er å se hvordan kjønn forstått som maskulinitet og femininitet forvaltes gjennom bruken av IKT i ulike kontekster.

For å beskrive betydningen av kjønn, benyttes begrepet "å gjøre" kjønn. Dette er en dynamisk forståelse av kjønn hvor det vektlegges at kjønn ikke er noe man "er" eller "har", men noe som skapes daglig, både individuelt og kollek-

tivt, gjennom deltakelse på ulike sosialiseringsarenaer og i ulike kontekster (Solbrække & Aarseth 2006, Thorne 1993). I en slik forståelse finnes det variasjon og kompleksitet i relasjoner mellom kjønn og mellom det maskuline og feminine som er interessant og relevant. Ved å bruke begrepet ”å gjøre” kjønn må man se på hvordan hvert enkelt barn selv definerer hva kjønn skal bety for dem, og hvordan de selv forstår og etterfølger det de forstår som kulturelle normer for å oppnå sosial aksept. Både biologisk kjønn og IKT kan trekkes frem som faktorer som spiller inn i denne prosessen (se for eksempel Solbrække & Aarseth 2006 og Storm-Mathisen & Helle-Valle 2008). Gjennom handling og praksis gjør barna seg gjenkjennelige som jenter eller gutter. Barna posisjonerer seg i forhold til ulike maskuliniteter og femininiteter, i tillegg til å presentere seg selv som uavhengige individer. Dette er relevant i studier av IKT, fordi ulike IKT-er har kulturelt sett blitt tilegnet maskuline og feminine verdier. Denne forståelsen av kjønn dirigerer også analysen i retning av hvordan kjønn kommer til uttrykk i måten barna bruker og snakker om IKT.

## 2.8 Kapital, kontekst og kjønn

Denne rapporten benytter begrepene kapital og kontekst som analytiske rammeverk for å beskrive barnas hverdag og hvordan barna forholder seg sosialt til denne hverdagen. Kapitalbegrepet er hentet fra Bourdieu og har vært spesielt nyttig i tolkningen av barnas bruk av IKT. I hovedsak eksisterer det tre forskjellige kapitalformer; kulturell kapital, økonomisk kapital og sosial kapital (Bourdieu 1986). I tillegg finnes noe som Bourdieu kaller symbolsk kapital. Alle disse formene er knyttet til makt og sosial posisjon. Mer utdypende om de ulike kapitalformene, kommer jeg tilbake til i senere kapittel.

I følge Bourdieu er det slik at kapital bare har relevans og kan benyttes i spesifikke felt. Et felt oppstår med andre ord der mennesker i samhandling strider om makt og sosial posisjon, og hvor noen agenter i feltet innehar en mer gunstig posisjon enn andre. Samfunnet består i følge Bourdieu av flere felt som fungerer som sosiale arenaer, som for eksempel det økonomiske, det politiske eller det kulturelle feltet (Bourdieu 1980/1990). Feltbegrep vanskelig å benytte på barnas klassemiljø, fordi det ikke fanger den kompleksiteten og dynamikken som finnes i virkeligheten. I stedet for feltbegrepet brukes derfor heller et begrep som er nært beslektet med felt, nemlig kontekst. Kontekst blir forstått som alt som finnes i omgivelsene som påvirker samhandlingen, og alt annet som står i sammenheng med det som skjer der og da. Det som kanskje først og fremst skiller disse begrepene, er at felt er institusjonalisert, mens

kontekster er mer åpne, komplekse og dynamiske, altså noe kan man hele tiden svitsje mellom.

Konteksten gjør ulike posisjoner tilgjengelig og muliggjør forskjellige relasjoner og interaksjon mellom aktørene<sup>12</sup> i samhandling. I ulike kontekster finnes det ulike spill om kapital, sier Bourdieu i følge Moi (2002:255). For barna i de to sjetteklassene, skjer spillet i relasjonene barna har med hverandre og andre, og spillet muliggjøres av konvensjoner<sup>13</sup> som konstitueres av språket som aktørene tar i bruk. Målet med spillet var å beherske konteksten og oppnå en ønsket posisjon. For å oppnå dette hadde barna tilgang til flere ulike og varierte strategier. Disse strategiene var mer eller mindre strukturert av usagte og ubestemmelige regler for hva som var legitimt og hvilke verdier eller andre ting som ga anerkjennelse i de spesifikke kontekstene. Blant annet spilte kjønn og IKT inn på struktureringen av spillet. For denne analysen betyr dette at alle utsagn barna har ytret må ses på som en måte for dem å delta, eller som strategier, i et av flere mulige spill.

Så hva har dette med kjønn å gjøre? Moi (2002) karakteriserer kjønn som en relasjonell opptreden (2002:266). Videre sier hun at ”det ser ikke ut til å finnes noen grenser for dets (kjønnets) kameleonaktige evne til å endre verdi og betydning ut fra hver enkelte sosiale situasjon” (Moi 2002:266). Moi sier at en av fordelene med Bourdieus teorier, er at det åpner for en utrolig variasjon i kjønn som sosial variabel, og at kjønn er en enhet som er bærer av forskjellige mengder symbolsk kapital i forskjellige kontekster. ”... det (finnes) ikke noe som heter ”kjønnskapital”. Kapitalen det er snakk om, er alltid den symbolske kapitalen som er relevant i det spesielle feltet man undersøker” (Moi 2002:268). I denne rapporten analyseres altså kjønn som medium for eller bærer av ulike former for kapital (hvor kapitalen er avhengig av konteksten som IKT-en befinner seg i). I forhold til dette ses IKT og IKT-bruk som arenaer for å utøve kjønn, arenaer for meningsbrytning hvor kjønn kan forhandles om.

Derfor; fordi praksiser knyttet til IKT og kjønn alltid må analyseres i forbindelse med konteksten, den sosiale sammenhengen, som de opptrer i, blir kontekstualisering viktig i (Livingstone & Lemish 2001:34). Barna er hele tiden posisjoner innenfor en spesifikk sosial kontekst som både former og blir formet av de aktivitetene som foregår i settingen (Livingstone & Lemish 2001:35).

---

<sup>12</sup> Her snakker jeg om barna, men aktører kan også være ikke-menneskelige aktører i spillet, som for eksempel teknologi (Latour 2007).

<sup>13</sup> Konvensjoner er det som Wittgenstein (1968) kaller regler i spillet.

## 2.9 Etske vurderinger

Når det gjelder å studere barn og innhente personopplysninger om barn, så er det strenge regler for slike forskningsprosjekter i Norge. Dette administreres og reguleres av Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD). Tillatelse til å gjennomføre feltarbeidet og til å innhente opplysninger om barna ble innhentet fra NSD. SIFO ordnet disse tillatelsene før feltarbeidet begynte, og prosjektbeskrivelsen for feltarbeidet ble sendt til NSD som en del av SIFOs prosjekt og godkjent der.

Gjennom hele prosjektet har det vært viktig å være bevisst på å ha en kontinuerlig vurdering av etiske implikasjoner. Prosjektet bygger på prinsippene om konfidensialitet (å sørge for at persondata holdes privat og at det blir tilstrekkelig anonymiserte slik at personvern er sikret) og informert samtykke (Fangen 1994). Informert samtykke ble i dette prosjektet gjennomført ved at informasjonsskriv ble delt ut til lærerne, barna og foreldrene, hvor de ble bedt om å samtykke om å delta i studien. Samtykket bygget på frivillighet. Siden det var barn som ble studert, var det foreldrene som samtykket skriftlig på vegne av dem. Samtidig var det viktig at barna fikk tilpasset og god informasjon om studien og at det var frivillig å delta og svare på mine spørsmål. Barn blir innenfor samfunnsforskning sett på som en sensitiv gruppe. Det er viktig at ikke forskeren opptrer truende eller stiller spørsmål av altfor personlig karakter.

Utenom informert samtykke, var forskeren gjennom feltarbeidet nøye med å ”ikke trå noen på tærne”. Fire punkter var spesielt sentrale i forhold til varsomhet. Det først dreide seg om hvordan man skulle gå frem når man var sammen med barna utenfor skolen<sup>14</sup>. Det andre handlet om informasjon om tredjeperson, altså den informasjonen barna ga om personer som ikke var inkludert i studien. For det tredje var det usikkert hvordan man skulle forholde seg til kontakt med barna på nettet<sup>15</sup>. Det siste punktet dreier seg om mer sensitiv informasjon, som for eksempel mobbing, seksualitet, ulovligheter eller andre problemer som barna kunne være knyttet til.

---

<sup>14</sup> Etter diskusjon med forskningsgruppa på SIFO kom vi frem til at vi kunne være med barna uten om skolen, så lenge vi ikke bevegde oss inn i private soner, men holdt oss i offentligheten.

<sup>15</sup> Også punktene to og tre har de ansatte på SIFO gitt god hjelp til å reflektere rundt og håndtere.

## 3 Stedet og barna

### 3.1 Stedet og skolen

Skolen ligger på østkanten av Oslo, ganske fredfylt til, et godt stykke fra og skjermet fra de mest trafikkerte veiene. I nærheten av skolen finnes det et område bestående stort sett av store villaer med store hager. Ellers er miljøet rundt skolen preget av rekkehus og en del OBOS-blokker med leiligheter i ulike størrelser som ble bygd på 60-tallet, i den perioden hvor jordbruksdriften i området stort sett måtte vike for utbyggingen av drabantbyen<sup>16</sup>. Innimellom boligene finnes også store, åpne uteareal og også områder med skog hvor barna kan gå tur, sykle og leke. Man finner flere ulike idrettsanlegg i nærheten, som for eksempel gymsaler, idrettshaller og fotballbaner. Ikke langt fra skolen finnes et bydelssenter som inneholder et godt utvalg av forskjellige butikker. I tilknytning til skolen ligger det også en ungdomsklubb som barna av og til var på. Klubben har ikke store lokaler, men den inneholder blant annet et danserom, et musikkrom og et fellesrom hvor det selges litt mat, drikke og godterier, og hvor det er noen spill som besøkende kan bruke. Spesielt noen av guttene i sjetteklasse pleide av og til å dra dit for å spille tv-spill og PC-spill. De sa at de dro på klubben når ”alle datamaskinene hjemme er opptatt”.

Sjetteklassene har hvert sitt klasserom og i disse rommene har barna hvert sitt arbeidsbord og en hylleplass hvor de kan oppbevar bøker. De to klasserommene er ganske like, og møblement og dekorasjon – klasserommets uttrykk i generelle trekk, er ikke mye endret de siste tiårene. Det er den samme svarte tavlen på den fremste veggen, vinduene langs en av sideveggene, lærerens kateter som flyter over av bøker, ark med ulike oppgaver og fargestifter, bar-

---

<sup>16</sup> En drabantby er et moderne boligstrøk hvor det finnes butikker, serviceforetak, skoler og andre fellesinstitusjoner, men som ligger litt utenfor sentrum av en større by.

nas arbeidsbord som står rundt omkring i rommet og bakerst en rad av hyller hvor det ligger diverse materialer for læring. Det er til og med den samme lukten av tett luft. Det som er nytt er at det er kommet et stor SmartBoard; en interaktiv tavle, på veggen ved siden av den tradisjonelle tavlen. I tilknytning til klasserommene finnes grupperom som barna ofte sitter og jobber i, spesielt hvis de trenger ro eller jobber med litt mer praktiske oppgaver. Skolehverdagen foregår selvsagt ikke kun i klasserommet, men barna benytter seg i løpet av skoledagen av mange ulike rom, som for eksempel aulaen på skolen, datarommene, biblioteket, skolekjøkkenet, sløydrommet, tekstilrommet og håndarbeidsrommet, og i gymtimene er de i gymsalen eller på fotballbanen. I tillegg til disse stedene, er korridoren en sentral plass, hvor barna oppholder seg ofte, og hvor det foregår en del ting.

I storefri får barna spise matpakkene sine inne i klasserommet, men ellers må de være ute i skolegården i friminuttene. Skolegården er en asfaltert plass på omtrent regnet fem mål, men det hender at elevene oppholder seg på gangveien ved siden av skolen og på et gressdekket område på nedsiden. Det er også litt plass å være på baksiden av skolen, der hvor sykkelparkeringen er. I skolegården er det blant annet et søppelskur i det ene hjørnet av plassen, hvor elevene gjemmer seg bak. Det er noen lekestativer og noen benker og bord. På asfalten er det malt opp paradiset og en bane hvor barna kan spille med ball.

De aller fleste av barna bor i nærheten av skolen, i slik avstand at de selv kan gå til skolen på noen få minutter, men de bruker ofte lenger tid en nødvendig da de gjerne tar følge og går og prater og tuller.

Da feltarbeidet begynte i januar, gikk som regel barna rett hjem etter skolen, enten til seg selv eller på besøk til en klassekamerat. På vinteren og når det var dårlig vær, hendte det også at barna tok en tur på det lokale kjøpesenteret, hvor de gikk på kafé eller i matbutikken eller var innom dyrebutikken. Etter som våren kom med mildvær, ble det mer vanlig at barna fant på noe før de gikk hjem, og det ble lettere å følge dem utenfor skolen. En aktivitet som var populær etter skolen, spesielt blant guttene, var skateboard som de drev med på skaterampen som var like ved skolen. Ellers hendte det at de bare var ute, gikk rundt i nærmiljøet og pratet om forskjellige ting, luftet hunden til en av jentene, gikk til lekeplassene og satt på huska. Spesielt jentene pleide også å være ute med syklene sine, dessuten passet de ofte på yngre søsken mens de var ute.



### 3.2 Hvem var barna?

Barna utgjør til sammen et nettverk av relasjoner som de har med hverandre, med familiemedlemmer og andre venner og bekjente. Nedenfor kommer en redegjørelse for barna i de to sjetteklassene og kort om hvem de er. Enkelte av barna utpekte seg også som nøkkelinformanter og disse barna blir nevnt her nå. Mere om den sosiale dynamikken i de to klassene og relasjonene mellom barna vil bli kommet tilbake til i et senere kapittel.

Dette er barna som var med i undersøkelsen<sup>17</sup>:

	6X
	Var med i undersøkelsen
1	Alida
2	Andreas
3	Anna
4	Elias
5	Emma
6	Hanna
7	Hilde
8	Ingrid
9	Jonas
10	Kristian
11	Linn
12	Lukas
13	Martin
14	Matias
15	Mikkel
16	Peter
17	Sander
18	Sara
19	Silje
20	Teodor
21	Viktoria
	Var ikke med i undersøkelsen:
22	Kim
23	Tobias

<sup>17</sup> Navnene som blir brukt er pseudonymer.

	6Y
	Var med i undersøkelsen
1	Amalie
2	Anette
3	Ayla
4	Marius
5	David
6	Emil
7	Erik
8	Hedda
9	Hege
10	Kenneth
11	Lise
12	Maria
13	Per
14	Simon
15	Sofie
16	Tor
17	Trym
	Var ikke med i undersøkelsen
18	Joakim
19	Mette
20	Sander
21	Sindre
22	Stein

De fleste barna hadde gått på samme skolen siden de begynte i første klasse. Under feltarbeidet var det en gutt som sluttet og en annen jente som begynte. Barna er født i 1998 og de var mellom elleve og tolv år gamle da denne studien pågikk.

Klassene hadde hver sin kontaktlærer, som begge var kvinner. Læreren i 6X var rundt tretti år, og ung og sporty til sinns. 6Y's lærer var eldre og en mer autoritær person.

Som nevnt så bodde de fleste av barna i nærheten av skolen, og de fleste av barna hadde en sterk tilknytning til sitt nærmiljø på den måten at de hadde bodd der mesteparten av sine liv der og at det meste de foretok seg i sin hverdag, foregikk der. Mange hadde også foreldre som selv var vokst opp i samme området. I følge spørreundersøkelsen som ble gjennomført av SIFO på skolen,

rapporterte barna at i overkant av 60 % av dem bodde sammen med både mor og far. Resterende hadde skilte foreldre eller foreldre som ikke bodde sammen, og det var litt ulikt hvor mye disse barna bodde hos far eller hos mor. Noen (15 %) bodde kun hos den ene av foreldrene. De fleste av barna hadde også søsken, men få hadde flere enn tre. Økonomisk sett virket det som om barna oppfattet familiene sine som like hverandre, i alle fall følte bare 5 % av barna at deres familie hadde dårligere råd enn de andre familiene i området der de bodde.

Av de 38 barna som gikk i klassene og var med i undersøkelsen, hadde syv av dem foreldre med ikke-norsk bakgrunn.

I antropologi brukes ofte begrepet nøkkelinformanter, som er personer i feltet som forskeren får et personlig forhold til, og som gir forskeren spesielt mye innsikt (Thagaard 2006:67). Under feltarbeidet var det også slik at enkelte av barna av ulike årsaker pekte seg ut som såkalte nøkkelinformanter. Disse var:

Teodor fra 6X  
Anna fra 6X  
Silje fra 6X  
Simon fra 6Y  
Trym fra 6Y  
Anette fra 6Y

### 3.3 Teknologiene på stedet

En beskrivelse av de digitale teknologiene betyr her en lokalisering av IKT-ene i barnas liv, altså en redegjørelse av hvor IKT-ene konkret befinner seg, og hvordan de er plassert i forhold til barna. Aarsand bruker begrepet digitalt landskap (2007:48, 57) og sier at hvordan IKT-ene er plassert har betydning for bruken av dem og påvirker barnas handlingsmønstre. Begrepet digitalt landskap retter fokus mot at barna ikke bare er aktive forbrukere av IKT, men at de faktisk befinner seg i et relasjonelt og interaktivt forhold til de IKT-ene de bruker. Med dette menes at bruken av IKT ikke kan tolkes og analyseres uten at man ser på hvor IKT-ene er lokalisert, på omgivelsene og kontekstene som IKT-ene brukes i, fordi lokaliseringen av omgivelsene er med på å legge føringer for bruken (Aarsand 2007:28).

I følge Livingstone, d'Haenens og Hasebrink (2001:27), er Norge blant landene som blir sett på som pionerer i bruk av ny teknologi. I følge Medietilsynets rapport om barn og digitale medier (2010), har så å si alle barn i Norge tilgang

på PC og internett, og de fleste har mobiltelefon. Feltarbeidet, inkludert spørreundersøkelsen som ble gjennomført av SIFO, avdekket også raskt at barna hadde meget god tilgang på ulike former for IKT, både på skolen og hjemme.

Først og fremst så fantes teknologien i lomma på alle sjetteklassingene i form av mobiltelefoner som barna kunne ringe med, sende og motta SMS og bilder, samt at mobiltelefoner ofte har kamera, radio og musikkspiller, internetttilgang og muligheter for spill. Mobiltelefonen var alltid med, også på skolen. Den lå lydløs i sekken, men barna brukte den også i skoletiden, noe de skjulte for lærerne da det egentlig ikke var lov.

Alle barna hadde tilgang til PC hjemme og på skolen. Med PC menes stasjonære PC-er, bærbare PC-er og også det som kalles PDA-er. PDA-er er små, håndholdte mobile enheter med skjerm som har en rekke funksjoner som ligner på en PC, som for eksempel at de kan kobles til internett. Mange av barna hadde såkalte smarttelefoner, som er mobiltelefoner som tar i bruk PDA-teknologi.

Spørreundersøkelse som ble gjennomført blant sjetteklassingene, viste at alle barna hadde tilgang til PC med internett hjemme. Mange hjem hadde også tilgang på flere PC-er i familien. Medietilsynets nasjonale rapport om barn og digitale medier (2010) bekrefter også dette. I følge deres rapport svarer kun to prosent av barna mellom ni og seksten år i Norge at de ikke har tilgang til PC hjemme. Nesten 70 % av barna i de to sjetteklassene sa også at de hadde sin egen PC, og mange hadde PC med internetttilkobling på rommet sitt.

Også på skolen hadde barna god tilgang på PC, men bruken var ikke like utstrakt som hjemme. I følge Kunnskapsløftet<sup>18</sup> skal IKT brukes som digitalt verktøy i alle skolens fag unntatt gym, noe som betyr at skolen behøver å ha god tilgang på utstyr. Blant annet hadde skolen to PC-rom som de brukte til ulike oppgaver i diverse fag. På baksiden av alle klasserommene fantes også et lite arbeidsrom det sto to PC-er som barna ofte brukte. Alle PC-ene på skolen var koblet til internett. Mange av lærebøkene som barna benytter seg av viste til sider på internett hvor barna kunne gå for å lære mer eller forsøke seg på oppgaver som var knyttet til pensum. Disse sidene hendte det at lærerne brukte i sin undervisning.

---

<sup>18</sup> Kunnskapsløftet var en reform som startet i 2006 i grunnskolen og videregående skole i Norge. Reformen skulle føre til en rekke endringer i skolens innhold, struktur og organisering. Se for eksempel: <http://www.udir.no/grep/Grunnleggende-ferdigheter/?visning=5> og <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/grunnopplaring/kunnskapsloeftet.html?id=1411>

I tilknytning til skolen ligger ungdomsklubben hvor det fantes PC-er som barna kunne benytte i åpningstiden. På klubben fantes også flere PC-spill som kunne lånes.

I tillegg til mobiltelefon og PC, som alle barna brukte, svarte de i spørreundersøkelsen at de også brukte følgende andre IKT-er: ulike håndholdte konsoller som Nintendo DS (NDS, eller bare DS), PlayStation Portable (PSP) og Gameboy, andre spillkonsoller som brukes til TV og PC, som for eksempel Xbox, Nintendo og Playstation, MP3-spillere og iPod, samt kamera og videokamera. Nesten alle barna hadde tilgang til en eller annen spillkonsoll, men det varierte i stor grad om de spilte eller ikke og hvor mye tid de brukte på spilling.



## 4 Barndom og oppvekst

I følge Aarsand er konstruksjon av barndom knyttet til sted og tid (Aarsand 2007:28), og for å kunne forstå barnas liv er vi derfor nødt til å knytte og kontekstualisere forståelsen til den posisjonen barn har i samfunnet og i familien. Før vi går i gang med mer konkrete beskrivelser av barna og deres hverdagsliv er det derfor ønskelig å si noe mer generelt om barndom og hvordan dette begrepet blir forstått i vårt samfunn. Videre sier dette kapittelet også noe om hvordan det er å være barn og vokse opp i Oslo i dag. Dessuten kan ikke barns liv forstås uten at deres utvikling trekkes inn (Brusdal & Frønes 2008), og på grunn av dette vil rapporten også si litt om barnas alder og hva som er typisk for aldersgruppen.

### 4.1 Syn på barn og barndom

Først og fremst er det viktig for en forsker å gjøre seg bevist på begrepene som benyttes og hvordan disse begrepene påvirker forskningen. Hvordan man forstår og oppfatter barn påvirker hvordan man studerer dem (Livingstone & Lemish 2001). En vanlig forestilling om barn og barndom i vårt samfunn er at barndom er noe naturlig med et fast og uforanderlig innhold. Forskning på området har vist oss noe annet. Spesielt etter den kjente Philippe Aries historiske undersøkelser om temaet, har det hersket tvil om barndommen i det hele tatt er et særlig gammelt fenomen. Aries viste oss hvordan barndommen ikke er noe naturlig og fast, men at den varierer i sted og tid (Montgomery 2009). Dette er i tråd med mye samfunnsvitenskapelig forskning som viser at barndom og barns alder er ulikt definert og utøvd i forskjellige samfunn (Aarsand 2007:28). Dette innebærer at man må se på barndom som en sosial konstruksjon som har blitt til innenfor spesifikke samfunnsmessige og kulturelle forutsetninger. I følge denne tankegangen er det derfor slik at hvordan barn og barns liv blir oppfattet og forstått, kan ses på som en prosess som er i stadig

endring, og at denne prosessen er knyttet til ulike faktorer i kulturen og samfunnet.

Tidligere utviklingspsykologi og sosialiseringforskning har forstått barndom som en slags prosess hvor barnet, ved å gjennomgå ulike nivåer eller faser, blir sosialisert til å bli voksen, til å bli et selvstendig individ og et fullverdig medlem av samfunnet (Frønes 2003). I en slik forståelse blir barnet ikke noe mer enn et individ som ennå ikke er fullvoksen, altså et ufullstendig voksent menneske (James, Jenks & Prout 1998, Livingstone 2001, Rysst 2008, Thorne 1993). Hovedproblemet med denne forståelsen er at kultur blir til en slags abstrakt størrelse, til noe som finnes ”der ute”, og barn blir tolket som sosialiseringobjekter og passive mottakere av denne kulturen (Goodwin 2006, Thorne 1993:3).

Nyere forskning fra ulike fag har bidratt til et skifte mot å se barn som aktive subjekter, i motsetning til objekter som kun styres og formes utenfra (for eksempel James, Jenks & Prout 1998, Montgomery 2009). James, Jenks & Prout (1998) argumenterer for å rette oppmerksomheten mot barn som deltagere og aktører i sitt eget liv. De drøfter ulike syn på barn under begrepene ”becoming” og ”being”, hvor ”becoming” referer til barnet som under utvikling, ikke fullverdig, mens ”being” referer til barnets posisjon og situasjon her og nå. I følge deres argumentasjon vil man ved å endre sin oppmerksomhet mot å se barnet som ”being”, altså som noe i seg selv, vil man kunne fange hvordan barn – i dialog med sitt miljø – selv skaper mening og tar del i konstruksjonen av sin sosiale og kulturelle hverdag. Barn er, i mye større grad enn utviklingspsykologien og sosialiseringforskningen før antok, en kompetent aktør som bidrar aktivt både i sin egen dannelselse og i omformingen av samfunnet (se for eksempel Brusdal & Frønes 2008, Gullestad 1989). Ikke bare i academia, men også i samfunnet generelt har det vært et skifte mot å se barn som subjekter med egne meninger og rettigheter. Barndomsdiskursen<sup>19</sup> i Norge i dag har mange ytringsformer. I media og på det barnpolitiske området kjennetegnes diskursen av et fokus på barns behov for beskyttelse og barns rettigheter, deriblant deres rett til å ha meninger og bli hørt. I tillegg er det samtidig mulig å registrere en større alminnelig aksept av at barn har krav på å bli hørt og at de har egne rettigheter.

Tankene rundt det å se barn som ”social beings” og ikke bare ”social becomings” har vært sentralt i dette prosjektet. Prosjektet bygger på ideen om aktive barn som er mye mer enn bare sin egen alder, noe som betyr at man

---

<sup>19</sup> Begrepet diskurs er mangetydig, men vi kan definere det som den samlede mengden av mulige utsagn om et emne.



beskriver barn som aktive deltakere og agenter i sitt eget liv. Den videre betydningen av dette blir at man legger vekt på hvordan barna selv forhandler om mening og tar del i utformingen av kultur, altså at man analyserer barnas handlinger som meningsproduserende.

## 4.2 Barnas alder – å være sjetteklassing

I dette prosjektet har sjetteklassingene vært fokusert på som en egen gruppe i samfunnet. I denne forbindelse har det dukket opp noen sentrale spørsmål. Hva vil det egentlig si å være elleve-tolv år gammel? Hva kjennetegner denne aldersgruppen? Hva er en elleve-tolv år gammel jente eller gutt i dagens norske samfunn?

I Norge tenker vi barndommen som en livsfase som strekker seg fra fødselen og til voksen alder. Barndommen kan deles inn i flere underfaser, eller identitetskategorier, som for eksempel småbarn, skolebarn, tweens, tenåringer og ungdom (Brusdal & Frønes 2008), og det eksisterer ulike kulturelle forestillinger knyttet til disse fasene. Det er ikke enkelt å sette klare grenser mellom fasene da det er vanskelig å spesifisere hva som faktisk ligger i rollene knyttet til dem. Dessuten har barn ulikt modnings- og utviklingstempo og barnets sosiale alder er nødvendigvis ikke parallell med den biologiske alderen. Det er med andre ord vanskelig å definere et barn ut fra biologisk alder, fordi det også kommer an på barnets modning, kjønn, personlighet og individualitet (Frønes 2003:60).

Barn i alderen elleve til tolv år blir av og til i litteraturen beskrevet som ”tweens” (Brandtzæg, Heim, Kaare, Endestad & Torgersen 2005, Brusdal & Frønes, Frønes 2003, Kaare, Brandtzæg, Heim & Endestad 2007). Dette begrepet blir brukt til å beskrive en fase som ligger ”i mellom” barndom og ungdom. Barna i de to sjetteklassene kan på mange måter sies å passe inn under kategorien ”tweens”. De er ungdommelige barn, og med dette menes at de har begynt å strekke seg etter ungdomstidens uttrykksformer i for eksempel valg av klær og type IKT-utstyr samtidig som de fortsatt leker barnslige leker og har bilder av figurer fra barne-tv på matboksene sine. De veksler mellom barnespråk og voksenspråk. Et eksempel på dette var en samtale noen av jentene hadde om gutter og kjærlighet. De satt og snakket om hvem de likte og Silje sa at hun hadde vært kjæreste med Jonas fem ganger. En gang måtte hun slå opp med han fordi han ødela hoven hennes når de var på fisketur. Emma sa at hun hadde vært sammen med Jonas fire ganger, men nå var hun ”singel”. Hun hatet alle guttene i klassen. Sara skjød inn at ”Jonas har et pent ansikt, men han er ikke noe mer enn det...”.

Selv om begrepet ”tweens” muligens er mer beskrivende for barna, benytter denne rapporten seg allikevel av ordet ”barn”, fordi ordet ”barn” er et mer gjenkjennelig og etablert i norsk sammenheng.

I tillegg ble det under feltarbeidet tydelig at alder ikke er noe fast i barnet, men at et barn kan spille ut ulike og mer eller mindre barnslige eller modne sider av seg selv, alt etter som hvilken setting barnet er i. Dette utdraget fra feltnotatene står som et eksempel på hva som menes med det:

*Barna har friminutt i skolegården. De siste timene har snøen lavet ned og dekket hele den store plassen med et tykt, mykt teppe. De fleste barna er kledd i praktiske klær for vinteren, i store, varme og vanntette sko, og boblebukser og boblejakker. Jeg ser en av guttene legger Maria i bakken, og hun er dekket av snø fra topp til tå når hun reiser seg opp igjen. Hun ler høyt og kaster snø etter gutten. De tumler rundt i snøen, kaster snøballer på hverandre og hyler og ler i barnslig glede... Senere på dagen er vi på biblioteket på skolen. Barna skal finne seg hver sin bok som de skal ha i lekse å lese hjemme. Det er påfallende hvordan barna skiller seg fra hverandre i hvor gamle de ser ut. De minste guttene ser yngre ut enn de er, de er små og går i løse joggebukser, mens noen jenter er høye, bruker mye sminke og stilige klær, og setter opp håret i fine frisyreer, noe som gjør at de fremstår som mye eldre enn de er. Noen av jentene later til ikke å ha begynt med sminke ennå. Maria har tatt av seg bobledressen og under hadde hun på seg stramme jeans og en bomullstopp i mange farger. Hun er rød i kinnene og har maskara på øynene.*  
(Fra feltnotatene)

### 4.3 Oppvekstens rammevilkår

Forestillinger om barn og barndom er knyttet til de betingelsene i samfunnet og for de som lever i det. I hvert et samfunn og i hver en kultur eksisterer ulike betingelser for barns oppvekst. En oppvekst i Oslo i dag er på et generelt grunnlag vanskelig å beskrive fordi vi lever i et slik komplekst og sammensatt samfunn, og barn fra samme skole og i samme nærmiljø kan leve under meget ulike forhold. Det er med andre ord viktig å huske på at det ikke finnes én barndom, men at det varierer fra barn til barn og er avhengig av barnas bakgrunn, foreldre og sted man vokser opp (Brusdal & Frønes 2008). Likevel vil det her komme et forsøk på å gi en salgs idé om hva som menes er de viktigste overordnede faktorene i barnas liv, og faktorer som de fleste barna må forholde seg til. Disse faktorene er et sett av rammebetingelser som er mer eller mindre felles for alle barn.

Oslo som oppvekstarene er sammensatt og gir rom for et mangfold av aktiviteter. Det er store forskjeller i levekår mellom bydeler og områder i byen<sup>20</sup>. Bydelen som barna i denne undersøkelsen tilhører er en bydel som, sammenlignet med de andre bydelene i Oslo, ligger på gjennomsnittet hva gjelder levestandard. I spørreundersøkelsen som ble gjennomført mente de fleste barna at deres families økonomi var like god eller bedre enn andre familier i nabolaget. Barna i undersøkelsen lever under gode vilkår, noe som også gjenspeiles i materielle goder og ting som barna er i besittelse av. UNICEFs Report Card 7 plasserer norske barn helt i toppen når det gjelder indikatorer på materiell levestandard (Brusdal & Frønes 2008)

Alle barna har en familie og et hjem, men disse familiene og hjemmene varierer veldig i størrelse og organisering. En sammenligning av nåværende barndom med den barndommen som dagens foreldregenerasjon og besteforeldregenerasjon hadde viser at skilsmisseraten har økt og familiestrukturene har blitt mer varierte. To tredjedeler av barna bor likevel i tradisjonelle familier med far, mor og søsken. 15 % av barna bor med bare mor, mens 14 % bor delt femti-femti hos far og mor. Barna har gode boforhold og bor i boliger med god standard. Nesten ingen barn rapporterer å ha dårligere råd enn sine naboer. Det er vanlig å ha både far og mor i lønnet arbeid, noe som også betyr at barna har en del tid alene etter at de er ferdig på skolen og før foreldrene kommer hjem fra jobb.

#### 4.4 Skolens betydning i oppveksten

Skolehverdagen er som sagt en stor del av barnas oppvekst. Skolen her i landet er tiltenkt å ha den funksjonen at alle barn, uansett forutsetninger, skal ha de samme mulighetene for læring og til å nå målene i lærerplanene, og til å gjøre seg gjeldene i samfunnet. Gjennom utdanning skal alle, på lik linje, ha mulighet til å tilegne seg nødvendig kunnskap og kompetanse og utvikle sitt eget potensial.

Skolen er en helt sentral del av barnas liv, og en arena hvor de tilbringer titals timer ukentlig fra de starter på barneskolen når de er seks år gamle, til de avslutter ungdomsskolen i en alder av seksten år. Ikke minst på grunn av skolen gjelder altså alder som et sentralt organiserende prinsipp for barna. Som sagt tidligere er denne alderen vi snakker om her ikke nødvendigvis knyttet til

---

<sup>20</sup> <http://www.regjeringen.no/nb/dep/krd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-31-2006-2007-/5/4.html?id=469247>

barnets modenhet eller utviklingstempo da disse tingene ikke alltid samsvarer med hvor mange år barnet er. Men inndeling i aldersgrupper er noe barna er vant med fra de er helt små, og det fungerer for samfunnet som en effektiv måte å organisere barndommen og oppveksten på.

#### 4.5 Barnas posisjon i dagens samfunn – hvordan barn blir voksne

Barns posisjon i samfunnet er, som Aarsand (2007) sier, knyttet til tid og sted og barnets posisjon må ses i sammenheng med den videre samfunnsutviklingen. Ifølge Ivar Frønes (2003) mangler det moderne samfunnet i stor grad ritualer og fastlagte sosiale posisjoner for samfunnsmedlemmene. Sosiale posisjoner blir dermed noe som hele tiden må skapes gjennom sosialt samspill. Folk må finne sine "prosjekter" eller måter å iscenesette seg selv på i forhold til andre mennesker (Frønes 2003). Et slikt prosjekt er for eksempel hvordan man "gjør" kjønn, som vi kommer tilbake til litt nedenfor.

Det samfunnet vi har i dag, kjennetegnes ved begreper som kunnskap og individualisme. Vi tenker oss at barndommen handler om sosialisering og selvstendigjøring, men også i aller høyeste grad om kunnskapsutvikling. Det er, i følge Livingstone, d'Haenens & Hasebrink (2001), forventet av barn i dag å oppføre seg og handle som individer og at barn i dag må orientere seg selv mot et forventet livsløp (2001:9). Individer, også barn, blir sett på som aktører i et prosjekt hvor målet er å konstruere selvstendighet og uavhengighet på tvers av eller i tråd med tradisjonelle identitetsmarkører som for eksempel kjønn, alder og sosioøkonomisk bakgrunn.

Begrepene kunnskap og individualisme henger sammen, fordi individualisering betyr at barna, gjennom kunnskap som er tilegnet dem gjennom deres oppvekts og sosialisering, må lære sine muligheter og preferanser. Det er viktig her å huske på at kunnskap ikke bare er eksplisitt kunnskap. Vi snakker også her om den kunnskapen som er mer taus, altså den som ikke er basert på muntlig eller nedskrevne ord, men den som er erfaringsbasert (Polanyi 1966). Dette kan være kunnskap om alt fra hvordan man skal ta i bruk ulike verktøy som for eksempel en PC, til hvordan man skal kle seg som gutt eller jente. Dette er ofte internaliserte praksiser eller praktiske ferdigheter.

Mange foreldre i dag er også bevisste på deres egen rolle i forhold til å stimulere barnet og gi barnet mulighet til å utvikle individualitet og kompetanse til å møte samfunnets krav. Foreldre i dag er opptatt av barna sine og investerer aktiv tid, energi og følelser i dem (Brusdal & Frønes 2008).

## 4.6 Kjønnsanalytisk perspektiv på barndom – hvordan gutter blir gutter og jenter blir jenter

For femti-seksti år siden og tidligere, tenkte man at det bare var gutter og menn som utviklet individualitet og subjektivitet mens jentene og kvinnene bare var ”de andre” og ikke betydningsfulle på samme måte (de Beauvoir 2000). Jentenes posisjon var bestemt av deres kjønn; det var de som skulle føde, stelle hjemme og passe på den oppvoksende generasjonen. Guttene hadde en helt annen posisjon; de kunne bevege seg ut i verden og bli ”noen”. Man mente at denne inndelingen mellom kjønnene var en naturlig inndeling basert på biologiske fakta. Kvinnens posisjon i samfunnet var rett og slett et logisk utkomme av hennes moderlige kropp. Knyttet til disse tradisjonelle forestillingene inngikk det en idé om at gutter dannet identitet og relasjoner til andre gjennom konkurranse, selvhevdelse og forskjelliggjøring mens jenter var mer opptatt av likhet seg i mellom og å knytte nære og personlige bånd til andre jenter (Chodorow 1974). Forestillingen inkluderte også en rekke ideer om hvordan en gutt eller en jente skulle oppføre seg, kle seg og snakke.

I dag har vi et litt annet syn på hva det vil si å være gutt og jente, og barnas kjønnsidentitet, deres identitet som kjønn, defineres på en litt annen måte enn for de som var barn for femti år siden (Rudberg & Nielsen 1993). Feministiske teorier om forskjeller mellom gutter og jenter introduserte skillet mellom biologisk kjønn og sosialt kjønn. Med denne innsikten differensierte man den sosiokulturelle forestillingen (maskulinitet og femininitet) fra dens biologiske opphav (mann og kvinne) (Lemish, Liebes & Seidmann 2001:263). Femininitet (kvinnelig oppførsel og uttrykksmåte) og maskulinitet (mannlig oppførsel og uttrykksmåte) er ikke egenskaper som er i jentene og guttene, men forestillinger og posisjoner som kulturelt er blitt koplet til disse to kjønnene. Kjønnforskjeller blir dermed antatt å være noe konstruert, noe som blir formet gjennom komplekse prosesser i barndommen<sup>21</sup>. Vi snakker med andre ord om et kjønnsperspektiv som peker på hvordan samfunnets forståelse av kjønn former og begrenser de posisjoner og mulighetene som finnes for gutter og jenter (Nielsen 2000). Jenter og gutters identitetsutvikling starter tidlig i livet og gjennom barndommen lærer de å markere ”grenser” til det andre kjønn.

---

<sup>21</sup> Hvert individ har med seg og skaper forestillinger om kjønn, og disse forestillingene blir etter hvert internalisert som en slags indre psykologisk struktur av kulturelle tankemønstre (Rudberg & Nielsen 1993). Disse tankemønstrene er dype og sterkt knyttet til det Bourdieu kaller *habitus*. Internaliseringen av tankemønstrene skjer gjennom sosialisering. Slik blir habitus et uttrykk for en langvarig sosial læringsprosess som blir nødvendig for tilegnelsen av bestemte posisjoner og ressurser.

Samtidig har en del forskning på kjønn stilt spørsmål om vi i det hele tatt kan snakke om en fastlagt kjønnsidentitet, og argumentert for at vi heller må se på kjønn som relasjonelt og noe som endrer seg i tid og ettersom hvilke kontekst kjønnen befinner seg i (Solheim, Melhuus & Rudie 1992). Antropologen Moore (1995) sier for eksempel at:

”... recent work in anthropology has demonstrated that cultures do not have a single model of gender or a single gender system, but rather a multiplicity of discourses on gender which can vary both contextually and biographically. ( ... ) These different discourses on gender are frequently contradictory and conflicting.” (Moore 1995:53-54)

Alle medlemmer i samfunnet har altså med seg forestillinger om hva som er ”passende” atferd for jenter og gutter, noe som kommer til uttrykk i samhandling mellom individer. Samtidig ser vi at hva som er passende atferd varierer i ulike sosiale sammenhenger. For eksempel er det forskjellige forventninger til en gutts atferd når han spiller fotball på guttelaget og når han er i søndagsmiddag med familien. Dessuten, i noen sammenhenger er kjønn veldig betydningsfullt, mens i andre er det ikke viktig i det hele tatt. Det at konteksten ”gjør” noe med kjønn betyr, som Moore påpeker, at det kan oppstå konflikter mellom ulike måter å være kjønn på.

I følge Nielsen er det slik at gutter og jenter blir aktive medspillere i en prosess der de kontinuerlig forhandler om, bekrefter eller opponerer mot de kjønnsposisjoner som tilbys i samhandling (Nielsen 2000:61). Kjønn blir på denne måten forstått som noe man hele tiden utøver eller ”gjør”, ikke som noe man bare ”er”, altså noe som skapes daglig, både individuelt og kollektivt, gjennom deltakelse på ulike sosialiseringarenaer (Thorne 1993). Dette perspektivet ser ikke bare på kjønn som sosialt konstruert, men også på hvordan begreper og uttryksmåter tilegnes en slags kjønnen mening. Når man benytter seg av en tilnærming som legger vekt på at kjønn ikke bare er noe ved han og henne, men posisjoner eller tolkningsrammer for deres handlinger, betyr det at når en jente gjør det samme som en gutt, blir betydningen ikke uten videre den samme. I en slik forståelse finnes det variasjon og kompleksitet i relasjoner mellom kjønn som er interessant og relevant. Ved å bruke begrepet ”å gjøre” kjønn kan vi se på hvordan hvert enkelt barn selv definerer hva kjønn skal bety for dem, og hvordan de selv forstår og etterfølger det de forstår som kulturelle normer for å oppnå sosial aksept.

Å være jente eller gutt handler altså om å ha kunnskap og tilegne seg kunnskap om hva som blir sett på som passende atferd i ulike sosiale kontekster. I

denne sammenhengen er det spesielt interessant å studere barn fordi barn er midt i denne sosialiseringprosessen hvor forestillinger om kjønn internaliseres og gjøres til deres egne. Gjennom samhandling og handling relateres barna til andre mennesker. Handlingene barna gjør og uttrykkene de bruker i samhandlingen kan aksepteres og anerkjennes eller avises av de personene som barna relaterer seg til. Dermed kan barna få både bekreftet eller avkreftet bestemte former for kjønn og slik inneha både endrings- og bevaringspotensial. Denne ideen om handlinger som performative (handling som en fremførelse eller opptreden), som både kan bekrefte og bryte med kjønnete forestillinger, er hentet fra Butler (1999). Handlinger eller performativitet er i følge Butler det som konstituerer kjønn, men handlingene er også en effekt av forestillingene om nettopp kjønn:

”If there is something right in Beauvoir’s claim that one is not born, but rather becomes a woman, it follows that woman itself is a term in process, a becoming, a constructing that cannot rightfully be said to originate or to end. As an ongoing discursive practice, it is open to intervention and resignification.” (Butler 1999:43)

Teoretikere som er kritiske til effekten av Butlers performativitetsprosjekt innvender at det spiller liten rolle hva individet foretar seg. Et individ kan muligens forarge noen med ord og adferd, men har liten påvirkningsmulighet overfor de forestillingene og meningsstrukturene som finnes og som fortsatt vil bestå.

#### 4.7 Nye måter å være gutt og jente på?

Hvordan kjønn forstås og hvordan det utspilles er knyttet til sted og tid (se Solheim, Melhuus & Rudie 1992, Solheim 2007). Vårt moderne samfunn er kjennetegnet av større refleksivitet og store valgmuligheter for individet. Det kjennetegnes også av at etablerte kategorier utfordres, og dette gjelder også kjønnskategoriene (Solheim, Melhuus & Rudie 1992).

Et samfunn kan ses på som noe statisk og mennesker kan oppfattes som passive bærere av mening og tradisjoner. På den andre siden kan et samfunn betraktes som dynamisk, som summen av individenes meningsproduksjon og handlinger (jfr. Fredrik Barth). Denne rapporten opererer med et dobbelt syn på barna som både underlagt visse tradisjoner og ideer knyttet til maskulinitet og femininitet, samtidig som de står i en mulig posisjon til å endre de tradi-

sjonene og ideene de står i. Kjønn befinner seg på denne måten i spenningsfeltet mellom det gitte og det valgfrie:

"I would like to consider the double nature of the norms, showing how we cannot do without them, and how we do not have to assume that their form is given or fixed." (Butler 2004:207).

Butlers poeng er at kulturen framstår som en tvingende kraft kun dersom opptrødenen gjentas og gjentas på samme måte i samme kontekst som tidligere. Ikke å ville utøve den forventede fremførelsen for å signalisere kjønn, eller aktivt å utøve det uventede, er for Butler et ledd i å kunne skape et slags overskudd av kulturen, noe kulturelt som ikke er mulig å forutse.

De gamle forestillingene om kjønn og hva som er maskulint og feminint, som oppmuntrer gutter til å være selvhverdende og konkurranseorienterte mens jentene oppfordres til å ønske likhet og samhold, eksisterer altså fortsatt i en viss grad i vår nåtid. For å bli forstått må kjønnsuttrykket i fremførelsen være gjenkjennelig for andre. De to kjønnskategoriene er nødvendige for at barna i det hele tatt skal kunne "gjøre" kjønn. Det innebærer at endring er en treg prosess, som like fullt er mulig. Kjønnsuttrykkene kan forhandles og er åpne for forandring. Dette betyr at vi finner et mangfold av variasjoner og nyanser i kjønnsuttrykkene (se for eksempel Jensen & de Castell 2008). I dag finnes det mange flere ulike måter å være gutt og jente, og det er et større rom for å praktisere kjønn. Det er også mulig å være både kjønn og individ samtidig. Faktisk så er det mulig "å bruke" kjønn for å styrke individualitet (Nielsen & Rudberg 1989). Hva er det som gjør dette mangfoldet mulig? IKT kan spille en rolle her, fordi ny teknologi representerer arenaer for meningsbrytning hvor nye forståelser av kjønn forhandles om (Se for eksempel Solheim 2007).

Kjønn er altså sett med forestillinger, men samtidig handler kjønn om fremførelse. Det er når kjønn som forestilling og kjønn som fremførelse sammenfaller at det blir "å gjøre" kjønn. Kjønn er med andre ord både noe idémessig og noe som konstitueres gjennom praksis. Og det er gjennom praksis at endring skapes. Det er dette vi forholder oss til i denne rapporten. Når kjønn forstås som noe dynamisk og noe som er under en kontinuerlig prosess; noe som gjøres og "skapes gjennom samhandling og i praksis i bestemte kontekster og relasjoner" (Solbrække & Aarseth 2006:70), er det interessant å gå inn og se på hva det er som faktisk gjør at endring skjer. Både biologisk kjønn og IKT kan trekkes frem som faktorer som spiller inn i denne prosessen (se for eksempel Solbrække & Aarseth 2006 og Storm-Mathisen & Helle-Valle 2008).



## 5 Sjetteklassingene og deres hverdag

*"Assa, først står jeg opp, så går jeg på do, så spiser jeg frokost og pusser tennene. Så går jeg på skolen. Så går jeg hjem, så går jeg på do og så setter jeg meg på datamaskinen. Så spiser jeg middag og ser på tv og så pusser jeg tennene og går for siste gang på do før jeg legger meg. Så sover jeg. Og så gjør jeg dette hver dag."*

(Peter, 11 år, beskriver hverdagen sin)

Den empiriske rammen rundt barna hverdagsliv ble beskrevet i kapittel 3. Som en fortsettelse av det kapittelet, skal vi under si noe mer om hvordan barnas hverdagsliv er organisert og hva slags aktiviteter og hvilke relasjoner som konstituerer deres hverdag.

Det er ønskelig å gjøre beskrivelsene av barnas liv og hverdag på skolen og i fritiden på en mest mulig konkret og situasjonsnær måte. Beskrivelser gjort på denne måten er et ideal i antropologi fordi man tenker at man nettopp ved å være så konkret som mulig kan komme på sporet av noe generelt (Geertz 1973). Beskrivelsene og historiene i denne rapporten handler om barn fra kun to sjetteklasser fra samme skole og dette er barn som på mange måter sikkert er forskjellige fra alle andre barn på andre skoler i Oslo og Norge. Men ideen er at ved å fremstille en mest mulig konkretisert beskrivelse av disse barnas hverdagsliv vil det kunne fremtre mønstre og prosesser som kan være gjenkjennelige utover de spesifikke kontekstene vi forholder oss til her (Nielsen 2009:15).

### 5.1 Hva er hverdagsliv? – Kontekstualisert hverdagsliv

Hverdagsliv handler om hvordan folk lever og organiserer sine daglige liv. Det handler om et sett med aktiviteter og relasjoner som er helt grunnleggende i folks liv. Samtidig representerer også hverdagslivet et fortettet symbol for

mye av det som er viktig for oss (Gullestad 1989). Hverdagslivet som symbol handler om hvordan folk forholder seg til sine egne liv og hvordan de bruker ulike redskaper – tankemønstre, forestillinger og ideer – for å gi mening til livet rundt seg (Gullestad 1989:170). Begrepet hverdagsliv kan virke noe flytende, men stikkord som forbindes med dette er nærhet og rutine, slik som Peter beskriver sitt hverdagsliv ovenfor. Å studere hverdagsliv handler om å se det trivielle, det som folk tar for gitt i sine liv.

I norsk antropologi har hjemmet hatt en sentral betydning i forståelse av hverdagslivet og i studier av hverdagsliv har det vært en tendens til at man har tenkt seg hverdagslivet som sentrert rundt og i nettopp hjemmet. Men hverdagslivet har mange arenaer og barnas hverdagsliv består for eksempel av skole, hjem og fritid. IKT er en integrert del av alle disse arenaene.

Gullestad understreker viktigheten av å ta i betraktning at det ikke bare finnes ett hverdagsliv, men mange (1989:20). Dette betyr at selv om folk lever i samme nærmiljø kan deres liv utarte seg på mange ulike måter. I tillegg til at også hverdagslivet består av mange ulike arenaer, som for eksempel hjemmet og skolen, så bygger denne rapporten på en idé om at hverdagen ikke bare er bestående av én kontekst, men en sammenveving av mer eller mindre overlappende kontekster, som betyr at det på forskjellige arenaer finnes ulike praksiser knyttet til disse kontekstene. Det å være barn i Norge i dag betyr at man lever i mange overlappende kontekster på en og samme tid og barna veksler hele tiden mellom disse. Dette innebærer for barna at de kan/må oppleve ganske forskjellig ut fra hvilke kontekst de mener de befinner seg i. Barna inntar ulike roller, de ”gjør” ulike sider av seg selv avhengig av hvor de er, hvem de er sammen med og hvor de befinner seg.

For analysen innebærer dette at handlinger og ytringer aldri kan forstås som noe i seg selv, men må ses i sammenheng med en videre sekvens av aktiviteter (Goodwin 2006). Det er med andre ord ikke mulig å gjøre generaliseringer med utgangspunkt i enkelte handlinger og ytringer; hva en person sier og gjør kan bety forskjellige ting i ulike kontekster (Storm-Mathisen & Helle-Valle 2008). Det er altså ikke mulig å generalisere fra en kontekst til en annen kontekst eller til en allmenn tilstand. Hvert enkelt barn lever i ulike livsverdener hvor kontekster overlapper, noe som betyr at barnas IKT-praksiser trolig er forskjellig på skolen, i fritiden og hjemme og dette betyr at man som forsker har en utfordring i å gripe og sette ord på denne mangefasetterte virkeligheten. Kontekstualisering av observasjoner har dermed vært viktig i dette prosjektet. At barna lever i en hverdag hvor kontekster overlapper hverandre betyr også at barna opplever i større eller mindre grad ”kræsje” mellom kontekster med ulike regler, forventninger og krav. Et eksempel på dette var en

dag hvor noen barn, tre gutter og tre jenter, fra 6X satt inne på et grupperom på skolen og jobbet med et prosjekt i kunst og håndverk. Forskeren var også tilstedet som observatør og deltaker. Alle satt sammen rundt et bord og småsnakket. Den ene gutten lurte på om de kunne spille på datamaskinene som stod i rommet, ellers ville han skru de av fordi han mente de forstyrret han når de bare stod der uten at noen brukte dem. Så tok den ene jenta plutselig frem iPhone sin fra jakkelomma. Selv om det ikke var lov med mobiltelefon på skolen hadde nesten alle barna allikevel med seg en. Hun sa hun ville vise oss bildene sine. De fem andre barna hoppet ned fra stolene sine og stilte seg bak henne for å se. Vi så bilder hun hadde tatt av læreren i en eller annen time uten at læreren hadde lagt merke til det. Barna lo veldig av disse bildene. Det var helt tydelig at de visste at det var ”å tråkke over” grensa, samtidig som det ble sett på som ”kult” av de andre barna i klassen. Etter at vi hadde sett flere bilder, tok den ene gutten iPhone fra jenta og begynte å spille et spill på den. Han sa at han ”digger” spillet. Plutselig banket det på døra til grupperommet, og vi skjønnte med en gang at det var en lærer. Gutten som spilte ble kjempesstresset og nærmest kastet iPhone tilbake til jenta som raskt gjemte den under noen ark som lå på bordet. De var tydelig redde for at læreren skulle se hva de holdt på med. Etter at læreren gikk tok gutten frem sin egen telefon og viste frem spillene sine.

Ved å benytte begrepet hverdag understrekes det at fokuset i analysen ligger på barnas tilpasninger til endringer i samfunnet (Gullestad 1989). Poenget til Gullestad er at hverdagslivet ikke er unndratt samfunnsutviklingen, og at kultur og historie skapes like mye i hverdagslivet som i ”de store dramatiske øyeblikk” (Gullestad 1989). I forhold til dette er det spesielt interessant å se på hvordan inntog av nye typer IKT-er er med på å omforme og strukturere organiseringen av hverdagslivet og hva slags konsekvenser dette har for den videre samfunnsutviklingen.

## 5.2 Hverdagslivets aktiviteter

*Klokken har ringt ut og barna som kommer ut av bygningen fyller snart opp skolegården. Solen lyser opp og varmer den store plassen. Mange av barna ordner seg i grupper og starter ulike aktiviteter. De sprer seg utover den store asfalterte plassen. Flere av jentene og guttene leker sammen – rundt ti-femten stykker har samlet seg i en del av skolegården og spiller stikkball. Noen jenter setter seg på trappen eller gjemmer seg bak et gammelt skur som står i enden av skolegården; der snakker de om gutter og hva de skal gjøre i helgen. I et hjørne av skolegården står en gruppe på seks-syv gutter, tilsynelatende uten å*

*snakke sammen, de står og glør utover plassen eller sparker småstein med føttene.*

(Fra feltnotatene)

190 dager av årets 365 dager skal barna tilbringe på skolen. Dette er dager fylt med læring og lek, latter og gråt, slit og strev og bråk, og masse glede og moro. De fleste av timene oppholdt barna seg i klasserommet, hvor de måtte sitte rolig på sine faste plasser. I kunst- og håndverktimene var barna på tegnerommet, på tekstilrommet eller på sløydsalen. I kroppsøvingstimene var de ute eller i gymsalen. Hvis det var behov for det i enkelte timer gikk klassen til et av datarommene, til aulaen eller til biblioteket. Enkelte ganger fikk også noen av barna lov til å jobbe i grupperom, spesielt hvis de hadde gruppearbeid.

Første time begynte som regel enten klokken 8:30 eller 9:15, og siste time var ferdig enten klokken 14:10 eller 14:45. I mellom hadde barna to korte friminutt og en spisepause og storefri på til sammen førtifem minutter. I friminuttene måtte barna ut. Da lekte de, eller de var i grupper på to eller flere som snakket sammen om forskjellige ting. Det var noen barn i skolegården som gikk for seg selv, noen fordi de ville det, fordi de følte seg utafør, eller fordi de ikke fikk være med av de andre. Av og til hendte det at noen av guttene sloss. Jentene sloss ikke, de kunne krangle og være uenige, men det foregikk mer i det skjulte. I skolegården var det alltid en lærer som passet på. Hvilke aktiviteter som var populære å drive med i friminuttene, varierte en del med årstiden. Vinteren var snørik, og barna likte å base i snøfonnene og kaste snø på hverandre, de lekte gjemsel og boksen-går. Da våren kom, ble det populært med ballspill.

Familien og hjemmet er barns "base". Utenom skolen, så tilbrakte barna selvfølgelig mye tid hjemme hos seg selv. Dette endret seg med årstiden, og barna var mye mer ute i nærmiljøet når våren kom. Introduksjonen av nye IKT-er har ofte forårsaket engstelse for at det vil sette til side andre typer medier eller andre fritidsaktiviteter (Johnsson-Smaragdi 2001), spesielt at barn blir inaktive, men mitt inntrykk er at barna drev med et mangfold av fritidsaktiviteter og at de var opptatt av å være ute og med hverandre. Flere av barna drev med aktiv idrett på fritiden, for eksempel fotball, innebandy, bordtennis, cheerleading og dans. Når våren kom var mange av barna ute hele ettermiddagen, de syklet rundt i nærområdet, var på skaterampen, på klubben, på bydelssenteret, besøkte venner og satt på huskene på lekeplassen og snakket sammen. Barn har ikke like stor aksjonsradius som voksne, og nærmiljøet og hjemmet blir derfor viktig, og slik var det også for disse barna. Livingstone, d'Haenens & Hasebrink (2001) påpeker at europeiske barn i mindre grad en tidligere beve-

ger seg fritt og uten voksne til og fra skolen og i sin fritid. Dette stemmer nok ikke i like stor grad for norske barn, og barna i de to sjetteklassene hadde frihet til å gå mer eller mindre hvor de vil i sitt nærmiljø. Til sentrum av Oslo sa mange av barna at de ikke fikk lov til å dra, men ellers virket det som om foreldrene i liten grad regulerte barnas bevegelser.

### 5.3 Hverdagslivets relasjoner

Som nevnt, i tillegg til at folks hverdagsliv betegnes av rutinepregede aktiviteter, konstitueres hverdagslivet også av sett med ulike relasjoner. For barna består disse relasjonene av bånd mellom foreldre, steforeldre, søsken, annen familie, andre voksne på for eksempel skolen, mellom venner og andre barn på skolen. For barna er sosial anerkjennelse og det å ha en plass i fellesskapet viktig. Spesielt spiller venner en sentral rolle i livene til barna. Å være med venner er noe de fleste ønsker seg.

### 5.4 De to sjetteklassenes sosiale dynamikk

Barna inngår i nettverk av mange ulike relasjoner og deres nettverk av relasjoner strekker seg langt utover deres nærmeste venner og familie i nærmiljøet. Men fokuset i denne rapporten er på den samhandlingen og de relasjonene som var skapt i klassemiljøet til de to sjetteklassene.

Først litt om dynamikken i de to klassene. Med dynamikk menes her hvordan sosialitet og relasjoner mellom forskjellige mennesker nedfeller seg i en gruppe. Det var påfallende under feltarbeidet hvordan de to klassene fungerte ulikt sammen som helheter, eller vi kan kanskje si mangel på helhet og sammenheng i det ene tilfellet. 6Y var preget av lite samhold og urolighet mellom barna mens 6X hadde en helt annen dynamikk hvor barna virket mer tilfredse og rolige sammen. Det første tilfellet kunne muligens forklares ut fra at de hadde hatt et stort gjennomtrekk av kontaktlærere<sup>22</sup> og at de dermed ikke hadde fått ”satt” seg, men det kunne også muligens forklares ut fra barnas individuelle egenskaper og personligheter. Læreren deres ga uttrykk i en samtale at barna i 6Y heller rakk ned på hverandre enn å bygge hverandre opp. Også de andre lærerne som var knyttet til denne klassen, fortalte hvor vanskelige det var å undervise i 6Y, samtidig som de fremhevet hvor ”god” klasse 6X var. Inntrykket var at 6X var en mye mer sammensveiset klasse som oftere fant på felles ting sammen. Interessant nok muliggjorde dette at barna fikk et

---

<sup>22</sup> Kontaktlæreren er hovedlæreren til barna og fungerer også som bindeleddet mellom barnet, skolen og barnets foresatte.

større rom til å være seg selv. Enkeltbarna kom tydeligere frem og det virket som om hver og en av dem hadde funnet "sin plass". I følge barna i 6Y var 6X "nerde-klassen" og barna i 6X var også klar over at de hadde denne betegnelsen. Grunnen til at de ble sett på som en "nerde-klasse" var fordi de var "barnslige", de lekte barnslige leker, de hadde Spider-Man og Hello-Kitty matbokser og de var generelt sett ikke så "kule" som barna i 6Y. Etter hvert ble det tydelig at det i 6Y var en guttegjeng på omtrent fire gutter (noen ganger var de tre stykker, mens andre ganger var de flere), hvor spesielt én gutt fungerte som "sjefen". Dette var Simon, men Kenneth hadde også en sentral rolle. Denne guttegjengingen hadde noe jeg vil definere som makt, eller sosial kontroll, i klassen. Det var de som satt premissene for samhandlingen i klassen, på en måte bestemte de hva som var kult og hva som ikke var kult. Det var rett og slett de som hadde definisjonsmakten. De andre barna i klassen måtte hele tiden forholde seg til denne gjengen når de var på skolen. Simon og Kenneth var fremtredende i klasserommet, og de lo av de andre barna hvis de ikke fulgte "reglene". Flere ganger ble det observert at de ertet og mobbet andre barn i klassen. Læreren deres fortalte at hun ikke hadde klart å bryte opp denne gjengen, selv om hun ønsket det, fordi når hun begynte som kontaktlærer i klassen for noen få måneder siden, så var denne gjengen allerede "satt", som hun sa.

Simon hadde, som sagt, den mest sentrale rollen i denne gjengen. Det var han som nesten alltid tok ordet først når noen snakket sammen. Et typisk eksempel på hvordan denne sosiale strukturen kom til uttrykk, var en gang forskeren hadde med seg Simon, en annen gutt og tre jenter fra samme klasse i et klasserom hvor vi skulle tegne flagg til 17. mai og snakke sammen. Forskeren satt ved en pult nesten oppe ved tavlen. Simon satt seg nesten helt øverst han også, den andre gutten litt bak, mens de tre jentene satt seg helt bakerst i klasserommet, lengst fra de andre. Dette var helt typisk. Jentene i denne klassen var ikke så frempå. Den eneste jenta som egentlig "markerte" seg i klassen, var Anette, som var bestevenn med Anna fra 6X.

Dynamikken og strukturen i 6X var som sagt helt annerledes, uten noen spesielle interne grupper som utpekte seg.

## 5.5 Kjønn i de to sjetteklassene

Et sentralt aspekt ved barnas hverdagsliv er hvordan kjønn spiller en rolle og uttrykkes i det sosiale feltet som barna befinner seg i. Det er ingen tvil om at barna i de to sjetteklassene bruker kjønn som kategorisering og som grensemarkør og for å kunne forstå de sosiale relasjoner mellom barna og dynamik-

ken i de to klassene er kjønn absolutt en relevant faktor. Hvilket kjønn barna er avgjør langt på vei hvordan de grupperer seg, hvem de leker med og hva de leker. Måtene gutter og jenter konstruerer og gjør kjønn er inspirert av relasjoner og erfaringer i deres oppvekst og hverdagsliv (Rysst 2008). Barna ”har med seg” samtidig som de også skaper kulturelt konstruerte forestillinger om hva som er gutt og jente og hva som er maskulint og hva som er feminint.

Kjønnsforskning gjort i klasserom og blant barn i Norge viser at det er store forskjeller mellom jenter og gutters atferdsmønstre og måten de holder sammen med hverandre på. Dette stemmer også med funnene her, hvor det samme mønsteret gikk igjen både i timene på skolen, i friminuttene og i andre settinger i barnas fritid. Jentene hang sammen i små grupper hvor de kunne hviske og fortelle hverandre hemmeligheter. Mange av jentene foretrakk å ha en bestevenn som de var mest sammen med. Bestevennene skrev ofte om hverandre på Facebook eller de skrev navnene til hverandre på pennalene sine og på omslagene på skolebøkene. Jentene markerte også hvem de var bestevenn med ved å bli enige med denne andre om hva de skulle ha på seg og gå med de samme klærne på skolen. For guttene så tendensene litt annerledes ut. Man hørte aldri at guttene snakket om bestevennen sin, og det virket ikke som at de foretrakk å være sammen med én spesiell person. Guttene samlet seg oftest sammen med flere, i grupper der de kunne konkurrere og teste ut sine individuelle egenskaper.

Nielsen (2000) bruker betegnelsene ”jenteverden” og ”gutteverden” og hun også sier at jentene liker best å være sammen to og to, for da kan de gi hverandre personlig oppmerksomhet og ha hemmeligheter sammen mens mange gutter heller trives bedre i større og ofte hierarkisk strukturerte grupper. Guttenes grupper er rammen om et handlingsfellesskap som kan gi dem en opplevelse av styrke og solidaritet. Mens jenter som regel kan snakke med hverandre i timevis vil guttene heller ha handling og ikke så mye prat (Nielsen 2000). Disse funnene, både Nielsens og de fra feltarbeidet, er i tråd med teorier som sier at jenter utvikler en relasjonell identitet og er mer opptatt av følelser og nærkontakt. Gutter er opptatt av kameratskap, men de liker ikke å vise følelser på samme måte som jentene.

Ellers var guttene mer tullete i sin oppførsel enn jentene, det var oftere at det var guttene som prøvde seg frem for å få andre til å le og til å synes at de var morsomme. En av de første dagene av feltarbeidet skulle klassene ha opplæring i livredning, og denne opplæringen foregikk på menneskelignende dukker som barna fikk utdelt. Barna hadde aldri vært borti slike dukker før og møtte dem med nysgjerrighet. Det påfallende var at nesten alle guttene begynte å leke med disse dukkene, kle på dem klær og late som at de snakket mens jen-

tene bare brukte dem til det de hadde fått beskjed om. Denne episoden illustrerer godt hvordan forholdet mellom guttene og jentene var på skolen.

På mange måter var kjønn i de to sjetteklassene gjenkjennelig med mer tradisjonelle forestillinger om maskuline og feminine kjønn, men på andre områder var de endret. Guttene og jentene hadde på noen områder nærmet seg hverandre mens på andre områder hadde de fortsatt avstand mellom seg. Mange av jentene i de to klassene fremførte både ultrafeminine, relasjonelle, ambisiøse og tøffe sider av seg selv. De kombinerte tradisjonelle verdier knyttet til begge kjønn på en måte som viste at det ene ikke behøvde å utelukke det andre. I begge de to klassene var de fleste jentene rolige og synlig opptatt av nære relasjoner. Men i 6X uttrykte i tillegg jentene selvtilit og de hadde ikke problemer med å si sine meninger foran klassen. De var som jentene Nielsen (2000) beskriver; i det ene øyeblikk markerte de seg med den største selvfølgelighet i klasserommet og i det neste øyeblikk satt de med armen om halsen til venninnene, intenst opptatt av relasjoner og nærhet. Nielsen (2000) kaller disse jentene for de ”nye” jentene. I 6Y var ikke rommet for jentene like ”åpent”, og jentene her ble oppfattet som mer bundet av tradisjonelle forventninger til sitt kjønn.

Guttene i de to sjetteklassene viste også uttrykk på endrede forventninger til sitt eget kjønn. De var opptatt av hverandre og viste i stor grad omsorg for sine venner, spesielt jentene.

## 5.6 Kontekstualisert kjønn

Som skrevet i forrige kapittel finnes det i dag mange flere måter å være gutt eller jente på og samfunnsendringene vi har sett de siste årene, har åpnet opp for flere nye måter å ”gjøre” kjønn på. Dette er også synlig blant barna i de to sjetteklassene. En ting som var interessant var at de ulike sosiale dynamikker som de to klassene representerte så ut til å åpne opp for ulike posisjoner for barna ”å gjøre” kjønn i. I 6X var rommet for ”å gjøre” kjønn mer åpent, og flere posisjoner var tilgjengelige for barna. Posisjonering handler i forhold til dette om at aktørene, barna, må forholde seg til sosiale og kulturelle normer for hvilke posisjon som er akseptabel å innta og at det dermed også er slik at konteksten som handlingen foregår i gjør tilgjengelig visse posisjoner (Aar-sand 2007, Livingstone 2001). Det er derfor viktig at praksiser som knyttes til ”å gjøre” kjønn må ses på som relasjonelle og forankres i samspillet mellom aktører. Det er i samspill med andre at et barn får bekrefter eller avvist sine egenskaper. I 6X var det ingen sjef som bestemte hva som var riktig eller galt, eller kunne bekrefte eller avvise andre barn, og barna i denne klassen hadde



dermed større rom til selv å kunne definere hvordan de ville være. Det var derfor i denne klassen en mye større variasjon i måtene barna var gutt eller jente på.

## 5.7 Barnslige og kule barn – språk og sosial stratifisering

Som skrevet tidligere, kan sjetteklassinger karakteriseres som "tweens", et begrep som beskriver en fase som ligger i mellom barndom og ungdom. Funnene fra studien viser at barna beskrev holdninger, atferd og ting som de mente tilhørte barndommen, som "barnslig", og det de mente tilhørte ungdomskulturen, var "kult".

*Ayla, Maria, Per og Trym fra 6Y sitter sammen rundt et bord i et grupperom på skolen og prater samtidig som de tegner. De liker å tegne, spesielt hvis de får tegne det de har lyst til. Vi snakker om COD og dataspill generelt. Det er ingen av dem som spiller COD, de rister på hodene sine og ser nesten oppgitte ut. Jentene synes det er "dritt" med "slossespill" og sier at de ikke liker blodige spill. Trym er "egentlig enig", men han sier at alle guttene spiller det spillet, i alle fall alle i 6Y. De "kule" guttene har "spillklubb". Trym sier at han er barnslig for han liker å spille Pokemon og StarWars på DS. Og så spiller han Bakugan. Mens han forteller dette, sitter han og tegner Pokemon figurer på arket sitt. Ayla, Maria og Per er helt enige i at det er barnslig å like Pokemon og StarWars. "En gutt i syvende liker også Pokemon," svarer Trym til at de synes det er barnslig. På en måte virker det som om Trym synes det er kjipt å bli kalt barnslig, men på en annen måte virker det som om han ikke bryr seg. Han sitter og tegner figurer fra StarWars og peker og sier navnene på dem.*

(Fra feltnotatene)

Barna viste i denne situasjonen hvordan de tar i bruk begreper i sitt språk og hvordan de skiller mellom barna i klassemiljøet<sup>23</sup>. Det er med andre ord snakk om en form for sosial stratifisering som kommer til uttrykk gjennom måten barna snakker på. Barnas språk er et uttrykk for deres hverdagsforståelse, men implisitt bakenfor måten de snakker på, finner vi skjulte tankemåter og kate-

<sup>23</sup> Språk er helt sentralt for å kunne kommunisere og samhandle med andre. Språk kan defineres som et dynamisk sett av synlige, hørbare eller følbare kommunikasjonssymboler<sup>23</sup> som brukes for å produsere og utveksle meningsfulle budskap. Vi kan si at disse symbolene er en del av kulturen og er en indre, kroppsliggjort struktur for hva slags handlinger og atferd som er "riktig". Det er altså snakk om strukturer "bak" språket som er regulerende for språklige handlinger og atferd (for eksempel talespråk og kroppsspråk)

(<http://no.wikipedia.org/wiki/Spr%C3%A5k>).

goriseringer (Lien 2001, Wadel 1991). Kategorisering og klassifisering av sosialt liv er typisk for oppvekstmiljøer, og utdraget fra mine feltnotater er et eksempel på hvordan barna gjør dette. Barna lærer å tolke verden rundt seg, samtidig som de gir mening til den. I utdraget over ser vi et eksempel på hvordan det å være ”kul” eller ”barnslig” er sentralt i barnas forståelse av hverandre. Gjennom språket og ulike måter å uttrykke seg på, ”gjør” barnet kulturelle forestillinger til sine egen. En jente som vet hva ”kult” betyr, vet hvordan hun skal kle seg og hvordan hun skal oppføre seg for å bli oppfattet som nettopp ”kul”.

De barna som blir oppfattet som ”kule”, blir ofte populære. Å være kul er en bra ting og det gjør at andre ser opp til deg. Det som gjør at noen blir populære var i følge guttene blant annet hvis man for eksempel var god på skateboard eller gikk med skateklær. Guttene kledde seg gjerne i klær som symboliserte en skatekultur som mange av dem ønsket å identifisere seg med. Jentene mente man var kul når man var snill mot andre og hvis man var pen og hadde fine klær på seg, og med fine klær mente de feminine klær, slik som jenten på ungdomsskolen gikk med.

Forståelse og kategorisering av kjønn viktig for barna. Som Solheim, Melhuus & Rudie (1992:12) påpeker, så utgjør kjønn og alder de mest grunnleggende organiseringsprinsippene eller sosiale differensieringsmåtene. For å kunne bli akseptert av de andre barna på skolen, er det viktig for barna å bli gjenkjent som enten gutt eller jente. Hvordan barna forholder seg til kjønnsroller, kan ikke kun forstås som en reproduksjon av allerede etablerte kjønnsroller, men alltid også som forsøk på nye definisjoner av kjønn og av måter å gjøre kjønn på.

## 6 Barnas digitale hverdag

Mens forrige kapittel dreide seg om hverdagsliv og hvordan barnas hverdagsliv kan ses på som konstituert av ulike aktiviteter og relasjoner, handler dette kapittelet om IKT-enes rolle i denne hverdagen. Frønes (2002) beskriver det norske samfunnet som et ”digitalt samfunn”, hvor ulike former for IKT har blitt en del av mange nivåer av samfunnet. I det følgende beskrives hvordan IKT på bare noen få år har inntatt en helt sentral plass i barnas hverdagsliv, både i hjemmet, på skolen, og i barnas fritid, og ikke minst i sammenhenger hvor barna forholder seg til hverandre. Det er også her viktig å huske på at dataene er samlet inn på skolen og i barnas fritid, og at det ikke er like fylldig informasjon fra hjemmene til barna.

Interessen for å analysere IKT ut fra et hverdagslivs- og kjønnsperspektiv vokste ut fra tradisjonelle hverdagslivstudier som fokuserte på husarbeid og rutine-lignende aktiviteter knyttet til hjemmet. Etter hvert begynte de tradisjonelle hverdagslivsstudiene å få en bredere orientering, og det ble argumentert for at studier av kjønn og hverdagsliv skulle benytte seg av et videre begrep om hverdagsliv med vekt på arbeidet med å bryte med tradisjonelle hverdagsrutiner. Ny teknologi, som IKT, syntes å tilby slike muligheter for overtredelse av hverdagens rutiner og organisering.

### 6.1 IKT i hverdagen

Rammene om dagens barndom har som sagt endret seg dramatisk fra den gang barnas foreldre vokste opp. I dag står barna daglig overfor forskjellige møter med IKT på ulike arenaer og IKT har blitt en naturlig og integrert del av barnas både individuelle liv og deres sosiale samspill med jevnaldrende, foreldre og andre voksne (Aasebø 2005). Det kommer stadig ny teknologi på markedet og teknologiene har fått nye og mer komplekse oppgaver. I sammenheng med den teknologiske utviklingen er IKT med på å danne bakgrunnen for en hverdag som gir nye muligheter for kommunikasjon med andre og

sosialt samvær. Barn er svært tilpasningsdyktige hva gjelder nye ting og de har derfor i stor grad tatt innover seg disse nye mulighetene. Tapscott (1999) poengterer at dagens barn ikke kan huske en verden uten blant annet PC og internett, og at disse teknologiene har blitt en naturlig del av deres hverdag.

Ettersom samfunnsutviklingen innebærer endringer som påvirker barna direkte vil det åpenbare seg en del spørsmål knyttet til hva slags konsekvenser denne utviklingen har hatt for barnas organisering av sin hverdag og deres forståelser av seg selv og den verden de opplever rundt seg. Så hvilken betydning har IKT-bruken til barna for deres liv og den videre samfunnsutviklingen? I analogi med tanken om barnet som agent i sitt eget liv og som innehaver av en sentral posisjon her og nå har forskning på mediabruk vist hvordan barn er aktive i å forme bruk av og mening om nye IKT-er og skape IKT-praksiser. Det er derfor det er viktig å studere hvordan barn bruker og forholder seg til IKT i dag fordi disse handlingene og forestillinger i nåtiden er med på å konstituere fremtidens forestillinger og handlinger (Brusdal & Frønes 2008:24). I forhold til forskningen som har påpekt store kjønnsforskjeller i IKT-bruken til barn er det et behov for å se på IKT som en kjønnnet praksis og eventuelt hvilke konsekvenser disse praksisene har for barnas liv og utvikling.

## 6.2 Hverdagslivets tradisjonelle grenser utfordres

IKT kan fungere som verktøy til å utfordre, endre eller bryte ned ulike former for grenser, som for eksempel mellom aldersgrupper, mellom det lokale og det globale, og mellom det private og det offentlige. IKT åpner for nye sosiale rom hvor samhandling er mulig; ikke minst gjennom internett eksisterer det nå muligheter til å kommunisere med mennesker på tvers av tidligere grenser. Gjennom IKT-bruk glir også det lokale og det globale over i hverandre. Den digitale mediebarndommen er global og barna lever i en globalisert verden. Med dette menes at landegrenser, kultur- og språkgrenser eksisterer i mindre grad enn tidligere, og moderne medier skaper felles referanser på tvers av tidligere grenser (NOU 2001:6)<sup>24</sup>. Skjermen blir som et vindu til verden. Eksempler på dette fra sjetteklassene var for eksempel når guttene spilte COD<sup>25</sup> i nettverk med folk fra alle verdens kanter eller når en av guttene fortalte at han over internett kjøpte billig Bakugan, som er asiatisk leketøy, og solgte dem med fortjeneste til folk i Norge.

---

<sup>24</sup> <http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/dok/nouer/2001/nou-2001-6.html?id=117575>

<sup>25</sup> Call of Duty, en type skytespill.

Kommersielle og kulturelle trender som spres over TV og gjennom internett orienterer barn i dag mot en globalisert kultur, og i denne sammenheng spiller IKT-er en sentral rolle (Livingstone, d'Haenens & Hasebrink 2001:5). Barn i Norge lever under stor innflytelse fra utenlandsproduserte TV-serier og filmer som når barn gjennom moderne teknologi. Disse seriene og filmene er en stor del av barnas identitetsdannelse og samhold med jevnaldrende. Populærkultur, musikk og tv-programmer viser hvordan mennesker i andre verdensdeler lever. Internett muliggjør e-venner og chatte-grupper med andre mennesker fra hele verden. Men samtidig som barna i sjetteklassene levde sine liv med stor kontakt med andre steder og mennesker i verden var likevel barnas liv godt forankret i lokalmiljøet som de vokser opp i.

Deltakelse i familien kan heller ikke lenger skilles på samme måte fra deltakelse i et offentlig rom – begge deler kan foregå samtidig. IKT blir brukt til å holde tett kontakt med familie og venner, samtidig som både krav om mobilitet og tilstedeværelse i hverdagen blir opprettholdt. Det som foregår i hjemmet er privat, det tilhører familien. Men IKT innfører nye kontekster for samhandling og disse kontekstene kan gå på tvers av allerede eksisterende kontekster. Et eksempel på dette er jentenes blogging. Blogging (og for så vidt Facebook og andre sosiale nettsteder også) var blitt en arena for jentene å utfolde seg i det offentlige og her delte de ting som vanligvis er forbundet med privatsfæren. På bloggene eksponerte de også sider ved seg selv som vanligvis har vært forbundet med gutters væremåte, som for eksempel selvhøvdelse.

### 6.3 Alltid på nett – hvordan barna brukte IKT

Som vi har sett så la det digitale feltet til rette for at barna kunne ta i bruk IKT på mange ulike måter, i mange sammenhenger, nesten hele tiden og over alt. Det var tydelig at IKT var en altomfattelig del av sjetteklassingenes liv. Barna brukte IKT i mange ulike settinger som for eksempel hjemme hos seg selv, på besøk hos andre, på skolen og på fritidsklubben. Mobiltelefonen var en særlig viktig del av barnas liv, den var med nesten over alt og den var sjelden avslått.

Et kjennetegn ved dagens nye medier er, som Aarsand poengterer, at de er multifunksjonelle (Aarsand 2007:5). Dette betyr at barna kan gjøre mange ulike ting med dem og gjerne på samme tid. Teknologiene går altså i retning av å bli mer og mer konvergente, det vil si at for eksempel en PC's eller mobiltelefons funksjoner i større og større grad sammenfaller. For eksempel så fikk flere og flere barn mobiltelefon med internettilkobling, slik at de alltid hadde internett tilgjengelig i lomma. Utviklingen av nettverksmedier har også hatt betydning de siste årene. Nettverksmedier skaper en form for virtuell virke-

lighet hvor folk kan kommunisere og samhandle med hverandre. Denne utviklingen har betydning for hvordan teknologiene blir brukt og forstått.

Kapittel tre i denne rapporten handlet om hva slags IKT-er barna hadde tilgang til, og hvor disse IKT-ene befant seg. Lokaliseringen av IKT-ene var med på å legge til rette for og forme barnas bruksmønstre. Både i hjemmene og på skolen var ofte barnas bruk regulert av voksenpersoner, både når det kommer til tidsforbruk og hva slags ting som var lov å drive med.

Den IKT-en som barna hadde best tilgang til, og som de også rådet mest over selv fordi alle hadde sin egen, var mobiltelefonen. Så å si alle barna hadde mobiltelefon, og de brukte den hver dag. Mange hadde den nesten alltid med seg. Den ble brukt til å ringe venner og familie, sende SMS og bildemeldinger (MMS). De utvekslet diverse informasjon, laget avtaler, ga beskjeder eller bare skravlet med hverandre. Mobiltelefonen gjorde barna mer tilgjengelige og fleksible, de var for eksempel ikke avhengige av fastlagte avtaler. Mange av barnas mobiltelefoner kunne også ta opp videoer, som barna kunne sende til hverandre eller legge ut på nettet, hvis de vil. Andre populære aktiviteter på mobiltelefonene, var å høre på musikk og spille spill.

Selv om det ikke var lov til å ha den på skolen og at barna hadde fått streng beskjed om at den skulle ligge avslått i sekken, så brukte de den allikevel en del på skolen. Også i timene hendte det at barna skjulte for læreren at de holdt på med å ta bilder og skrive meldinger til hverandre. Noen ganger oppdaget læreren det og barna ble da fratatt mobiltelefonen.

PC og internett hadde også veldig stor betydning i barnas liv. Barna var vokst opp med PC-en, og de møtte den når de var hjemme, på hytta eller på skolen. I følge Globalis<sup>26</sup>, som er den største databasen med FN-statistikk på norsk, var det i år 2006 i Norge 63 PC-er per 100 innbygger<sup>27</sup>. Med tanke på at denne statistikken peker oppover, kan det antas at antall PC-er har steget enda mer nå.

Det var når barna var hjemme at de brukte PC og internett mest. Flere av dem fortalte at hjemme hos dem sto PC-en ofte på hele tiden når noen var hjemme. Spørreundersøkelse som ble gjennomført blant sjetteklassingene viste at alle barna hadde tilgang til PC med internett hjemme. Mange hjem hadde også flere PC-er. Medietilsynets nasjonale rapport om barn og digitale medier (2010) bekrefter også dette. I følge deres rapport svarer kun to prosent av

---

<sup>26</sup> <http://www.globalis.no/>

<sup>27</sup> [http://www.globalis.no/Land/Norge/\(show\)/indicators/\(indicator\)/413](http://www.globalis.no/Land/Norge/(show)/indicators/(indicator)/413)

barna mellom ni og seksten år i Norge at de ikke har tilgang til PC hjemme. Godt over 60 % av barna i de to sjetteklassene jeg var i oppga også at de hadde sin egen PC hjemme.

Ellers hadde barna tilgang til PC-er med internett på skolen, både i klasserommene hvor det som regel stod en eller to stasjonære PC-er, og på skolens to PC-rom. Noen av barna gikk også på fritidsklubben om ettermiddagene for å være på PC, der brukte de den mest til å spille PC-spill. Som noen av guttene sa, så var klubben et sted de gikk til ”når alle PC-ene hjemme er opptatt”. I gjennomsnitt brukte barna omtrent to timer hver dag på internett, noe som er i samsvar med resultatene fra Medietilsynets rapport (2010).

Barna brukte PC til et mangfold av ulike aktiviteter, og aktivitetene handlet om både konsumering og produksjon av digitalt innhold. Blant annet brukte de PC-en til å søke etter informasjon om diverse ting, se filmer og videoklipp, redigere bilder, filmer og musikk, høre på musikk, installere programmer og spille offline spill og online-spill. På skolen bruktes PC-en til læringsprogrammer knyttet opp mot pensum de hadde.

Ikke minst så brukte barna PC-en til å være på internett. Internett var for barna en rikholdig kilde til informasjon og underholdning. På internett besøkte de ulike sider som for eksempel Facebook, Youtube og ulike blogger. Barna mottok og sendte e-post, og de hadde kontakt med lærerne sine gjennom Fronter<sup>28</sup>. Ellers var det å snakke med venner over MSN en vanlig aktivitet. Barna avtalte ofte på skolen at de skulle ”chatte” sammen på nett når de kom hjem på ettermiddagene.

Barna fulgte opp sine interesser gjennom PC, spesielt internett. De søkte etter informasjon om ting de var interessert i og de traff andre mennesker som var interessert i det samme som dem.

Alle barna hadde også i følge spørreundersøkelsen tilgang til en eller annen form for spill-konsoll hjemme enten det var snakk om PC-spill, TV-spill eller håndholdte konsoller. Spill er en kjent underholdningsgenre som åpner for sosialt samvær med andre eller gir rom for den enkelte til å underholde seg selv.

---

<sup>28</sup> Fronter er en plattform for læring og samarbeid i et interaktivt klassemiljø.

## 6.4 Sosial IKT-bruk og IKT-medierte relasjoner<sup>29</sup>

På midten av 90-tallet kalte man ofte de som satt mye alene foran datamaskinen og som var veldig opptatt av det teknologiske aspektet ved PC-en for ”data-nerder”. Dette var en negativ betegnelse som betød at man var i besittelse av veldig god kunnskap om databruk, i tillegg til at man var sosialt utilpass; en nerd likte å være alene og drive med ting på PC som andre ikke skjønnte så mye av. Men i dag har ikke utstrakt databruk nødvendigvis noen sammenheng med isolering.

Mens PC-bruk tidligere var en måte å trekke seg unna andre på er det helt tydelig at mye av dagens bruk i stor grad er rettet mot å skape relasjoner til andre. Som sagt i tidligere kapittel, består hverdagslivet blant annet av ulike relasjoner. IKT endrer også strukturering av relasjoner fordi man bruker IKT til både å skape og forme disse relasjonene. Barns bruk av IKT til samhandling med andre øker i aldersgruppen 10-12 år (Kaare et al. 2007). For barn i dag er interaktive IKT-er en naturlig måte å kommunisere med andre på og det har blitt en nøkkelfaktor i skapelsen av nye former for kommunikative relasjoner (Brandzæg et al. 2005). Et sentralt spørsmål i forhold til dette er hvordan barna bruker IKT som verktøy til å danne og opprettholde relasjoner.

Ulike former for kommunikasjon er helt sentralt for i det hele tatt å muliggjøre sosial samhandling og relasjonsbygging. I forbindelse med dette har man innenfor antropologien også vært opptatt av hvordan mennesker kommuniserer og forholder seg til hverandre gjennom formidling av ting og hvordan folk bruker objekter for å skape meningsfulle sosiale relasjoner (se for eksempel Carrier & Miller 2005, Hirsch 1992:208). På bare noen få år har IKT endret seg fra å være et verktøy for å løse konkrete oppgaver til å bli et verktøy for kommunikasjon og aktiv deltakelse i sosiale samfunn (Brandtzæg et al. 2005). I følge Kaare et al. (2007) er ulike former for IKT med på å forandre barns relasjoner på den måten at barna bruker teknologiene til å danne og styrke bånd til skolekamerater og venner. Relasjonsbygging blir enklere fordi teknologien, slik den er i dag, legger til rette for enkle, raske, individuelle og private måter å kommunisere på (Kaare et al. 2007:620). Det viser seg at det ikke lenger er ”ut” eller stigmatiserende å drive mye med PC. De barna som bruker PC mest er ofte sosiale barn som bruker PC-en i til å kommunisere med ven-

---

<sup>29</sup> Fokuset i denne oppgaven ligger på det sosiale aspektet ved IKT-bruk, men IKT er ikke utelukkende sosialt, men har også asosialiserende trekk. Et av bidragene fra ny teknologi, har for eksempel vært internaliseringen og formaliseringen av en person eller en motstander i konkurranse/spill (Aarseth 1996), noe som gjør at man ikke er avhengig av å ha noe med en annen person å gjøre.



ner over nettet, gjennom sosiale nettsider eller spill som foregår i nettverk. I samtaler med sjetteklassingene om deres IKT-bruk var det fellesskapet og samhandlingen med andre som ble vektlagt. I mange av samtalene sa de at det første de gjorde når de kom hjem fra skolen var å skru på datamaskinen for å gå på internett. Her møtte de igjen klassekameratene sine og andre venner. Det kan dermed virke som om det heller er barna som ikke er tilgjengelige på internett i dag som blir de sosialt marginaliserte.

Det er viktig å huske på at man ikke kan løsrive IKT-bruk og endringer i samhandlingsformer og relasjonsutforming fra samfunnsutviklingen. Det har en sammenheng med en videre kulturell og samfunnsmessig endring hvor spesielt sentralt står endringen av individets posisjon fra å være en del av fellesskapet til å bli en aktør for individualisering og selvutvikling. Dermed representerer individualiseringen også nye måter å konseptualisere endringer i sosiale relasjoner.

## 6.5 Digitale skiller og variasjon i bruk

IKT-enes betydningsfulle rolle i vårt samfunn har vekket en interesse for konseptet om det ”digitale skillet” (Brandtzæg et al. 2005:4). Tradisjonelt sett har dette skillet blitt konseptualisert som et skille mellom de som har god tilgang til IKT og de som ikke har like god tilgang (Brandtzæg et al. 2005). I dag ser vi at skille gir seg uttrykk også i andre former, som for eksempel ulike typer av bruk, ulik ferdighet og kompetanse til å ta i bruk teknologiene.

Det er viktig her å poengtere at bildet av barnas IKT-bruk langt i fra er entydig. Gjennom bruk av mange ulike IKT-er, konstruerer barna et mangfold av livsstiler (Livingstone, d’Haenens & Hasebrink 2001). Alle barna i de to sjetteklassene hadde, som sagt, god tilgang til ulike IKT-er og alle benyttet seg av IKT i sin hverdag. Det er derfor rimelig å anta at eventuelle variasjoner i barnas bruk av disse teknologiene ikke kan forklares med ulik tilgang til utstyr. Mangfoldet gjenspeiles i tidsbruk, hva slags nettaktiviteter de foretakk, hvilke nettsider de besøkte, samt i holdningene barna hadde til hva de holdt på med. Dette mangfoldet kan knyttes til ulike faktorer som for eksempel kjønn, alder (modenhet), foreldrenes regulering av barnas bruk, barnas interesser og foreldrenes sosioøkonomisk status. Med sosioøkonomisk status menes foreldrenes utdannings- og inntektsnivå, men Livingstone (2001:311) sier at sosioøkonomisk status i vårt samfunn også dreier seg om tilgang på informasjon og kunnskap i hjemmet. Hun skiller mellom informasjonsrike og informasjonsfattige hjem, og sier at barn fra informasjonsrike hjem har mer utbredt og variert bruk av IKT. Familiens kulturelle kapital reflekteres slik i

foreldrenes IKT-praksiser, og dermed også i barnas tilnærminger til teknologiene. De barna som hjemmefra besitter god kulturell kapital forsterker denne gjennom sine digitale praksiser og de som mangler den rette kulturelle kapitalen blir hengende etter. Dette skaper også en utfordring for skolen.<sup>30</sup>

## 6.6 Kjønn IKT-bruk

Variasjon i barnas IKT-praksiser kan i stor grad knyttes til kjønn. Den allmenne debatten i Norge preges av en forestilling om at jentene henger etter i den teknologieske utviklingen. Både internasjonal, nasjonal, så vel som forskningen som presenteres her, bekrefter at det finnes et skille mellom gutter og jenter når det gjelder deres bruk av IKT. Men jentene henger ikke etter, det er heller slik at guttene og jentene velger ulike IKT-er til ulike formål (Brandtzæg et al. 2005, Carr 2005, Jenson & de Castell 2008, Lemish, Liebes & Seidmann 2001). Dessuten er forskjellene komplekse og langt fra entydige. Ikke minst er det slik at kjønnete praksiser knyttet til IKT-bruk formes av den sosiale settingen og konteksten som bruken skjer i.

Funnene fra denne studien viser at guttenes og jentenes forskjellige bruk av PC kjennetegnes ved at guttene var mer opptatt av online-spill mens jentene i større grad brukte sosiale nettsider. Disse ulike plattformene la til rette for forskjellige måter å kommunisere med hverandre på.

---

<sup>30</sup> Som sagt, så er det i den offentlige diskursen om barn og medier ofte vært trukket frem som en utfordring at barn varierer i å ha kompetanse om IKT-bruk. Den norske regjering har en visjon om digital kompetanse for alle (Kristiansen 2004), og her skal skolen ha en rolle i å forhindre at slike skiller utvikler seg. Et av skolens mål er å gi grunnleggende kulturelle og samfunnsaktuelle ferdigheter og kompetanse til alle barna. I vårt informasjonssamfunn betyr ikke dette bare å kunne lese, skrive og regne matematikk, men også å ha kunnskap om ulike medier, og i aller høyeste grad digitale medier.

I følge Kunnskapsløftet skal IKT brukes som digitalt verktøy i alle skolens fag unntatt gym. IKT som digitalt verktøy innebærer at elevene skal ha utbytte av å bruke IKT til informasjonssøk, læring, presentasjoner og publisering. Som et mål fremhever Kunnskapsløftet at digitale ferdigheter er en av de fem grunnleggende ferdighetene som elevene skal lære seg i skolen. I følge Kunnskapsdepartementets strategiplan 2004-2008<sup>30</sup>, har skolen en viktig rolle når det gjelder å gi barn og unge ferdigheter i håndtering av nye teknologier. Skolens mål er å gi alle elever uansett bakgrunn digital kompetanse, og hovedfokus er rettet mot PC- og internettbruk. Dette er, i følge Kunnskapsdepartementets strategiplan, viktig fordi ikke alle har tilgang til PC eller internett hjemme og skolen har ansvaret med å styrke den digitale kompetanse for de som ikke har denne tilgangen hjemme, for å skape utjevning. Spørsmålet er om dette blir fulgt opp i praksis i skolen? Selv om skolen ønsker å fremstå som en formell institusjon hvor alle blir gitt like muligheter til å lære om IKT, så er det først og fremst gjennom den uformelle læringen, altså den som ikke skjer gjennom skolen, at barna tilegner seg IKT-kompetanse.

Guttene var opptatt av PC-spill og TV-spill, spesielt online-spill som de spilte i nettverk med andre, og de foretrakk sport, spenning og ”action. De viktigste spillene var Call of Duty (COD), NHL (National Hockey League) og Skate. COD er et strategispill og et skytespill hvor målet er å drepe fienden ved å ta strategiske valg, mens NHL og Skate er sportsspill. I online-spill handlet bruken ofte om å konkurrere eller å samarbeide, og mens de spilte konkurrerte de mot hverandre og de snakket også mye sammen om hvem som var flinkest. Funn her er dermed i overensstemmelse med min kollega Darbandis funn (Darbandi 2012) og konklusjonen i artikkelen ”In the borderland between family orientation and peer culture: the use of communication technologies among Norwegian tweens” (Kaare et al. 2007) som hevder at guttene gjennom sin IKT-bruk var mer konkurranseorienterte, og viste frem aggressive og dominerende sider gjennom sin IKT-bruk, mens jentene var mer relasjonelt orienterte i sin kommunikasjon gjennom IKT. Empirien her viser også at guttene var mer opptatt av spill hvor konkurranseorienterte relasjoner var sentralt, men mange av spillene de spilte handlet også om å samarbeide for å oppnå mål. Noen av guttene i den ene sjetteklassen hadde en spillgruppe hvor de møtes jevnlig hjemme hos hverandre og spilte, og når de snakket om denne spillgruppa dreide samtale seg ofte om hvem som var best, men også hvordan de skulle få til nye ting. Det var altså snakk om samarbeid som strakk seg ut over selve spillingen via skjermen. Guttene spilte ikke bare sammen med venner, men også familie og mennesker de bare kjente online.

Jentene var som sagt mer opptatt enn guttene av deltakelse på sosiale og kommunikasjonsbaserte nettsider, og de brukte heller andre plattformer, for eksempel GoSupermodel<sup>31</sup> og blogger<sup>32</sup>, som ga rom for nære og personlige relasjoner. Også på disse nettsidene var det fokus på å konkurrere, dog ikke i styrke eller kløkthet, men i klesstil og utseende. På disse sidene dreide det seg om å se penest ut og vise at man hadde en ”kul” stil ved fremvise kunnskap om hva slags klær og sminke som ser bra ut. På bloggene snakket jentene om hvem som var venn med hvem og hvem som var bestevenner. De hadde noe de kalte ”god-venn-innlegg” i bloggen hvor de fortalte om og la ut bilder av en god venn de hadde. Jentene var opptatt av å legge ut informasjon, bilder og tekster, og det var sentralt for dem å være i dialog med andre om det de la ut. Jentene som skrev blogger oppfordret for eksempel leserne til å stille spørs-

---

<sup>31</sup> GoSupermodel er et nettsted beregnet for jenter, hvor barna lager en modell som de kler opp og sminker. Mange av jentene har flere modeller. Fokus er på klær, sminke, hår og berømmelse. Medlemmene kan konkurrere med hverandre og spille spill, snakke med andre i forumet, sende private meldinger, kjøpe klær, tilbehør og sminke til modellene, og dekorere rommet sitt. For å kunne kjøpe noe på GSM, må man ha GoPenger som man enten vinner når man spiller spill eller betaler med medlemskap.

<sup>32</sup> Flere av jentene har egne blogger. Et populært sted å lage seg blogg, er på [www.blogg.no](http://www.blogg.no).

mål og gi tilbakemeldinger på det som skjedde på bloggen. De viste stor vilje til å dele personlig informasjon om seg selv blant annet om hvilket humør de var i og hva slags klær de likte. Jentene spilte også spill, men det var mer småspill som for eksempel spill hvor de dekorerte rom eller sminket ansikter. Dette var spill som de som regel spilte alene og som de ikke var så opptatt av å snakke om. Men det hendte at de viste det de hadde laget til hverandre, for eksempel hvis de hadde møblert et digitalt rom. Mye av det som skjedde på nettsidene som jentene var på handlet om å bygge nære relasjoner og allianser med andre jenter.

En debatt som rullet i noen norske aviser og blogger vinteren 2011 satte fokus på den lavere terskelen for hva man kan ytre om seg selv og andre på nettet i forhold til hva man begrenser seg til å si i den fysiske verden når man står ansikt-til-ansikt med andre mennesker<sup>33</sup>. Som Kaare et al. (2007) konkluderer med, så har kommunikasjon mellom barn blitt mindre reservert og kontrollert enn det var tidligere. På nett er man i større grad løsrevet fra normene som preger hverdagslivet og man får større rom til å skape seg selv og sin identitet. Slik var det også for sjetteklassingene. Jentene brukte sosiale nettsider til å fremheve og snakke om seg selv i en mye større grad enn det de gjorde når de var fysisk sammen. Gjennom nettet delte de personlig informasjon og mange andre ting om seg selv med vennene sine, blant annet hva slags klær de likte, hvilket humør de var i, hvor mye de trente og hvem de var forelsket i. Det var interessant å se hvordan jentene spilte ut veldig feminine sider av seg selv på nettet, som for eksempel på GoSupermodel hvor alt handlet om å ha den pe- neste sminken og de kuleste klærne, men på skolen så kom de samme jentene som spilte GoSupermodel i slitte joggebukser og enkle t-trøyer.

Også i forhold til mobiltelefonbruk var jentene opptatt av å ha sosial kontakt med andre. For eksempel hadde noen av jentene "fri-familie" med bestevenn- innen sin, noe som innebar at de kunne snakke så mye de vil sammen med mobiltelefonene uten at det kostet dem noe. Guttene brukte mobiltelefonen for mer direkte mål-orienterte grunner, som for eksempel å fortelle andre hvor de var og hva de holdt på med eller å gjøre avtaler.

---

<sup>33</sup> Se for eksempel:

<http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/article3985775.ece>

[http://www.aftenposten.no/kul\\_und/article3971877.ece](http://www.aftenposten.no/kul_und/article3971877.ece)

[http://www.aftenposten.no/kul\\_und/article3971878.ece](http://www.aftenposten.no/kul_und/article3971878.ece)

<http://www.dagbladet.no/2011/01/11/kultur/debatt/debattinnlegg/internett/voe/15011658/>

## 7 IKT og forvaltning av personlig kapital

### 7.1 IKT som bærere av ulike former og mengder av kapital

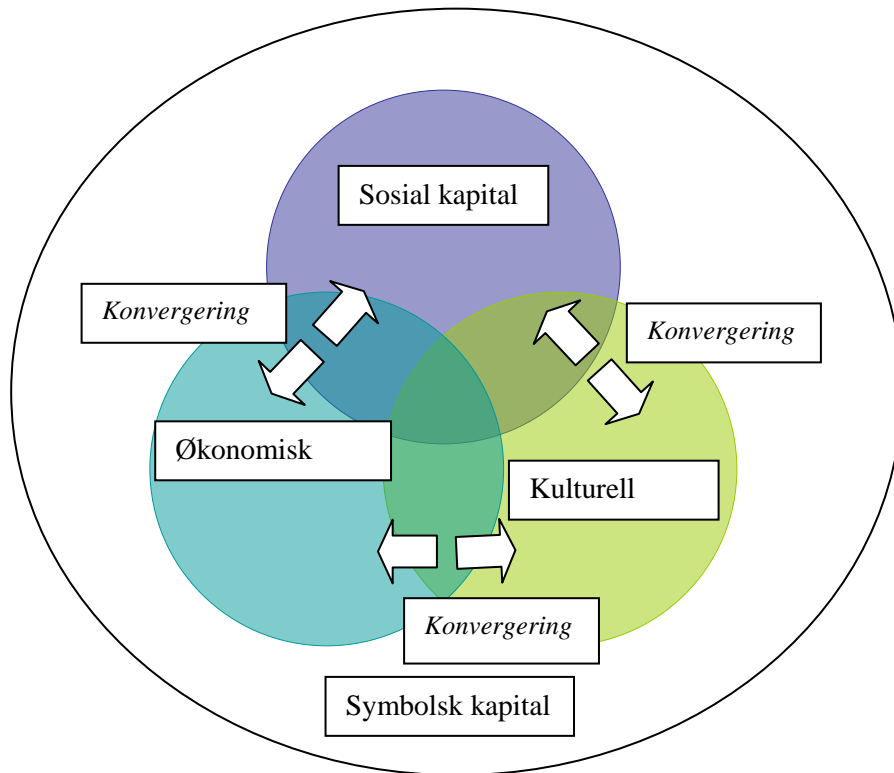
Et av formålene med denne rapporten er å vise hvordan IKT-praksiser kan knyttes til det sosiale livet i barnas klassemiljø. Som Suoninen (2001) sier, så har barne- og ungdomsmiljøer vært lite studert i relasjon til IKT-forbruk (Suoninen 2001), selv om slike miljøer, som for eksempel et klassemiljø, kan ha stor påvirkning på barnas valg og bruk av IKT. I denne rapporten analyseres IKT som et medium for eller bærer av ulike former for kapital (hvor kapitalen er avhengig av det sosiale feltet som IKT befinner seg i). Rapporten argumenterer for at måten barna bruker og forholder seg til IKT (og også hvordan de forholder seg til kjønn) kan analyseres som en videre utvikling av ulike kapitalformer i bourdieusk forstand.

### 7.2 Hva er egentlig kapital?

For å kunne forstå anvendelsen av Bourdieus teorier om kapital til studiet av barns bruk av og forhold til IKT er det nødvendig å først se på selve begrepene. I følge Bourdieu finnes det tre grunnleggende former for kapital; økonomisk kapital, kulturell kapital og sosial kapital (Bourdieu 1986, 1991 Bugge 2002). Kapitalformene er mulige å konvertere i hverandre. Økonomisk kapital er ulike former for tilgang til og kontroll på økonomiske ressurser, eiendom, formue eller andre ting som kan konverteres direkte inn til penger. I forhold til IKT-bruk, har dette sammenheng med lettere tilgang på teknologi, enkelt og greit fordi teknologi koster penger. Den kulturelle kapitalen er en slags evnekapital eller informasjonskapital. Kulturell kapital er all mulig slags personlig kompetanse; alt fra kunnskap om geografi, språkkompetanse og manerer, til for eksempel å beherske en teknologi som for eksempel en PC og evnen til å velge passende plattformer og uttrykksformer på nett. Det siste er sosial kapi-

tal, eller "relasjonell makt" som Moi kaller det (2002:258). Sosial kapital defineres som ressurser basert på relasjoner og nettverk av venner og bekjente, familie og andre nyttige relasjoner som holdes sammen av gjensidige forpliktelser, tillit, vennskap eller avhengighet. Å skape og opprettholde bånd til andre, kan dermed ses på som en form for investering som man kan få noe igjen for senere. Med begrepet sosial kapital fremhever man betydningen av hvem man kjenner og ikke hvem man er. I forhold til IKT-bruk er sosial kapital spesielt sentralt. Denne formen for kapital kan måles ut fra verdien av de relasjonene barna inngår i og kommunikasjon over nettet er ofte med på å styrke disse relasjonene. Spesielt gjennom deltakelse i ulike nettsamfunn og gjennom samarbeid og konkurranse i TV- og PC-spill opparbeider og utformer barna sosial kapital. Dette vil jeg utdypes senere.

I tillegg til de tre grunnleggende kapitalformene finnes en overordnet kapital som Bourdieu kaller symbolsk kapital. Symbolsk kapital er hvilken som helst form for evne eller kompetanse som kan gjenkjennes og anerkjennes på en måte at de får verdi, som for eksempel at det å være god på TV- og PC-spill ofte blir høyt ansett og gir prestisje blant guttene, og det å være flink til å blogge gir prestisje blant jentene. Det er altså slik at symbolsk kapital er knyttet til den sosiale settingen den befinner seg i eller, med andre ord, den er kontekstspesifikk.



Det er mange grunner til at Bourdieus kapitalbegreper er nyttige og anvendelige. På mange måter kan kapital minne om ressurser, og dette stemmer jo også. Den kulturelle kapitalen er nettopp basert på kulturell kompetanse, og sosial kapital og økonomisk kapital står i forhold til det å ha tilgang på ulike ressurser. Det som begrepet om kapital gjør, som ikke begrepene om ressurser gjør, er at det i mye større grad åpner opp for en mer omfattende og dynamisk måte å forstå hvordan ulike kapitalformer henger sammen, hvordan man kan konvertere mellom de ulike kapitalformene (slik som vi ser i diagrammet over) og ikke minst hvordan aktører bruker kapital på strategiske måter for øke sine ressurser og dermed makt.

Kapitalbegrepet er også egnet fordi det åpner for å se hvordan barna tar i bruk ulike ressurser de er i besittelse av for å oppnå anerkjennelse og popularitet i klassen. Kapitalformene er, med andre ord, knyttet til barnet på den måten at

de er med på å bestemme barnets sosiale posisjon. Hvis vi tenker oss at sosial stratifisering er et produkt av aktørenes evner til å utnytte muligheter og til å svare på krav som stilles (se for eksempel Frønes 2002) så er det barnet som best behersker de ulike kontekstene som oppnår høyest anseelse. Å oppnå anerkjennelse forutsetter en god aktør som makter å konvertere mellom kapitalene og kanskje øke sin kapital. Flyt av kapital og kapitalkonvertering forutsetter sosiale nettverk. I sammenheng med dette benyttes begrepet om aktør til å forklare barnas tilegnelse og forvaltning av kapital gjennom deres nettverk. Aktøren en strateg som forsøker å forvalte sin kapital gjennom det nettverket som aktøren har tilgjengelig. Det blir nesten som et spill. Kapital er med andre ord noe man bruker strategisk for å skape merverdi.

### 7.3 IKT og kapital

Både sosiale, kulturelle og individuelle faktorer spiller en rolle i spørsmålene om i hvor stor utstrekning og hvordan et barn tar i bruk IKT (Johnsson-Smaragdi 2001:115). Disse faktorene kan være relatert til grad av sosial aksept og anerkjennelse i klassemiljøet. Som Bugge sier (2002:226), og som nevnt tidligere, så forutsetter Bourdieus kapitalbegrep at kapitalen anerkjennes. Bruken av IKT kan med andre ord påvirkes og formes av forventninger vedrørende passende atferd og hva som er passende interesser (Livingstone 2001:317). Vi snakker her om sosiale barrierer. Å gjøre valg i forhold til IKT handler ikke bare om å velge å gjøre noe, men også å velge å ikke gjøre noe.

For eksempel gjennom hvordan jentene forholdt seg til nettstedet GoSupermodel kom dette med sosial aksept og anerkjennelse tydelig til syne. Som skrevet tidligere så kan sjetteklassinger karakteriseres som "tweens", et begrep som beskriver en fase som ligger i mellom barndom og ungdom. Som nevnt i det femte kapitlet beskrev barna holdninger, atferd og ting som de mente tilhørte barndommen som "barnslig" og det de mente tilhørte ungdomskulturen var "kult". GoSupermodel ble ofte snakket om blant jentene som noe som var "barnslig", spesielt jentene i 6Y, som var den "kule" og mer bråkete klassen, poengterte hvor barnslig GoSupermodel var, og at de hadde sluttet å være der. Veldig mange av jentene hadde hatt profil på dette nettstedet og det hadde vært helt akseptert å være der, men nå som jentene var i ferd med å bli større var ikke lenger GoSupermodel like akseptert. I stedet virket det som om blogging overtok for de "kule" barna en del av den funksjonen som GoSupermodel hadde for de mer "barnslige".



Dette spennet mellom de to kontekstene som barndom og ungdom her representerer kom til uttrykk på mange måter i det sosiale spillet i de to sjetteklassene. Her er et eksempel som handler nettopp om GoSupermodel:

*Anna, som var den kule jenta i 6X, var veldig tydelig på at GoSupermodel var "ut". En av jentene i 6X, Hilde, så veldig opp til Anna, og ønsket nok å være som henne. Når Anna og Hilde var sammen, var de begge helt enige i hvor teit GoSupermodel var. Som Hilde uttrykte mens hun og Anna stod sammen i gangen på skolen: "Jeg er SÅ IKKE på GoSupermodel!". Men Hilde var sammen med noen andre av jentene i 6X og snakket om GoSupermodel, så hadde hun plutselig endret mening og fortalte om hva hun drev med når hun var der. Hun forklarte inngående hvordan man kan få mye poeng der og hva som skal til for å bli populær.*

(Fra feltnotatene)

Hilde viser i dette eksempel at hennes preferanser er situerte og utskiftbare (se også Carr 2005), og hun bruker ulik strategi i ulike kontekst for å oppnå symbolsk kapital. Det at hun uttrykker ulike preferanse i ulike settinger kan analyseres som at GoSupermodel kan representere ulike, både positive og negative, former for kapital.

#### 7.4 IKT og forvaltning av kapital

Over kom vi inn på hvordan barnas IKT-praksiser kan analyseres som en videre utvikling og forvaltning av ulike kapitalformer. Med dette menes at IKT på en eller annen måte representerer eller påvirker dannelsen og forvaltningen av ressurser som barna kan ha nytte av eller bygge videre på i andre sammenhenger og som påvirker deres sosiale posisjon og popularitet i klassen. Popularitet er altså her forstått som noe som er relatert til makt og personlig kapital (Rysst 2008). Popularitet oppnås gjennom arbeid med å opprettholde sin egen status. Med andre ord så er det slik at mengden og kvaliteten på kapitalen som barnet besitter står i sammenheng med barnets sosiale posisjon. Det er altså snakk om en form for sosial stratifisering. Bourdieu vil nok forklare ulikheter mellom barns sosiale posisjon ved å hevde at dette er grunnlagt på deres ulike tilgang til ulike kapital innenfor deres egen familie og at de som mangler rett kapital blir hengende etter (Bugge 2002). Det betyr at de som allerede besitter god kapital, forsterker denne gjennom sine IKT-praksiser.

Spørsmål som tas opp videre er for eksempel hvordan barna forvalter kapital gjennom å bruke IKT sammen med andre barn, gjennom hvordan IKT blir et felles tema for samtale og samhandling mellom barna, og gjennom hvordan

ulike former for IKT blir sett på som statussymbol (symbol for kulturell kapital). Med andre ord er det analytisk passende i denne sammenhengen å skille mellom ulike former for samhandling hvor IKT enten inngår eksplisitt eller implisitt. Dette er inspirert av Aarsand (2007), som bruker en distinksjon mellom ”hands-on”- og ”hands-off”-aktiviteter i forhold til dataspill.

### 7.5 Forvaltning av kapital gjennom faktisk bruk av IKT – samhandling foran skjermen og samhandling via skjermen

Samhandling foran skjermen går ut på å kunne samarbeide med andre om det som skjer på skjermen. Slik type samarbeid fungerer i stor grad som katalysator for å treffe venner og utvikle vennskap. Skjermen var et sted som barna ofte samlet seg sammen foran, for eksempel ved at de slappet av etter skolen ved å se på TV sammen eller at de jobbet med skolearbeid. Guttene møttes ofte flere sammen hjemme hos hverandre og spilte spill og guttene som hadde mest utstyr, konsoller og spill, fikk mest besøk av venner. Å ha med venner hjem betydde at man fikk anledning til å bli bedre kjent og dermed knytte sterkere bånd til vennene sine. Jentene satt ofte to-og-to og hjalp hverandre med bloggene sine, eller de satt sammen på GoSupermodel hvor de for eksempel diskuterte hvilke klær som så bra ut. Samhandling foran skjermen ga altså barna mange muligheter til å opparbeide seg sosial kapital.

Det å bruke IKT sammen med andre barns ga også muligheten til å fremvise andre former for kapital. Tilgang på utstyr er sentralt i forhold til dette. Tilgang på utstyr henger sammen med økonomisk kapital, fordi IKT koster penger. Et barns tilgang på IKT henger også sammen med familienes kulturelle kapital. Med dette menes at, uten denne forskningen har noe empirisk grunnlag for å kunne si det, at barns IKT-bruk påvirkes av foreldrenes IKT-praksiser (Livingstone (2001)). Som sagt i kapittel fem så er det slik at de barna som hjemmefra besitter god kulturell kapital forsterker denne gjennom sine digitale praksiser og de som mangler den rette kulturelle kapitalen blir hengende etter.

Samhandling via skjermen går ut på for eksempel å kunne skape virtuelle felleskap på nett. I følge Burn & Cranmer (2007) er det slik at det er enklere å bli kjent med potensielle venner og bedre kjent med allerede eksisterende venner over nett. Forlegenhet og sjenerthet er enklere å overkomme gjennom IKT, så det blir lettere å utvikle vennskap. Samhandling via skjermen foregikk når barna spilte spill, når de brukte mobiltelefon og når de var på internett. Barna sendte for eksempel tekstmeldinger (SMS) til hverandre, ”chattet” med hverandre på MSN og spilte online-spill i nettverk med andre. ”Chatting” over

nett og SMS muliggjør økt samhandling mellom barna gjennom å være enkelt og uten å koste mye penger. Chatting på nett er også en meget fleksibel måte å samhandle med andre på, og legger til rette både for kommunikasjon mellom to-og-to eller flere i en gruppe (Burn & Cranmer 2007). Ulike former for nettverksmedier som skaper en form for virtuell virkelighet, var veldig populært, spesielt GoSupermodel, Habbo, blogger og Facebook<sup>34</sup>. Fordi slike sider var så sentralt i barnas liv, skal vi se nærmere på dem.

## 7.6 Barna møtes på nett - hvorfor det er så viktig å være på Facebook

Barna i 6Y kommenterte et bilde fra en fremføring de hadde hatt på skolen som Per i klassen la ut på Facebook. På bildet var blant annet Sofie, Amalie, Hege, Maria, Per, Anette, Ayla og David. Her er samtalen:

*Amalie: SLETT BILDET*

*David: nei*

*Hedda: JO!!!!*

*Anette: hvorfor det hedda? du er jo ikke med på bildet engang!:)*

*Tor: ja haha ha du er så dumm as!! :L*

*(Hedda altså)*

*Amalie: Ikke snakk som om Hedda!*

*David: amali det ser ut som om du må på do*

*Kenneth: dere vet vel at dere kommenterer på per sitt bilde ?*

*David: ja det gjør du å*

*Kenneth: jeg har hvertfall en vanlig sykkel! :D*

*Kenneth: å, g, Du må alltid huske at det alltid er en STUM E etter amalie, viktig david, svært viktig*

*Amalie: Jeg vet det ser ut som jeg må på do men det var kaldt*

*Anette: haha :pp*

*David: ok*

*Tor: Kenneth,: svært viktig! LOL Nerd xDDDD*

*Gutt 1: du kaller ikke kenneth nerd, han er kulere enn deg*

*Tor: Det var jo det jeg gjorde, -\_-*

*Tor: Skjønner du ikke at det er kødd?! Jeg og kenneth er cod- gutta, lær og quickscope av oss..!*

*Tor: Og det skrives ikke "Kenneth" HaHa*

*Kenneth: Skjer med at folk ikke veit ossen de staver navet mitt a?*

---

<sup>34</sup> Disse sidene fungerer på ulike måter. Noen er sterkt moderert av moderatorer og administratorer, mens andre steder er mer "frie".

*Anette: det vei jeg daa! det skrives sånn: LØKERN X)*  
*Gutt 2: tor du kan ikke si at hedda er dum, du klarer ikke å stave "Dum"*  
*Simon: lol Tor fail*  
*Simon: e..... hva har gutta som ikke går i klassen vår med dette å gjøre egentlig*  
*Simon: 360 quik scope, head shoooooot, oh yhea*  
*Kenneth: De er så skikkelig fan Av per vet du simon ☐*  
*Gutt 2: haha, skulle bare se hvem han var så så jeg dette bilde og så på kommentarene! :D*  
*Kenneth: hvorfor kommer du med unnskyldninger, alle vet at du digger per, det er ikke noe og skjule^^*  
*Gutt 2: okda! :P*  
*Gutt 1: Meee Tooo, han eier! ( NOT ) xD*  
*Gutt 2 haha ;D*  
*Gutt 1: LOLLILOL*  
*Anette: det er 33 kommentarer her ellernoo, haha! så mye på dette bildet?:p*  
*Gutt 1: Jeg vet, xD det er liksom Per sitt bilde :S LOL*  
*Anette: haha x) men det er liksom et så vanlig/teit bilde... assa, ja :pp*  
*Gutt 2: haha x)*

Aldersgrensen for å kunne bli medlem på Facebook er tretten år, en grense som er satt der for å beskytte barn og unge. Over 70 % av sjetteklassingene i denne undersøkelsen hadde likevel profil på Facebook og flere av dem fortalte at de hadde hatt det en stund allerede. Når de fikk spørsmål om hvorfor de var på Facebook, svarte de ofte at de var der fordi det var "kult" og fordi "alle andre er der". Selv om Facebook ikke er konstruert for barn inneholder stedet mange ulike muligheter for samhandling og det fantes på den tiden ingen andre tilsvarende sider for barna som ga samme muligheter. Facebook var i det hele tatt et sentralt sosialt treffested for barna. Facebook var den siden som ble mest besøkt, både av guttene og jentene. "Når vi er på nett, så er vi på Facebook," som en av guttene uttrykket seg.

Hva er det så med Facebook som tiltrakk barna? De fleste av barna ønsket å være "med" i det sosiale klasse miljøet og for at man skulle få være "med" så måtte man også være tilgjengelig og kunne holde seg oppdatert på hva de andre barna i klassen holdt på med. På Facebook ble det lagt ut bilder og barna diskuterte ting som hadde skjedd i løpet av dagen og å ikke delta i disse diskusjonene betydde at man gikk glipp av en stor del informasjon om det sosiale som foregikk i klasse miljøet. Dessuten innebar det å ikke være på Facebook i praksis for barna at de ikke hadde kontroll over hva som ble sagt om dem der eller kontroll på bilder som ble lagt ut av dem.

Gjennom Facebook kunne barna fortelle om seg selv til andre, de kommuniserte hva de likte og ikke likte, og de ble bedre kjent med vennene sine. På denne måten kan man si at Facebook var med på å styrke de relasjonene barna hadde med hverandre. På grunn av dette kunne det å være utilgjengelig på nettet på en måte forstås som et sosialt handikap, eller negativ kapital. Ofte satt foreldre grenser for barnas nettbruk og nektet dem å bruke Facebook. Dette handikaket opplevdes så alvorlig for flere av barna at de laget seg hemmelige profiler med for eksempel fiktive navn som ikke foreldrene visste om.

Det var også andre sosiale sider på nettet hvor barna møttes, for eksempel på blogger, GoSupermodel eller på Habbo<sup>35</sup>, men Facebook var definitivt det mest populære. Et annet sentralt sted hvor barna møttes på nett, spesielt guttene, var i ulike nettverk som de brukte når de spilte TV-spill eller PC-spill. Disse nettverken brukte de til å spille sammen, og de kunne for eksempel kommunisere for å bli enige om hvordan de skulle spille, og legge strategier.

Som empirien her tyder på er det altså viktig for både gutter og jenters sosiale anseelse å ha kompetanse på IKT og å være tilgjengelig på nett. Det vi kan si er at gjennom IKT-bruk får barna mulighet til å samhandle med andre samtidig som de opparbeider seg kunnskap om de teknologiene de benytter seg av i samhandlingen. Gjennom snakk om IKT og sin IKT-bruk lærer barna hvordan de ulike teknologiene fungerer, samt å samarbeide, og å løse kommunikative og sosiale problemer. Det er altså i relasjonene og i samhandlingen at kapital forvaltes og konverteres.

IKT er med andre ord et nyttig verktøy for barna å ”bygge ut” sin sosiale kapital, men gjennom samhandling via nettet har barna også mulighet til å fremvise ulike former for økonomisk og kulturell kapital. Men det er et viktig budskap som framgår av litteraturen om sosial kapital, og det er at mulighetene for å konstruere og utvide sosial kapital med IKT først og fremst er tilgjengelig for de som allerede er privilegerte og godt utstyrt med sosial kapital fra før av.

---

<sup>35</sup> Habbo er et virtuelt hotell med fellesrom og gjesterom som brukeren navigerer seg igjennom som en av hotellets gjester. De fleste barna fortalte at de hadde dårlig erfaringer med dette stedet, og at de hadde opplevd at ”skumle menn” forsøkte å kontakte dem der. En av jentene fortalte at da er det tryggere å være på GoSupermodel, for der må man kjenne moten og alle kleskodene, og de som ikke er ”inne i det”, de blir lette å gjennomskue. ”Og da er det vanskelig for gutter eller for de gamle å utgi seg for å være en annen og få venner,” fortalte hun.

## 7.7 Forvaltning av kapital gjennom snakk om IKT

Sjetteklassingene pratet veldig ofte sammen om IKT, også i settinger hvor IKT ikke direkte var involvert. Spesielt guttene benyttet seg for eksempel ofte i sin kommunikasjon med hverandre av et sett med uttrykk som de hadde hentet fra spill-verden. Et eksempel på dette var når to gutter som heter Andreas og Mikkel satt og spilte fotballspill, et sånt som står på ben og som du må snurre med hendene på spillerne, på klubben. De spilte mot to jenter mens en tredje gutt sto og så på. Mens de spilte snakket barna med hverandre om ulike ting. Mikkel scoret og sammen ropte han og Andreas ut: ”That’s how we roll!”<sup>36</sup>

Et annet eksempel var spillgruppa som en gjeng gutter fra 6Y hadde sammen. De møttes ofte hjemme hos hverandre for å spille COD. De var en litt eksklusiv gruppe som også hang mye sammen på skolen og ellers i fritiden. Simon kalte seg selv for ”sjefen” i denne gruppa og det virket som de andre barna anerkjente dette. Ofte når Simon snakket, brukte han begreper hentet fra ulike spill, som for eksempel ”quickscope”<sup>37</sup> og ”newbe”<sup>38</sup>. Når han brukte disse ordene satt han seg på en måte litt ”over” de andre fordi dette var begreper de fleste ikke kjente så godt og som viste at han hadde spesielt mye kunnskap om disse tingene. Dermed oppnådde han stor prestisje og anerkjennelse fra de andre guttene, som syntes han var ”kul”.

I tråd med forestillingen om at gutter danner relasjoner til andre gjennom konkurranse og selvhevdelse mens jenter er mer opptatt av likhet seg i mellom og å knytte nære og personlige bånd til andre jenter, så er eksempelet over interessant. Guttene og jentene hadde veldig ulike måter å fortelle om seg selv og sin IKT-bruk. Gutter var generelt sett mer selvsikre og fremhevd seg selv i større grad mens jentene snakket mer om seg selv som ”like” (dette viste også spørreskjemaundersøkelsen som ble gjennomført av SIFO). For å balansere dette kommer her et eksempel på hvordan jentene snakket om sin TV-bruk:

*Omvisningen på Teknisk Museum er over og barna har fortært matpakkene sine i et tempo som imponerte. Det å nyte maten er tydeligvis ikke viktig for disse barna, det er mer som et påfyll for å få energi til å gjøre andre ting.*

<sup>36</sup> Uttrykket ”that’s how we roll” har guttene hentet fra et bilspill som heter Grand Theft Auto 4 (GTA 4).

<sup>37</sup> Quickscope er et trekk man kan gjøre i ulike PC-spill.

<sup>38</sup> Newbe, nube eller noob betyr i følge Simon nybegynner, og begrepene betegner en person som ikke har greie på PC eller PC-spill.

*Lunsjen ble inntatt med alle samlet rundt et stort bord i kantinen, og nå har barna fått fri til å gjøre hva de vil på museet. De fleste barna forsvinner ned en etasje og inn i det store rommet hvor det finnes ulike aktiviteter de kan være med på. Silje og Alida går for å titte i en annen del. De ser på en utstilling om medisins historie i Norge. Det er blant annet et skjelett av sammen-vokste tvillinger, og Silje forteller at hun en gang så siamesiske tvillinger på CSI<sup>39</sup> på TV. Flere ganger i løpet av besøket i sykehusavdelingen nevner hun for forskeren at hun har sett mange av de tingene som er utstilt på museet, på TV.*

(Fra feltnotatene)

Siljes kommunikasjon kan analyseres som en strategi hun benytter seg av for å forsøke å skape en slags relasjon og gjøre seg tilgjengelig for oppmerksomhet fra forskeren. Hun vet at CSI er et ”voksenprogram” og benytter seg av den kunnskapen hun har om dette programmet (kapitalen) for å gjøre seg ”lik” forskeren.

Facebook var også noe barna snakket mye om i løpet av en vanlig dag, spesielt guttene. De snakket om spill som de holdt på med der, kommenterte bilder som de hadde lagt ut og diskuterte medlemskap i ulike grupper som de meldte seg inn og ut av.

Gjennom måten barna snakket om IKT, formidlet altså barna symbolsk kapital. Barna var veldig klare over betydningen og verdien av forskjellige IKT-er og de visste hvilke IKT-er som var ”viktige å ha” og hvilke som var ”status”. Noen ting var viktige å ha, som for eksempel profil på Facebook og mobiltelefon, fordi alle andre hadde det, og man ble ”utafor” om man ikke hadde det. Barna blir med andre ord en del av fellesskapet gjennom ulike former for forbruk. Ofte virket det som at barna foretrakk spesifikke ting kun fordi disse tingene var akseptert og anerkjent av fellesskapet eller av trendsettende medlemmer av fellesskapet (se også Martensen 2007). Andre ting som barna syntes var ”kult” og som bare et fåtall av barna hadde, kanskje fordi de kostet mye penger eller mange foreldrene mente barna var for unge til å ha det, ga høyere symbolsk kapital. Her er et eksempel på det:

*I en samtale med tre av jentene i 6Y forteller om hva slags mobiltelefon de har. To av dem har en Sony Ericsson, og de tar dem opp av lommene sine og viser dem frem. ”Men hun har Prada-telefon,” sier hun ene og peker på den siste jenta. ”Den er sååå fin da,” fortsetter hun. Jenta med Prada-telefonen ser brydd ut og svarer at ”den er ikke sååå fin da”.*

---

<sup>39</sup> CSI er en amerikansk kriminalserie.

(Fra feltnotatene)

Ofte hendte det at enkelte barn uten forvarsel kom med høylytte uttalelser som var rettet mot "alle". Et eksempel på dette skjedde allerede når klassen var på skoletur til et museum:

*Vi skal på dagstur til teknisk museum. På trikken er det god plass, nesten ingen andre passasjerer, og klassen setter seg spredt rundt. Noen sitter to-og-to, andre sitter sammen i større grupper. De to lærerne som er med har mer enn nok med å holde barna i ro; de ber alle om å sette seg pent ned og å snakke med lav stemme til hverandre. Det virker ikke som om alle bara hører etter. En del av dem står ved døren og snakker høyt og ler. Uten forvarsel reiser en av guttene som sitter i en klynge med fem andre gutter seg opp og peker på reklameplakatene som henger ved dørene. "Min mobil er den beste, for den er på alle reklamene," roper han ut så alle på bussen kan høre det. "Den er min!" fortsetter han mens han setter seg ned igjen. "Det er sånn jeg har."*

(Fra feltnotatene)



## 8 Kjønn, IKT og kapital

### 8.1 Kjønn som bærere av symbolsk kapital

Som skrevet i kapittelet om metode og analytiske tilnærminger, så analyseres kjønn og IKT i denne rapporten som konsepter som bærer med seg forskjellig mening og mengder av verdi (symbolsk kapital) i ulike kontekster. Denne ideen er inspirert av Mois (2002) lesning av Bourdieu. Moi (2002) sier at det ikke finnes noe kjønnsfelt eller kjønnskapital, men at maskulinitet og feminitet fungerer som symbolsk kapital. Kjønn og IKT er meningsbærende, men det er ikke slik at kjønn og IKT gir mening i seg selv. Det er heller slik at det er den sosiale konteksten som de befinner seg i, som gir dem mening (Appadurai 1986). Fordi IKT er noe nytt representerer det derfor i hverdagslivet nye arenaer for meningsbrytning hvor forståelser av kjønn forhandles.

Å analysere kjønn som symbolsk kapital er interessant fordi vi da må analysere kjønn som en sosial variabel, noe som bærer med seg og endrer mening og verdi avhengig av hvilke kapital som er relevant i konteksten kjønnet befinner seg i (Moi 2002:268). Et eksempel på dette er at det å være jente i klasserommet eller jente sammen med bestevenninnen sin betyr noe annet enn det å være jente som datter i en familie. I disse settingene endrer verdien og betydningen av det å være jente seg. Resultatet blir at en og samme aktør møter motstridende krav avhengig av sosial setting og kontekst. Ikke minst så kommer det til uttrykk gjennom barnas atferd, at de befinner seg i et skille mellom barndom og ungdom og at kjønn har ulik betydning i disse kontekstene. For eksempel: Den vinteren feltarbeidet foregikk var en snørik vinter, noe barna virket å sette pris på. I friminuttene dro de på seg boblebukser og boblejakker og gikk ut og baste i snøfonnene. Både guttene og jentene lekte som små barn i snøen; de tumlet rundt og hev snø på hverandre mens hold på å le seg i hjel. De var som barn, og i denne settingen latet det til at kjønn ikke hadde særlig betydning. Når det ringte inn endret settingen seg, og i det barna fikk av seg

bobleklærne og jentene kom inn i klasserommet ikledd trange tights og feminine topper mens guttene gikk i ”baggy” joggebukser så ble kjønnene deres også mye tydeligere.

## 8.2 Hvordan kjønn som symbolsk kapital forvaltes gjennom bruken av IKT i ulike sosiale settinger – ”å gjøre” kjønn i forhold til IKT

Det sentrale spørsmålet er hvordan barna forvalter kjønn (som symbolsk kapital) gjennom ulike IKT-praksiser. Svaret på dette er at gjennom det å ”gjøre” kjønn forvalter barna denne kapitalen. Kjønn blir på denne måten en relasjonell opptreden (Butler 1990, Moi 2002:266), og denne opptredenen varierer som sagt ettersom hvilken kontekst eller sosial situasjon den skjer i.

Anna i 6X er for eksempel interessant i denne sammenhengen. Anna hadde en stil og holdning som gjorde at hun fremstod som klassens ”berte”<sup>40</sup>, noe også flere av de andre barna snakket om henne som. Dette innebar at hun gikk i feminine klær som så ut som klær du finner i motebutikker for ungdommer og voksne. Med feminin klær menes her klær som er sydd i et snitt som er ment å fremheve kvinnelige former. I gymtimene var hun for eksempel den eneste av jentene som tilsynelatende brukte BH. Gjennom disse enkle uttrykkene kan vi tolke Anna dit hen at hun var kommet i en fase hvor hun hadde begynner å ta i bruk symboler som tilhører ungdomstiden (Frønes 2003) og dette gjorde hun tidligere enn mange av de andre jentene i klassen, kanskje fordi hun hadde flere eldre venner utenom skolen. På grunn av disse tingene ble Anna ansett som veldig ”kul”. Hun var dessuten i besittelse av store mengder sosial kapital. De andre jentene i de to sjetteklassene så litt opp til Anna, og de mente at det var bra å være venn med henne. Anna hadde også mange guttevenner. Guttene snakket også om henne som ”kul”. I denne sammenhengen understrekte ofte guttene at hun var ”kul” fordi hun var god på å spille Call of Duty og andre spill. Det var ikke så mange andre jenter som var gode i spill, i alle fall så snakket de ikke om det. Anna snakket mye om sin IKT-bruk. Hun snakket om spill hun spilte, nettsider hun besøkte og ulike sosiale forum som hun bruker til å holde kontakt med venner.

Guttene var altså opptatt av Annas kompetanse og dyktighet på spill. Og i lag med guttene ble ”feminine” og ”bertete” Anna en av gutta og snakket om spill slik gutta gjorde. Ved en anledning viste Anna frem en film på iPhonen sin av

---

<sup>40</sup> ”Berte” er et uttrykk som brukes om ofte utadvente jenter som liker å pynte seg med sminke og feminine klær.

henne og Andreas fra samme klasse. Denne filmen viste at hun vant over han i et NHL-spill<sup>41</sup>. På filmen sa hun, mens hun rettet seg mot Andreas: ”Hvem er det som vant? Hvem er det som vant? Det var jeg som vant!” Hun viste også filmen til noen av guttene i parallellklassen og sammen lo de godt av Andreas.

Det Anna viser er at barna gjennom IKT-mediert samhandling kan ”gjøre” kjønn som symbolsk kapital og prøve ut nye måter å være kjønn på (Jenson & de Castell 2008). Det interessante spørsmålet er hvilke nye muligheter for det å være gutt og jente tilrettelegges av de nye IKT-ene?

Lemish, Liebes & Seidmann (2001) skriver at europeiske jenter gjør en innsats for å tilpasse seg guttene ved å ta innover seg guttenes interesser i felles aktiviteter, men at guttene ikke virker å gjengjelde jentenes innsats (2001:273). Guttene i deres studie rapporterer at de ikke gir etter for jentenes aktiviteter eller at de forhandler om felles aktiviteter (2001:273). Dette stemmer ikke helt med funnene i denne studien. Her er et eksempel på det:

*I en samtale mellom seks av barna, to gutter og fire jenter, snakker de om hva de tenker om GoSupermodel. ”GMS!” roper Andreas ut mens han later som han har jentestemme og gjør feminine bevegelser. Han reiser seg opp og går rundt i grupperommet, som om han skulle være en modell på en catwalk.. En av jentene forklarer at de en gang opprettet en brukerkonto sammen på Go-Supermodel, og at han var der inne noen ganger. Andreas fortsetter med at han synes GSM er ”jentete” og at det er teit å bruke penger på sminke. Han sier at når han var der inne, for det er han ikke nå lenger, så likte han ikke å ha så mye sminke på modellen sin.*

(Fra feltnotatene)

### 8.3 IKT-enes betydning for barnas sosiale kapital – kjønnenes ulike konverteringsstrategier

I forhold til barnas posisjon i klassemiljøet er sosial kapital den mest relevante kapitalen. Som sagt så er den sosiale kapitalen bestemmende for aktørens sosiale posisjon. Spørsmålet er hvordan barna kan konvertere andre former for kapital inn i sosial kapital. Det er her det blir interessant når vi ser på forskjellene mellom guttenes og jentenes IKT-praksiser. Funnene fra denne studien viser som sagt at guttenes og jentenes forskjellige bruk av IKT var kjennetegnet av at guttene var mer opptatt av online-spill mens jentene i større grad brukte sosiale nettsider. Mønsteret som etter hvert fremtrådte i analysen var at

---

<sup>41</sup> National Hockey League (NHL) er et sportspill.

guttene og jentene på et generelt grunnlag kunne sies å ha ulike strategier i forhold til hvordan de konverterte annen kapital til sosial kapital. Kjønnene hadde altså ulike (konverterings)strategier. Dette kan illustreres med noen eksempler med Anna og Simon:

*Anna satt og skrev i et Word-dokument på PC-rommet på skolen. Rundt henne satt resten av barna i sjetteklassen. Noen svarte på naturfagsspørsmål mens de som var ferdige med det hadde fått beskjed av læreren at de kunne gjøre hva de ville på PC-en. Anna satt og skrev, hun arbeidet med en engelsk tekst og det var imponerende hvor lang tekst hun hadde produsert og hvor god engelsken hennes var. Hun forklarte at det var fordi hun snakket så mye engelsk hjemme. Da hun fikk spørsmål om hun hadde familiemedlemmer fra England eller USA, svarte hun at "neeeeeeei, altså, ikke helt akkurat men jeg har masse venner som jeg snakker med på Facebook, Bebo og MSN - venner fra USA og sånn, venner som driver med den samme sporten som meg på fritiden".*

(Fra feltnotatene)

Dette eksempelet viser hvordan Anna brukte sin kulturelle kapital; god kjennskap til engelsk språk og kunnskap om en spesiell idrett, til å konvertere til sosial kapital. Anna trekkes frem her fordi hun var "kul" og en veldig populær jente i klassen hun gikk i og mange av jentene så opp til henne. Anna hadde også en blogg hvor hun la ut sminketips og viste hvordan man kan sette sammen antrekk av klær som ser bra ut. Bloggingen krevde først og fremst at hun hadde kunnskap og evne til å bruke en PC, eller det som kalles digital kapital. Begrepet digital kapital er hentet fra Skog (2010), og er en form for kulturell kapital. Bloggingen til Anna krevde også at hun var klar over at det hun "la ut" på bloggen ga anerkjennelse og prestisje. Det er med andre ord slik at bloggingen fungerte som en måte for Anna å omsette kulturell kapital inn til symbolsk og sosial kapital.

For Simon i 6Y var bildet litt annerledes. Han var en av de kuleste gutta i klassen, og han kalte seg selv for "sjefen" i spillgruppa han hadde sammen med noen av de andre guttene. Som nevnt over så brukte han ofte begreper knyttet til PC-spill når han snakket, som for eksempel "quickscope" og "new-be". Når han brukte disse ordene så satte han seg på en måte litt "over" de andre fordi dette var begreper de fleste ikke kjente så godt og som dermed viste at Simon hadde mye kunnskap om PC. Det Simon gjorde når han brukte disse ordene, og også i andre sammenhenger når han snakket om sine kunnskaper om PC-spill, var at han fremviste sin digitale kapital. Som nevnt i et tidligere kapittel var Simon en av de som hadde definisjonsmakten i klassen,

han var med på å bestemme hva som var ”kult” og hva som ikke var ”kult” – altså han hadde makt til å definere hva som kunne fungere som kapital.

Det er i relasjonene og i samhandlingen at individuell kapital skapes og konverteres. Det viktige med å trekke frem Anna og Simon er å vise måter jenter og gutter tar i bruk ulike konverteringsstrategier. Guttene konverterte i mye større grad direkte fra digital kapital til sosial eller symbolsk kapital enn det jentene gjorde. Jentene hadde andre strategier for å tilegne seg sosial kapital. De besatt også digital kapital, men de var ikke opptatt av å formidle den digitale kapitalen i seg selv, men heller hvordan de gjennom å bruke ulike IKT-er kunne promotere sosiale og kulturell kapital og maksimere i sosial kapital.

#### 8.4 Tilbake til det å ”gjøre” kjønn og forhandlinger om dette

*Hilde: om du er best i cod av alle vennene dine, sett dette i statusen din ☐*

*Kenneth: tror jeg også ;)*

*Hilde: :D*

*Gutt: jeg er så klart best*

*Kenneth: og der kom du ja, kunne tenke med det egentlig*

*Gutt: haha du tenker jo alltid på meg så det var ikke noe bombe akorat*

*Kenneth: jeg tenker alltid på deg jeg!! <333*

*Kenneth: sarkasme hvis du ikke fikk med deg det ☐*

*Gutt: ♥*

*Gutt: hahahha*

(Hilde fra 6X hadde oppdatert statusen sin på Facebook)

Som nevnt så konverterte guttene i mye større grad direkte fra digital kapital til sosial eller symbolsk kapital enn det jentene gjorde. På den andre siden fantes det også jenter som benyttet seg av ”guttestrategier”, og gutter som benyttet seg av ”jentestrategier”. I eksempelet over, ser vi for eksempel hvordan Hilde inntok en typisk maskulin og selvhevdende posisjon. Også eksempelet med Andreas på GoSupermodel som er beskrevet tidligere viser oss hvordan gutter også kan benytte seg av ”jentestrategier” for å oppnå sosial kapital og anerkjennelse blant jentene.

Anna er også et godt eksempel på hvordan kjønn ble forhandlet gjennom IKT-bruk. Mange av jentene visste ikke en gang hva Anna snakket om når hun snakket om for eksempel Call of Duty eller RuneScape, de mente at det var ”guttspill” og distanserer seg fra alt som hadde med det å gjøre, men guttene skjønte. I slik spill-prat inntok Anna ofte en typisk gutteaktig måte å snakke

på hvor hun ble veldig konkurranseorientert og selvhevdende. Se for eksempel på denne casen her som illustrerer en typisk spill-prat hvor Anna er involvert:

*Anna kommer inn på grupperommet mens Teodor sitter der og jobber. Hun henvender seg til Teodor og sier: "Jeg vant veddemålet."*

*Teodor ser uforstående spørrende på henne. "Ja, for når vi var på Tryvann (klassen var på Tryvann når de hadde vinteraktivitetsdag), så klarte du ikke å spise opp maten din," fortsetter Anna.*

*Emma har også kommet inn i rommet og fått med seg hva Anna har sagt. "Hvor mye penger hadde du egentlig med deg, Teodor?" spør Emma.*

*"Jeg hadde med meg 150 kr," svarer Teodor.*

*"Du vet at det ikke var lov å ha med seg så mye penger?" sier Emma.*

*"Jeg vet," svarer Teodor kort og uinteressert. Han har vridd seg rundt og sett på jentene, men nå snur han seg tilbake over bordet og begynner å jobbe igjen.*

*Anna oppklarer hva de snakker om. Hun forteller at Teodor hadde kjøpt to store skolebrød med masse melis på og Urge (brus) når de spiste lunsj på Tryvannstua, og hun hadde veddet på at han ikke klarte å spise opp alt, og det hadde han heller ikke klart.*

*"Men han tok rekorden på iPhonen min," fortsetter Anna.*

*"Ja," kommer det fra Teodor.*

*Emma har satt seg ned og begynt å jobbe med sitt maleri, og hun virker ikke interessert i samtalen. Teodor sier at han er flink til å spille spill og humrer lurt. Emma og Anna ler også. "Om han er flink?" ler Anna. "Han er den beste!"*

*"Jeg spiller mye spill," sier Teodor. "Ja, Call of Duty og Modern Diary Warfare," fortsetter han.*

*"Nei, det heter bare ModernWarfare," sier Anna. "COD er favorittspillet mitt. Det skrev jeg på undersøkelsen også. Det er fett."*

*Emma har falt helt ut, hun sitter bare og jobber og virker ikke å bry seg om lydnivået på samtalen som foregår rundt henne.*

*Teodor forsøker å forklare spillet, men vi blir avbrutt av læreren som kommer inn.*

*Senere på dagen har det ringt ut etter en time, og barna styrter ut av klasserommet og ut i gangen. I gangen holder Teodor på å kle på seg. Han sier at han gleder seg til å bli ferdig på skolen, for da skal han hjem og spille tv-spill. Han skal spille Modern Warfare eller Call of Duty, forteller han meg.*

*Anna står rett ved siden av og kler også på seg. De fleste andre barna har allerede fått på seg ytterklærne sine, og har forsvunnet ut, så det er bare Anna og Teodor som blir stående igjen.*

*”Teodor, jeg er bedre enn deg i Call og Duty. Call of Duty er fett!!!” roper Anna høyt i gangen, selv om hun vet at det ikke er lov å bråke slik.*

*Anna og Teodor begynner å snakke om ulike nivå på Call of Duty, og hvor langt de har kommet. Det virker som at Teodor kommer best ut. Han kan mest og irretsetter Anna. Anna endrer strategi og sier plutselig at ”jeg spiller RuneScape, jeg. Har du ikke det spillet, Teodor?”*

*Teodor rister på hodet, nesten oppgitt. Så forsvinner hun ut.*

(Fra feltnotatene)

I det hele tatt hadde Annas et slikt spenn i sitt repertoar (og til dels Hilde også, men Hilde var ikke like ”god” i spillet som Anna), at hun kunne tar i bruk ulike strategier i ulike kontekster, posisjonere seg ulikt for å gjøre seg ”kul” hos jentene og ”kul” hos guttene. Dette gjorde henne spesielt interessant å analysere fordi hun utfordret typiske feminine og maskuline mønstre for atferd samtidig som hun viste at hun hadde de i seg. Vi kan si at Anna hadde tilstrekkelig kapital til å forholde seg til IKT og posisjonere seg i ulike aktiviteter både på en typisk feminin og en typisk maskulin måte og hvilke måte hun valgte å legge vekt på var avhengig av sosial setting; spesielt hvilke personer som befant seg i settingen. I en kontekst hvor en eller flere gutter spilte en sentral rolle ville Anna utført en mer guttete opptreden hvor hun fremhevet sin digitale kapital for å oppnå anseelse blant guttene. Hun ble ikke gutt, men hun benyttet seg av andre måter å ”gjøre” kjønn på. I en mer ”jentete” kontekst, som for eksempel på bloggen sin, benyttet hun seg i stedet av en konverteringsstrategi hvor hun spilte på feminitet som symbolsk kapital for å oppnå sosial anerkjennelse. Fordi Anna benyttet seg av et slikt bredt spekter konverterte hun også til mer kapital som hun kunne bruke i flere ulike kontekster.

## 8.5 Kjønn som bærer av kapital

Som sagt i begynnelsen av kapitlet så analyseres kjønn som bærer av forskjellig mening og mengder av verdi (symbolsk kapital) i ulike kontekster. Med andre ord ser rapporten på hvordan kjønn gis ulik betydning i ulike kontekster (jfr. Solheim, Melhuus & Rudie 1992). Dette betyr at kjønn noen ganger er relevant, mens andre ganger er det ikke det. Det betyr også at kjønn; det å være gutt eller jente, ikke betyr det samme i alle situasjoner. Moi (2002) skriver at kjønn ikke har samme betydning når man har andre former for kapital. Hun skriver at kjønnets betydning som kapital kan minske eller økes proporsjonalt med mengden av den øvrige kapitalen som en aktør er i besittelse av. Hvis dette stemmer, så kan vi analysere Annas opptredener på den måten at fordi hun er i besittelse av mye kulturell og sosial kapital, og at derfor har

ikke kjønnen hennes like stor betydning. Men dette blir ikke helt riktig. I stedet kan man argumentere ut fra disse funnene at kjønn er viktig selv om man er rik på andre former for kapital, men det er heller slik at det å være rik på kapital betyr at man ikke behøver å bruke kjønnen sitt for å oppnå anerkjennelse, men man kan benytte seg av andre kapitaler og strategier tilgjengelig for å konvertere og maksimere kapital. Når kjønnen ikke lenger er den eneste strategien aktøren har tilgjengelig så åpner det opp for at aktøren kan "gjøre" kjønn på mer diverse og "nye" måter.



## 9 Oppsummerende tanker om kjønn i barnas IKT-praksiser

Målet med denne rapporten har vært å beskrive jentenes og guttenes hverdag på skolen og i fritiden. Rapporten har sett på betydningen av IKT i barnas hverdag, med spesielt fokus på hvilken betydning kjønn har for barnas IKT-praksiser. Hvordan kjønn forvaltes gjennom bruk av IKT i ulike kontekster har vært hovedproblemstilling og utgangspunkt.

IKT er med på å forme struktureringen av hverdagslivet til barna og barna er aktive aktører i måten IKT integreres i samfunnet. IKT har blitt en naturlig del av barnas både individuelle liv og deres sosiale samspill med jevnaldrende, foreldre og andre voksne. Sjetteklassingene brukte PC, internett, mobiltelefon og ulike spillkonsoller til et mangfold av aktiviteter som handlet om både å konsumere og å produsere digitalt innhold. Barnas IKT-bruk var sosial og barna fremhev og vektla fellesskap og samhandlingen med andre når de snakket om IKT.

### 9.1 Variasjon i IKT-praksiser

Barnas IKT-praksiser varierte i stor grad. Variasjonen kunne gjenspeiles i tidsbruk, hva slags nettaktiviteter de foretrakk, hvilke nettsider de besøkte, ferdigheter og kompetanse til å ta i bruk ulike teknologier, samt i holdningene barna hadde til hva de holdt på med. Variasjonene var knyttet til ulike faktorer som for eksempel alder (modenhet), foreldrenes regulering av barnas bruk, barnas interesser, foreldrenes sosioøkonomisk status og kjønn. Svarene på spørsmålene om i hvor stor utstrekning og hvordan et barn tar i bruk IKT er også relatert til grad av sosial aksept og anerkjennelse i klassemiljøet.

Funnene viste at IKT kunne analyseres som et verktøy for forvaltning av ressurser som barna kunne ha nytte av på et senere tidspunkt og som påvirker

deres sosiale posisjon og popularitet i klassen. Disse ressursene ble analysert som ulike kapitalformer i bourdieusk forstand.

Det å være barn i Norge i dag betyr at man lever i mange overlappende kontekster på en og samme tid og barna veksler hele tiden mellom disse. Dette innebærer for barna at de kan/må opptre ganske forskjellig ut fra hvilke kontekst de mener de befinner seg i. Barna inntar ulike roller, de "gjør" ulike sider av seg selv, avhengig av hvor de er, hvem de er sammen med og hvor de befinner seg. Det er i disse kontekstene at "spillet" om ressurser, eller kapital, finner sted. Målet med spillet var å beherske konteksten og oppnå en ønsket posisjon. For å oppnå dette hadde barna tilgang til flere ulike og varierte strategier. Disse strategiene var mer eller mindre strukturert av usagte og ubestemmelige regler for hva som var legitimt og hvilke verdier eller andre ting som ga anerkjennelse i de spesifikke kontekstene. Variasjon i IKT-bruk kunne dermed sees på som uttrykk for ulike strategier i forhold til å forvalte kapital.

## 9.2 Betydning av kjønn

Funnene viser at barna gjennom IKT-mediert samhandling "gjorde" kjønn og prøvde ut nye maskuliniteter og femininiteter. I forhold til det som er skrevet over, kan variasjon i IKT-praksiser mellom de to kjønnene forklares ut fra at jentene og guttene bruker ulike strategier innenfor den gitte konteksten, hvor maskulin og feminin fremføring ses på som strategier for posisjonering. Når det gjaldt barnas bruk av IKT viste funnene variasjon i fremføringen av et bredt spekter av maskuliniteter og femininiteter hos begge kjønnene. Disse funnene er i tråd med funnene til Jenson & de Castell (2008:19). Gjennom hvordan barna "gjorde" kjønn, fremtrådte det nye kategorier. Men disse kategoriene hadde gamle mønstre av maskulinitet og femininitet innebygd i seg (Carr 2005:468).

Kjønn "gjøres" i dynamikk mellom konvertering og maksimering av kapital. Det funnene viste var at gutter og jenter hadde ulike strategier for å konvertere og maksimere kapital. Guttene konverterte i mye større grad direkte fra digital kapital til sosial kapital enn det jentene gjorde. Jenter hadde andre strategier for å tilegne seg sosial kapital. De besatt også digital kapital, men de var ikke opptatt av å formidle den digitale kapitalen i seg selv, men heller hvordan de gjennom å bruke ulike IKT-er kunne promotere sosial og kulturell kapital og maksimere i sosial kapital. I det hele tatt var jentene var mer opptatt av relasjonsbygging og derfor brukte IKT i større grad til å utvikle sin sosiale kapital enn det guttene gjorde.

I tillegg viste funnene at barna aktivt kunne benytte seg av kjønn som strategi og som en slags symbolsk kapital. At kjønn kunne analyseres som symbolsk kapital betød også at begrepet hadde ulik mening i ulike kontekster. På denne måten ble kjønn noe barna forvaltet som en kapital som de kunne benytte seg av i ulike sammenhenger.

### 9.3 Avsluttende tanker

En stor utfordring i skrivingen av denne rapporten har vært å beskrive den mangefasettert og kompleks verden som finnes der ute. I rapporten er det trukket frem en del caser som er beskrivende for hvordan forholdene i de to sjetteklassene var. Det er ikke et mål her å komme med noen klare svar eller å trekke noen konklusjoner ut fra funnene og ut fra casene som er beskrevet. Funnene fra feltarbeidet er vanskelige å generalisere. Ønsket har heller vært å gi en åpen beskrivelse av barnas hverdagsliv, og pekt på litt av den rikdommen som ligger i mellom empirien og de analytiske begrepene.



## Litteratur

- Aarsand, Pål A., 2007: Children's consumption of computer games. In K. M. Ekström & B. Tufte (ed.): *Children, Media & Consumption. On the Front Edge*. Nordicom, Göteborg. (page 47 – 62)
- Aarseth, Espen, 1996: Postindustriell kulturindustri. I T. Rasmussen & M. Sjøby (red.): *Kulturens digitale felt. Essays om informasjonsteknologiens betydning*. Aventura. (side 23 – 48)
- Aasebø, Turid Skarre, 2005: Television as a marker of boys' construction of growing up. In *Young*, vol. 13, no. 2.
- Appadurai, Arjun, 1986: *The social life of things*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Brandtzæg, Petter Bae, J. Heim, B. H. Kaare, T. Endestad & L. Torgersen, 2005: Gender differences and the digital divide in Norway – Is there really a gendered divide? Paper presented at the International Conference *Childhoods: Children and Youth in Emerging and Transforming Societies*. Oslo, Norway, 29.06-03.07.2005.
- Bourdieu, Pierre, 1986: The forms of capital. In J. Richardson (ed.): *Handbook of theory and research for the sociology of education*. Greenwood, New York.
- Bourdieu, Pierre, 1989/1990: *The logic of practice*. Polity Press, Cambridge.
- Bourdieu, Pierre, 1991: *Language and symbolic power*. Polity press, Cambridge.
- Brusdal, Ragnhild & I. Frønes, 2008: *Små keisere. Barn og forbruk i verdens rikeste land*. Gyldendal akademisk, Oslo.
- Bugge, Lars, 2002: Pierre Bourdieus teori om makt. I *Agora. Journal for metafysisk spekulasjon*, 20 (3-4). (side 224-248)
- Burn, Andrew & S. Cranmer, 2007: A Glass Half Full? School and Young People's Internet Use in the UK. In K. M. Ekström & B. Tufte (ed.): *Children, Media & Consumption. On the Front Edge*. Nordicom, Göteborg. (page 79 – 92)

- Butler, Judith, 1990: *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity* New York & London, Routledge.
- Carr, Diane, 2005: Contexts, gaming pleasures, and gendered preferences. In *Simulation & gaming*, vol. 36, no. 4. December 2005. (page 464 – 482)
- Carrier, James G. & D. Miller, 2005: From private virtue to public vice. In H. L. Moore (ed.): *Anthropological theory today*. Polity Press, Cambridge & Maldon.
- Chodorow, Nancy, 1974: Family structure and feminine personality. In M. Z. Rosaldo & L. Lamphere (eds.): *Woman, culture and society*. Stanford University Press. (page 43 – 66)
- Cockburn, Cynthia, 1992: The circuit of technology: Gender, identity and power. In R. Silverstone & E. Hirsch (eds.): *Consuming Technologies: Media and Information in Domestic Space*. Routledge, London.
- De Beauvoir, Simone, 2000: *Det annet kjønn*. Pax Forlag A/S, Oslo.
- Fangen, Katrine, 2004: *Deltagende observasjon*. Fagbokforlaget, Oslo.
- Frønes, Ivar, 2002: *Digitale skiller. Utfordringer og strategier*. Fagbokforlaget, Bergen.
- Frønes, Ivar, 2003: *Moderne barndom*. Cappelen akademiske forlag, Oslo.
- Frøystad, Kathinka, 2003: *Forestillinger om det "ordentlige" feltarbeid og dets umulighet i Norge*. I M. Rugkåsa & K. T. Thorsen (red.): *Næresteder nye rom: Utfordringer i antropologiske studier i Norge*. Gyldendal Akademiske, Oslo.
- Geertz, Clifford, 1973. *The interpretation of cultures*. Hutchinson & Co., London.
- Goodwin, Marjorie Harness, 2006: *The hidden life of girls: Games of stance, status and exclusion*. Blackwell Publishing.
- Gullestad, Marianne, 1989: *Kultur og hverdagsliv: På sporet av det moderne Norge*. Universitetsforlaget, Oslo. (side 13- 47)
- Helle-Valle, Jo, 2007: *Kontekstualiserte medier, kontekstualiserte mennesker. Et annet blikk på mediebruk*. I M. Lüders, L. Prøitz & T. Rasmussen (red.): *Personlige medier: Livet mellom skjermene*. Gyldendal, Oslo. (side 16 – 35)
- Howell, Signe, 2001: *Feltarbeid i vår egen bakgård: Noen refleksjoner rundt nyere tendenser i norsk antropologi*. I *Norsk antropologisk tidsskrift* 12 (1-2). (side 16 – 24)
- Hirsch, Eric, 1992: The long term and the short term of domestic consumption. An ethnographic case study. I R. Silverstone & E. Hirsch (eds.): *Consuming Technologies: Media and Information in Domestic Space*. Routledge, London.
- James, Allison, C. Jenks & A. Prout, 1998: *Theorizing childhood*. Polity Press, UK.

- Jenson, Jeniffer & S. de Castell, 2008: Theorizing gender and digital gameplay: Oversights, accidents and surprises. In *Eludamos. Journal of computer game culture*, vol. 2, no. 1. (page 15 – 25)
- Johnsson-Smaragdi, Ulla, 2001: Media use and styles among the young. In S. Livingstone & M. Bovill (ed.): *Children and their changing media environment. A European comparative study. The London school of economics and political science.* (page 113 – 139)
- Kaare, Birgit Hertzberg, P. B. Brandtzæg, J. Heim & T. Endestad, 2007: In the borderland between family orientation and peer culture: The use of communication technologies among Norwegian tweens. I *New Media & Society*, vol. 9(4). (page 603-624)
- Kristiansen, Tove, 2004: Digitale kjønnsskiller? En rapport skrevet på oppdrag for Utdannings- og forskningsdepartementet, Program for Digital Kompetanse.
- Latour, Bruno, 2007: *Reassembling the social. An introduction to actor-network-theory.* Oxford university press.
- Lemish, Dafna, T. Liebes & V. Seidmann, 2001: Gendered media meanings and uses. In S. Livingstone & M. Bovill (ed.): *Children and their changing media environment. A European comparative study.* Lawrence Erlbaum associates. (page 263 – 282)
- Lie, Merete (red.), 2003: *He, she and IT revisited: New perspectives on gender in the information society.* Gyldendal Akademisk, Oslo.
- Lien, Marianne E., 2001: Latter og troverdighet. Om antropologi i hjemlige egne. I *Norsk antropologisk tidsskrift* 12 (1-2). (side 68 – 74)
- Lien, Marianne E., H. Lidén & H. Vike, 2001: Likhetens virkelighet. I M. E. Lien, H. Lidén & H. Vike (red.): *Likhetens paradokser: Antropologiske undersøkelser i det moderne Norge.* Universitetsforlaget.
- Livingstone, Sonia, 2001: Children and their changing media environment. In S. Livingstone & M. Bovill (ed.): *Children and their changing media environment. A European comparative study. The London school of economics and political science.* (page 307 – 334)
- Livingstone, Sonia, L. d'Haenens & U. Hasebrink, 2001: Childhood in Europe: Context for comparison. In S. Livingstone & M. Bovill (ed.): *Children and their changing media environment. A European comparative study. The London school of economics and political science.* (page 3 – 30)
- Livingstone, Sonia & D. Lemish, 2001: Doing comparative research with children and young people. In S. Livingstone & M. Bovill (ed.): *Children and their changing media environment. A European comparative study. The London school of economics and political science.* (page 31 – 50)

- Martensen, Anne, 2007: Mobile Phones and Tweens' Needs, Motivations and Values. Segmentation Based on Means-end Chains. In K. M. Ekström & B. Tufté (ed.): *Children, Media & Consumption. On the Front Edge*. Nordicom, Göteborg. (page 107 – 126)
- Medietilsynets rapport om barn og digitale medier, 2010 Fakta om barn og unges bruk og opplevelse av digitale medier.
- Moi, Toril, 2002: Å tilegne seg Bourdieu. Feministisk teori og Pierre Bourdieus kultursosiologi. I I. Iversen (red.): *Feministisk litteraturteori*. Pax Forlag. (side 252 – 279)
- Montgomery, Heather, 2009: An Introduction to childhood: Anthropological perspective on children's lives. Wiley-Blackwell. (page 1 – 49)
- Moore, Henrietta L., 1995: *A Passion for Difference. Essays in Anthropology and Gender*. Polity Press, Cambridge.
- Nielsen, Harriet Bjerrum & M. Rudberg, 1989: Historien om jenter og gutter: Kjønnssosialisering i et utviklingspsykologisk perspektiv. Universitetsforlaget, Oslo.
- Nielsen, Harriet Bjerrum, 2000: Inn i klasserommet. I G. Imsen (red.): *Kjønn og likestilling i grunnskolen*. Gyldendal Akademisk, Oslo.
- Nielsen, Harriet Bjerrum, 2009: *Skoletid: Jenter og gutter fra 1. til 10. klasse*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Ortner, Sherry B., 2007: *Anthropology and social theory: Culture, power and the acting subject*. Duke University Press, Durham and London.
- Polanyi, Michael, 1966: *The tacit dimension*. Routledge, London.
- Powdermaker, Hortense, 1966: *Stranger and friend: The way of an anthropologist*. W.W. Norton & Company, New York and London.
- Rudberg, Monica & H. B. Nielsen, 1993: "Halløj tykke!" Kontinuitet og forandring i psykologisk kjønn. I K. Drotner & M. Rudberg (red.): *Dobbeltblikk på det moderne: Unge kvinners hverdagsliv og kultur i Norden*. Universitetsforlaget. (side 112 – 144)
- Rysst, Mari, 2008: I want to be me. I want to be kul: An anthropological study of Norwegian preteen girls in the light of a presumed "disappearance" of childhood. Dissertation submitted for partial fulfilment of the Ph.D. degree, Faculty of Social Sciences, The University of Oslo.
- Silverstone, Roger, 1994: *Television and everyday life*. Routledge, London and New York.
- Skog, Berit, 2010: Digitale trendsettere. Bruk av dataspill og sosiale medier blant deltagere på The Gathering. Rapport fra NTNU.
- Solbrække, Kari Nyheim & H. Aarseth, 2006: Kapittel 1.4. Samfunnsvitenskapens forståelse av kjønn. I J. Lorentzen & W. Mühleisen (red.): *Kjønnforskning: En grunnbok*. Universitetsforlaget, Oslo. (side 63 – 76)



- Solheim, Jorun, M. Melhuus & I. Rudie, 1992: Antropologien og kjønnet. I A. Taksdal & K. Wideberg (red.): Forståelse av kjønn i samfunnsvitenskapenes fag og kvinneforskning. Ad Notam Gyldendal AS. (side 9-50)
- Solheim, Jorun, 2007: Kjønn og modernitet. Pax forlag, Oslo.
- Storm-Mathisen, Ardis & J. Helle-Valle, 2008: Media, identity and methodology: Reflections on practice and discourse. In I. Rydin & U. Sjöberg (eds.): Mediated crossroads: Identity, youth, culture and ethnicity. Theoretical and methodological challenges. Nordicom, Halmstad. (page 55 – 73)
- Suoninen, Annikka, 2001: The role of media in peer group relations. In S. Livingstone & M. Bovill (ed.): Children and their changing media environment. A European comparative study. The London school of economics and political science. (page 201 – 219)
- Tapscott, Don, 1999 Growing Up Digital. The Rise of the Net Generation. McGraw-Hill Education: Europe.
- Thagaard, Tove, 2003: Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode. Fagbokforlaget, Bergen.
- Thorne, Barrie, 1993: Gender play: Girls and boys in school. Open University Press, Buckingham.
- Tufte, Birgitte, 2007: Tweens as Consumers – with Focus on Girls' and Boys' Internet Use. In K. M. Ekström & B. Tufte (ed.): Children, Media & Consumption. On the Front Edge. Nordicom, Göteborg. (page 93 – 106)
- Wadel, Cato, 1991: Feltarbeid i egen kultur: En innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning. SEEK.
- Wittgenstein, Ludwig, 1968: Philosophical investigations. Basil Blackwell, Oxford.