

# Sjetteklassingers digitale hverdag

*Forvaltning av kjønn og kapital i barnas IKT-praksiser*

Av Erika Smedsrud



Masteroppgave ved sosialantropologisk institutt

Det samfunnsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Mai 2011

© Erika Smedsrud

2011

Sjetteklassingers digitale hverdag. Forvaltning av kjønn og kapital i barnas IKT-praksiser

Erika Smedsrud

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Representeren, Universitetet i Oslo

**Sjetteklassingers digitale hverdag.**

**Forvaltning av kjønn og kapital i barnas IKT-praksiser**



# Sammendrag

Temaene for denne oppgaven er barn, barndom, hverdagsliv, kjønn og IKT. I denne oppgaven ser jeg på hvordan guttene og jentene fra to sjetteklasser fra en barneskole i Oslo bruker IKT i sin hverdag. I feltarbeidet som jeg gjennomførte våren 2010, og som denne oppgaven er basert på, fulgte jeg barna i deres skolehverdag og på fritiden.

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. Målet med denne oppgaven er å beskrive jentenes og guttenes hverdagsliv på skolen og i fritiden, med et spesielt fokus på hvilken betydning kjønn har for barnas IKT-praksiser. Hovedproblemstillingen som jeg fokuserer på i oppgaven, er betydningen av kjønn og hvordan kjønn forvaltes gjennom bruk av IKT i ulike kontekster. Jeg viser hvordan barnas hverdagsliv ser ut, hvilken rolle IKT har i denne hverdagen, og jeg hvordan barna bruker IKT, med fokus på gutter og jenters ulike bruk.

I den videre analysen av gutter og jenters IKT-praksiser, benytter jeg meg av Bourdieus begreper om ulike kapitalformer (økonomisk kapital, kulturell kapital, sosial kapital og symbolsk kapital), og ser på hvordan kapital forvaltes gjennom IKT-bruk. Jeg argumenter for at kjønn kan forvaltes som en form for symbolsk kapital med ulik betydning i ulike kontekster.



# Forord

Å gjennomføre et feltarbeid og å skrive en masteroppgave, har vært utfordrende, lærerikt og utviklende. I forbindelse med dette prosjektet ønsker jeg å takke Ardis Storm-Mathisen og Siv Elin Ånestad, som var en del av forskningsgruppa på SIFO (Statens institutt for forbruksforskning), og som var til stor hjelp og støtte for meg under feltarbeidet. Takk også til Chimen Darbandi for samarbeidet. En spesiell takk til min veileder på SIFO, Jo Helle-Valle.

Jeg vil rette en stor takk til lærerne og de øvrige ansatte på skolen jeg var på, og som gjorde feltarbeidet mulig for meg. Ikke minst vil jeg takke alle barna som jeg har blitt kjent med og som er en del av denne studien.

Til sist vil jeg også takke foreldrene mine, broren min og vennene mine for korrekturlesing, tilbakemeldinger på oppgaven og barnepass.

Takk også til Sebastian som inspirerer meg og motiverer meg i alt jeg gjør.

Erikka Smedsrud, mai 2011





# Innholdsfortegnelse

<b>Forord</b> .....	<b>VII</b>
<b>Kapittel 1: Introduksjon</b> .....	<b>1</b>
Bakgrunn for studien.....	2
Utgangspunktet for oppgaven.....	3
Kjønnsanalytisk tilnærming til barns hverdagsliv og deres IKT-praksiser.....	4
Feltarbeidet.....	5
<b>Kapittel 2: Metoder og analytiske perspektiver</b> .....	<b>7</b>
Hva har jeg studert?.....	7
Å være på feltarbeid – metoder i feltet.....	8
Å bli kjent – min rolle i feltet.....	10
Å gjøre feltarbeid på internett.....	13
Meg og mitt blikk.....	14
Å gjøre feltarbeid ”hjemme”.....	14
Analytiske og teoretiske tilnærminger.....	16
Kjønn og IKT.....	17
Kapital, kontekst og kjønn.....	19
Ethiske vurderinger.....	21
<b>Kapittel 3: Felt</b> .....	<b>23</b>
Det geografiske feltet.....	23
Det sosiale feltet.....	25
Det digitale feltet.....	29
<b>Kapittel 4: Barndom og oppvekst</b> .....	<b>31</b>
Syn på barn og barndom.....	31
Barns alder – å være sjetteklassing.....	33
Oppvekstens rammevilkår.....	35
Skolens betydning i oppveksten.....	36
Barnas posisjon i dagens samfunn – hvordan barn blir voksne.....	37
Kjønnsanalytisk perspektiv på barndom – hvordan gutter blir gutter og jenter blir jenter.....	38
Nye måter å være gutt og jente på?.....	41

<b>Kapittel 5: Sjetteklassingene og deres hverdag.....</b>	<b>43</b>
Hva er hverdagsliv?.....	43
Hverdagslivets aktiviteter.....	45
Hverdagslivets relasjoner.....	47
De to sjetteklassenes sosiale dynamikk.....	47
Kjønn i de to sjetteklassene.....	49
Kontekstualisert kjønn.....	51
Barnslige og kule barn – språk og sosial stratifisering.....	52
<b>Kapittel 6: Barnas digitale hverdag.....</b>	<b>54</b>
IKT i hverdagen.....	54
Hverdagslivets tradisjonelle grenser utfordres.....	55
Alltid på nett – hvordan barna bruker IKT.....	56
Sosial IKT-bruk – IKT-medierte relasjoner.....	59
Digitale skiller og variasjon i bruk.....	60
Kjønn IKT-bruk.....	62
<b>Kapittel 7: IKT og forvaltning av kapital.....</b>	<b>65</b>
IKT som bærere av ulike former og mengder av kapital.....	65
Hva er egentlig kapital?.....	65
IKT og kapital.....	68
IKT og forvaltning av kapital.....	69
Forvaltning av kapital gjennom <i>faktisk bruk</i> av IKT – samhandling <i>foran</i> skjermen og samhandling <i>via</i> skjermen.....	70
Barna møtes på nett - hvorfor det er så viktig å være på Facebook.....	71
Forvaltning av kapital gjennom <i>snakk om</i> IKT.....	74
<b>Kapittel 8: Kjønn, IKT og kapital.....</b>	<b>78</b>
Kjønn som bærere av symbolsk kapital.....	78
Hvordan kjønn som symbolsk kapital forvaltes gjennom bruken av IKT i ulike sosiale settinger – ”å gjøre” kjønn i forhold til IKT.....	79
IKT-enes betydning for barnas sosiale kapital – kjønnenes ulike konverteringsstrategier.....	81
Tilbake til det å ”gjøre” kjønn og forhandlinger om dette.....	83
Kjønn som bærer av kapital.....	85

<b>Kapittel 9: Oppsummerende tanker om kjønn i barnas IKT-praksiser.....</b>	<b>87</b>
Variasjon i IKT-praksiser.....	87
Betydningen av kjønn.....	88
Avsluttende tanker.....	89
<b>Litteraturliste.....</b>	<b>91</b>
Nettsider.....	98



# Kapittel 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.*

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

---

<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.

*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)

## **Bakgrunn for studien**

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 utdanningssystemet, på arbeidsarenaene og i hjemmene, og det har også påvirket måten vi snakker og kommuniserer med hverandre på. I de senere årene har det vært en økende etterspørsel etter analyser om hvordan brukerne forholder seg til denne nye teknologien, fra dens innvirkning på samfunnsstrukturene ned til samspillet mellom individer og teknologi i hverdagen. Det er viktig å huske på at utviklingen av IKT ikke står stille, og denne studien er kun et utdrag av en verden som er i utvikling og stadig endres. Å studere IKT betyr at man studerer noe som er i bevegelse og at det er en konstant flyt av ny teknologi som barna får tilgang til og som igjen er med på å endre barnas liv og hverdag.

---

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

Mitt ønske med dette prosjektet har vært å kunne forstå effekten av IKT på barnas liv, 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 skolen og fritiden. Disse to tilnærmingene er linket sammen på den måten at kontekstene som barna lever sine liv i er skapt av og skaper barna. Et karakteristisk trekk ved barns liv er at de har relativt lite kontroll over sin hverdag fordi den er kontrollert av voksne. På denne måten kan barns handlinger ses på som strategier for å yte motstand mot eller gjenoppfinne de voksen-skapte kontekstene de lever sine liv i (Livingstone, d’Haenens & Hasebrink 2001), samtidig som barna også skaper sine egne kontekster.

## **Utgangspunktet for oppgaven**

Målet med denne oppgaven er å beskrive jentenes og guttenes hverdag på skolen og i fritiden, med et spesielt fokus på hvilken betydning kjønn har for barnas IKT-praksiser.

Hovedproblemstillingen som jeg fokuserer på i oppgaven, er betydningen av kjønn og hvordan kjønn forvaltes gjennom bruk av IKT i ulike kontekster.

Oppgaven begynner med en redegjørelse for feltarbeidet, metode, analytiske tilnærminger og selve feltet for studien. Videre går jeg inn på hva barndom er og hva det vil si å være barn og vokse opp i dagens norske samfunn. Jeg viser hvordan barnas hverdagsliv ser ut, hvilken rolle IKT har i denne hverdagen, og jeg hvordan barna bruker IKT, med fokus på gutter og jenters ulike bruk.

I den videre analysen av gutter og jenters IKT-praksiser, benytter jeg meg av Bourdieus begreper om ulike kapitalformer, og ser på hvordan de ulike kapitalformene (økonomisk, kulturell, sosial og symbolsk kapital) kan knyttes til bruk av IKT. Jeg argumenter for at kjønn kan forvaltes som en form for symbolsk kapital.

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

Lemish, Liebes & Seidman (2001) skriver at gutter og jenter sosialiserer seg 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). Jeg vil, med dette i tankene, 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 oppgaven.

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 dette prosjektet, har derfor vært å se barnas liv og deres IKT-praksiser i lys av et kjønnsperspektiv. Dagens barn har vokst opp i et samfunn preget av endrede forventninger til kjønn. 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 bruken av IKT blant barn mellom syv og tolv år kan karakteriseres som

---

<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).



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 oppgaven 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 oppgaven 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.

## **Feltarbeidet**

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 min undersøkelse 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 jeg har 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 har jeg gjennom et fem måneders langt feltarbeid gjennomført våren 2010 fulgt elleve-tolvåringer fra to sjetteklasser på en skole i Oslo, og sett på ulike

---

<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 mitt prosjekt, fordi barna kommer fra ganske like familier med tanke på sosioøkonomisk status.

aktiviteter og handlinger barna gjør som er knyttet til IKT. Jeg har studert hvordan IKT blir brukt og snakket om i ulike situasjoner i barnas hverdag, på skolen og i barnas fritid, og i hvilken grad og eventuelt hvordan kjønn kan sies å være et relevant aspekt ved disse aktivitetene og handlingene. Jeg fulgte barna på skolen og i fritiden etter skolen.

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* hos Statens institutt for forbruksforskning (SIFO). Dette innebar at en annen masterstudent i sosialantropologi gjennomførte et tilsvarende feltarbeid som dette blant syvendeklassingene fra den samme skolen, samt at SIFO gjennomførte en spørreskjemaundersøkelse om IKT og kjønn blant sjette- og syvendeklassingene, lærerne på skolen og barnas foreldre.

Hovedsakelig er denne oppgaven basert på empiriske data som ble samlet inn under feltarbeidet. Dataene består i grove trekk av observasjoner og samtaler med barn og voksne som befinner seg i barnas omgangskrets. I en viss grad benytter jeg meg også av resultatene av en spørreundersøkelse som SIFO gjennomførte på skolen. For oppgaven ligger det også til grunn flere måneders studier av andre tekster som jeg på ulike måter har kunnet knyttet til det jeg opplevde under feltarbeidet og det jeg ønsker å skrive om.

# Kapittel 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 deltakende 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).

I dette kapitlet skal jeg forklare metodene i mitt feltarbeid, skissere det teoretiske og analytiske rammeverket, samt diskutere metodologiske og etiske utfordringer som jeg har støtt på i dette prosjektet.

## Hva har jeg studert?

I denne studien har jeg fulgt barn fra to sjetteklasser på en offentlig skole<sup>8</sup> øst i Oslo i deres skolehverdag, i deres fritid og på nettet, mens en annen student fulgte syvendeklassingene fra den samme skolen. Grunnen til at vi valgte de to sjette- og syvendeklassene som felt, var fordi barna på disse klassetrinnene befinner seg i en interessant alder med tanke på utvikling; at

---

<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.

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.

Prosessen med utvelgelse av og kontakt med skolen ble gjennomført av SIFO. Skolen som er representert i studien ble vurdert av SIFO 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 vi fikk presentert oss 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>.

I begynnelsen var det uklart hvordan vi skulle gå frem i forhold til at vi var to studenter som begge skulle forholde oss til alle barna, både sjette- og syvendeklasse. Men tidlig i feltarbeidet besluttet vi to studenter at vi skulle dele klassene mellom oss og forholde oss til hvert vårt klassetrinn. Dette er grunnen til jeg har fulgt sjetteklassingene, mens den andre studenten har gjort en tilsvarende undersøkelse blant syvendeklassingene. Vi har samarbeidet gjennom hele feltarbeidet, og utvekslet tanker og ideer. Jeg mener at dette samarbeidet, og ikke minst sammenligninger mellom våre erfaringer og våre data, har vært et nyttig verktøy for meg i dette prosjektet.

Fordi feltet er såpass sentralt for studien, kommer jeg til å skrive mer utfyllende om hva jeg har studert, altså stedet og menneskene som befinner seg der, i et eget kapittel som kommer etter dette.

## **Å være på feltarbeid – metoder i feltet**

Mitt første antropologiske feltarbeid har vært en meget interessant og lærerik opplevelse, og jeg mener det er viktig å understreke at dette prosjektet for min egen del i stor grad har vært

---

<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.

en læringsprosess som har handlet mye om å forstå forskningsprosessen og reflektere over meg selv i forhold til dette. I antropologi har vi lært at forskerens rolle og fremgangsmåte har særdeles mye å si for resultatet og hva slags data som blir produsert. Nedenfor ønsker jeg derfor å si noe om de metodologiske, analytiske og ikke minst personlige tilnæringsmåter jeg hadde til feltet jeg studerte.

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. Jeg har også hatt mange samtaler med barna, både på tomannshånd og i større grupper. Jeg har stilt barna et mangfold av spørsmål og jeg har ikke vært redd for å blotte min uvitenhet i forhold til det jeg har observert. Barna har forklart meg ting, og de har fungert som mine lærere. Jeg har deltatt i snakk om IKT og i samhandling med barna både foran skjermen og via skjermen.

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 som ble gitt har vært nyttige som bakgrunnsinformasjon og som en kartlegging av barnas mediebruk.

Gjennom feltarbeidet har jeg i enkelte undervisningstimer hatt anledning til å ta ut grupper av barna. I disse timene, som etter hvert ble en del timer, har vi sittet sammen og snakket uformelt om ting som jeg mener har vært relevant for studien, og jeg har fått stilt spørsmål om ting jeg har lurt på. Jeg kunne også konfrontere dem med mine antagelser rundt ting jeg hadde observert, og dette ledet ofte til gode samtaler. I de fleste tilfeller fikk barna ta en del av ledelsen over samtalen. Disse samtalene har gitt gode data, ikke minst har det vært interessant å se hvordan de samme barna oppfører seg forskjellig i ulike grupper og sammen med forskjellige barn. Under disse timene hendte det at vi brukte mobiltelefon og PC, og barna viste meg spill og ulike ting på nettet, som for eksempel bloggene deres og ulike nettsamfunn som de er på (i hovedsak Facebook, MSN, YouTube, GoSupermodel og Habbo). En god innledning for disse samtalene, var ofte at jeg sa noe om meg selv og hvordan ting var

annerledes når jeg var like gamle som dem og gikk på skolen. Det syntes barna var spennende og det var fin måte å komme i snakk om IKT-bruk.

## **Å bli kjent – min rolle i feltet**

*Å være på feltarbeid kan i en viss grad sammenlignes med det å være på fisketur. Slik følte feltarbeidet ut for meg; jeg satt meg i en liten jolle, forlot fast landjord og rodde ut på åpent hav. Man kan si at jeg hadde en idé om å fiske makrell og hadde med meg utstyr til å fange denne type fisk. Vel ute på sjøen slapp jeg ut mitt dorgesnøre og håpet på det beste mens jeg forsøkte å orientere meg etter tegn på hvor fisken kunne befinne seg. Så gikk det en stund og plutselig nappet det på snøret og jeg begynte ivrig å dra inn. Jeg tenkte at dette er spennende, under vann kunne jeg se sollysets gjenskinn i fiskens buk. Men da jeg dro fisken over båtripa var det ikke vanskelig å se at det ikke var en makrell jeg hadde fått men en sei. På nytt slapp jeg ut snøret, men også denne gangen var det seien som bet på. Så jeg tenkte at jeg fikk endre litt på metoden min, for der var det ikke makrell å få, men sei det var det masse av, mer enn nok til en god middag.*

Vel, denne sammenligningen tenkte jeg på en dag hvor feltarbeidet var i ferd med å ta sin slutt, og den illustrerer på en måte den fleksibiliteten som ofte er nødvendig i et slikt forskningsprosjekt. Det er vanskelig på forhånd å vite hva man går til, og sensitivitet og fleksibilitet er viktige konsepter å forholde seg til. Min tilnærming til feltet kan beskrives som eksplorerende på den måten at jeg gikk inn i feltet med et åpent og refleksivt sinn. Jeg ønsket å opptre følsom og være åpen for endringer underveis (slik som 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.

Mitt fokus i denne studien har ikke vært på skolen som et eget felt, men skolen har for meg fungert som en arena hvor jeg har kunnet 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 min tilgang til feltet og til barna, da de ga meg mer eller mindre fritt spillerom på skolen. Jeg opplevde å bli godt mottatt av lærerne, og de var meget hjelpsomme med å gi meg anledning til å være sammen med barna på skolen og på ulike utflukter som skolen arrangerte.

I begynnelsen av feltarbeidet brukte jeg mye tid på å lære meg navn, og få en viss oversikt over barna; deres roller i klassen, relasjoner og dynamikken mellom dem. Jeg brukte også en del tid på enkel kartlegging av barnas IKT-bruk – hva slags IKT de brukte, hvor de brukte det og hvordan det ble brukt. I denne perioden var jeg mye til stede i timene som observatør, samt at jeg var ute med barna i friminuttene<sup>11</sup>. Jeg var også med klassen på ulike skoleekskursjoner. De to sjetteklassene opplevdes for meg som veldig ulike, og den ene klassen var på grunn av dens indre dynamikk og relasjon til læreren mye enklere for meg å komme inn i og bli en del av, og jeg ble mye bedre mottatt av barna og trivdes bedre der. På grunn av dette bestemte jeg meg for primært å konsentrere meg om barna i denne klassen, og overvekten av mine data er dermed hentet herifra.

Å tilpasse seg en skolehverdag som antropolog, var til tider forvirrende både for meg selv, men også for lærerne og barna. Fra for det meste å drive observasjon, ønsket jeg etter hvert å delta mer aktivt sammen med barna. Jeg ønsket ikke å bli oppfattet som lærer, men jeg gled heller ikke naturlig inn som et av barna. Det viktigste for meg var at barna ikke skulle oppfatte meg som lærer, da jeg tenker at det ville skape en barriere mellom meg og barna som jeg ikke ønsket. Jeg var bevisst på å gjenta for barna at *jeg ikke skulle lære dem noe, men jeg ønsket at de skulle lære meg*. Jeg følte at jeg opptrådte i en rolle hvor jeg var uvitende i forhold til dem, som en slags lærling (Thagaard 2003:68), og jeg ga uttrykk for nysgjerrighet

---

<sup>11</sup> Barna organiserte ofte leker i friminuttene, som for eksempel ”boksen-går” og ”engspretten”.

ved for eksempel å stille mange spørsmål. Etter hvert ble jeg også mer og mer en samtalepartner for barna, en de kunne komme til og fortelle om ting som de ikke ville si til lærerne, eller som de kunne komme til om de trengte hjelp til å løse konflikter seg i mellom.

Gjennomsnittlig var jeg til stede på skolen to-tre dager i uken. Dette var et bevisst valg, da jeg følte jeg måtte finne en balanse mellom mitt behov for å være til stede uten å legge for mye press på skolen. De dagene jeg var der, møtte jeg tidlig opp slik at jeg møtte barna på veien eller før det ringte inn, og så var sammen med dem hele dagen før vi tok følge hjemover. Etter hvert var jeg også sammen med barna etter skoletid. Og siden barna i stor grad var brukere av ulike sosiale nettsteder, spill og blogger, utvikling feltarbeidet seg slik at jeg også fikk møte barna og få innblikk i deres liv på nettet.<sup>12</sup>

Barn er barn, og de kan enten være veldig åpne eller de vil ikke ha noe med deg å gjøre i det hele tatt. Jeg opplevde begge deler under feltarbeidet. Barna varierte i stor grad i sin tilnærming til meg. Mange av dem møtte meg med stor nysgjerrighet og åpenhet, mens andre var mer tilbakeholdne eller skeptiske. Jeg husker for eksempel en episode fra begynnelsen av februar hvor jeg kom inn i klasserommet etter at elevene hadde satt seg ned ved bordene sine, to-og-to sammen. Da jeg kom inn var alle bordene opptatt unntatt ett som sto midt i rommet inntil et bord hvor en av guttene satt, en litt skøyeraktig og morsom gutt. Jeg spurte han om det var greit at jeg satt meg der ved siden av han, og han nikket godkjennende, men samtidig tok han bordet sitt, som i utgangspunktet stod helt inntil min, og flyttet seg selv en halv meter vekk fra meg. Jeg sa til han at jeg godt kunne flytte meg hvis han ikke ville at jeg skulle sitte der, men han ba meg bli sittende.

En annen ting jeg opplevde, ikke bare en gang, var at guttene rett og slett snudde ryggen til meg når jeg forsøkte å henvende meg til dem. Dessuten tullet de mye, og noen ganger var det vanskelig å ha gode samtaler med dem, spesielt hvis de var i større grupper. Disse tingene jeg nå har nevnt, opplevde jeg ikke med jentene. Jeg opplevde jenter som trakk seg unna meg, men de svarte uansett alltid høflig hvis jeg spurte dem om ting. Stort sett var jentene mer nysgjerrige på meg og interessert i meg som person enn guttene.

---

<sup>12</sup> Barna ønsket for eksempel å legge meg til som venn på Facebook, og etter å ha vurdert de etiske sidene ved dette, bestemte jeg meg for å godta det.



Som jeg nå har beskrevet, så kan jeg på generelt basis si at mitt møte med guttene og jentene fortonet seg på en noe ulik måte. Men en ting både guttene og jentene lurte på av og til, var om jeg skulle ”sladre” til andre voksne om jeg for eksempel fikk kjennskap til mobbing eller ting de gjorde på nettet som de selv var klar over at de ikke fikk lov til, men som de gjorde allikevel. Men selv om de lurte på dette, så virket de ikke redde for det, for jeg har ved mange anledninger observert og fått vært med på ting som ”egentlig ikke er lov, men som man gjør allikevel”.

Uten om disse utfordringene som jeg nå har nevnt, vil jeg si at det å komme i kontakt med barna bød på få problemer. I det hele tatt så var de fleste av barna veldig åpne, vennlige og snakkesalige. Kanskje det var fordi de ikke var vant til en slik oppmerksomhet fra en voksenperson? Det er selvfølgelig naturlig at man har ulik kjemi med ulike personer, og med noen trenger man lenger tid enn med andre for å etablere et forhold. Enkelte av barna som i begynnelsen viste en avvikende holdning til meg, endret seg etter hvert som vi ble mer kjent med hverandre. I studien er noen barn mer fremtredende enn andre, og grunnen til dette kan være at jeg ble godt kjent med dem, at de viste meg og studien en spesiell interesse eller de hadde et utpreget variert eller mangfoldig bruk av IKT. Disse barna kan karakteriseres som mine nøkkelinformanter, men dette skriver jeg mer om under neste kapittel. Generelt sett vil jeg si at jeg klarte å opprette og opprettholde gode relasjoner i feltet.

## **Å gjøre feltarbeid på internett**

IKT åpner for nye sosiale rom og felt hvor samhandling er mulig, ikke minst gjennom internett eksisterer det nå muligheter til å kommunisere med mennesker på tvers av tidlige grenser. Dette betyr at når man studerer ulike IKT-praksiser, så er man nødt til å se feltet som noe som strekker seg utover det direkte. Etter hvert som jeg ble kjent med barna, så ønsket de også å ha kontakt med meg over internett. Spesielt jentene var veldig interesserte i å legge meg til som venn på Facebook og de som blogget var oppatt av at jeg skulle komme inn på bloggene deres og se og kommentere.

## **Meg og mitt 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 for meg i dette prosjektet fordi det har vært min første erfaring med å drive forskning, og ikke minst fordi jeg har gjort feltarbeid i det som med sikkerhet 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 oppgaven baserer seg på data som ikke kan løsrives fra min person og min refleksjon.

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).

## **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)

Jeg har gjennomført et feltarbeid i det som med sikkerhet kan kalles ”mitt eget samfunn” eller ”hjemlige egne” (Lien 2001), og jeg 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 mitt prosjekt mener jeg at dette ikke har vært tilfelle. Nå var ikke dette med privatsfæren noen utfordring i mitt feltarbeid, fordi jeg ikke var i hjemmet til noen av barna, men jeg fokuserte heller på felt utenfor barnas hjem. Folks hjem er bare en spesifikk kontekst, og selv om jeg har utelatt denne ene konteksten, så mener jeg at jeg i mitt feltarbeid har opplevd barna i mange andre ulike kontekster, i det jeg vil kalle både offentlige og semi-offentlige sammenhenger. Jeg fulgte barna tatt i de månedene vi var sammen, jeg så hva barna gjorde og jeg var med på det de gjorde. Jeg lærte dem å kjenne på mange måter som strakk seg ut over forskningstemaet. Et annet poeng er hvordan man faktisk forholder seg til og behandler den diskursive dataen man samler inn. Jeg samlet også inne en del slik data, og i forhold til dette så har det vært viktig for meg å se på språk som en form for praksis.

Det andre punktet som antropologer med feltarbeid hjemme har blitt kritisert for, omhandler avstand og forskerens posisjonering i forhold til feltet. 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? Jeg mener det er viktig å anerkjenne at avstand er en utfordring for de som gjør feltarbeid i ”egen kultur”. Med tanke på denne utfordringen, gikk jeg inn i feltet med en bevissthet på viktigheten av å se bak det selvfølgelige og ”bakenfor kategoriene” (Frøystad 2003, Wadel 1991). En annen ting er at det antropologiske blikket kan trenes opp gjennom å oppholde seg på andre steder og lese mye

litteratur. Jeg føler også at det å gjøre feltarbeid blant barn har betydd at jeg har måttet trå inn i noe nytt og ukjent, fordi samfunnet hele tiden endrer seg, og barn i dag har sine egne måter å skape seg kultur på.

Samtidig føler jeg at jeg i stor grad har kunnet dra nytte av mine forhåndskunnskaper til feltet, som for eksempel kunnskap og minner om erfaringer fra egen barndom og oppvekst. Å ha kjennskap til feltet gir også fortrinn, nettopp for å *forstå* konteksten. Som Thagaard (2003) sier det, så gir tilknytning til kulturen de beste forutsetninger for innsikt.

## **Analytiske og teoretiske tilnæringer**

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). I dette avsnittet vil jeg si litt om de mest sentrale analytiske og teoretiske begreper og perspektiver som anvendes i denne oppgaven. I likhet med metodologiske tilnæringer, har mitt forhold til teori vært åpent og eksplorerende. Dette betyr at jeg, selv om jeg gikk ut i fra en konkret problemstilling i prosjektbeskrivelsen<sup>13</sup>, har endret på denne og under feltarbeidet heller tatt utgangspunkt i en mer temabasert tilnærming (Thagaard 2003:153) – med utgangspunkt i begrepene IKT og kjønn, og derfra fulgt empirien i den videre analysen og teoretiseringen.

Det analytiske fokuset har vært ulike aspekter ved barnas hverdag. Jeg ønsket å studere og beskrive barnas hverdagsliv på en konkret- og situasjonsnær måte (se for eksempel Nielsen 2009:14). Jeg har altså hatt ”kjønn” og ”IKT” som empirisk fokus, samtidig som jeg har ønsket å bevare et holistisk perspektiv, hvor alle aspekter ved barnas liv har blitt regnet for vesentlige.

---

<sup>13</sup> I prosjektbeskrivelsen til dette prosjektet skrev jeg at jeg ville fokusere på identitet og det kommunikative aspektet ved bruk av IKT, og bruke en tilnærming til identitetskonstruksjon og kommunikasjon mellom mennesker med fokus på symbolanvendelse. Jeg ønsket å se på hvordan ulike uttrykksformer og representasjonsformer blir utviklet og uttrykket i det sosiale livet. Jeg skulle med andre ord undersøke hvordan barna kommuniserer kjønnet identitet gjennom bruk av IKT (hva slags symboler de bruker i kommunikasjonen, men også hvordan IKT i seg selv blir brukt som symbol).

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). Jeg 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). I dette prosjektet har jeg derfor 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 jeg lagt vekt på hvordan barna selv skaper mening og tar del i konstruksjonen av sin sosiale og kulturelle hverdag (Goodwin 2006, Thorne 1993). Dette synet på barn innebar blant annet at jeg ikke "minglet" med lærerne på skolen, men at jeg var sammen med barna og ikke opptrådte som lærer i forhold til dem. Det innebar også at jeg beveger meg inn i livet deres på arenaer og i settinger hvor voksne ikke umiddelbart har tilgang.

I dette prosjektet har jeg 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. Jeg var interessert i deres egne historier, fra deres eget perspektiv (Livingstone & Lemish 2001). 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). Dette skriver jeg mer om i senere kapittel. Også innenfor studier som omhandler barn og media, har det vært en utvikling mot å studere mediaforbrukeren på denne måten (Tuft 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.

## **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 jeg i dette prosjektet tenkt meg kjønn som et sett med meningsbærende kategorier som det er knyttet ulike forventninger til. Jeg har tatt utgangspunkt i de kulturelt gjenkjennelige kategoriene maskulinitet og femininitet. Grunnen til at jeg tenkte meg kjønn 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.

Begrepene kjønn og IKT er på mange måter vevd sammen. Et av målene med oppgaven er å se hvordan kjønn forvaltes gjennom bruken av IKT i ulike kontekster. For å kunne se dette, har jeg altså anvendt begrepene om maskulinitet og femininitet. Disse konseptene er kategorier som 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 mellom henholdsvis gutter og jenter seg i mellom. 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).

For å beskrive kjønn, benytter jeg meg i oppgaven av konseptet ”å gjøre” kjønn, som er en dynamisk forståelse hvor det vektlegges at kjønn ikke er noe man ”er” eller ”har”, men noe som skapes daglig, både individuelt og kollektivt, gjennom deltakelse på ulike sosialiseringarenaer og i ulike kontekster (Solbrække & Aarseth 2006, Thorne 1993). I en slik forståelse finnes det variasjon og kompleksitet i relasjoner mellom kjønn, som jeg finner interessant og relevant. Ved å bruke begrepet ”å gjøre” kjønn mener jeg at man må 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. Jeg mener at 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.

## **Kapital, kontekst og kjønn**

I denne oppgaven bruker jeg begrepene kapital og sosial kontekst som analytiske rammeverk for å beskrive den hverdagen jeg har studert. Kapitalbegrepet er hentet fra Bourdieu og har vært spesielt nyttig for meg i min tolkning 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). Men jeg fant feltbegrep vanskelig å benytte på barnas klasse miljø. Under analysearbeidet forsøkte jeg å se de to sjetteklassene som to ulike felt, jeg forsøkte å analysere de to kjønnene som to ulike felt, og jeg forsøkte å analysere barndom og ungdom som to ulike felt. Det største problemet jeg fikk med feltbegrepet, var at jeg følte at jeg ikke klarte å fange den komplekse og mangefasetterte virkeligheten jeg faktisk studerte. Det var altså vanskelig å bestemme om noe var et felt eller ikke. Uansett var feltbegrepet en god hjelp til å tenke relasjonelt og til å strukturere mine funn. I stedet for feltbegrepet, bruker jeg derfor heller et begrep som er nært beslektet med

felt, nemlig kontekst. Det som kanskje først og fremst skiller disse begrepene, er at felt er institusjonalisert, mens kontekster er mer åpne og noe kan man hele tiden svitsje mellom.

Det er viktig å huske på at barna selv konstituerte de kontekstene som de befant seg i, men disse kontekstene var også formet av barnas omgivelser, samfunnet og den overordnede kulturen de lever i, altså det jeg tenker meg som et overordnet felt. Konteksten blir med andre ord en del av feltet. Konteksten gjør ulike posisjoner tilgjengelig og muliggjør forskjellige relasjoner og interaksjon mellom agentene. Et felt er et sted der spill om kapital finner sted, sier Bourdieu i følge Moi (2002:255), og siden konteksten er en del av feltet, er det i konteksten at spillet skjer. For barna i de to sjetteklassene, skjer spillet i relasjonene barna har med hverandre og andre, og spillet muliggjøres av konvensjoner<sup>14</sup> som konstitueres av språket som aktørene<sup>15</sup> 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 min analyse betyr dette at jeg har sett alle utsagn barna har ytret 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 oppgaven analyserer jeg 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 ser jeg på IKT som arenaer for å utøve kjønn, arenaer for meningsbrytning hvor kjønn kan forhandles om.

---

<sup>14</sup> Konvensjoner er det som Wittgenstein (1968) kaller regler i spillet.

<sup>15</sup> Her snakker jeg om barna, men aktører kan også være ikke-menneskelige aktører i spillet, som for eksempel teknologi (Latour 2007).



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).

## **Etiske 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 min prosjektbeskrivelse ble sendt til NSD som en del av SIFOs prosjekt og godkjent der.

Gjennom hele prosjektet har jeg vært 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 skriftelig 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.

De etiske vurderingene som lå til grunn for fremgangen i prosjektet, vil jeg si representerte betydelige dilemmaer for meg. Når jeg ser tilbake nå så er det ting jeg skulle ha gjort annerledes, og med dette mener jeg at jeg ikke hadde behøvd å trå så varsomt som jeg gjorde. Barn blir innenfor forskning sett på som en sensitiv gruppe, og i forhold til dette har jeg tatt forhåndsregler, spesielt når jeg hadde samtaler med barna. Jeg var opptatt av å ikke stille spørsmål som kunne virke truende eller av altfor personlig karakter. Jeg var også meget forsiktig med spørsmål om tredjeperson.

Uten om informert samtykke, var jeg gjennom feltarbeidet nøye med å ”ikke trå noen på tærne”. Spesielt i forhold til fire punkter trådte jeg varsomt. Det først dreide seg om hvordan jeg skulle gå frem når jeg var sammen med barna utenfor skolen.<sup>16</sup> Det andre handlet om informasjon om tredjeperson, altså den informasjonen barna ga meg om personer som ikke var inkludert i studien. For det tredje var jeg usikker på hvordan jeg skulle forholde meg til data som var kommet ut av kontakt med barna på nettet.<sup>17</sup> Til sist var jeg usikker på hvordan jeg skulle forholde meg til sensitiv informasjon, som for eksempel om mobbing i virkeligheten eller på nett, seksualitet, ulovligheter eller andre problemer som barna kunne være knyttet til. Det siste punktet var mer en bekymring for meg *før* feltarbeidet startet, for jeg følte i grunn aldri at jeg kom i noe stort dilemma i forhold til dette.

Til sist vil jeg si noe om det å bli forsket på. Jeg er klar over at det å bli forsket på kan oppleves som ubehagelig og slitsomt, ikke minst når forskeren kommer veldig nær og forskningsprosjektet er intenst og varer over lenger tid. Dette tok jeg hensyn til, muligens i alt for stor grad. Jeg var veldig redd for å bli mislikt eller å få barna til å føle seg ukomfortabel med meg.

---

<sup>16</sup> Etter diskusjon med SIFO kom vi frem til at jeg kunne være med barna uten om skolen, så lenge vi ikke bevegde oss inn i private soner, men holdt oss i offentligheten.

<sup>17</sup> Også punktene to og tre har de ansatte på SIFO gitt meg god hjelp til å reflektere rundt og håndtere.

# Kapittel 3: Felt

I forrige kapittel fortalte jeg blant annet om hvordan prosessen med å velge sted for feltarbeid foregikk og hvordan det var for meg å komme inn i feltet. Videre vil jeg nå fortelle litt om hvordan stedet var, om menneskene som befant seg på dette stedet og, siden det er relevant for oppgaven, gi en kort skisse av de digitale teknologier som befant seg på dette stedet og som menneskene benyttet seg av. Med andre ord, så opptrer jeg i dette kapittelet med tre felt; det geografiske, det sosiale og det digitale.<sup>18</sup>

## Det geografiske feltet

*For å komme meg til skolen må jeg sette meg på en av t-banens østgående linjer. Jeg får alltid sitteplass her, for overvekten av folk som er på vei til jobb i morgentimene skal i motsatt vei, nemlig til sentrum av Oslo. Når jeg har gått av på riktig t-banestasjon må jeg gå en vei som først går strake veien rett frem, midt i mellom et tettbygd strøk av OBOS-blokker med verandaer vendt ut mot veien og alle bilene som står parkert inntil fortauskanten. Etter noen hundre meter begynner veien å gå svakt oppover mens den svinger litt mot venstre. På toppen av bakken ligger skolen. Her ligger den 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, som nevnt, en del blokker med stort sett ettroms, toroms og treromsleiligheter som ble bygd på 60-tallet, i den perioden hvor jordbruksdriften i området stort sett måtte vike for utbyggingen av drabantbyen.<sup>19</sup> Innimellom boligene finnes også store, åpne uteareal og også områder med skog hvor barna kan gå tur, sykle og leke. Ellers finner man flere, ulike idrettsanlegg i nærheten, som for eksempel gymsaler, idrettshaller og fotballbaner. Ikke langt fra skolen finnes også et bydelssenter som inneholder et godt utvalg av forskjellige butikker. I tilknytning til skolen ligger det også en ungdomsklubb som barna av og til er 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 barna kan bruke. Spesielt*

---

<sup>18</sup> I dette kapittelet bruker jeg feltbegrepet både om det geografiske, det sosiale og det digitale feltet. Det gjør jeg fordi jeg synes det er et godt litterært virkemiddel som skaper struktur i kapittelet.

<sup>19</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.

*noen av guttene i sjetteklasse pleier av og til å dra dit for å spille tv-spill og PC-spill. De sier at de drar på klubben når "alle datamaskinene hjemme er opptatt".*

Det geografiske feltet, arenaene hvor jeg har vært, er skolen, stedet der skolen ligger og området rundt der barna bor med sine familier og der de i stor grad oppholder seg på fritiden. Det er stort sett disse arenaene som har vært handlingsfeltet for mitt feltarbeid, men så må jeg igjen minne om at en del av handlingene jeg har studert, spesielt nettbaserte handlinger, har strukket seg ut over disse konkrete arenaene.

I begynnelsen av feltarbeidet befant jeg meg aller mest på skolen, først og fremst i klasserommet og i skolegården. 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, faktisk synes jeg det er ganske interessant å oppdage at klasserommene utseende har forandret seg så lite siden jeg selv gikk på barneskolen for om lag femten år siden. 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, barnas 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 annerledes 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 ganske 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. Et par av barna er avhengig av buss til skolen.

Når jeg begynte feltarbeidet 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. Ettersom våren kom med mildvær, ble det mer vanlig at barna fant på noe før de gikk hjem, og det ble lettere for meg 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 vi 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.

## **Det sosiale feltet**

Det sosiale feltet, eller det sosiale rommet, som jeg beskriver i denne oppgaven, er det nettverket av sosiale relasjoner som barna i de to sjetteklassene har med hverandre. Som Bourdieu sier og som jeg vil komme tilbake til i kapittelet om hverdagsliv, så består hverdagslivet av en sammenveving av mange mer eller mindre overlappende sosiale felt. I dette prosjektet er det klassemiljøet og det sosiale feltet som var representert der, som har vært mitt fokus. Likevel vil jeg si at jeg i de månedene studien pågikk, var i kontakt med et mangfold av ulike sosiale felt som hadde betydning for hvordan det sosiale livet i de to klassene utfoldet seg. Hvert enkelt barn lever i ulike livsverdener hvor sosiale felt overlapper, og dette betyr at man som forsker har en utfordring i å gripe og sette ord på denne mangefasettert virkeligheten.

Aller først vil jeg nå redegjøre for barna i de to sjetteklassene, og fortelle litt om hvem de var. Mer om den sosiale dynamikken i de to klassene, og relasjonene mellom barna, skriver jeg

om i et senere kapittel. Enkelte av barna utpekte seg som nøkkelinformanter, og jeg vil si litt om hvem disse barna var.

Dette er barna som var med i undersøkelsen<sup>20</sup>:

	<b>6X</b>
	<b>Var med i undersøkelsen</b>
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
	<b>Var ikke med i undersøkelsen</b>
22	Kim
23	Tobias

---

<sup>20</sup> Navnene som blir brukt er pseudonymer.

	<b>6Y</b>
	<b>Var med i undersøkelsen</b>
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
	<b>Var ikke med i undersøkelsen</b>
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 på skolen var det en gutt som sluttet og en annen jente som begynte. Barna er født i 1998 og den våren jeg er sammen med dem var de mellom elleve og tolv år gamle.

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

kontaktlærere, og også de andre lærerne som var knyttet til klassene, betydde mye for meg i forhold til å komme inn i klassene og bli kjent med barna.

Som nevnt så bodde de fleste av barna i nærheten av skolen, og jeg vil si at de fleste av barna hadde en sterk tilknytning til sitt nærmiljø på den måten at de hadde bodd der mesteparten av sine liv. Mange hadde også foreldre som selv var vokst opp i samme området, og hadde sine venner, sine fritidsaktiviteter og sin familie der. 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 bruker vi 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 mitt feltarbeid var det også slik at enkelte av barna av ulike årsaker pekte seg ut som såkalte nøkkelinformanter, og disse barna fulgte jeg spesielt:

Teodor fra 6X

Anna fra 6X

Silje fra 6X

Simon fra 6Y

Trym fra 6Y

Anette fra 6Y



## Det digitale feltet

Overfor har jeg beskrevet det geografiske og det sosiale feltet i denne studien. En beskrivelse av det digitale feltet betyr her en lokalisering av IKT-ene i barnas liv, altså en redegjørelse av hvor IKT-ene konkret befinner seg i det geografiske felt og i forhold til barna. Aarsand bruker begrepet *digitalt landskap* (2007:48, 57), som jeg mener ligner litt på mitt begrep om digitalt felt, og sier at hvordan IKT-ene er plassert i dette landskapet har betydning for bruken av dem og påvirker barnas handlingsmønstre. Jeg liker dette begrepet og måten det brukes på fordi det retter fokus mot at barna ikke bare er *aktive* forbrukere av IKT, men at de faktisk befinner seg i et *interaktivt* forhold til de IKT-ene de bruker. Med dette mener jeg 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. Mitt feltarbeid, inkludert spørreundersøkelsen som ble gjennomført av SIFO, avdekket også raskt at barna har meget god tilgang på ulike former for IKT, både på skolen og hjemme.

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

Alle barna har tilgang til PC hjemme og på skolen. Med PC mener jeg 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 har såkalte smarttelefoner, som er mobiltelefoner som tar i bruk PDA-teknologien. En ting som det ikke var så mye snakk om mens jeg gjorde mitt feltarbeid, men som jeg vet har kommet for fullt nå det siste året, er det som vi på norsk kaller

nettbrett. Nettbrett er en PC som består av en flat berørings skjerm, altså den har ikke tastatur eller mus.

Spørreundersøkelse som ble gjennomført blant sjetteklassingene, viste at alle barna har tilgang til PC med internett hjemme. Mange hjem har 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 sier også at de har sin egen PC, og mange har PC med internetttilkobling på rommet sitt.

Også på skolen har barna god tilgang på PC, men bruken er ikke like utstrakt som hjemme. I følge Kunnskapsløftet<sup>21</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 har skolen to PC-rom som de bruker til ulike oppgaver i diverse fag. På baksiden av alle klasserommene finnes det også et lite arbeidsrom hvor barna kan oppbevare bøkene sine og hvor det står to PC-er som barna ofte bruker. Alle PC-ene på skolen er koblet til internett. Mange av lærebøkene som barna benytter seg av, viser til sider på internett hvor barna kan gå for å lære mer eller forsøke seg på oppgaver som er knyttet til pensum. Disse sidene hender det at lærerne bruker i sin undervisning.

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

I tillegg til mobiltelefon og PC, som alle barna bruker, svarer de i spørreundersøkelsen at de også bruker 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 har tilgang til en eller annen spillkonsoll, men det varierer i stor grad om de bruker å spille eller ikke, og hvor mye tid de bruker på spilling.

---

<sup>21</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/kunnskapsloftet.html?id=1411>

# Kapittel 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 jeg går i gang med mer konkrete beskrivelser av barna som jeg har studert i feltarbeidet og deres hverdagsliv, ønsker jeg derfor å si noe mer generelt om barndom og hvordan dette begrepet blir forstått i vårt samfunn. Jeg vil også si litt om hvordan det er å være barn og vokse opp i Oslo i dag. Barns liv kan heller ikke forstås uten at deres utvikling trekkes inn (Brusdal & Frønes 2008), og på grunn av dette vil jeg også si litt om barnas alder og hva som er typisk for aldersgruppen.

## Syn på barn og barndom

Først og fremst så er det viktig for en forsker å gjøre seg bevist på begrepene som benyttes og hvordan disse begrepene påvirker forskningen. Hvordan vi forstår og oppfatter barn, påvirker nemlig hvordan vi studerer dem (Livingstone & Lemish 2001).

En vanlig forestilling om barn og barndom i vårt samfunn, er at det 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). Denne ideen innebærer et syn på barndom som en sosial konstruksjon som har blitt til innenfor 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 sosialiseringsforskning 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 fullvoksnet, 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 sosialiseringssubjekter 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 sosialiseringsforskningen 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>22</sup> i Norge i dag har mange ytringsformer. I media og på det barnepolitiske 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. Hele mitt prosjekt bygger på ideen om aktive barn som er mye mer enn bare sin egen alder, og med dette mener jeg at jeg, i likhet med mye annen senere antropologisk forskning, beskriver barn som aktive deltakere og agenter i sitt eget liv. Den videre betydningen av dette blir at jeg legger vekt på hvordan barna selv forhandler om

---

<sup>22</sup> Begrepet diskurs er mangetydig, men vi kan definere det som den samlede mengden av mulige utsagn om et emne.

mening og tar del i utformingen av kultur, altså at jeg analyserer barnas handlinger som meningsproduserende.

## **Barnas alder – å være sjetteklassing**

*Skoleklokka ringer og signaliserer at timen begynner. Jeg observerer barna mens de kommer samlet som en urolig elv av farger, snakk og latter ned gjennom gangen. Jeg ser dem først på lang avstand og legger merke til hvordan noen er høye og noen er lave, noen er mørke og noen er lyse. De nærmer seg meg og sammen går vi til klasseromsdøren. Foran døren stopper de, og damen som er læreren deres kommer frem og låser opp. Barna renner inn i rommet, de løser seg fra hverandre, sprer seg rundt, løfter ned stolene fra pultene, henger fra seg sekkene, leter etter bøker og blyanter. Jeg trår inn i rommet, men blir stående ved døren. Hører på alle lydene. Etter hvert har de fleste barna funnet plassene sine, noen leter fortsatt etter bøker i hylla si, mens enkelte bare soser rundt. Det tar alltid en del tid fra det ringer inn til alle sitter pent på plassene sine. Læreren ber alle sette seg og være rolige. Etter en stund kremter hun høyt. Så faller stillheten over oss. Nitten barn sitter hver for seg med ryggen mot meg, bøyd over pultene sine.*

(Fra feltnotatene)

I mitt prosjekt har jeg fokusert på sjetteklassingene som en egen, avgrenset gruppe i samfunnet. I denne forbindelse har det dukket op 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 forestillinger knyttet til disse fasene. Det er ikke enkelt å sette klare grenser mellom disse 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. Slik jeg også opplever det, så er den alderen barna har, nesten ubestemmelig. Det er tydelig at man ikke kan definere et barn ut fra

biologisk alder, men at det også påvirkes av barnets modning, kjønn og individuelle preferanser (Frønes 2003:60).

Barn mellom elleve-tolv år blir av og til i litteraturen definert som ”twens” (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. Jeg føler at barna jeg var sammen med under feltarbeidet på mange måter passer under kategorien ”twens”. De er ungdommelige barn, og med dette mener jeg 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 da jeg satt og hørte på 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 skjøt inn at ”Jonas har et pent ansikt, men han er ikke noe mer enn det...”.

Selv om begrepet ”twens” muligens er mer beskrivende for barna, velger jeg likevel å bruke ordet ”barn” fremfor ”twens” i denne oppgaven, fordi jeg tenker at ordet ”barn” er et mer gjenkjennelig og etablert i norsk sammenheng.

I tillegg opplever jeg under feltarbeidet at alder ikke er noe fast i barnet, men at barnet spiller 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 jeg mener med det:

*Jeg observerer barna mens de 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 hylar 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. Mens barna går rundt i rommet og leter etter bøker, sitter jeg på en stol midt i rommet og ser på dem. 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 bommulstopp i mange farger. Hun er rød i kinnene og har maskara på øynene.*

(Fra feltnotatene)

## Oppvekstens rammevilkår

Forestillinger om barn og barndom er knyttet til de betingelsene i samfunnet for de som lever i det. I hvert et samfunn og i hver en kultur eksisterer ulike betingelser for barns oppvekst. Jeg vil si at 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 jeg forsøke å gi en salgs idé om hva jeg mener er de viktigste overordnede faktorene i barnas liv, og som de fleste må forholde seg til. Dette er et sett av rammebetingelser som er mer eller mindre felles for alle barn. I neste kapittel, *Sjetteklassingenes hverdag*, kommer jeg til å gå nærmere inn på barnas konkrete hverdagsliv.

Oslo som oppvekstarena er sammensatt og gir rom for et mangfold av aktiviteter. Det er store forskjeller i levekår mellom bydeler og områder i byen.<sup>23</sup> Den bydelen som barna i denne undersøkelsen tilhører, er en bydel som, i forhold til 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

---

<sup>23</sup> <http://www.regjeringen.no/nb/dep/krd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-31-2006-2007-/5/4.html?id=469247>

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 foreldre 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.

## **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 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 barnets modenhet eller utviklingstempo, da disse tingene ikke alltid samsvarer med hvor mange år barnet er. Men inndeling i aldersgrupper er noe barna altså er vant med fra de er helt små, og det fungerer for samfunnet som en effektiv måte å organisere barndommen og oppveksten på. Jeg husker selv fra jeg var barn, at jeg så på denne inndelingen som helt naturlig. Når man så som voksen tilbringer tid sammen med disse gruppene av barn, blir det fort åpenlyst at barn i samme alder kan befinne seg på veldig ulike nivåer. Jeg ser det gjennom hele feltarbeidet, ikke bare i hvordan barna kler seg og beveger seg, men også i hvordan de oppfører seg og snakker. Jeg merker at jeg blir opptatt av dette, og jeg finner det vanskelig ikke å sammenligne barna med hverandre. I det hele tatt finner jeg denne mer eller



mindre ubevisste sammenligningen forstyrrende, fordi jeg føler at jeg lett faller i fella med å tolke barnas handlinger etter bestemte samfunnsskapte forventinger om hvordan barn på dette klasstrinnet *bør være*. Det er som om barnet gjennom samfunnets definering av aldersgrupper, blir tildelt en rolle i sitt eget livsløp. Poenget mitt er at jeg ikke ønsker, og jeg mener også at det ikke er mulig, å si at et barn på *det* eller *det* alderstrinnet, på bakgrunn av samfunnets forventninger, bør være *slik*.

## **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 jeg skal komme 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.

Konseptene 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).

## **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 utkom av hennes moderlige kropp. Knyttet til disse tradisjonelle forestillingene, inngikk det en idé om at gutter danner identitet og relasjoner til andre gjennom konkurranse, selvhevdelse og forskjelliggjøring, mens jenter er mer opptatt av likhet seg i mellom og å knytte nære og personlige bånd til andre jenter (Chodorow 1974). Forestillingen inkluderer også en rekke ideer om hvordan en gutt eller en jente skal 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 en for de som var barn for femti år siden (Rudberg & Nielsen 1993). Tidligere 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. Kjønnsforskjeller blir dermed antatt å være noe konstruert,

noe som blir formet gjennom komplekse prosesser i barndommen.<sup>24</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.

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 kjønn 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 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 så 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

---

<sup>24</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.

perspektivet ser ikke bare på kjønn som sosialt konstruert, men også på hvordan begreper og uttryksmåter tilegnes en slags kjønn 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 jeg finner interessant og relevant. Ved å bruke begrepet ”å gjøre” kjønn mener jeg at vi kan 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 felt. 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.

## 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). I denne oppgaven opererer jeg 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 tradisjonene 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 opptreden 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 selvhevdende 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 om og er åpne for forandring. Dette betyr at vi finner et mangfold av variasjoner og nyanser i kjønnsuttrykkene (se for eksempel Jenson & 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 er noe idémessig og noe som konstitueres gjennom praksis. Og det er gjennom praksis at endring skapes. Det er dette jeg forholder med til i denne oppgaven. 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).

# Kapittel 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 beskrev jeg i kapittelet *Felt*. Under dette kapittelet ønsker jeg å si noe mer om hvordan barnas hverdagsliv er organisert og hva slags aktiviteter og hvilke relasjoner som konstituerer deres hverdag.

Når jeg beskriver barnas liv og hverdag på skolen og i fritiden, er det med et ønske å gjøre det 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). Mine beskrivelser og historier 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 som jeg forholder meg til (Nielsen 2009:15).

## Hva er hverdagsliv?

Hverdagsliv handler om hvordan folk lever og organiserer sine daglige liv. Det handler altså 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. 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. Hvordan IKT er en integrert del av dette, skriver jeg mer om senere.

Gullestad understreker for de som gjør hverdagslivsundersøkelser, 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 oppgaven 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 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.

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 (hvor jeg har hovedvekten av min data fra) og hjemme, og dette betyr at man som forsker har en utfordring i å gripe og sette ord på denne mangefasetterte virkeligheten. Kontekstualisering av mine observasjoner har dermed vært meget viktig for meg 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 jeg og 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. Vi satt alle sammen rundt et bord og småsnakket. Den ene gutten lurte på om vi skulle skru på datamaskinene som stod i rommet. Han vil skru de på fordi han mente de forstyrret han når de bare stod der uten at noen brukte dem. Jeg svarte ”nei”, og det virket greit for han. Så tok den ene jenta frem iPhonen sin fra jakkelomma. Selv om det ikke er lov med mobiltelefon på skolen, har nesten alle barna allikevel med seg en. Så sa hun at 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 ler veldig av disse bildene. Det er helt tydelig at de vet at det er ”å trække over” skolens og lærerens grenser, samtidig som det blir sett på som ”kult” av de andre barna i klassen. Etter at vi hadde sett flere bilder, tok den ene gutten iPhonen 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 kjempestresset og nærmest kastet iPhonen 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 meg spillene sine.

Ved å benytte begrepet hverdag ønsker jeg å understreke at mitt fokus i analysen vil ligge 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.

## **Hverdagslivets aktiviteter**

*Klokken har ringt ut og barna som kommer ut av bygningen fyller snart opp skolegården. Solen skinner 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 stor en gruppe på seks-syv gutter, tilsynelatende uten å snakke sammen, de står og glor utover plassen eller sparker småstein med føttene.*

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 oppholder barna seg i klasserommet, hvor de må sitte rolig på sine faste plasser. I kunst- og håndverkstimene er barna på tegnerommet, på tekstilrommet eller på sløydsalen. I kroppsøvingstimene er de ute eller i gymsalen. Hvis det er behov for det i enkelte timer, så går klassen til ett av datarommene, til aulaen eller til biblioteket. Enkelte ganger får også noen av barna lov til å jobbe i grupperom, spesielt hvis de har 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 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 jeg var der, 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.

Det er familien og hjemmet som er barnets ”base”. Utenom skolen, så tilbrakte barna selvfølgelig mye tid hjemme hos seg selv. Dette endret seg også med årstiden, og barna var mye mer ute i nærmiljøet når våren kom, og det ble også lettere for meg å treffe dem da. Hva barna gjorde når de var hjemme, har jeg lite data om, men de har fortalt meg noe.

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, 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. Livingstone, d'Haenens & Hasebrink (2001) påpeker at europeiske barn i mindre grad en tidligere beveger seg fritt og uten voksne til og fra skolen og i sin fritid. Dette stemmer nok ikke i like stor grad for norske barn. Barna jeg har vært sammen med har frihet til å gå mer eller mindre hvor de vil i sitt nærmiljø. Til sentrum av Oslo sier mange av barna at de ikke får lov til å dra, men ellers virker det som om foreldrene i liten grad regulerer barnas bevegelser.

## **Hverdagslivets relasjoner**

Som sagt, 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.

## **De to sjetteklassenes sosiale dynamikk**

Barna inngår i mange nettverk av ulike relasjoner, også nettverk som strekker seg langt utover deres nærmeste venner og familie i nærmiljøet, men mitt fokus er på den samhandlingen og de relasjonene som skapes i klassemiljøet til de to sjetteklassene. I kapittel tre sier jeg at de to klassene representerer det sosiale feltet for min studie. I fortolkningen og analysen av mine observasjoner fremtrer det for meg at de to klassene representerer to ulike sosiale dynamikker, eller kontekster. Dette blir klart når vi ser nærmere på de sosiale forholdene og på hva det er som anerkjennes i de to klassene.

Først vil jeg si litt om dynamikken i de to klassene. Med dynamikk mener jeg hvordan sosialitet og relasjoner mellom forskjellige mennesker nedfeller seg i en gruppe. Det var

påfallende for meg under feltarbeidet hvordan de to klassene fungerte ulikt sammen som helheter, eller jeg 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 kan muligens forklares ut fra at de har hatt et stort gjennomtrekk av kontaktlærere<sup>25</sup> og at de dermed ikke hadde fått ”satt” seg, men det kan også muligens forklares ut fra barnas individuelle egenskaper og personligheter. Læreren deres ga uttrykk i en samtale med meg 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 meg hvor vanskelige det var å undervise i 6Y, samtidig som de fremhevet hvor ”god” klasse 6X var.

Forskjellene mellom de to klassene var også noe jeg følte direkte på kroppen. Barna i 6X var mer åpne og tok meg bedre i mot. De var nysgjerrige på meg og stilte meg spørsmål, de snakket med meg og lurte på om jeg ville være med dem å leke sammen. I det hele tatt så var barna i 6X flinke til å få med seg alle som ville i klassen til å leke sammen. Da lekte de ofte boksen-går, ranger'n, gjemsel, kanonball eller andre ball-leker. Mitt inntrykk var at 6X var en mye mer sammenknyttet klasse som oftere fant på felles ting sammen. Interessant nok muliggjorde dette at barna fikk et 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 6Y, så 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.

I 6Y var det vanskeligere for meg ”å komme inn”. Jeg opplevde at enkelte av barna der kunne finne på å fnise og le av meg uten at de hadde noen spesiell grunn til det. Når jeg henvendte meg til guttene i 6Y, opplevde jeg av og til at de rett og slett snudde ryggen til meg og gikk sin vei. Det var ubehagelig, og jeg visste ikke hvordan jeg skulle reagere på det. Barna i denne klassen var generelt sett mye mer skeptiske til meg, og de virket mer sjenerte når jeg henvendte meg til dem.

---

<sup>25</sup> Kontaktlæreren er hovedlæreren til barna og fungerer også som bindeleddet mellom barnet, skolen og barnets foresatte.

Det jeg etter hvert forstod, var at det i 6Y var en veldig tydelig 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 guttegjengen 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 defineringsmakten. 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 observerte jeg at de ertet og mobbet andre barn i klassen. Læreren deres fortalte meg 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 vi snakker sammen. Et typisk eksempel på hvordan denne sosiale strukturen kom til uttrykk, var når jeg en gang hadde med meg Simon, en annen gutt og tre jenter fra samme klasse i et klasserom hvor vi skulle tegne flagg til 17. mai og snakke sammen. Jeg satt meg ved en pult nesten oppe ved tavlen. Simon satt seg nesten helt oppe ved meg, den andre gutten litt bak, mens de tre jentene satt seg helt bakerst i klasserommet, lengst fra oss andre. Dette var helt typisk. Jentene i denne klassen var ikke så frempå. Den eneste jenta som egentlig ”markerer” seg i denne 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.

## **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 dynamikken 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. Som sagt før, så er feltene som barna befinner seg i, skapt av barna, men de er også påvirket av barnas omgivelser, samfunnet og den overordnede kulturen de lever i. Måten gutter og jenter konstruerer og gjør kjønn, er derfor 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 mine funn, 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. Jeg 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 sier også at jentene liker best å være sammen to og to, for da kan de gi hverandre personlig oppmerksomhet og ha hemmeligheter sammen. Mange gutter trives heller bedre i større og ofte hierarkisk strukturerte grupper. Guttene 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 mine, 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 observerte jeg i de to sjetteklassene at guttene var mer tullete i sin oppførsel, 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. Jeg husker en av de første dagene av feltarbeidet, hvor barna i den ene klassen skulle 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 jentene bare brukte dem til det de hadde fått beskjed om. Jeg synes at denne episoden illustrerer godt hvordan jeg føler at forholdet mellom guttene og jentene var på skolen.

På mange måter opplevde jeg kjønn som 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 selvtillitt, 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 ”åpnet”, og jeg oppfattet jentene her 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.

## **Kontekstualisert kjønn**

Som jeg skrev i forrige kapittel, så 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 vil jeg si også er synlig blant barna i de to sjetteklassene. En ting som var interessant, var at de ulike sosiale kontekstene 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 jeg vil si at 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 (Aarsand 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.

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

Som skrevet tidligere, så kan sjetteklassinger karakteriseres som ”tweens”, et begrep som beskriver en fase som ligger i mellom barndom og ungdom. Det jeg fant var at barna beskrev holdninger, atferd og ting som de mente tilhørte barndommen, som ”barnslig”, og det de mente tilhørte ungdomskulturen, var ”kult”.

*Vi er fem stykker som sitter sammen rundt et bord i et grupperom på skolen og prater sammen. Barna har egentlig kunst og håndverk på timeplanen, og de skal tegne tegninger mens jeg får anledning til å snakke med dem. Det er med og Ayla, Maria, Per og Trym fra 6Y. Barna tegner på store ark som jeg har delt ut til dem. De liker å tegne, spesielt hvis de får tegne det de har lyst til. Barna vet at vi skal snakke om IKT-bruken deres og ved å si at jeg har skjønt at COD er populært, leder jeg barna inn på å snakke om spill. Det er ingen av dem som spiller det, 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 forteller meg 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>26</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 kategoriseringer (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. Jeg spør barna om hva som gjør at noen blir populære. I følge guttene er det blant annet populært å være god på skateboard, noe som også gjenspeiler seg i mange av guttenes klesstil. De kler seg gjerne i klær som symboliserer en skatekultur som mange av dem ønsker å identifisere seg med. Jentene mener man er kul når man er snill mot andre og når man er pen og har fine klær på seg, og med fine klær så mener de feminine klær, slik som jenten på ungdomsskolen går med.

Ikke minst er 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.

---

<sup>26</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>26</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> ).

# Kapittel 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 beskriver jeg 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 mine data er samlet inn på skolen og i barnas fritid, og at jeg ikke har like fyldig informasjon fra hjemmene til barna.

Kvinner har hatt en sentral posisjon i studier av hverdagslivets aktiviteter, hverdagslige ting tradisjonelt sett har berørt noe mer av kvinners liv enn menns. Det er i hverdagslivet og i hjemmet at kvinnene har vært mest aktive, skapende og innflytelsesrike (Gullestad 1998:21). Interessen for å analysere IKT ut fra et hverdagslivs- og kjønnsperspektiv, vokste ut fra disse tradisjonelle hverdagslivstudiene. I midlertidig, studiene begynte etter hvert å få en bredere orientering enn bare husarbeid. Det har vært argumentert for at studier av kjønn og teknologi skulle benytte seg av et bredere begrep om hverdagsliv, med vekt på rutine-lignende aktiviteter og behovet for å fokusere på arbeidet med å bryte med disse rutine. Ny teknologi, som IKT, syntes å tilby slike muligheter for overtredelse av hverdagens tradisjonelle rutiner og organisering.

## IKT i hverdagen

I dette kapittelet vil jeg vise hvordan barna bruker IKT i sitt daglige liv og hvordan IKT er med på å forme struktureringen av hverdagslivet til barna. Rammene om dagens barndom har som sagt endret seg dramatisk fra den gang jeg og deres foreldre vokste opp. Barna står 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.

## **Hverdagslivets tradisjonelle grenser utfordres**

IKT kan fungere som verktøy som 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<sup>27</sup>, og barna lever i en globalisert verden. Med dette mener jeg 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>28</sup>). Skjermen blir som et vindu til verden. Eksempler på dette er når en del av guttene i klassen spilte COD<sup>29</sup> i nettverk med folk fra alle verdens kanter, eller en av guttene som fortalte meg at han over internett kjøpte billig Bakugan, som er asiatisk leketøy, og solgte

---

<sup>27</sup> <http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/dok/nouer/2001/nou-2001-6/6.html?id=117620>

<sup>28</sup> <http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/dok/nouer/2001/nou-2001-6.html?id=117575>

<sup>29</sup> Call of Duty, en type skytespill.

dem med fortjeneste til folk i Norge. Kommersielle og kulturelle trender som spres over TV og gjennom internett orienterer barna mot en globalisert kultur. I sammenheng med dette, spiller IKT-er en sentral rolle (Livingstone, d'Haenens & Hasebrink 2001:5). Barna lever under stor innflytelse fra utenlandsproduserte TV-serier og filmer. Disse seriene og filmene er en stor del av deres 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. Samtidig som barna lever sine liv gjennom stadig økende kontakt med andre steder og mennesker i verden, opplever jeg det likevel som at barnas liv er godt forankret i lokalmiljøet som de vokser opp i.

Deltakelse i familien kan heller ikke lenger separeres 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 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.

## **Alltid på nett – hvordan barna bruker 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 som slo meg når jeg var sammen med barna, var hvordan IKT hadde blitt en så altomfattelig del av deres 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 blitt 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 virkelighet hvor folk kan kommunisere og samhandle med hverandre. Denne utviklingen har betydning for hvordan teknologiene blir brukt og forstått.

I kapittel tre skrev jeg om hva slags IKT-er barna hadde tilgang til, og hvor disse IKT-ene befant seg. Som sagt, så var lokaliseringen av IKT-ene 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. Mobiltelefonen er som sagt en sentral IKT som barna nesten alltid hadde med seg. Så å si alle barna hadde mobiltelefon, og de brukte den hver dag. Den ble brukt til å ringe venner og familie, sende SMS og bildemeldinger (MMS). De utvekslet informasjon, laget avtaler, ga beskjeder eller bare skravlet med hverandre. Mobiltelefonen gjorde barna mer tilgjengelige og fleksible, de var for eksempel ikke lenger like 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 da ble de fratatt mobiltelefonen. Etter hvert som feltarbeidet fremskred og barna ble mer trygge på meg, fikk jeg oppleve hvor mye barna faktisk brukte mobiltelefonen på skolen, selv om det ikke var lov.

PC og internett hadde også veldig stor betydning i barnas liv. De har vokst opp med PC-en, og de møter den når de er hjemme, på hytta eller på skolen. I følge Globalis<sup>30</sup>, som er den

---

<sup>30</sup> <http://www.globalis.no/>

største databasen med FN-statistikk på norsk, var det i år 2006 i Norge 63 PC-er per 100 innbygger<sup>31</sup>. Med tanke på at denne statistikken peker oppover, antar jeg 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 meg at hjemme hos dem står PC-en ofte på hele tiden når noen er 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 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 produsering 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 pensumet 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>32</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.

---

<sup>31</sup> [http://www.globalis.no/Land/Norge/\(show\)/indicators/\(indicator\)/413](http://www.globalis.no/Land/Norge/(show)/indicators/(indicator)/413)

<sup>32</sup> Fronter er en plattform for læring og samarbeid i et interaktivt klassemiljø.

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.

## **Sosial IKT-bruk – IKT-medierte relasjoner<sup>33</sup>**

Da jeg gikk på barneskolen på midten av 90-tallet, kalte vi de som satt mye foran datamaskinen, ofte gutter som satt alene på gutterommet 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 jeg sa i tidligere kapittel, så består hverdagslivet også av et sett med relasjoner. IKT endrer også strukturering av relasjoner fordi barna i stor grad 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.

---

<sup>33</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.

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 disse 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). Bruken av PC har altså endret seg drastisk fra da jeg var skolebarn på midten av 90-tallet, og 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 venner over nettet, gjennom sosiale nettsider eller spill som foregår i nettverk. Når jeg snakket med barna om deres IKT-bruk, var det fellesskapet og samhandlingen med andre som ble vektlagt. I mange av samtalene vi hadde, 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.

## **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 jeg besøkte har, som sagt, god tilgang til ulike IKT-er, og alle benytter 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 foretrekker, hvilke nettsider de besøker, samt i holdningene barna har til hva de holder på med. Dette mangfoldet er knyttet 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 en utfordring for skolen.<sup>34</sup>

---

<sup>34</sup> Som jeg har 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>34</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.

## 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 teknologiske utviklingen. Både internasjonal, nasjonal, så vel som min egen forskning bekrefter at det finnes et skille mellom gutter og jenter når det gjelder deres bruk av IKT, men jeg vil ikke påstå at jentene henger etter, heller 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, og dette er noe jeg kommer tilbake til senere, er at kjønnete praksiser knyttet til IKT-bruk formes av den sosiale settingen og konteksten som bruken skjer i.

Mine funn 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. På de sosiale nettsidene var jentene 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. På bloggene som noen av jentene hadde, viste de for eksempel at det var viktig for dem å få kommentarer, og jentene som skrev bloggene oppfordret leserne til å stille spørsmål og gi tilbakemeldinger på det som skjedde på bloggen. Jentene 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.

Guttene var som sagt 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 i den tiden jeg var sammen med dem, 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 handler 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. Mine funn her er dermed i overensstemmelse med 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. Min empiri 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 samtalene 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>35</sup> og blogger<sup>36</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, 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. Jeg observerte for eksempel 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 spørsmål og gi tilbakemeldinger på det som skjedde på bloggen. 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 har 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 nylig debatt som rullet i noen norske aviser og blogger, satt 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

---

<sup>35</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 fornet, 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>36</sup> Flere av jentene har egne blogger. Et populært sted å lage seg blogg, er på [www.blogg.no](http://www.blogg.no).

i den fysiske verden når man står ansikt-til-ansikt med andre mennesker.<sup>37</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 opplevde jeg også at det var for barna. Jentene jeg var sammen med, 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. Jeg synes også 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 peneste 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 bestevenninnen 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>37</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/>

# Kapittel 7: IKT og forvaltning av kapital

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

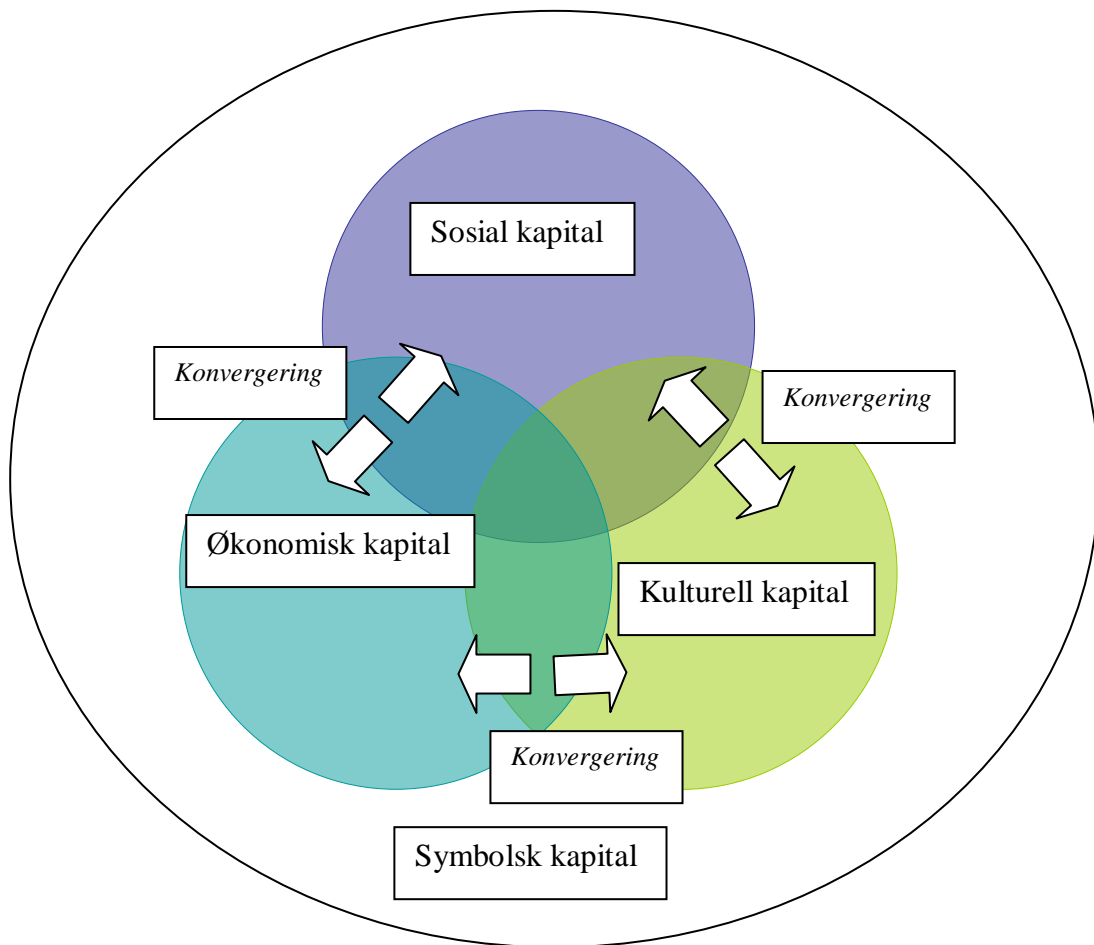
Et av formålene med denne oppgaven er å vise hvordan IKT-praksiser kan knyttes til det sosiale livet og det sosiale feltet som er representert i barnas klassemiljø. Som Suoninen (2001) sier, så har barne- og ungdomsmiljøer vært lite studert i relasjon til IKT-forbruk (Suoninen 2001), selv om slike miljøer, som for eksempel et klassemiljø, kan ha stor påvirkning på barnas valg og bruk av IKT. Selv om jeg benytter meg av uttrykket om det digitale feltet i kapittel tre, mener jeg at IKT ikke kan analyseres som et eget felt i Bourdieusk forstand. IKT analyseres heller som et *medium for* eller *bærer av* ulike former for kapital (hvor kapitalen er avhengig av det sosiale feltet som IKT befinner seg i). Hvordan jeg gjør dette, sier jeg mer om nedenfor. Det jeg vil argumentere for, er 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.

## Hva er egentlig kapital?

For å kunne forstå anvendelsen av Bourdieus teorier til studiet av barns bruk av og forhold til IKT, er det nødvendig å bedre forstå de underliggende 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 kapital, 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, mener jeg at sosial kapital er 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 utdype mer 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 jeg finner Bourdieus kapitalbegreper 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 og hvordan man kan konvertere mellom de ulike kapitalformene, slik som vi ser i diagrammet over.

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 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. Innenfor feltet er 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.

## **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 jeg er inne på ovenfor, så forutsetter Bourdieus kapitalbegreper 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 jeg nevnte i det femte kapitlet, fant jeg at barna beskrev 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 for meg 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, Anna og jeg stod sammen i gangen på skolen: ”Jeg er SÅ IKKE på GoSupermodel!”. Men når jeg samlet Hilde og noen av de andre jentene i 6X sammen, og vi snakket om GoSupermodel, så hadde hun plutselig endret mening og fortalte meg 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 ulike strategier i ulike kontekster for å oppnå symbolsk kapital. Det at hun uttrykker ulike preferanser i ulike settinger, kan analyseres som at GoSupermodel kan representere ulike, både positive og negative, former for kapital.

## **IKT og forvaltning av kapital**

Over kom jeg inn på hvordan barnas IKT-praksiser kan analyseres som en videre utvikling og forvaltning av ulike kapitalformer. Med dette mener jeg 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 ulik 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 finner jeg 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.

## **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 mener jeg at, uten å selv ha noe empirisk grunnlag for å kunne si det, at barns IKT-bruk påvirkes av foreldrenes IKT-praksiser (Livingstone (2001)). Som jeg sa i kapittel fem, så er det slik at de barna som hjemme fra

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 sjenertid er enklere å overkomme gjennom IKT, så det blir lettere å utvikle vennskap. Samhandling *via* skjermen foregår nå barna spiller spill, når de bruker mobiltelefon og når de er på internett. Disse teknologiene gir barna mange måter å kommunisere på. Barna sender for eksempel tekstmeldinger (SMS) til hverandre, ”chatter” med hverandre på MSN og spiller online-spill i nettverk med andre. ”Chatting” over nett og SMS muliggjorde 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>38</sup> Fordi slike sider er så sentralt i barnas liv, ønsker jeg å si litt mer om de.

## **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, Tinius, 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 dum as!! :L*

*(Hedda altså)*

*Amalie: Ikke snakk som om Hedda!*

---

<sup>38</sup> Disse sidene fungerer på ulike måter. Noen er sterkt moderert av moderatorer og administratorer, mens andre steder er mer ”frie”.

*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 amelie, 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?

*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 komentarer 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 meg at de hadde hatt det en stund allerede. Når jeg spurte barna om hvorfor de var på Facebook, så 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 finnes ingen andre tilsvarende sider for barna som gir samme muligheter. I det hele tatt forstod jeg raskt at Facebook var et sentralt sosialt treffested for barna. Facebook var den siden som ble mest besøkt av barna, 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 klassemiljøet, 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 klassemiljø. Dessuten, det å ikke være på Facebook, innebar 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 så kan 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>39</sup>, men Facebook var definitivt det mest populære. Et annet

---

<sup>39</sup> Habbo er et virtuelt hotell med fellesrom og gjesterom som brukeren navigerer seg igjennom som en av hotellets gjester. Når jeg spurte barna om Habbo, fortalte de fleste barna 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 meg, at da er det tryggere å være på GoSupermodel, for der må man kjenne moten og alle kleskodene, og de som ikke er

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 min empiri 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 jeg 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.

## **Forvaltning av kapital gjennom *snakk om IKT***

En ting som slo meg under feltarbeidet, var at barna veldig ofte pratet sammen om IKT, også i settinger hvor IKT ikke direkte var involvert. Barna, spesielt guttene, benyttet seg 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>40</sup>

---

”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 meg.

<sup>40</sup> Uttrykket ”that’s how we roll” har guttene hentet fra et bilspill som heter Grand Theft Auto 4 (GTA 4).

Et annet eksempel på dette, 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>41</sup> og ”newbe”<sup>42</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 selvhvedelse, mens jenter er mer opptatt av likhet seg i mellom og å knytte nære og personlige bånd til andre jenter, er eksempelet over interessant. Jeg opplevde under feltarbeidet at guttene og jentene hadde veldig ulike måter å fortelle om seg selv og sin IKT-bruk. Gutter var generelt sett mer selvsikre og fremhever seg selv i større grad, mens jentene snakker mer om seg selv som ”like” (dette viste også spørreskjemaundersøkelsen som ble gjennomført av SIFO). For å balansere dette, vil jeg nå gi et eksempel på hvordan jentene snakker om sin TV-bruk:

*Vi er ferdige med omvisningen på teknisk museum og barna har fortært matpakkene sine i et tempo som jeg må si imponerte meg. 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. 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 spør om jeg vil være med dem og titte i en annen del. Jeg blir med dem opp og vi ser på en utstilling om medisins historie i Norge. Vi ser på et skjelett av sammenvokste tvillinger, og Silje forteller at hun en gang så siamesiske tvillinger på CSI<sup>43</sup> på TV. Hun lurer på om jeg har sett på CSI før. Jeg sier at det har jeg, og tenker samtidig at det er litt rart at hun har sett det, for det er et program som går veldig sent og som har mange ”voksne” aspekter. Flere ganger i løpet av vårt besøk i sykehusavdelingen*

---

<sup>41</sup> Quickscope er et trekk man kan gjøre i ulike PC-spill.

<sup>42</sup> Newbe, nube eller noob betyr i følge Simon nybegynner, og begrepene betegner en person som ikke har greie på PC eller PC-spill.

<sup>43</sup> CSI er en amerikansk kriminalserie.

*nevner hun at hun har sett mange av de tingene som er utstil på museet, på TV, og hun virker veldig interessert i å snakke om det med meg.*

(Fra feltnotatene)

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

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 har det, og man blir ”utafor” om man ikke har det. Barna blir med andre ord en del av fellesskapet gjennom ulike former for forbruk. Ofte foretrekker barn spesifikke ting kun fordi disse tingene er akseptert og anerkjent av fellesskapet eller av trendsettende medlemmer av fellesskapet (Martensen 2007). Andre ting som barna synes er ”kult”, og som bare et fåtall av barna har, kanskje fordi de koster mye penger eller mange foreldrene mener barna er for unge til å ha det, gir høyere symbolsk kapital. Her er et eksempel på det:

*I en samtale jeg har med tre av jentene i 6Y mens vi sitter og jobber i et grupperom, forteller de meg om hva slags mobiltelefon de har. To av dem har en Sony Ericsson, og de tar dem opp av lommene sine og viser dem til meg. ”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”. De er veldig interessert i hva slags telefon jeg har, og jeg føler plutselig at jeg er ”helt utenfor” med min gamle og simple Nokia-modell.*

(Fra feltnotatene)

Jeg opplevde også flere ganger under feltarbeidet at enkelte barn uten forvarsel kom med høylytte uttalelser som var rettet mot ”alle”, og på denne måten. Et eksempel på dette skjedde



allerede på dag nummer to i feltarbeidet, når jeg var med den ene sjetteklassen på tur til teknisk museum:

*Min første dag sammen med barna... 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. Jeg bruker tiden på å snakke med noen av jentene som sitter på setene rundt meg. 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)

# Kapittel 8: Kjønn, IKT og kapital

## Kjønn som bærere av symbolsk kapital

Da jeg først gikk i gang med å analysere mine funn fra feltarbeidet, tenkte jeg at guttene og jentene representerte to ulike sosiale felt i Bourdieusk forstand, hvor et barns mengde av kapital var et resultat av hvordan guttene og jentene møtte kravene eller forventningene i de to ulike feltene. Men med denne tilnærmingen støttet jeg etter hvert på problemer, ikke minst fordi jeg fant det vanskelig å kategorisere barna i et ”jentefelt” og et ”guttefelt”. Det jeg forstod, og som passet bedre mine funn, var at kjønn faktisk kunne analyseres som bærer av symbolsk kapital. Her er jeg inspirert av Mois (2002) lesning av Bourdieu. Moi (2002) sier at det ikke finnes noe kjønnsfelt eller kjønnskapital, men at maskulinitet og feminitet fungerer 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 sosiale feltet 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. Som jeg skrev i kapitlet om metode og analytiske tilnærminger, så kan altså hverken kjønn eller IKT analyseres som felt i seg selv, men de analyseres som bærere av forskjellig mening og mengder av verdi (symbolsk kapital) i ulike kontekster. Dette 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 kjønn 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 jeg gjennomførte feltarbeidet, 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, ble kjønn mye tydeligere.

## **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. Som svar på dette, vil jeg si at det er gjennom å ”gjøre” kjønn at barna forvalter 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>44</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 mener jeg her klær som er sydd i et snitt som er ment å fremheve kvinnelige former. I gymtimene observerte jeg for eksempel at hun var 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. Noen ganger fikk jeg inntrykk av at de andre jentene i de to sjetteklassene så litt opp til Anna, og de mente at det var bra å være venn med henne. Spesielt en av jentene var veldig opptatt av at jeg skulle få med meg at hun og Anna var gode venner. 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 snakker 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.

---

<sup>44</sup> ”Berte” er et uttrykk som brukes om ofte utadvente jenter som liker å pynte seg med sminke og feminine klær.

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 meg en film på iPhonen sin av henne og Andreas fra samme klasse. Denne filmen viste at hun vant over han i et NHL-spill<sup>45</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 min studie. Her er et eksempel på det:

*I en gruppesamtale jeg har med seks av barna, to gutter og fire jenter, spør jeg dem om hva de tenker om GoSupermodel. Jeg spør om noen av guttene er der. ”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. Jeg spør hva han mener med det. En av jentene forklarer for meg at de en gang opprettet en brukerkonto sammen på GoSupermodel, og at han var der inne noen ganger. Jeg spør Andreas som hva han tenker om GSM. Han sier det 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)

---

<sup>45</sup> National Hockey League (NHL) er et sportspill.

## **IKT-enes betydning for barnas sosiale kapital – kjønnes 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. Mine funn 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. I sammenheng med at jeg i begynnelsen jobbet med å analysere guttenes og jentenes ulike IKT-praksiser ut fra en idé om at de to kjønnene representerte to ulike sosiale felt, så tenkte jeg også at guttene og jentene verdsatte og anerkjente ulike ting. Denne analysen kom jeg ikke langt med, fordi det i dette rammeverket ble vanskelig for meg å beskrive hvordan barna forhandlet om kjønn. Det mønsteret som etter hvert fremtrådte for meg, var at guttene og jentene på et generelt grunnlag kunne sies å ha ulike strategier i forhold til hvordan de konverterte annen kapital til sosial kapital. Feltet var altså det samme, men (konverterings)strategiene innenfor feltet varierte.

For å illustrere dette, vil jeg igjen trekke frem 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. Jeg la merke til at Anna satt og skrev, så jeg gikk bort til henne og spurte hva hun holdt på med. Hun snudde seg mot meg og smilte. Hun viste meg at hun arbeidet med en engelsk tekst og jeg ble imponert over hvor lang tekst hun hadde produsert og hvor god engelsken hennes var – dette fortalte jeg henne og hun smilte og sa det er fordi hun snakker så mye engelsk hjemme. Jeg spurte om hun kanskje har familiemedlemmer som er fra England eller USA, men hun svarte at "neeeeeeeei, 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. Jeg trekker frem Anna 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 har jeg 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 skrevet, ofte når han snakket, brukte han begreper knyttet til PC-spill, som for eksempel ”quickscope” og ”newbe”. 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 jeg skrev i et tidligere kapittel, så var Simon en av de som hadde defineringsmakten 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.

Som jeg har sagt så er det *i* relasjonene og *i* samhandlingen at individuell kapital skapes og konverteres. Det jeg ønsker å vise med de to barna jeg har trukket frem, er at Anna som representant for jentene, og Simon som representant for guttene, kan sies å benytte seg av 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.

## 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: hahaha*

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

Som jeg skrev over, så konverterte guttene i mye større grad direkte fra digital kapital til sosial eller symbolsk kapital enn det jentene gjorde. På den andre siden, så fant jeg jenter som benyttet seg av ”guttestrategier”, og gutter som benyttet seg av ”jentestrategier”. I eksempel over, ser vi for eksempel hvordan Hilde inntok en typisk maskulin og selvhevdende posisjon. Også eksempelet over, med Andreas på GoSupermodel, 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 observerte jeg flere ganger at Anna inntok en typisk gutteaktig måte å snakke på, hvor hun ble veldig konkurranseorientert og selvhevdende.<sup>46</sup> (Altså symbolsk kapital er viktig her) Se for eksempel på denne *casen* her som illustrerer en typisk spill-prat hvor Anna er involvert:

---

<sup>46</sup> Dette skriver jeg om i et annet kapittel. Observasjoner og svarene fra spørreundersøkelsen (spørreskjemaundersøkelse SP3) som vi gjennomførte på skolen i begynnelsen av mars, viser oss at gutter og jenter har ulike måter å fortelle om seg selv på. I svarene fremstår guttene som mer selvsikre, og de fremhever seg selv og sine evner i større grad, mens jentene snakker mer om seg selv som ”like” i forhold til hverandre. Dette samsvarer med mye annen forskning som er gjort på forskjeller mellom gutter og jenter.

Anna kommer inn på grupperommet mens Teodor og jeg 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 for meg 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.

Jeg smiler.

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

"Ja," kommer det fra Theodor.

Emma har satt seg ned og begynt å jobbe med sitt maleri, og hun virker ikke interessert i samtalen. Jeg ser på Teodor og spør om han er flink til å spille spill. Han svarer "ja" og humrer lurt. Emma og Anna ler også. "Om han er flink?" ler Anna. "Han er den beste!"

"Så du spiller mye spill, du da?" spør jeg Teodor.

"Ja, Call of Duty og Modern Diary Warfare," svarer 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 meg dette spillet, men jeg forstår ikke begrepene han bruker. Jeg ber han forklare det inngående, 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. Jeg følger etter så fort jeg kan. 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, Teodor og jeg 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.*

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

*Teodor rister på hodet, nesten oppgitt.*

*Anna snur seg mot meg. Hun er veldig frempå.*

*”Du skal være med oss og spille fotball, ikke sant? Det må du bare, ass,” sier hun til meg.*

*(Fra feltnotatene)*

I det hele tatt mener jeg at dette spennet i Annas repertoar (og til dels Hilde også, men Hilde var ikke like ”god” i spillet som Anna), at hun tar i bruk ulike strategier i ulike kontekster, posisjonere seg ulikt for å gjøre seg ”kul” hos jentene og ”kul” hos guttene, gjør henne spesielt interessant å analysere fordi hun utfordrer typiske feminine og maskuline mønstre for atferd, samtidig som hun viser at hun har de i seg. Vi kan si at Anna har kapasitet 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 velger å legge vekt på, avhenger av sosial setting; spesielt hvilke personer som befinner seg i settingen. I en kontekst hvor en eller flere gutter spiller en sentral rolle, vil Anna utføre en mer guttete opptreden hvor hun fremhever sin digitale kapital for å oppnå anseelse blant guttene. Hun *blir* ikke gutt, men hun benytter seg av andre måter å ”gjøre” kjønn på. I en mer ”jentete” kontekst, som for eksempel på bloggen sin, benytter hun seg i stedet av en konverteringsstrategi hvor hun spiller på feminitet som symbolsk kapital for å oppnå sosial anerkjennelse. Fordi Anna benytter seg av et slikt bredt spekter, konverterer hun også til mer kapital som hun kan bruke i mange ulike kontekster.

## **Kjønn som bærer av kapital**

Som jeg skrev i begynnelsen av kapitlet, så analyserer jeg kjønn som bærer av forskjellig mening og mengder av verdi (symbolsk kapital) i ulike kontekster, ergo, jeg ser på hvordan

kjønnene gis ulik betydning i ulike kontekster (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, har ikke kjønnnet hennes like stor betydning. Men dette blir ikke helt riktig. I stedet vil jeg argumentere for at kjønn *er* viktig selv om man er rik på andre former for kapital, men jeg vil heller si det slik at det å være rik på kapital betyr at man ikke behøver å bruke kjønnnet sitt for å oppnå anerkjennelse, men man kan benytte seg av andre kapitaler og strategier tilgjengelig for å konvertere og maksimere kapital. Når kjønnnet ikke lenger er den eneste strategien aktøren har tilgjengelig, åpner det opp for at aktøren kan ”gjøre” kjønn på mer diverse og ”nye” måter.

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

Målet med denne oppgaven har vært å beskrive jentenes og guttenes hverdag på skolen og i fritiden. Jeg har fokusert 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 min hovedproblemstilling og mitt 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 og integrert del av barnas både individuelle liv og deres sosiale samspill med jevnaldrende, foreldre og andre voksne. Barna bruker PC, internett, mobiltelefon og ulike spillkonsoller til et mangfold av aktiviteter som handler om både å konsumere og produsere digitalt innhold. Barnas IKT-bruk er sosial, og når jeg snakket med barna om IKT, var det fellesskapet og samhandlingen med andre som ble fremhevet og vektlagt.

## 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.

Det jeg fant, var 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 analyserte jeg i oppgaven 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 konteksten. Variasjon i IKT-bruk kan dermed sees på som uttrykk for ulike strategier i forhold til å forvalte kapital.

## **Betydning av kjønn**

Mine funn viser at barna gjennom IKT-mediert samhandling ”gjorde” kjønn og prøvde ut nye maskuliniteter og feminiteter. I forhold til det jeg har skrevet over, så 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, fant jeg variasjon i fremføringen av et bredt spekter av maskuliniteter og feminiteter 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 of feminitet innebygd i seg (Carr 2005:468).

Kjønn ”gjøres” i dynamikk mellom konvertering og maksimering av kapital. Det jeg fant, 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, så vil jeg si at 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 fant jeg 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.

## **Avsluttende tanker**

En stor utfordring for meg i skriveprosessen, har vært å beskrive den mangefasettert og kompleks verden som den jeg faktisk opplevde. I oppgaven har jeg trukket frem en del caser som jeg mener er beskrivende for hvordan jeg opplevde forholdene i de to sjetteklassene. Jeg ser det ikke som min oppgave å komme med noen klare svar eller å trekke noen konklusjoner ut fra det jeg har funnet og ut fra casene jeg har beskrevet. Mine funn er vanskelige å generalisere. Jeg har heller ønsket å gi en åpen beskrivelse av barnas hverdagsliv, og pekt på litt av den rikdommen som ligger i mellom empirien og de analytiske begrepene.



# Litteraturliste

- 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 kjønnskiller? 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. Tufte (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 kjønnen. 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.

## Nettsider

<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/>

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

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

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/dok/nouer/2001/nou-2001-6/6.html?id=117620>

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

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/grunnopplaring/kunnskapsloeftet.html?id=1411>

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

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

<http://www.udir.no/grep/Grunnleggende-ferdigheter/?visning=5>

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