

Kan digitale skiller predikeres?

- *En analyse av ungdoms sosiale bakgrunn og internettbruk i EU- kids online og PISA*

Marie Thurmann-Moe



Masteroppgave ved institutt for pedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2014

[Tittelblad]

(samme tekst som på forsiden, men studenten står friere i utformingen)

Sammendrag av masteroppgaven i pedagogikk

<u>TITTEL:</u> Kan digitale skiller predikeres? -En analyse av ungdoms sosiale bakgrunn og internettbruk i EU-kids online og PISA -	
<u>AV:</u> Marie Thurmann-Moe	
<u>EKSAMEN:</u> Masteroppgave i pedagogikk Studieretning allmenn pedagogikk PED4391	<u>SEMESTER</u> Vår 2014
<u>STIKKORD:</u> Digitale skiller Kulturell kapital Ungdom Utdanning Yrke Bourdieu	

© Forfatter Marie Thurmann-Moe

År 2014

Tittel Kan digitale skiller predikeres?

-En analyse av ungdoms sosiale bakgrunn og internettbruk i EU-kids online og PISA

Forfatter: Marie Thurmann-Moe

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Hva vi forstår som digitale skiller har endret seg mye de siste 20 årene. Tidligere refererte digitale skiller til den fysiske tilgangen en hadde til IKT og internett. I dag har internett derimot blitt en integrert del av hverdagen til folk flest og digitale skiller handler derfor mer om måter ulike personer bruker internett. Dette gjelder i aller størst grad for de personene som er de første til å vokse opp i det digitaliserte samfunnet, nemlig barn og ungdom. Gjennom datamaskiner, smart-telefoner, nettbrett og liknende, har de tilgang til en verden av informasjon og mulighet til å foreta seg det de liker og interesserer seg for på internett, til alle døgnets tider.

Temaet for denne oppgaven er om foreldres utdanningsnivå og yrkesstatus er av betydning for utviklingen av digitale skiller i bruk av internett hos ungdom. Oppgaven tar utgangspunkt i to datasett fra to ulike studier: EU-kids online (2010) og PISA (2012). Jeg har valgt ut aktuelle og sammenlignbare variabler fra begge studiene, og har ved hjelp av statistikkprogrammet SPSS gjennomført egne statistiske undersøkelser. Det teoretiske utgangspunktet har vært å studere om Bourdieus begrep om kulturell kapital kan forklare de digitale skillene på samme måte som de kan forklare andre klasser i samfunnet (Bourdieu, 1984). Det å anvende data fra to ulike datasett kan antas å styrke reliabiliteten. Det vil også gi mulighet til å diskutere ulike metodiske perspektiver.

I metoden operasjonaliseres begrepet kulturell kapital som foreldres utdanningsnivå og yrkesstatus. Jeg har valgt å se på hva ungdom gjør på internett og om det eventuelt er forskjeller mellom ungdommer fra ulike hjemmemiljøer i hva de bruker tid på. I datanalysen er det fokusert på fire ulike bruksvariabler. Disse er 1) skolearbeid på internett, 2) lese eller se nyheter på internett, 3) spill på internett, og til slutt 4) nedlastning av film og/eller musikk på internett. For å vurdere eventuelle samvariasjoner mellom variablene, gjennomførte jeg innledningsvis en korrelasjonsanalyse. Deretter presenterte jeg resultatene i krysstabeller. Her krysset jeg en og en aktivitet med en og en bakgrunnsvariabel. Disse krysstabellene ble signifikant-testet ved hjelp av en kji-kvadrat test.

Analysene viste blant annet at ungdommer som har foreldre med kort utdanning og lav yrkesstatus målt i tid, er mer på internett generelt enn de som har foreldre med lang utdanning og høy yrkesstatus.

Forventningen om at ulike aktiviteter på internett skulle forklares ut i fra utdanningsnivå og yrkesstatus til foreldrene, ble ikke bekreftet da de få positive korrelasjonene som ble funnet i analysene var svake. Krysstabellanalysen viser likevel tendenser til at ungdom fra familier med høyere utdanningsnivå og yrkesstatus prosentvis gjør mer skolearbeid, samt ser og leser mer nyheter på internett. I disse kategoriene er det også færrest ungdom som svarte at de aldri bruker internett til å gjøre skolearbeid, eller å lese eller se nyheter. Aktivitetene spill og nedlastning på internett var i mindre grad påvirket av utdanningsnivå og yrkesstatus.

Analysene viste også relativt store forskjeller på resultatene fra de to datasettene. Den generelle tendensen var at ungdommene fra EU-kids online i mindre grad var på internett og i større grad svarte at de aldri foretok seg de fire ulike aktivitetene.

I diskusjonskapittelet blir det drøftet hvorfor datasettene viser ulike resultater. Utvalget til EU-kids online består av ungdom mellom 11-16 år, mens informantene i PISA er 15 år. Det vil dermed si at over halvparten av utvalget til EU-kids online er 3 år yngre enn i PISA. Tiden gjennomføringen av undersøkelsene har funnet sted, størrelse på utvalg, og operasjonalisering av begreper blir også diskutert som forklaring på forskjellene i resultatene i de to undersøkelsene.

Til slutt i oppgaven diskuteres ulike metodiske begrensninger ved eget studie, som gjør at resultatene må tolkes med varsomhet. Jeg kommer med forslag til videre forskning, og problematiser måten aktiviteter på internett blir målt i den foreliggende forskningen. I tillegg diskuterer jeg om dagens målinger har for grove inndelinger av aktivitetsnivåer, og oppfordrer derfor til å måle aktiviteter på en mer nyansert måte. For eksempel å måle hva ungdom faktisk gjør i de ulike aktivitetene. Jeg diskuterer også om dette kan være en forklaring på hvorfor foreldrenes utdanningsnivå ikke ser ut til å påvirke utdanningsnivå og yrkesstatus mine analyser.

Forord

I forkant av denne skriveprosessen hadde jeg noen ideer om at min masteroppgave skulle problematisere ulikhet i skoleprestasjoner blant norske skoleelever, og Bourdieus kapitalbegreper skulle anvendes. Liknende prosjekter var blitt gjort før. Uendelig mange ganger. Ved nærmere ettertanke følt det rett og slett litt ute av dato. Etter hvert skjønte jeg at også omfanget av en slik oppgave ville blitt alt for stort. Jeg prøvde å tenke smalere, i tillegg til å gjøre perspektivet mer dagsaktuelt, mer originalt. Jeg begynte å tenke på hva som skaper forskjeller i dag. Hva kjennetegner det samfunnet vi lever i? Internett. Etter noen artikler ble jeg oppmerksom på det store internasjonale forskningsfeltet som fantes rundt tema, og at *digitale skiller* var et begrep som vokste parallelt med den digitale utviklingen. Oppfatningen min var at skillene synes å bety ulike ting i litteraturen, og at disse ulikhetene først og fremst var knyttet til når litteraturen var fra.

Det er mange mennesker som må takkes nå som jeg endelig har kommet i mål med denne masteroppgaven. Det sies at det å skrive masteroppgave er en ensom prosess. For meg hadde den aldri eksistert uten menneskene rundt meg.

Jeg vil først takke veilederen min Øystein Gilje. Dine grundige gjennomlesninger, din entusiasme og positivitet har hjulpet meg til å hele tiden drive oppgaven videre. En bedre veileder kan ingen ønske seg! Datamaterialet til denne oppgaven hadde heller aldri kommet til meg hadde det ikke vært for dine kontakter. Takk til Sonia Livingstone som tipset meg om EU-kids online, Elisabeth Staksrud som hjalp meg med det norske datamaterialet og Tove Frønes som ga meg datamateriale fra PISA.

Videre vil jeg rette en stor takk til alle masterstudentene på Intermedia. Til Sjur og Morten som ble ferdig først og gjorde alle litt misunnelige. Til Christopher og Jeanett og ikke minst Kaja og Line. Dere er grunnen til at mitt sosiale liv ikke har gått helt til grunne de siste månedene. Det har vært en berg og dalbane, men nå har vi klart det. Tenk på det!

Tusen takk til Kristin og Marianne for verdifulle råd og god veiledning på forskergruppen Transaction.

Takk til venner og familie og ikke minst tusen takk til mamma som støtter meg i alt.

Takk til den fine gjengen i Asker som alltid har åpne dører for en sliten masterstudent.

Helt til slutt. Den viktigste av alle. Jørgen. Tusen takk for at du har vært der for meg gjennom hele denne prosessen. Din støtte har vært uerstattelig, og strevsomme dager blir aldri ordentlig strevsomme når jeg vet at jeg skal hjem til deg. Du løfter meg hele tiden, og tror alltid på meg. Jeg elsker deg. Nå skal du få kjæresten din tilbake.

Marie Thurmann-Moe

Mai, 2014

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Digitale skiller	1
1.2	Problemstilling.....	2
1.3	Forskjeller i datamaterialet	3
1.3.1	Analyse.....	3
1.4	Oppgavens oppbygging og innhold.....	4
2	Digitale skiller- en gjennomgang av tidligere forskning.....	6
2.1	Digitale skiller i et globalt perspektiv.....	6
2.2	Nye digitale skiller.....	9
2.2.1	Generasjoner.....	9
2.2.2	Kjønn.....	10
2.3	Generell deltagelse og typologier	11
2.4	Digitale skiller og digital kompetanse	14
2.4.1	Oppsummering og eget prosjekt	18
3	Teoretiske perspektiver	20
3.1	Gamle og nye klasser.....	20
3.1.1	Pierre Bourdieu og det sosiale rom	21
3.1.2	Bourdieu's kapitaler	22
3.2	Kulturell kapital.....	23
3.3	Kulturell kapital og Pierre Bourdieu i Norge	25
3.3.1	Hvordan tolke kulturell kapital i denne oppgaven?	27
4	Datamateriale og metode.....	30
4.1	EU-kids online og PISA	30
4.1.1	Tilgang til undersøkelsene og eget arbeid med datasettene	32
4.2	Reliabilitet og validitet	33
4.3	Bakgrunnsvariabler.....	34
4.3.1	Utdanningsnivå.....	34
4.3.2	Yrkestatus.....	37
4.4	Bruksvariabler	40

4.5	Aktiviteter på internett.....	42
4.5.1	Statistiske verktøy	45
5	Analyse.....	49
5.1.1	Svake korrelasjoner	49
5.2	Ungdoms bakgrunn og bruk av internett	50
5.2.1	Er det en sammenheng mellom ungdoms sosiale bakgrunn og hvor mye tid de er på internett generelt?	51
5.2.2	I hvilken grad forklarer foreldrenes utdanningsnivå og yrkesstatus ungdoms bruk av internett?.....	54
5.2.3	Skolearbeid på internett.....	54
5.2.4	Nyheter på internett.....	58
5.2.5	Spill på internett	61
5.2.6	Nedlastning av film og musikk	63
5.3	Oppsummering av resultater.....	66
6	Diskusjon av funn.....	68
6.1	Resultater fra dataanalysene	68
6.1.1	Tid på internett	68
6.1.2	Aktiviteter på internett	69
6.2	Refleksjoner rundt datamaterialet.....	72
6.2.1	Når er undersøkelsene utført?.....	72
6.2.2	Hvordan er undersøkelsene gjennomført?.....	73
6.2.3	Utvalg og alder på informantene.....	73
6.2.4	Begrepsvaliditet i denne undersøkelsen	76
7	Oppsummering og avslutning	79
7.1	Implikasjoner til egen undersøkelse	79
7.2	Veien videre.....	82
	Litteraturliste	85
	Vedlegg	89
	Vedlegg: 1 The Oslo Register Data Class Scheme	89
	Vedlegg 2: Det sosiale rom	89
	Vedlegg 3: korrelasjonsanalyse mellom variablene.....	91
	Vedlegg 4: spørreundersøkelse EU-kids online:.....	92
	Vedlegg 5: spørreundersøkelse PISA.....	94

Figur 1: <i>Internettilgjengelighet i verden prosentvis</i>	7
Figur 2: <i>Internettilgjengelighet i Europa prosentvis 2012</i>	8
Figur 3: <i>Prosentfordeling foreldres utdanningsnivå i Norge: EU-kids online og PISA</i>	36
Figur 4: <i>Prosentfordeling foreldres yrke: EU-kids online</i>	39
Figur 5: <i>Prosentfordeling foreldres yrke: PISA</i>	39
Figur 6: <i>Prosentfordeling tidsbruk Eu-kids online og PISA (2012)</i>	41
Figur 7: <i>Skolearbeid på internett</i>	43
Figur 8: <i>Nyheter på internett</i>	43
Figur 9: <i>Spill på internett</i>	44
Figur 10: <i>Nedlastning på internett</i>	45
Figur 11: <i>Krysstabell tid på internett krysset med foreldres utdanningsnivå:(EU-kids online)</i>	51
Figur 12: <i>Krysstabell tid på internrett krysset med foreldres utdanningsnivå:(PISA)</i>	52
Figur 13: <i>Krysstabell tid på internett krysset med foreldres yrkesstatus (EU-kids)</i>	53
Figur 14: <i>Krysstabell tid på internett krysset med foreldres yrkesstatus (PISA)</i>	53
Figur 15: <i>Krysstabell skolearbeid på internett krysset med foreldres utdanningsnivå (EU-kids online)</i>	54
Figur 16: <i>Krysstabell skolearbeid på internett krysset med foreldres utdanningsnivå (PISA)</i> 55	
Figur 17: <i>Krysstabell skolearbeid på internett krysset med foreldres yrkesstatus (EU-kids online)</i>	56
Figur 18: <i>Krysstabell skolearbeid på internett krysset med foreldres yrkesstatus(PISA)</i>	57
Figur 19: <i>Krysstabell nyheter på internett krysset med foreldres utdanningsnivå(EU-kids online)</i>	58
Figur 20: <i>Krysstabell nyheter på internett krysset med foreldres utdanningsnivå (PISA)</i>	58
Figur 21: <i>Krysstabell nyheter på internett krysset med foreldres yrkesstatus (EU-kids)</i>	59
Figur 22: <i>Krysstabell nyheter på internett krysset med foreldres yrkesstatus (PISA)</i>	60
Figur 23: <i>Krysstabell spill på internett krysset med foreldres utdanningsnivå (EU-kids online)</i>	61
Figur 24: <i>Krysstabell spill på internett krysset med foreldres utdanningsnivå (PISA)</i>	61
Figur 25: <i>Krysstabell spill på internett krysset med foreldres yrkesstatus (EU-kids online)</i> ... 62	
Figur 26: <i>Krysstabell spill på internett krysset med foreldres yrkesstatus (PISA)</i>	62
Figur 27: <i>Krysstabell nedlastning av film og/eller musikk på internett krysset med foreldres utdanningsnivå (EU-kids online)</i>	63
Figur 28: <i>Krysstabell nedlastning av film og/eller musikk på internett krysset med foreldres utdanningsnivå (PISA)</i>	64
Figur 29: <i>Krysstabell nedlastning av film og/eller musikk på internett krysset med foreldres yrkesstatus (EU-kids online)</i>	65
Figur 30: <i>Krysstabell nedlastning av film og/eller musikk på internett krysset med foreldres yrkesstatus (PISA)</i>	65
Figur 31: <i>Skolearbeid på internett PISA og EU-kids online (14-16)</i>	74
Figur 32: <i>Nyheter på internett PISA og EU-kids online (14-16)</i>	75
Figur 33: <i>Spill på internett PISA og EU-kids online (14-16)</i>	75
Figur 34: <i>Nedlastning på internett PISA og EU-kids online (14-16)</i>	76

1 Innledning

1.1 Digitale skiller

Samfunnet har de siste 20 årene gjennomgått store endringer på grunn av ny digital teknologi. Ikke minst har internett blitt en integrert del av hverdagen for alle som vokser opp i vestlige samfunn, både i forbindelse med skole, fritid og jobb. Begrepet digitale skiller har på bakgrunn av dette blitt et aktuelt begrep som omfatter mange nye former for skiller som oppstår i det digitale samfunn (Norris, 2001).

Hva de digitale skillene består av vil varierer i forbindelse med når i den digitale utviklingen en referer til. OECD (*Organisation for Economic Co-operation and Development*) (2006) kategoriserer de digitale skillene inn i to ulike perioder. Her blir begrepene *førstegenerasjons digitale skiller* og *andregenerasjons digitale skiller* brukt, der *første generasjons digitale skiller* refererer til om man har fysisk tilgang til internett og IKT eller ikke, mens *andregenerasjons digitale skiller* innebærer at skillene ikke lenger går ut på tilgang til utstyr og infrastruktur, men hvordan en bruker IKT og internett i ulike oppgaver og situasjoner (Egeberg et al., 2012; Hatlevik & Kløvstad, 2009).

Også forskning på de digitale skillene kan forstås og kategoriseres inn i to ulike perioder. Den første perioden fokuserer på den fysiske tilgangen ulike personer i samfunnet har til internett og IKT. Etter hvert har den digitale utviklingen ført til at forskere har anerkjent at et ensidig fokus på fysisk tilgang begrenser forskningen. Den andre perioden har dermed rettet oppmerksomheten mot de skillene som oppstår på bakgrunn av sosiale, psykologiske og kulturelle faktorer, samt faktorer som handler om bruksmønster (Brandtzæg, 2012a; I. Frønes, 2002; Putnam, 2001; Turkle, 2011; Van Deursen & Van Dijk, 2010; Van Dijk, 2006). En utfordring her blir hvordan en måler disse faktorene? Å måle digitale skiller på bakgrunn av ulik tilgang er relativt lett, mens kulturelle faktorer og bruksmønster er vanskeligere å fange opp i statistiske undersøkelser.

Denne masteroppgaven vil ta utgangspunkt i nyere forskning som bygger på den andre tilnærmingen til begrepet. Jeg ønske å undersøke hvorvidt de digitale skillene kommer til uttrykk i Norge og blant norske ungdommer. Jeg anvender kvantitativt datamateriale fra to

store internasjonale undersøkelser som jeg har fått tilgang til som fullstendige SPSS – filer. Jeg har valgt ut relevante og like variabler fra begge datasettene, og har ved hjelp av SPSS-dataprogrammet foretatt egne analyser.

1.2 Problemstilling

Problemstillingen i denne masteroppgaven kan sees på som todelt. For det første studerer jeg de digitale skillene blant ungdom i Norge. Disse skillene vil i oppgaven komme til uttrykk ved å måle hvor ofte ungdom mellom 11-16 år er på internett generelt, og hvor ofte de foretar seg fire ulike aktiviteter på internett. Ut fra begrepet kulturell kapital, slik det er definert av Bourdieu (Bourdieu, 1984; Bourdieu & Passeron, 1977) vil jeg også forsøke å forklare disse eventuelle skillene. Den kulturelle kapitalen blir i oppgaven operasjonasliert gjennom variabler knyttet til foreldres utdanning og yrkesnivå.

Ved å ta utgangspunkt i data om norske ungdommer fra PISA 2012 og EU-kids online 2, lyder problemstillingen min som følger:

Hvordan kan vi undersøke digitale skiller i PISA og EU-kids online undersøkelsene? Og finnes det en sammenheng mellom ungdoms bruk av internett og foreldres utdanningsnivå og yrke?

Den overordnede problemstillingen legger grunnlaget for å diskutere forholdet mellom utdanningsnivå og yrkesstatus til foreldrene og ungdommens bruksmønster. De konkrete forskningsspørsmålene som ligger til grunn for analysen videre er:

- (1) *Er det en sammenheng mellom foreldres utdanningsnivå og yrkesstatus og hvor mye ungdom er på internett?*
- (2) *I hvilken grad forklarer foreldrenes utdanningsnivå og yrkesstatus ungdoms bruk på internett?*

Forholdet mellom elevens bakgrunn, forstått som foreldres utdanning og yrke, og skoleprestasjoner har blitt studert på mange ulike måter i utdanningsforskningen. En teori som har vært mye brukt for å belyse dette forholdet er Bourdieu og Passerons teori om utdanningssystemet (Bourdieu, Passeron, Bundgård, & Esmark, 2006). Her utgjør kulturell

kapital en viktig del av forklaringen på de sosiale variasjonene i skoleprestasjoner generelt. Oppgavens utgangspunkt er dermed å forklare de digitale skillene på samme måte.

1.3 Forskjeller i datamaterialet

Oppgaven har hentet empirisk data fra to store internasjonale rapporter: Eu-kids-online 2 og PISA 2012. Videre i oppgaven vil jeg referere til disse undersøkelsene som EU-kids online og PISA. Å behandle datamaterialet fra to undersøkelser slik jeg har som hensikt å gjøre vil både øke og styrke reliabilitet i resultatene mine.. Spørsmålene jeg har valgt ut til egne analyser er relativt like fra begge undersøkelser, selv om rapportene i seg selv har svært ulike perspektiver. Det å ha to undersøkelser som måler det samme vil gi sterkere indikasjoner på hva tendensene er. EU-kids online fokuserer på bruk og bruksmønster til ungdom utenfor skolen, og har som mål å kartlegge hvor sikre ungdom føler seg på internett. PISA fokuserer på det digitale knyttet til kompetansebegrepet i skolen. I tillegg til å ha ulike perspektiver har undersøkelsene også ulik metodisk tilnærming, forskjellig størrelse på utvalget, og blitt gjennomført på forskjellige tider. EU- kids online ble utført i perioden 2010-2011 og jeg baserer meg på et utvalg bestående av 766 informanter mellom 11 og 16 år. PISA ble gjennomført i 2012. Utvalget er adskillig større, da det viser resultater fra 4686 15-åringer fra Norge. PISA undersøkelsene blir gjennomført på skolen og tar utgangspunkt i omfattende spørreskjemaer. Det å belyse disse to anerkjente undersøkelsene gir meg mulighet til å stille noen spørsmål om hvordan digitale skiller blir målt i norsk forskning generelt.

1.3.1 Analyse

I analysene vil bruk på internett måles ved å presentere fem ulike aktivitetsvariabler. Først tid på internett generelt dermed(1) skolearbeid på internett,(2) lesing av nyheter på internett,(3)spill på internett og til slutt,(4)nedlastning av film på internett. Variasjoner i disse variablene vil kunne tolkes som digitale skiller. Bakgrunnsvariablene er foreldres utdanningsnivå og foreldres yrkesstatus.

Først gjennomfører jeg en korrelasjonsanalyse mellom alle variablene i undersøkelsen. Dette gjør jeg for å kartlegge eventuelle signifikante forhold. Videre vil resultatene bli presentert i krysstabeller. Her vil jeg vise frekvens og prosentfordeling over hvor mange fra de ulike utdanningsnivåene og yrkesstatusene som gjør hva på internett, og hvor mye tid de bruker på det. Deretter signifikans testes forholdet mellom variablene ved hjelp av en kji-kvadrat test. Dette vil kunne si noe om hvorvidt resultatene baserer seg på tilfeldigheter, og om de kan overføres til befolkningen. Selv om mange av krysstabellanalysene ikke viser signifikante forhold, vil krysstabellene gi meg oversikt over eventuelle mønster i befolkningen.

1.4 Oppgavens oppbygging og innhold

Oppgaven har 7 kapitler. I kapittel to vil litteratur av tidligere forskning bli gjennomgått. Her presenterer jeg studier som er relevant for oppgavens tema. Først vil jeg vise hva digitale skiller betyr internasjonalt. Deretter vil jeg presentere annen forskning som referer til digitale skiller som et sosiologisk fenomen, før jeg viser hva begrepet betyr i Norge.

I kapittel tre vil jeg redegjøre for Pierre Bourdieus begreper om kapital med særlig vekt på kulturell kapital. Jeg vil også presentere hvordan begrepet har blitt tolket og forstått i Norge.

I kapittel 4 presenteres først de to datamaterialene jeg anvender: EU-kids online 2 og PISA 2012. Deretter redegjør jeg for hvordan jeg selv har bearbeidet disse. Her vises de ulike variablene jeg har valgt å bruke ved hjelp av deskriptiv statistikk. Jeg sammenligner de, viser til forskjeller og likheter. Til slutt presenteres de statistiske verktøyene jeg kommer til å anvende i analysen.

I kapittel fem analyserer jeg de resultatene jeg har fått ut av de to datasettene. Her skal forskningsspørsmålene mine bli besvart. Jeg gjennomfører først en korrelasjonsanalyse for å kartlegge eventuelle signifikante forhold mellom variablene. Deretter presenterer jeg resultatene av analysene i krysstabeller.

I kapittel seks vil jeg først drøfte sentrale momenter som jeg fikk svar på gjennom analysen. Jeg vil diskutere resultatene mine i lys av presentert teori og erfaringer fra tidligere forskning.

Jeg vil også sammenligne og diskutere resultatene fra de to datasettene opp mot hverandre.

I kapittel sju vil jeg oppsummere resultater fra datamaterialet. Her kommer jeg tilbake til problemstillingen. Jeg vil drøfte om den har latt seg besvare og diskutere dilemmaer knyttet til egen undersøkelse. Til slutt presenteres forslag til videre forskning.

2 Digitale skiller- en gjennomgang av tidligere forskning

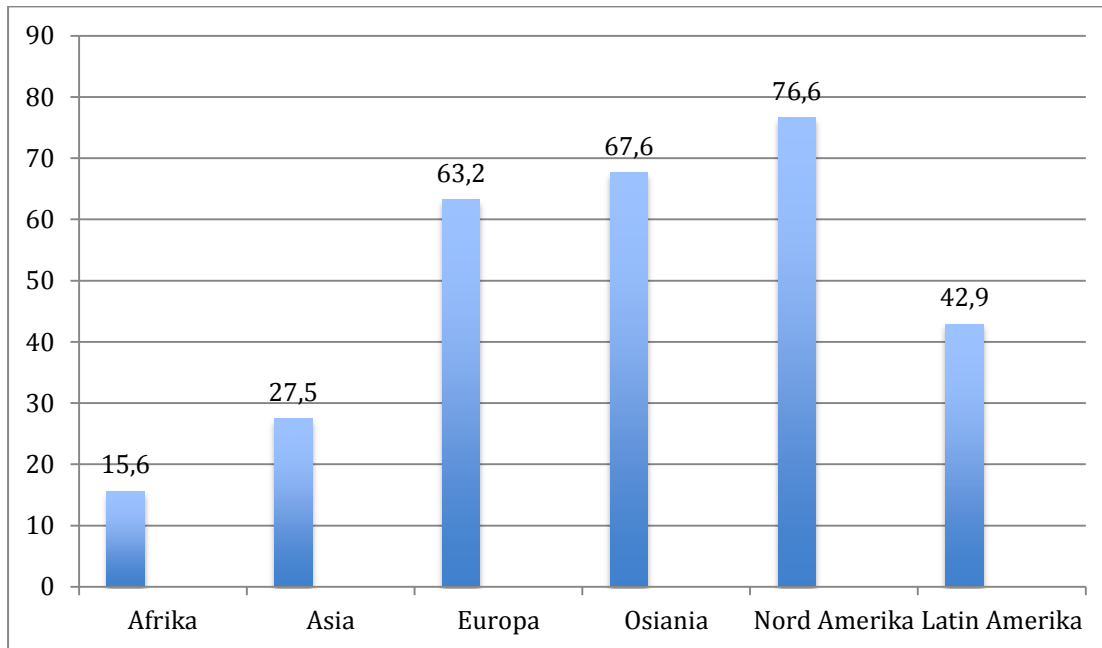
I dette kapittelet vil jeg ta for meg et utvalg studier som er relevant for oppgavens problemstilling. Innledningsvis vil jeg gi en oversikt over hvordan de digitale skillene kommer til uttrykk i verden generelt. Det finnes fortsatt mange land der internetttilgang ikke er en selvfølge. Digitale skiller som begrep vil dermed forandre innhold avhengig av hvor langt den digitale teknologien har utviklet seg i et land. Videre vil jeg redegjøre for viktige arenaer der digitale skiller kan oppstå. Disse arenaene referer til digitale skiller som kommer til uttrykk når tilgangen til internett er en vesentlig del av hverdagen. Til slutt vil jeg redegjøre for forskning på digitale skiller i Norge. I studier av det vi kan forstå som digitale skiller i Norge vil digital kompetanse stå sentralt. Dette er fordi digital kompetanse ble innført som grunnleggende ferdighet i forbindelse med kunnskapsløftet i 2006 (Utdanningsdirektoratet, 2012).

2.1 Digitale skiller i et globalt perspektiv

Selv om tilgangen til internett øker som et resultat av teknologisk utvikling, er det fortsatt land i verden med begrenset tilgang til IKT og internett. Det er derfor viktig å understreke at digitale skiller betyr ulike ting i ulike land og verdensdeler. Som nevnt innledningsvis skiller OECD mellom *første generasjons digitale skiller* og *andre generasjons digitale skiller*. Selv om en kan tolke denne inndeling som en gammel og moderne måte å se på skillene på, er det mange land i dag som fortsatt har skiller som går under definisjonen *første generasjons digitale skiller*. 2,4 milliarder mennesker har tilgang til internett, noe som betyr at ca. 65 % av verdens befolkning fortsatt ikke har tilgang (Internett World Stats, 2012). Disse landene er stort sett utviklingsland som er i startfasen når det gjelder digitalisering. og ligger langt etter mer velutviklede land i den teknologiske utviklingen (Norris, 2001)

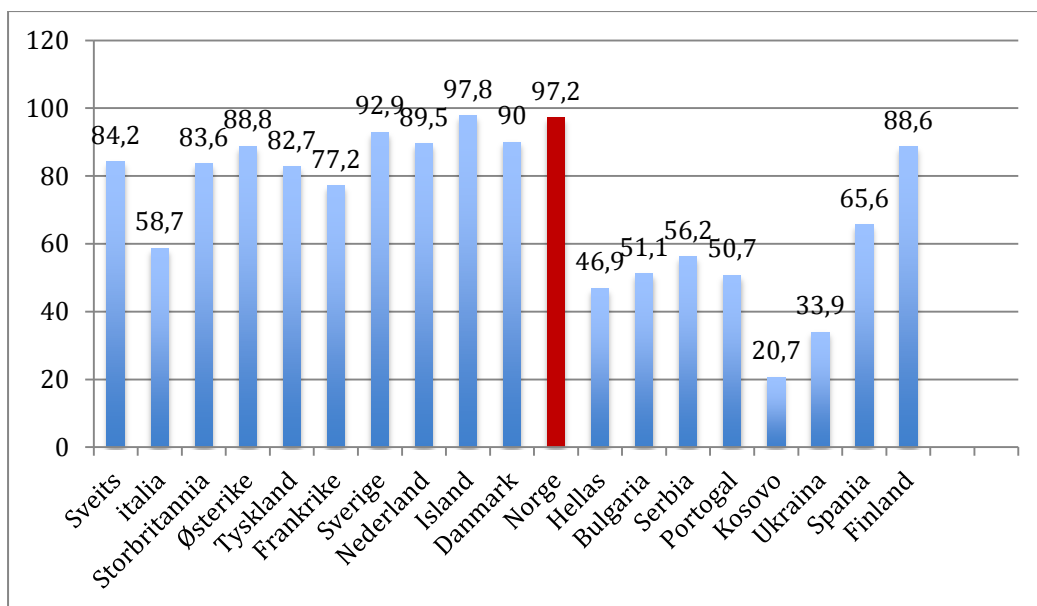
I figuren under vises en prosentvis oversikt over internettilgang i de ulike verdensdelene. Tallene er hentet fra: www.internetworldstats.com/

Mobildata har på to år økt kraftig og gjort noe med dette bilde. Det finnes ingen internasjonale oversikter over internettilgang fra senere enn 2012, det er derfor viktig å ha i bakhodet at bruk av internett i 2014 kan fremstå som noe forskjellig fra oversikten jeg presenterer her.



Figur 1: *Internettilgjengelighet i verden prosentvis*

Slik vi ser, er det stor forskjell mellom verdensdelene med lavest og høyest prosentandel. I Afrika har kun 15,7% tilgang, noe som tilsier at de digitale skillene fortsatt handler om fysisk tilgang til internett eller ikke. I Asia har 27,5 % tilgang mens tallet i Europa ligger på 67,6%. Dette er adskillig mindre enn i Norge, noe som konstaterer at det også innad i Europa er store forskjeller. Figuren under viser prosentvis tilgang i de europeiske landene. Ikke alle land er med, men for å kartlegge forskjellene er landene med høyest og lavest tilgang er representert.



Figur 2: Internettilgjengelighet i Europa prosentvis 2012

Slik tabellen viser er Norge og Island de landene med størst internettilgang i verden med en prosentvis tilgang på 97.2 og 97.8 %. Kosovo og Ukraina har lavest tilgang med prosentvis tilgjengelighet på 20.7% og 33.9%. Land som Hellas, Bulgaria, Serbia og Portugal ligger på rundt 50%. Nord-Europa(Tyskland, England, Skandinavia og Island) inkludert Nederland er de landene med desidert størst tilgang. Her ligger de fleste land på over 90 (Internett World Stats, 2012).

Disse forskjellene kommer også til syne i et studie utført av den norske medievitaren Petter Brandtzæg(2011). Han undersøker ulike voksne personers nettbruk i fem europeiske land(Norge, England, Sverige, Spania og Østerrike). Store forskjeller ble identifisert både ved bruk av internett generelt og spesielt når det gjelder bruk av sosiale medier. Studien identifiserte fem brukertyper i alle landene. Brukertypene han identifiserte var: 1) *Ikke-brukere*: 42%, 2) *Sporadiske brukere*: 18%(bruker Internett nå og da), 3) *Underholdningsbrukere*:10%(bruker internett til spill og film), 4) *Instrumentelle brukere*: 18%(Bruker internett til spesifikke nytteoppgaver og jobb), og 5) *Avanserte brukere*: 12%(bruker internett mye og til flere forskjellig aktiviteter). Videre viser Brandtzæg til økt bekymring over at 60% av befolkningen i de nevnte landene gikk under kategorien «*ikke brukere*» eller «*sporadiske brukere*». Han understreker at dette reflekterer det store digitale skillet som eksisterer i Europa (Brandtzæg, Jan, & Karahasanovic, 2011).

Det er altså fremdeles store digitale skiller globalt forstått som tilgang til internett og digital teknologi.

2.2 Nye digitale skiller

Slik figur 2 viser har Norge og mange andre nord-europeiske land svært høy internettilgang. Dersom vi i disse landene skal forstå digitale skiller, må begrepet vise til noe annet enn ulikhet i internettilgjengelighet.

Peter Bae Brandtzæg(2012) påpeker at nye medier som internett og sosiale nettverkstjenester har stor betydning for utviklingen av det han forklarer som de «nye» digitale skillene (Brandtzæg, 2012a). Videre deler han begrepet inn i ulike felt. Han men hevder at tendensene i nåtidens forskning har vært et utvidet fokus som ser på digitale skiller som oppstår mellom land, kjønn, generasjoner og generell deltagelse. For å få en bred forståelse av hva begrepet betyr i dag vil jeg se nærmere på de ulike arenaene der digitale skiller kan utarte seg. I likhet men Brandtzæg vil jeg først se nærmere på digitale skiller som oppstår mellom kjønn og generasjoner. Videre vil jeg presentere forskning på generell deltagelse og ulikhet som dannes fordi personer bruker internett forskjellig.

2.2.1 Generasjoner

Forskning på digitale skiller mellom generasjoner har i stor grad fokusert på skillet mellom unge og eldre i samfunnet (Brandtzæg, 2012a). Dagens tenåringer og unge voksne(spesielt de i alderen mellom 15-24 år), blir ofte beskrevet som ”*digitale innfødte*”/”*digital natives*” fordi de har vokst opp med IKT som en vesentlig del av hverdagen. Det er blitt vanlig å kalle disse ungdommene for den nye digitale generasjonen (Prensky, 2001, 2012). De innehar en form for «*digitalt morsmål*» som gjør at de forstår datamaskiner, videospill og internett bedre enn mange eldre. Den eldre generasjonen har på den andre siden måttet tilegne seg alt som er nytt i det teknologiske samfunn i relativt voksen alder. Det ”digitale språket” ungdommen innehar vil for dem virke fremmed, da IKT ikke har vært en del av deres oppdragelse, opplæring og sosialiseringssprosess. Samtidig viser forskning at eldre mennesker ikke unngår bruk av IKT

på grunn av fysiske og kognitive faktorer. Mangelen på deltagelse er først og fremst knyttet til holdninger (Brandtzæg 2012).

Tall fra SSB(2012) viser at 74 % av nordmenn mellom 65 og 74 år hadde brukt PC de siste tre månedene, en økning på sju prosent sammenlignet med fjoråret. 69% prosent i aldersgruppen oppgir også å ha brukt internett i denne perioden. Statistikken viser videre at tilgang til og bruk av internett øker mest i de eldste gruppene i befolkningen. Nye målinger kan imidlertid tyde på at skillet mellom ung og gammel blir mindre (statistisk sentralbyrå, 2013).

2.2.2 Kjønn

UNESCO(United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)(2003) hevder at digitale skiller blant kjønn er det skillet som internasjonalt har blitt mest forsterket av den digitale teknologien (Primo, 2003). Denne utviklingen finner vi også i Norge. *Barn og medier*(2012) viser blant annet at gutter spiller dataspill mer enn hva jenter gjør. Til sammen viser undersøkelsen at 85% av barn mellom 9-16 år spiller dataspill ukentlig, og 41 % av disse er gutter som spiller flere ganger om dagen, mot 21 % jenter. *I barn og medier*(2014) er det fortsatt gutter som spiller mest. Jenters spilling har likevel økt mer dersom en sammenligner de to rapportene, andelen spilling i 2014 er henholdsvis 45 % og 30 %. Videre ser en at skillene i større grad går ut på at jenter spiller andre type spill enn guttene (Medietilsynet, 2012, 2014).

Rapporter som måler skoleferdighetene til elever viser jevnt over at jenter gjør det bedre på skolen enn gutter (Bakken, 2009; Bakken & Elstad, 2012). Blant annet viser NOVA(2012) at kjønnsforskjellene for standpunkt karakter ikke er blitt mindre etter at kunnskapsløftet ble innført. Jentene er gjennomsnittlig bedre i alle fag, men det er store variasjoner: Gapet mellom jentenes og guttenes karakterer er minst i matematikk, og størst i norsk. Kommer disse skillene til uttrykk i bruk av internett?

Brandtzæg(2012) understreker at fra fylte tolv år er jenter i større grad enn gutter brukere av kommunikasjonsteknologi. Dette er aktiviteter der en må uttrykke seg skriftlig og det kan

tenkes at chatting, e-post, tekstmeldinger og blogging på internett kan bidra til å forsterke ferdigheter innenfor språkutvikling, skriveutvikling, og bruk av tastatur. Også i «*barn og medier*»(2012 og 2014) konstateres det at jenter bruker sosiale nettsteder oftere enn gutter. Gutter er i større grad på youtube og bruker generelt internett mer til underholdning (Brandtzæg, 2012a; Medietilsynet, 2012, 2014).

Også blant voksne er det skiller i kvinner og menns bruk av internett. Et eksempel er en undersøkelse der forskere prøvde å kartlegge kjønnsforskjellene på nettsiden Wikipedia. Her kom det fram at det var langt flere mannlige bidragsytere enn kvinner, og det forskerne definerer som et ”*kvinnetema*” er mindre utførlig omtalt enn et ”*mannetema*”. Brandtzæg(2012) påpeker at kvinner og eldre ofte er de som ”henger litt etter”. Han forklarer videre at mange av de avanserte brukerne er unge, og de er ofte gutter, de bor ofte i urbane strøk og holder på med utdanning (Lam et al., 2011).

Vi har nå sett at det eksisterer digitale skiller mellom land, generasjoner og kjønn. Videre i oppgaven vil jeg gå mer nyansert inn på digitale skiller som oppstår når personer i samfunnet bruker internett ulikt.

2.3 Generell deltagelse og typologier

En tendens i nyere forskning har vært å kategorisere ulike brukere inn i typologier på bakgrunn av hva og hvordan en forholder seg til de nye mediene (Brandtzæg, 2010, 2012a, 2012b; Horrigan, 2007; Van Deursen & Van Dijk, 2010, 2013; Van Dijk, 2006; Zillien & Hargittai, 2009). Under vil jeg forklare hvordan det i det hele tatt er mulig å klassifisere personer i samfunnet på bakgrunn av internettbruk. Dette gjøres ved å vise til studier som forklarer variasjoner i bruksmønstre med bakenforliggende betingelser, slik jeg har som hensikt å gjøre i min analyse. Klassifiseringen vil her legge hovedvekt på personers digitale deltagelse for deretter å koble den opp mot deres sosiale bakgrunn.

Deursen og Dijk(2010) utførte en undersøkelse der de forsøkte å måle ferdigheter i bruk av internett i Nederland. Forskernes formål var å bidra med et studie som ga en mer grunnleggende og dyp forståelse av bruksmønstre og deltagelse. De klassifiserte brukerne inn

i fire ulike ferdighetsnivåer på internett. *Operational internet skills*: Det å kunne åpne internett, bruke ulike fil-formater og vite hvordan en kan søke. *Formal internet skills*: Å bruke hyperlinker og ikke bli desorientert selv om en navigerer mellom ulike nettsteder på internett. *Information internet skills*: Å vurdere informasjonskilder, samt bruke ulike søkesider for å finne informasjon og definere søkeord. Og tilslutt *Strategic internet skills*: Å bruke internett til å gjøre tiltak for å nå bestemte mål. Resultatene fra studiene viser at de med lav utdanning ofte blir kategoriseres inn i *Operational internet skills* eller *Formal internet skills*. Forskerne konkluderte med at disse to måtene å forholde seg til internett på ikke var tilstrekkelig for effektiv bruk. Videre forklarte de at personer med lav utdanning ofte har vært sosialt vanskeligstilte, men påpeker at deres livsmuligheter blir ytterligere i fare om de stadig går glipp av alle fordelene internett har å tilby. De kan bli ekskludert fra økonomiske muligheter som annonser om jobbmuligheter til informasjon om kosthold og helse. I det moderne(og fremtidige) informasjonssamfunnet er det disse ferdighetene som bestemmer folks posisjoner i arbeidsmarkedet og i samfunnslivet (Van Deursen & Van Dijk, 2010). Hvis en økende mengde relevant informasjon for dagliglivet blir å finne på internett, vil det oppstå skiller i samfunnet om personer med lite internettferdigheter ikke klarer å innhente informasjon godt nok?

Horrigan(2007) presiserer at selv om mange bruker internett, vet en lite om hvem som behersker denne bruken og hvem som ikke gjør det. Han klassifiserte amerikanske brukere på bakgrunn av en spørreundersøkelse om tilgang(assets), handlinger(actions) og holdninger(attitudes). Ut i fra spørsmålene ble personene kategorisert inn i ti ulike grupper. Disse gruppene ble igjen samlet i tre overordnede grupper som omhandlet bruk. *Elitebrukere(elite tech users)* 31%: De ble karakterisert som hyppige og engasjerte brukere av internett, har høy trivsel, og internett er en stor del av livet. *Middel of the road tech-users* 20%: De bruker internett mer til kommunikasjon enn selvutfoldelse. De siste gruppen er *de med få digitale eiendeler(few Tech assets)* 49%: Noen har tilgang, men trenger informasjon om hvordan de skal bruke det. Noen vil ikke bruke det, og noen har ikke tilgang i det hele tatt (Horrigan, 2007).

I likhet med Van Dersuen og Van Dijk(2010) og Brandtzæg et al(2011) ser vi også her at en stor andel bruker internett på et «lavt nivå»(49%). Horrigan undersøkte videre om disse ulike inndelingene kunne forklares på bakgrunn av kjønn, alder, utdanning og inntekt. I denne oppgaven vil det være de siste faktorene som er relevante. Brukere som ble kategorisert som *elitebrukere* hadde jevnt over høy utdanning. Horrigan viste også at selv om de med høy

inntekt sannsynligvis hadde større tilgang til internett, kom flere av ”middel of the road”-brukere og ”low tech”-brukere fra hushold der inntekten var over 75.000\$ i året. Skillene i bruk er i denne sammenheng dermed konsentrert rundt kulturelle faktorer som kommer til uttrykk gjennom utdanning, heller enn økonomiske ressurser (Horrigan, 2007).

Et studie utført i Tyskland av Zillien og Hargittai (2009) viste samme tendenser, men i motsetning til Horrigan tok forskerne her utgangspunkt i den sosioøkonomiske statusen til brukerne. For å operasjonalisere sosioøkonomisk status målte de utdanning, inntekt, yrke. I tillegg målte de en subjektiv vurdering basert på egenskaper og livsstil observert gjennom intervjuer. Intervjuobjektene fikk detaljerte spørsmål både om sine vaner på internett og om datautstyr. Funnene viste at brukerens «klasseposisjon» i samfunnet hadde betydelig innflytelse på hva de foretok seg på internett. Videre viste undersøkelsen at personer med «høy» sosioøkonomisk status (høy inntekt, god utdanning etc.) i større grad brukte internett til politisk engasjement, til å orientere seg om reiser, aksjer, epost, søkemotorer osv., mens personer med lavere sosioøkonomisk status brukte internett mer til chatting og sosiale medier.

Forskerne presiserte at digital skiller ikke er et fenomen som vil forsvinne eller være et midlertidig problem som løses når kvaliteten på utstyr forbedres. Forskjeller i bruk vil vedvare fordi utgangspunktet til personer i samfunnet alltid vil være forskjellig (Zillien & Hargittai, 2009).

Inndelingen av de øvrige typologiene er relativt like i alle studiene, noe som indikerer at en har fått tydelige mønster i samfunnet. Brandtzæg(2010) forsøkte å studere ulike personers mediebruk, i håp om å skape en felles plattform for å beskrive forskjellige måter å bruke internett på. I en meta-analyse studerte han 22 ulike studier av brukertypologier i Europa og USA(tilsvarende de jeg nevner over), med mål om å etablere et samleverk som kombinerer disse ulike typologiene. Han kom frem til åtte kategorier som gikk igjen i samtlige 22 studier.

Ikke brukere: Den største typologien i alle de 22 studiene. *Sporadiske brukere:* Ble identifisert i 20 studier. En av de mest synlige brukertypene. Disse brukerne er nybegynnere og bruker nye medier på et relativt lavt nivå. *Debattanter:* Bloggere og debattanter i sosiale medier ble kun identifisert i 2 eller 3 studier, men det understrekes at dette er en ganske ny, «up and coming» kategori, da de voksende sosiale mediene er et enklere verktøy for blogging og diskusjon (Brandtzæg, 2010). *Underholdningsbrukere:* Disse brukerne ble identifisert i 10 studier. Denne kategorien vil sannsynligvis øke, grunnet økning av spill på TV og Internett.

Sosialiseringsbrukere: Identifisert i ni studier. Dette er i følge Brandtzæg også en økende brukstype fordi sosiale medier i stadig større grad blir en del av hverdagen. *Lurkere*: Bare identifisert i 5 studier. Lurkere kan forklares som personer som kikker, uten å bidra med eget innhold. *Instrumentelle brukere*: Identifisert i 16 studier. Brukertypen er relatert til media generelt og spesielt internett. Denne kategorien omhandler personer som bruker media som et informasjonsverktøy, både på jobb og i privatlivet. *Avanserte brukere*: Identifisert i 20 studier. Denne typen representerer personer som bruker et bredt spekter av medier ofte (Brandtzæg, 2010). Brandtzæg (2010) understreker videre at en oversikt over det store utvalget av mediebruk vil gi forskere en felles forståelse av hvordan bestemte brukertyper identifiseres og hvordan de er unike (Brandtzæg, 2010).

Dette studiet av typologier er relevant for oppgaven fordi den både kartlegger og samler ulik forskning om de digitale skillene. Likevel har samleverket tatt utgangspunkt i voksne personer og ikke ungdommer. For å få et innblikk i hva ungdom i Norge foretar seg vil jeg under presentere forskning knyttet til internettbruk blant ungdom i Norge.

2.4 Digitale skiller og digital kompetanse

Vi har tidligere i kapittelet sett at tilgangen(i Norge) er så stor at tilgjengeligheten til internett og IKT ikke anses som et problem. Jeg har presentert digitale skiller i nyere forskning som fokuserer på ulikhet i bruksmønster. Samtidig har jeg vist at de digitale skillene øker i europeiske land med relativt lik tilgang som Norge. I dette avsnittet ser jeg spesielt på norsk forskning på barn og unges ulikhet i digitale skiller. I studier av det vi kan forstå som digitale skiller i Norge, er det stort fokus på digitale kompetanse. Dette er fordi digital kompetanse ble innført som en grunnleggende ferdighet i forbindelse med kunnskapsløftet 2006, på samme måte som det å skrive, regne, lese og utrykke seg muntlig (Utdanningsdirektoratet, 2012, p. 580). Digitale skiller vil i dette avsnittet dermed komme til uttrykk gjennom variasjoner i måling av digital kompetanse i skolen og ikke på fritiden. Studiene er likevel relevante for meg fordi dette er det nærmeste vi kommer forskning på digitale skiller i Norge.

ESSIE-studiet viser til fremgangen ulike skoler i EU(i tillegg til Island, Norge, Kroatia og Tyrkia) har når det gjelder bruk av internett og IKT. ESSIE-studiet måler ikke digital

kompetanse eksplisitt. Undersøkelsen studerer likevel elever, rektorer, og læreres forhold til IKT og internett på bakgrunn av tilgjengelighet, bruk, holdninger og meninger om IKT og internett i skolen. Dette kan tolkes som et interessant bidrag i debatten om digital kompetanse i Norge. Studiet bidrar til å videreutvikle IKT i skolen, og kartlegger IKT bruk på ulike skoler, slik at en får kontinuerlig oppdateringer på hvordan forholdene rundt i Europa er.

I internasjonal sammenheng skårer norske skoler blant de høyeste i Europa når det gjelder tilgjengelighet til IKT og data per skoleelev. De skårer også høyt når det gjelder hurtigheten på bredbånd, og bruk av internett i undervisning (European schoolnet, 2012). ESSIE måler likevel ikke læringsutbyttet elevene eventuelt får, eller hvordan de behersker bruk av internett og IKT.

ITU Monitor har testet den digitale tilstanden til norske skoleelever annet hvert år siden 2003. Undersøkelsene fokuserer i hovedsak på bruk av IKT, digital kompetanse og læringsmiljø, og både elever, skoleledere og lærere har bidratt. I denne sammenheng er funn fra de to siste undersøkelsene av interesse da de viser de ferskeste tallene. I Monitor 2011 er digital kompetanse operasjonalisert gjennom fem dimensjoner, der fire er mestringsområder hentet fra rammeverket for digitale ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2012). Dimensjonene Monitor brukte var: Operativ bruk av IKT(ikke et mestringsmål), å tilegne seg og behandle digital informasjon, produsere og bearbeide digital informasjon, digital dømmekraft og å kunne kommunisere digitalt (Egeberg et al., 2012).

Det legges videre ekstra vekt på dimensjonen knyttet til tilegnelse og bearbeidelse av digital informasjon. I Monitor 2013 kritiseres rammeverket for grunnleggende ferdigheter for å ha for lite fokus på dimensjoner knyttet til problemløsning i samarbeid. De fremhever isteden en todelt definisjon av begrepet digital kompetanse utviklet av «*assessment and teaching of 21st century skills*»¹ De to kompetansene er: Problemløsning i samarbeid og digital kompetanse

Kompetanseformene kan ses i sammenheng og utfyller hverandre. På bakgrunn av denne todelingen defineres digital kompetanse som en *mangfoldig kompetanse* bestående av operative ferdigheter, et spekter av kreativitet og kritisk bruk(kildekritikk), kommunikasjon og problemløsning i samarbeid via digitale medier. I tillegg er digital kompetanse markert som

¹ The Assessment and Teaching of 21st-Century Skills(ATC21S) er et forskningsprosjekt som kartlegger ferdigheter og kompetanser som er spesielt for det 21. århundre. Målet er å oppfordre undervisningen i skolen til og vedta de samme ferdighetene i klasserommet(<http://atc21s.org/>).

et «brobyggende element» mellom andre ferdigheter som lesing, skriving og regning (Hatlevik, Egeberg, Guðmundsdóttir, Loftsgarden, & Loi, 2013, p. 40).

For å måle den digitale kompetansen måtte elevene i begge undersøkelsene både svare på spørsmål tilknyttet den operasjonaliseringen som var overordnet i rapporten, i tillegg til å vurdere seg selv og egne ferdigheter gjennom selvrapporterings skjemaer. Disse skjemaene baserte seg på lærerplanens kompetansemål for de ulike trinnene.(7-trinn, 9- trinn og 2vgs) (Egeberg et al., 2012; Hatlevik et al., 2013).

Vurderingene viste jevnt over at elevene hadde ganske god tro på seg selv, men at det var forskjell mellom ulike aktiviteter. Aktivitetene de ble spurt om, var for eksempel om de kunne lage en presentasjon med tekst og bilder eller om de kunne bruke et digitalt regneark til å tegne en graf. 87,5 % av elevene på 7. trinn rapporterer at de kunne lage en presentasjon med tekst og bilder uten hjelp av andre, mens 92 % av elevene på 9. trinn og 95,8 % på Vg2 oppgir det samme. Over halvparten på alle trinn synes det å laste ned og installere programmer, redigere bilder og lage multimediepresentasjoner med lyd, bilder og videoer er lett og klares uten hjelp. På spørsmålet om de klarer å bruke regneark for å tegne en graf, viser tallene at elevene er mer usikre på egne ferdigheter. Tallene er mer eller mindre stabile da resultatene fra monitor 2013 i stor grad viser det samme (Hatlevik et al., 2013)

I monitor 2011 påpekes det at det med fordel kunne vært flere indikatorer med som måler digital kompetanse, men at de ikke ville gjennomføre en test med for mange spørsmål. Analysene viser likevel interessante funn for oppgaven. Både monitor 11 og 13 har relativt like funn, resultatene under er dermed oppsummeringer fra begge undersøkelsene.

Det er variasjoner innad i aldersgruppene, og disse variasjonen handler i stor grad om forskjeller mellom enkeltelever. Videre vises det at analyser med høy skåre på prøven i digital kompetanse har flere bøker hjemme, har foreldre med høyere utdanning, er mer mestringsorienterte, og får bedre karakterer sammenlignet med elever som har lavere skåre på prøve i digital kompetanse (Egeberg et al., 2012). Her kan en trekke linjer til vanlig skriveopplæring. Det å vite hvordan en skal beherske og skrive på papir med blyant er noe de fleste barn i dag har vokst opp med. Dette medfører likevel ikke automatisk at du blir flink til rettskriving, eller kommer til å bli en god formidler. For å bli dyktig til å skrive og formidle er det nødvendig med refleksjon over skriveprosessen, erfaring og øvelse i å skrive. For eksempel har mange elever god trening og mye erfaring når det gjelder å bruke digitale

verktøy, som ikke er utviklet spesifikt for læring i skolesammenheng. De trenger likevel støtte og motivasjon for å kunne ta i bruk digitale medier og verktøy som er utviklet for læring og undervisning. Dette er skolens oppgave. En trenger dermed kompetente lærere. Dette påpekes også i monitor 2013 (Egeberg et al., 2012; Hatlevik et al., 2013). Generelt viser undersøkelsen at elever som gjør det bra på prøver i digital kompetanse får bedre karakterer i skolefag, og er mer kompetente også på andre områder, sammenlignet med elever som ikke gjør det så bra. Resultater fra Ung i Norge(2007) viser det samme. Her forsøkte forskerne å finne sammenheng mellom hvor mye elevene brukte internett til skolearbeid og hvor gode de var på skolen generelt. Ungdommene ble spurt om hvor ofte de søkte etter konkret informasjon på internett utenom skoletiden. Digital kompetanse ble her målt i hvilken grad en klarte å bruke internett som et verktøy. Resultatet til ungdomsskoleelevene viste at jo oftere de brukte internett, jo bedre karakter hadde de. De fant også ut at effekten på norskkarakteren og det å søke etter konkret informasjon på internett var sterkest blant de med fedre som kun hadde utdanning på ungdomsskolenivå, og svakest blant de som har fedre med høyskole-/universitetsutdanning (Strandbu & Øia, 2007).

Guðmundsdóttir og Hatlevik(2013) understreker også at den digitale kompetansen innenfor skolen i Norge varierer blant norske skoleelever. På bakgrunn av resultater fra monitor 2013 forsøkte de å identifisere hva som forklarte disse variasjonene. Faktorene de så på var bøker i hjemmet, språk som snakkes i hjemmet, og akademiske variasjoner. Analysen av undersøkelsen tydet på at disse tre faktorene forklarte en betydelig del av variasjonen innenfor skolen. Videre fant de ut at de digitale skillene i liten grad baserte seg på etnisitet, men i større grad på elevers ulike sosioøkonomiske bakgrunn (Guðmundsdóttir & Hatlevik, 2013).

Forskningsgruppen DLF (digitale læringsfellesskap) ved universitetet i Bergen(2011) gjennomførte en studie som ble utført på oppdrag fra KD med tilsvarende resultater. De ønsket en følgeforskning på et pilotprosjekt(PPBU) som studerte nyttiligheten av en bestemt programvare for PC-bruk i undervisningen(Lanschool). Målet var å få en oversikt over de utfordringene elever og lærere hadde i det «digitale» klasserom, med utgangspunkt i elever på videregående skole. Studien besto av tre deler. Klasseledelse og digital kompetanse, ulikheter i elevers bruksmønster, og forventninger og erfaringer fra implementeringen av Lanschool. Alle studiene inneholdt både spørreskjema, intervju og observasjon. I denne sammenheng er delen som omhandler ulikheter i elevers bruksmønster mest interessant. Det kom frem at bruksmønsteret til elevene ble påvirket av hvor gamle de var, kjønn, studieretning,

ambisjoner, og karakterer fra ungdomsskolen. Videre viste undersøkelsen at det å spille dataspill har en negativ sammenheng med karakterer. Elever med høye ambisjoner til skoleprestasjoner rapporterte om mindre utenom-faglig databruk enn de elevene med lavere ambisjoner (R. J. Krumsvik, Ludvigsen, & Urke, 2011).

Også SMIL-studien er aktuell her og studerer sammenhengen mellom IKT-bruk og læringsutbytte i videregående skole, samt hvordan denne sammenhengen utvikler seg/ endrer seg over tid. Studien hevder at den digitale utviklingen i Norge har hatt sterkere fokus på de nye mediene som har kommet, og i mindre grad fokusert på hvordan medier og metoder skal integreres på en måte der elevene får best mulig læringsutbytte i et klasserom. SMIL har vært opptatt av å få frem mer forskningsbasert kunnskap om medier og metoder, og hvorvidt mediebruk i klasserommet hemmer eller fremmer læringsutbyttet til elevene. Studien fant ut at kompetansen til elevene blir godt utnyttet om de kommer inn i skolen med en generell digital kompetanse. Denne kompetansen bidrar positivt i en stadig mer digitalisert skolehverdag. Selv om dette er positive utviklingstrekk, påpeker SMIL-studien at elevers sosiale bakgrunn fremdeles er en sterk påvirkningsfaktor for hvor godt elevene lykkes faglig med sin IKT-bruk i skolen. I undersøkelsen fikk elevene og lærerne spørsmål om å selvrapportere sin egen digitale kompetanse. Både lærere og elever mente de hadde relativt høy digital kompetanse, men undersøkelsen understreket at både lærerne og elevene i stor grad baserte evalueringen på egen fritidsbruk av teknologien. Her bruker en kanskje andre digitale verktøy som egentlig ikke er utviklet for kunnskap, læring og undervisning, men som de mestrer svært godt. Dermed blir en nødt til å skille mellom teknologi som er utviklet for sosiale behov og for læring (Krumsvik, Egeland, Sarastuen, Jones, & Eikeland, 2013)

2.4.1 Oppsummering og eget prosjekt

I gjennomgangen av litteraturen viser jeg hvordan bruk av internett er relatert til personers sosiale bakgrunn (Horrigan, 2007; Van Deursen & Van Dijk, 2010; Zillien & Hargittai, 2009). Forskningen på digital kompetanse fra Norge viser også lignende sammenhenger (T. Frønes & Narvhus, 2011; Kjærnsli & Olsen, 2013; Kjærnsli & Roe, 2010; Strandbu & Øia, 2007).

Det finnes mindre forskning på digitale skiller blant ungdom i Norge, utover disse nevnte studiene. Videre finnes det heller ingen studier som bruker Bourdieus begreper til å belyse

hvordan bruken av internett henger sammen med foreldres utdanningsnivå og yrkesstatus. På bakgrunn av dette var det derfor vanskelig å finne relevant data over norske ungdommers internettbruk utenfor skolen. Tilslutt fant jeg likevel to undersøkelser som var interessante: EU-kids online og PISA. Ingen av undersøkelsene hadde bruksmønstre til ungdom i Norge som hovedperspektiv. Likevel fant jeg brukbare variabler fra begge datasettene som egnet seg til min egne analyse.

For å få mer kunnskap om digitale skiller er det behov for undersøkelser som har bakgrunnsvariabler på foreldres yrke og utdanning, samtidig som undersøkelsen har flere spørsmål om ulike bruksmønstre på internett. Selv om både EU-kids online og PISA har vært analysert tidligere ønsker jeg å bruke disse to datasettene på en slik måte at de kan bidra med ny kunnskap om digitale skiller i Norge.

3 Teoretiske perspektiver

Slik jeg nevnte innledningsvis har det i utdanningsforskningen vært vanlig å studere elevers bakgrunn for å forklare ulikhet i skoleprestasjoner. Et begrep som har vært mye belyst i denne sammenheng er Bourdieus begrep om kulturell kapital. I følge Bourdieu reproduseres den kulturelle kapitalen gjennom generasjoner, noe som vil si at barn med høy kulturell kapital har fått dette «overført» fra sine foreldre.

I dette kapitlet ønsker jeg å diskutere begrepet kulturell kapital som et grunnlag for å forklare om foreldres utdanning og yrke har sammenheng med ulik bruk av internett hos deres barn. Å bruke begrepet på denne måten krever en forståelse av begrepet som er *vid*, og jeg vil argumentere for at begrepet kan brukes som bakgrunn for min analyse. Under vil jeg redegjøre for begrepet klasse, som jeg ser på som nødvendig for å forstå det teoretiske rammeverket. Videre vil jeg gi en kort presentasjon av den franske sosiologen Pierre Bourdieu og hans teori om det sosiale rom. Deretter vil jeg forklare tolkninger av begrepet og hvordan en kan forstå begrepet om kulturell kapital i en norsk kontekst. Dette vil gjøre det lettere å forstå kulturell kapital på den måten jeg bruker det i oppgaven.

3.1 Gamle og nye klasser

Det har blant samfunnsvitere vært vanlig å forklare ulikhet og klasse i lys av økonomiske goder og ressurser. Jo mer penger, jo høyere klasse (Hansen & Engelstad, 2003). Et metaforisk bilde av samfunnet som går igjen er en hierarkisk pyramide som viser klassesamfunnet fra øverst til nederst på bakgrunn av de økonomiske ressursene ulike samfunnsindivider innehar. I følge sosiologen Erik Ollin Wright (1985) vil det i et klassesamfunn alltid være noen som har det bedre fordi andre har det dårligere. Klassene er gjensidig avhengig av hverandre. Det finnes med andre ord en overklasse fordi det også eksisterer en underklasse (Wright, 1985).

Begrepet klasse knyttes ofte opp mot marxismen og Karl Marx, som med sin klasseteori kritiserte den kapitalistiske samfunnsordenen på 1800-tallet. I Marxs klasseforståelse var eiendom til produksjonsmidlene grunnlaget for de viktigste maktforskjellene i samfunnet.

Han viste til de store økonomiske forskjellene mellom arbeidere og kapitalister der kapitalistene eide produksjonsmidlene, og arbeiderklassen solgte sin arbeidskraft og jobbet for kapitalistene under svært dårlige kår. For Marx var motsetningen mellom arbeiderklassen og kapitalistene en grunnleggende konflikt i det kapitalistiske samfunn (Dahlgren & Ljunggren, 2010; Hansen & Engelstad, 2003; Hansen & Mastekaasa, 2003). På samme måte som Marx knyttet også Max Weber klassebegrepet til maktforskjeller, men viste at maktforskjellene var knyttet til forhold på flere markeder enn arbeidsmarkedet. De som eier finansinstitusjonene får makt over låntakerne, huseierne får makt over leietakerne (Hansen & Engelstad, 2003).

Samfunnsforholdene har endret seg siden disse klassiske sosiologiske teoriene ble utviklet. En av utfordringene blir dermed å utvikle et klassebegrep som fanger opp de nye formene for ulikhet som kommer til uttrykk i mer moderne samfunn. I følge Nordli Hansen og Engelstad diskuterer forskere i dag hva som skal være innholdet i dette «nye» klassebegrepet (Hansen & Engelstad, 2003). Også Dahlgren og Ljunggren(2010) påpeker dette. De hevder at klassebegrepet verken er dødt eller uten relevans. Begrepet har endret seg, men det har også klasseforskningen (Dahlgren & Ljunggren, 2010). Å studere digitale skiller og ulike klasser i samfunnet er relativt nytt, og det har til nå vært vanskelig å fange slike skiller opp i undersøkelser. Ved å se nærmere på klasse forstått som utdanningsnivå og yrke hos foreldre, er det mulig å utvikle denne nye klasseforskningen.

3.1.1 Pierre Bourdieu og det sosiale rom

Den franske sosiologen Pierre Bourdieu (1930- 2002) har vært en av kritikerne til denne «gamle» fremstillingen av klasse. Han påpekte blant annet at den var for endimensjonal (Hansen & Mastekaasa, 2003). Han utviklet isteden en modell med flere dimensjoner, ut fra den tanke at det fantes en mangfoldighet av differensierende mekanismer i et moderne samfunn (Rosenlund, 2002; Rosenlund & Prieur, 2006). Han viste at denne mangfoldigheten ikke kun handlet om økonomiske ressurser, men at ulikhet i *sosial kapital* og *kulturell kapital* også skaper klasseforskjeller. Et moderne samfunn er differensiert i en rekke delvis uavhengige felt, der hvert felt har selvstendige prinsipper for fordeling av disse ulike kapitalene. De handlende innenfor de ulike feltene kjemper med hverandre om denne kapitalfordelingen, for eksempel om hvilken kapitalform som skal gi adgang til politisk makt (Rosenlund & Prieur, 2006). Til sammen danner disse feltene det Bourdieu omtalte som det

sosiale rom. Bourdieu snakker dermed om klasse som individer med omtrent samme posisjon i dette sosiale rommet (Bourdieu & Passeron, 1977; Richardson, 1986). Ens posisjon i rommet bestemmes av ulike egenskaper som egen inntekt (*økonomisk kapital*), utdanning (*kulturell kapital/institutionalized state*), smak (*kulturell kapital og habitus*), foreldrenes yrke, inntekt, utdanning, demografiske forutsetninger (*sosial kapital*) og kjønn. Individer med relativt like egenskaper, interesser og bakgrunn vil i følge Bourdieu utvikle liknende holdninger og forholde seg på liknende måter. Posisjonene i det sosiale rommet er likevel stadig i endring. Hovedårsaken til denne endringen er at alle vil forbedre sin klasseposisjon, eller om ikke forbedre, i hvert fall vedlikeholde (Bourdieu & Passeron, 1977). For å oppnå dette tas ulike strategier i bruk. Den vanligste strategien er utdanning.

Øverst i det sosiale rommet er de med kapitalvolum, nederst er de med mindre. Har en større økonomisk kapital enn kulturell kapital, vil en befinne seg til høyre i rommet. Dette kan være personer med lav utdannelse, men mye penger. En lege derimot vil både befinne seg høyt oppe i det sosiale rommet, fordi han har både høy kulturell og økonomisk kapital (professions), og plasseres midt i rommet fordi han har relativ lik andel økonomisk og kulturell kapital (lang utdannelse og høy inntekt). Har en mer kulturell kapital enn økonomisk kapital vil en befinne seg til venstre. Et eksempel kan være en lærer på videregående skole. Denne personen har like lang utdannelse som en lege, men atskillig mindre lønn (Andersen, 2009).

Bourdieus kapitalbegreper kan dermed forstås som en utvidelse av den økonomiske betydningen av begrepet. Jeg vil avgrense denne oppgaven til å kun fokusere på kulturell kapital. For å kunne måle begrepet i statistiske undersøkelser vil begrepet defineres ut fra foreldres yrke og utdanningsnivå med inspirasjon fra denne modellen. Dette kommer jeg nærmere tilbake til i kapittel fire og fem. Under vil jeg gå mer detaljert inn på kulturell kapital. Jeg vil imidlertid nevne kort både økonomisk og sosial kapital, fordi det vil være viktig å forstå begrepene i sammenheng.

3.1.2 Bourdieus kapitaler

Den økonomiske kapitalen er kapitalen de klassiske klasseteoretikere gjennom hele den samfunnsvitenskapelige utviklingen har rettet oppmerksomheten sin mot (penger, formue, eiendom osv.). Den brukes til å forklare hvorfor det er så store skiller i samfunnet. Den

økonomiske kapitalen reproduseres ofte gjennom generasjoner, og kan derfor være vanskelig å oppnå med mindre ens foreldre også disponerer den (Richardson, 1986). Den sosiale kapitalen handler i følge Bourdieu (1986) om sosiale nettverk og kontakter. En har mye sosial kapital dersom en har kontakter som kan mobiliseres i situasjoner der en vil oppnå noe (Richardson, 1986). Et eksempel kan være om en er ute etter en ettertraktet og attraktiv jobbstilling eller om man skal utføre en viktig beslutning. Kjenner man noen i miljøet som kan bidra til å hjelpe er det naturlig nok en stor fordel. I utdanningen kan da den sosial kapitalen være systemene en har rundt seg som hjelper med valg av utdanning, økonomisk støtte osv.

3.2 Kulturell kapital

I dette avsnittet vil jeg presentere kulturell kapital. Jeg vil også vise hvordan de ulike formene for kulturell kapital blir gjeldene ved å måle foreldres utdanningsnivå og yrkesstatus.

I 1963- 1968 utførte Bourdieu en omfattende spørreundersøkelse i Frankrike der han studerte ulike personers smak og livsstil. Analysene av surveydataene ble etter hvert også bakgrunnen for det som omtales som hans mest kjente bok: *Distinksjonen* (Rosenlund & Prieur, 2006). Hovedtema i *Distinksjonen* er den sosiale variasjonen i kulturelt forbruk, kunnskaper om kultur, verdier og holdninger. Bourdieu viste hvordan valg mennesker oppfatter som individuelle, personlig smak eller overbevisning (f.eks hva slags musikk en foretrekker, hva en liker å spise til middag, eller hva en liker å gjøre i fritiden) har en klar sammenheng med sosial bakgrunn og dermed også kulturell kapital (Bourdieu, 1984; Bourdieu, Østerberg, Prieur, Barth, & Barth, 1995; Rosenlund & Prieur, 2006).

Begrepet kulturell kapital forutsetter også at det finnes en legitim kultur i samfunnet som en kan beherske. I følge Bourdieu (1984) innebærer denne legitime kulturen de høyere klassers smak og livsstil. Smaken inngår også i et hierarki, og smaken i de dominerende klassene utgjør den *legitime* kulturen (Bourdieu, 1984; Hansen & Engelstad, 2003; Richardson, 1986). Jo mer en behersker denne kulturen, jo mer kulturell kapital har en. Bourdieu deler den kulturelle kapitalen inn i tre ulike former. *Embodied*, *Objectified* og *Institutionalized*.

Embodied er den delen i individet der selvforbedring og læring finner sted. En kan forklare det som en form for personlig *habitus* som verken kan overføres eller byttes ut øyeblikkelig. Den er forankret i individet og kan ikke splittes fra sin bærer (Richardson, 1986).

For å forstå *habitus*, må en forstå begrepet om *felt*, som på mange måter kan sies å gi opphav til det Bourdieu omtaler som *habitus*. Feltet er det stedet der de ulike kapitalene får sin gjeldene verdi, eller sagt på en annen måte, kapitalens relasjon til et spesifikt felt avgjør dens verdighet (Richardson, 1986). For eksempel er det å være smidig og myk gode egenskaper for en ballettdanser, og i et ballettdansermiljø vil dette gi positiv anerkjennelse. For en snekker blir dette sjeldent sett på som nødvendig eller verdifullt. Her er det andre verdier og egenskaper som gjelder.

Habitus består av klassifikasjonsskjemaer og verdier som disponerer for bestemte typer handlinger. En kan dermed si at *habitus* blir en form for spesifikke virkelighetskonstruksjoner som blir forskjellige for ulike deler av befolkningen. Dette kan en se gjennom språk, gjennom måten ulike mennesker fremtrer på, hvem en omgås, hva slags forbruk en har osv. *Habitus* bestemmer også hvem du tiltrekkes av, hvem du liker, og hvem du misliker. Klasseskillene i et samfunn blir forsterket av at mennesker innehar ulik form *habitus*. Dette vil igjen si at to individer som har samme klasseposisjon, også har en relativt lik *habitus*. En kan dermed også påstå at *habitus* er et middel for å avgrense seg fra andre grupper.

Det er i følge Bourdieu vanskelig å skaffe seg *habitus* selv. Den er kroppsliggjort og blir overført ved reproduksjon. (Richardson, 1986). Dette betyr at selv om måling av *habitus* virker relativt umulig og abstrakt, vil en kunne få innsyn i hva slags *habitus* ulike personer har ved å måle ulik informasjon om foreldrenes vaner. Sannsynligheten for at barn innehar samme vaner som sine foreldre vil i følge Bourdieu være stor. Denne oppgaven måler utdanningsnivå og yrkesstatus til ungdommens foreldre. Selv om dette ikke fanger opp alle aspektene ved *habitus* vil jeg kunne måle nyanser av begrepet.

Den andre formen for kulturell kapital er det Bourdieu kaller for *objectified state*. Denne formen for kulturell kapital handler om en innehar materielle goder som bøker, kunstverk og instrumenter. Godene kan byttes ut og har verdi. En kunstsamling kan eksempelvis være like verdifullt som det å ha høy økonomisk kapital. Med andre ord er disse kulturelle godene hensiktsmessige både økonomisk og symbolsk. Likevel presiserer Bourdieu at selv om en innehar *objectified* kulturell kapital ved å eie kunst, kan en kun nyttiggjøre seg det om en forstår kunstens kulturelle og forhistoriske betydning for å selge det (Richardson, 1986).

Informasjon om eiendeler blir ikke målt i mine analyser. Det er dermed vanskelig å finne en sammenheng mellom *objectified state* og digitale skiller. Likevel kan det tenkes at foreldre med høyt utdanningsnivå og yrkesstatus eier og har kunnskap om digitale eiendeler som de igjen kan lære bort og overføre til sine barn.

Den siste formen for kulturell kapital Bourdieu viser til, er det han på engelsk kaller for *institutionalized state* og som på norsk kan forklares som individets akademiske ferdigheter og skolegang. Den kan forstås som den kulturelle kapitalen en oppnår gjennom utdanningssystemet. Eksempler på personer med høy *Institutionalized state* kulturell kapital er personer som har høy akademisk status, god CV, bra jobbtittel, diplomer osv. Denne formen for kulturell kapital kan skape en sammenheng mellom kulturell kapital og økonomisk kapital ved å garantere ulike pengesummer for gitte akademiske jobber (Richardson, 1986) Det må likevel påpekes at det også kan være omvendt. En kan inneha denne formen for kapital, og samtidig ha en relativt lav økonomisk kapital. Måling av utdanningsnivå og yrkesstatus kan gi god informasjon om i hvilken grad ungdommen innehar denne formen for kulturell kapital. Det er ofte stor sammenheng mellom foreldres utdanning og yrke og hva slag utdanning og yrke barna velge selv.

3.3 Kulturell kapital og Pierre Bourdieu i Norge

I følge barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, har ordet klasse i Norge de siste ti-årene blitt brukt relativt lite både i politikk og i forskning. Den hierarkiske pyramiden som Marx referer til fremstår som relativt utdatert i det norske samfunn da klassestrukturen har blitt mer kompleks, og dermed også mer utydelig (barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2012). Hansen (2010) er også inne på dette og påpeker at det ikke er utviklet et samlende alternativt begrep for klasse i Norge. ”Når spørsmål om ulikhet reises er det fremdeles svært ofte i termen av klasse, men begrepet brukes på svært forskjellig vis. Ofte er klasse én av flere bakgrunnsvariabler i empirisk forskning uten å være grunnlagt i noen klasseteori. Andre klassebegrep er del av omfattende teorier om konflikter, kollektive handlinger og sosiale endringer” (Hansen, 2010, p. 105).

I følge Hansen og Engelstad kan forskningen som er relatert til Bourdieus perspektiver i Norge deles inn i to kategorier (Hansen & Engelstad, 2003). Den første har konsentrert seg om selve begrepet kulturell kapital. Er det klasseforskjeller i smak og livstiler i Norge og

finnes det en legitim kultur som har mer verdi enn andre kulturer? En bidragsyter innenfor dette perspektivet er blant annet Lennart Rosenlund. I 2002 testet han ut Bourdieus analytiske tilnærming (både teori og metode) på norsk virksomhet, med utgangspunkt i empiriske analyser fra Distinksjonen (Bourdieu, 1984). Rosenlund presenterte blant annet sine egne norske versjoner av det sosiale rom, på bakgrunn av data han selv samlet inn i Stavanger. Datamaterialet omhandlet spørsmål om smak, holdninger og interesser. Rosenlund fant tydelige sammenhenger mellom klasseposisjon og livsstil, og konkluderte med at Bourdieus begrepsmessige rammeverk og de metoder han bruker er fruktbare for andre samfunn enn det franske på 1970-tallet. Han forklarte videre at volumet av sammensetningen av kapitaler kan virke som prinsipper for sosial differensiering som gir inntrykk av å ha en betydelig allmenn gyldighet (Rosenlund, 2000).

Jostein Gripsrud og Jan Fredrik Hovden (2000) har også forsøkt å overføre Bourdieus teorier til Norge. De undersøkte kultur og smak blant studenter i Bergen, og viste til visse sosiale forskjeller. For eksempel viste forskningen at jo høyere utdanning faren hadde, jo mer kunnskap hadde studentene om musikk, kunst og litteratur (Gripsrud & Hovden, 2000). Også i Danmark har det blitt gjort liknende undersøkelser for å teste ut den kulturelle kapitalens betydning i et moderne samfunn (Prieur, Rosenlund, & Skjott-Larsen, 2008). Hovedkonklusjonen i studiet var at det fortsatt eksisterer kulturforskjeller i en moderne dansk sammenheng, selv om de ikke er av helt samme karakter som det Bourdieu viste til i Distinksjonen. Forskerne presiserte at en ikke kan se på Bourdieus kulturell kapital som en universell enhet, men at det eksisterer lignende mønster også i dag. De hevdet videre at selv om dagens samfunn er ulikt det samfunnet som eksisterte i Frankrike på 1970-tallet, kan Bourdieus analytiske tilnærminger være nyttige verktøy når en forsøker å etablere empirisk støtte for nåtidens sosiale ulikheter.

Den andre type tilnærmingen til Bourdieu har fokusert på om det finnes tendenser til sosial reproduksjon i Norge på bakgrunn av de dimensjonene Bourdieu legger vekt på. Problemstillingene i dette andre perspektivet er i større grad rettet mot ulikhet i utdanning og utdanningsrekruttering. Her vises for eksempel at kapitalbakgrunn har mye å si for hva slags studie og jobb en velger. Om en har høy økonomisk kapital er det for eksempel større sannsynlighet at en velger økonomi-fag (Hansen & Engelstad, 2003). Dette har igjen sterk tilknytning til hva slags familiebakgrunn en kommer fra. Det vil dermed være viktig å studere hva slags utdanning, yrke og inntekt foreldrene til personene har, for å vite hva som har blitt reproduisert.

Denne tilnærmingen til begrepet gjenspeiles hos Norli Hansen som i samarbeid med Magne Flemmen og Patrick Lie Andersen utarbeidet et klassifiseringsskjema for Norge som identifiserer individers klasseposisjon i samfunnshierarkiet etter både kapitalvolum og kapitalsammensetning. Klassifiseringen av individene er undersøkt på bakgrunn av foreldres yrker (Hansen, Flemmen, & Andersen, 2009).

Om en tar utgangspunkt i dette skjemaet, er det som refereres til som middelklasse den mest representerte yrkesgruppen. Et eksempel på at en klasse er større enn andre i et samfunn, er nettopp at verdiene, holdningene og interessene til den gitte klassen blir gjenspeilet i ulike institusjoner. I følge dette skjemaet vil dermed kulturen i middelklassen være den legitime kulturen i Norge.

I denne masteroppgaven måler jeg utdanningsnivå og yrkesstatus til foreldre for å forsøke å forklare hvorfor ungdom i Norge bruker internett ulikt. Oppgaven slutter seg dermed til dette andre perspektivet av Bourdieus forståelse i Norge. Inndelingen i tabellen har relativt tilsvarende inndeling som i mine egne analyser. Jeg måler selv utdanningsnivå og yrkesstatus til foreldrene, noe som plasserer ungdommene hierarkisk i forhold til hverandre. Det hierarkiske forholdet mellom ungdommen blir likevel mer nyansert enn hva det ville blitt om jeg kun fokuserte på økonomiske godene.

Tabellen henter sin inspirasjon fra studier og forskning inspirert av Bourdieu i Norge. Den er utviklet spesifikt for det norske samfunn. Dette er ikke tilfelle med mine data, som baserer seg på internasjonale klassifiseringer over utdanningsnivå og yrkesstatus. Tabellen er derfor relevant fordi den kan brukes som et redskap til å forstå forholdet mellom utdanningsnivå og yrkestaus og klasser i Norge.

3.3.1 Hvordan tolke kulturell kapital i denne oppgaven?

Å anvende begrepet kulturell kapital er ikke uproblematisk. I forskningen er det uenigheter og ulike forståelser om hva begrepet kulturell kapital referer til og hvordan det best bør tolkes og måles. Andersen (2008) deler, med inspirasjon Lareau og Weininger (2003) begrepet inn i tre ulike forståelser. De tar utgangspunkt i aktuelle forskeres oppfatninger (Andersen, 2009;

Lareau & Weininger, 2003).

For det første snakkes det om en *snever* forståelse av begrepet. Her handler begrepet om spesifikke kulturelle koder som kan gi anerkjennelse for eksempel gjennom utdanning. Dette kan for eksempel være kunnskap om høykultur, det å ha en borgerlig klesstil, snakke på en bestemt måte og lignende. Denne forståelsen avgrenser begrepet mot akademiske ferdigheter. Leseferdigheter, rettskriving og matematikkferdigheter betyr her noe annet enn kulturell kapital (Andersen, 2009). Andre forskere snakker om en *vid* betydning av begrepet som både omfatter form og ferdigheter. Denne vide oppfatningen kritiserer den snevre definisjonen for ikke å være i tråd med Bourdieus opprinnelige forståelse. Den hevder at det ikke finnes noe i Bourdieus verker som tyder på at ferdigheter ikke omfattes av begrepet om kulturell kapital (Lareau & Weininger, 2003, p. 580). Forskere som har en vid oppfatning av begrepet mener derfor definisjonen bør omfatte individers aktive bruk av kunnskap, kompetanse og ferdigheter som brukes for å oppnå fordeler eller profitter.

Om en tar utgangspunkt i disse to ulike oppfatningene av begrepet, kan denne oppgaven sies å ha en *vid* tilnærming til begrepet. For det første omhandler det *snevre* begrepet faktorer jeg ikke har hatt mulighet til kunne måle med de datamaterialene jeg anvender. Kulturelle koder som klesstil, måter å snakke på og kunnskap om høykultur har heller ikke vært av interesse i denne sammenheng. De digitale skillene jeg studerer handler om hvordan ungdom med ulik bakgrunn bruker internett til ulike ting, og jeg måler begrepet ved å se på foreldres utdanningsnivå og inntekt. Det vil dermed være mer relevant å koble kulturell kapital til den *vide* tilnærmingen der begrepet tolkes som bruk av kunnskap og ferdigheter.

En tredje og siste forståelse av begrepet omtales som en relasjonell definisjon. Sosiologen Donald Broady (1991) påpeker at styrken til begrepet om kulturell kapital er at det ikke viser til noe statisk. Han viser til Bourdieu som selv gjorde et poeng ut av at en gitt form for kulturell kapital kan synke og øke i verdi, slik som for eksempel utdanningstitler (Andersen, 2009; Broady, 1991). Fordi kulturell kapital ikke refererer til noe uforanderlig, så er det anvendelig. På denne måten trenger ikke det som er kulturell kapital i Frankrike å utgjøre kulturell kapital i Norge, det kan dreie seg om helt forskjellige praksiser. Et spørsmål videre blir dermed hvilke praksiser i det norske samfunn som kan sies og omhandle den kulturelle kapitalen?

4 Datamateriale og metode

Formålet med kapitlet er å gå igjennom de to datamaterialene jeg benytter meg av. I tillegg vil jeg presentere variablene jeg har valgt ut til analysen. Først vil jeg redegjøre for de to undersøkelsene EU-kids online og PISA. Videre vil jeg beskrive det datamaterialet jeg anvender og hvordan jeg selv har bearbeidet det, samt presentere de ulike variablene som vil bli analysert. Dette gjøres ved å benytte deskriptiv statistikk. Til slutt vil jeg gjøre rede for de statistiske verktøyene jeg har brukt i analysen.

4.1 EU-kids online og PISA

EU-kids online er et europeisk forskningsprosjekt som har blitt utviklet ved LSE (London school of economic). Prosjektet består av tre store studier, som har som mål å øke kunnskapen om foreldre og barns bruk av internett, med særlig fokus på risiko og sikkerhet.²

Datamaterialet i denne undersøkelsen baserer seg på EU-kids online 2 - *Risk and safety online*. Undersøkelsen besto av ansikt til ansikt intervjuer med barn og foreldre utført hjemme hos informantene, i tillegg til en selvutfyllende del med spesielt sensitive spørsmål ungdommene måtte svare på alene. 25152 barn i alderen 9-16 år i 25 europeiske land har bidratt i undersøkelsen. Målet har vært å styrke og kartlegge informasjon om barn og foreldres praksiser i bruken av internett og nye medier, for å kunne gjøre nettmiljøet tryggere for barn og unge³ (Livingstone, Haddon, Gorzig, & Olafsson, 2011).

PISA (Programme for International Student Assessment) er et internasjonalt prosjekt i regi av OECD (Organisation for economic cooperation and development). Prosjektet har som mål å kartlegge 15-åringers kompetanse og ferdigheter innenfor fagområdene lesing, matematikk, naturfag, og fra 2012 problemløsning.⁴ For å kunne se på endring over tid gjennomføres PISA

² Prosjektet inneholder tre store rapporter basert på intervjuer og spørreundersøkelser av barn og ungdom i Europa, samt ulike delrapporter knyttet til disse. De tre rapportene er EU-kids online 1 (2006-2009), EU-kids online 2 (2010-2011) og EU-kids online 3 (2013-2014)(ikke publisert).

³ Husholdningene til familiene i PISA ble plukket ut ved tilfeldig utvalg. LSE's forskningsetiske komité godkjente metoden og designet til undersøkelsen. De utviklet også protokoller som ble satt til verks for å sikre at rettighetene og velvære til barn og familier ble fredet i forskningsprosessen. Mot slutten av intervjuene fikk barn og familier en brosjyre som ga tips om internett-sikkerhet og detaljer om relevante hjelpelinjer.

⁴ Den norske delen av PISA-prosjektet er finansiert av kunnskapsdepartementet. Utdanningsdirektoratet har gitt ILS (institutt for lærerutdanning og skoleforskning) i oppdrag å gjennomføre prosjektet.

hvert tredje år. Alle de tre øvrige fagområdene er i fokus hver gang, men hvert år legges det størst vekt på ett av fagområdene som også får størst del av prøvetiden.⁵

PISA-undersøkelsene tar sikte på å måle elevenes evne til aktivt å bruke kunnskaper og erfaringer i konkrete situasjoner. Det legges også stor vekt på å få informasjon om elevenes holdninger og motivasjon, elevenes opplevelse av skolen og undervisningen, deres sosiale bakgrunn og planer for videre utdanning. Skolelederne som er med i undersøkelsen har svart på et spørreskjema om ulike forhold ved skolen og om hvordan de selv utøver ledelse. Ved å måle elevenes kunnskaper og ferdigheter, og ved å kartlegge deres skole- og sosiale bakgrunn, vil man kunne si noe om hvordan demografiske, sosiale, økonomiske og utdanningspolitiske særtrekk henger sammen med elev- og skolerresultater (Kjærnsli & Olsen, 2013, p. 14).⁶

For å sikre at undersøkelsen ble gjennomført på lik måte i de ulike deltager-landene ble det laget detaljerte internasjonale veiledninger som ble oversatt. Disse veiledningene ga elevene informasjon om hva som måtte gjøres før og etter undersøkelsen og en detaljert beskrivelse av gjennomføringen på selve prøvedagen. Når undersøkelsen ble gjennomført ute på skolene, kunne inspektører utsendt fra OECD komme på skolene. Inspektørene sin oppgave var å registrere hvor godt skolene og elevene fulgte opp de detaljerte veiledningene som var utarbeidet (www.pisa.no, 2012).

Forskningen og resultatene fra PISA (2012) er delt inn ulike områder. I denne sammenhengen er området som kartlegger elevers databruk hjemme og på skolen av størst interesse.⁷ Spørreskjema om bruk av digital teknologi skulle kunne si noe om følgende:

– I hvilken grad har elevene tilgang til og bruker datautstyr hjemme og på skolen?

⁵PISA ble gjennomført for første gang i 2000 med lesing som det sentrale fagområdet. I 2003 var det matematikk, i 2006 var det naturfag, og i 2009 var det lesing. I PISA 2012 er det matematikk som er i fokus igjen(www.pisa.no, 2012)

⁶ I PISA ble minst 150 skoler valg ut i hvert land. Om et land hadde mindre enn 150 skoler ble alle skolene i landet valgt. På hver deltagende skole ble et forhåndsbestemt antall studenter tilfeldig valgt (ca 35 studenter). Om skolen hadde få elever ble et mindre utvalg valgt ut. Til sammen i hvert land var minimum utvalgsstørrelse 4500 informanter på 15 år. Det norske utvalget består av 4686 (OECD, 2012).

⁷ Spørsmål om elevenes datavaner var ikke en obligatorisk del av elevspørreskjemaet i PISA, men 33 land, hvorav 24 OECD-land, har valgt å ha med disse spørsmålene. I Norge har alle elevene svart på spørsmålene, og spørreskjemaet til skolelederne er besvart av rektorene ved de deltakende skolene.

- Hvor ofte bruker elevene internett på skolen og i fritiden?
- Hva bruker elevene datautstyr til på skolen og i fritiden?
- Hvilke holdninger har elevene til bruk av datautstyr i skolearbeidet?

(T. Frønes & Narvhus, 2011).

4.1.1 Tilgang til undersøkelsene og eget arbeid med datasettene

Dataene fra EU-kids online har blitt gjort tilgjengelig for meg gjennom nettsidene til UK data service (<http://ukdataservice.ac.uk/>). Her måtte jeg søke om godkjenning og fikk tildelt et passord og brukernavn for å få tilgang til det aktuelle datasettet. Datasettet var basert på spørsmål fra både intervju og spørreskjema fra studiet EU-kids-online 2. De viste svarene fra barn mellom 9-16 år i 25 ulike europeiske land. Det var kun Norge som var av interesse for meg, jeg så dermed vekk fra de andre landene. Utvalget besto da av 1018 ungdommer. Gjennomføringen av undersøkelsen var delt inn i alder. Et spørreskjema var tilpasset barn på 9-10 år, og et annet spørreskjema var tilpasset ungdom på 11-16 år. Samme aldersdeling var gjort i dybdeintervjuene. Undersøkelsen viste at internettbruken økte jo eldre barna var, derfor fjernet jeg 9 og 10-åringer fra eget datasett. Etter dette besto utvalget mitt av 771 informanter.

Dataene fra PISA fikk jeg etter et møte med Tove Frønes og ILS. Dataene inneholdt kun det norske utvalget. Spørsmålene som omhandlet bruk av internett utenfor skolen var så å si identiske med EU-kids online, mens variablene for bakgrunn var noe annerledes. Her ble utfordringen min å finne mål på bakgrunn som lett kunne la seg sammenligne med variablene fra EU-kids online. Jeg fant ut at utdanningsnivå var målt helt likt i begge undersøkelser, og valgte dermed å bruke denne variabelen. I tillegg har jeg valgt en variabel over yrkesstatus. Denne er noe ulikt målt i datasettene, men er etter min vurdering sammenlignbar i begge undersøkelsene.

4.2 Reliabilitet og validitet

Enkelte egenskaper er mer tilgjengelig for måling enn andre. I samfunnsvitenskapen er mange variabler relativt vanskelig å måle da de ofte er tvetydige og handler om hvordan mennesker utvikler seg i forhold til hverandre. Som forsker er det dermed viktig å undersøke hvorvidt resultatene er pålitelige og gyldige.

Reliabilitet handler om pålitelighet, og hvor troverdig resultatene i en undersøkelse er. For å teste ut reliabiliteten i en undersøkelse og for å undersøke stabiliteten i resultatene kan en for eksempel foreta den samme undersøkelsen flere ganger. Reliabiliteten kan også testes ved å utføre undersøkelsen på andre tidspunkter og av andre forskere. Det at undersøkelsen min bruker like variabler fra to forskjellige datasett, bidrar til å styrke reliabiliteten i undersøkelsen. Om resultatene fra de to datasettene har likheter vil resultatene fremstå som mer troverdig.

Validitet handler om samsvaret mellom realitet og måling (Befring, 2002). Validitetsproblematikken i min analyse handler om validitet i form av begreper. Det å operasjonalisere og gjøre omfattende begreper målbare er ikke uproblematisk. Begrepsvaliditet kan betegnes som graden av samsvar mellom begrepet slik de er definert teoretisk, og begrepet slik en lykkes med å operasjonalisere det gjennom de indikatorene som benyttes (Befring, 2002; Lund, 2002). I denne sammenheng handler begrepsvaliditeten dermed om hvordan jeg måler kulturell kapital og digitale skiller. I analysen defineres variasjoner i bruk som digitale skiller. Variasjonene måler jeg ved å se på tidsbruk på internett generelt og tid brukt på fire ulike aktiviteter på internett. Skolearbeid, lesing av nyheter, spill og nedlastning av film eller musikk. Kulturell kapital måles gjennom informasjon om foreldres utdanningsnivå og yrke. Det er viktig å huske at måten jeg har operasjonalisert disse begrepene på, vil kunne påvirke utfallet eller resultatet i denne undersøkelsen. Diskusjonen om hvor gyldig operasjonaliseringen er for undersøkelsen min, vil jeg komme tilbake til i sluttkapittelet. Under vil jeg vise hvordan de ulike begrepene jeg anvender er bearbeidet. Dette vil jeg gjøre ved å presentere hvilke variabler som skal benyttes i analysen.

4.3 Bakgrunnsvariabler

Målingen av elevenes bakgrunn forekommer i analysen som to variabler (to i hver undersøkelse, fire til sammen). En variabel inneholder informasjon om foreldres utdanningsnivå og en inneholder informasjon om yrke. Målingen av utdanningsnivå er likt operasjonalisert i begge undersøkelser, og er i tråd med den internasjonale standarden for utdanningsgruppering (ISCED)⁸ (UNESCO, 2006). Yrkesvariablene derimot er noe forskjellig. I EU-kids online fikk informantene konkrete yrkestyper de kunne krysse av på (Livingstone, Haddon, Görzig, & Ólafsson, 2010). I PISA ble elevene bedt om å svare på hvilket yrke foreldrene hadde, uten svaralternativer. Svarene ble deretter behandlet ved å bruke et system for å kode yrker (ISCO)⁹ (T. Frønes & Narvhus, 2011). Det at yrkesvariablene er kodet ulikt vil kunne gi et mer nyansert bilde av undersøkelsens resultater.

Under vil jeg redegjøre for hvordan bakgrunnsvariablene har blitt operasjonalisert i de to datasettene. Jeg vil også vise hvordan jeg bruker bakgrunnsvariablene i datasettene til å gjøre sammenligninger.

4.3.1 Utdanningsnivå

Både EU-kids online og PISA har brukt ISCED koder ved måling av foreldres utdanningsnivå. Disse kodene består av 7 ulike utdanningsgrupperinger som baserer seg på informasjon om den høyeste utdannede personen i hjemmet (mor eller far). Ungdommene fra PISA ble spurt om antall år med utdanning for mor og far, og den med høyest utdanning ble brukt for videre analyser. I EU-kids online fikk elevene et direkte spørsmål om hvem som hadde høyest utdannede i hjemmet. Den videre analysen tar utgangspunkt i denne personen.

⁸ International Standard Classification of Education (ISCED) er et statistisk rammeverk utviklet av UNESCO. Målet med rammeverket er å kunne sammenligne utdanningssystemer på tvers av land. Klassifiseringen baserer seg på antall år med utdanning.

⁹ International Standard Classification of Occupation (ISCO-systemet) er utviklet av UNESCO og er en modell for inndeling av yrker som overordnet kan brukes i alle land. Kodene er beregnet for statistiske undersøkelser, og klassifiserer yrker i henhold til de oppgaver og plikter som utføres innenfor de bestemte yrkene. Den nåværende versjonen er kjent som ISCO-08.

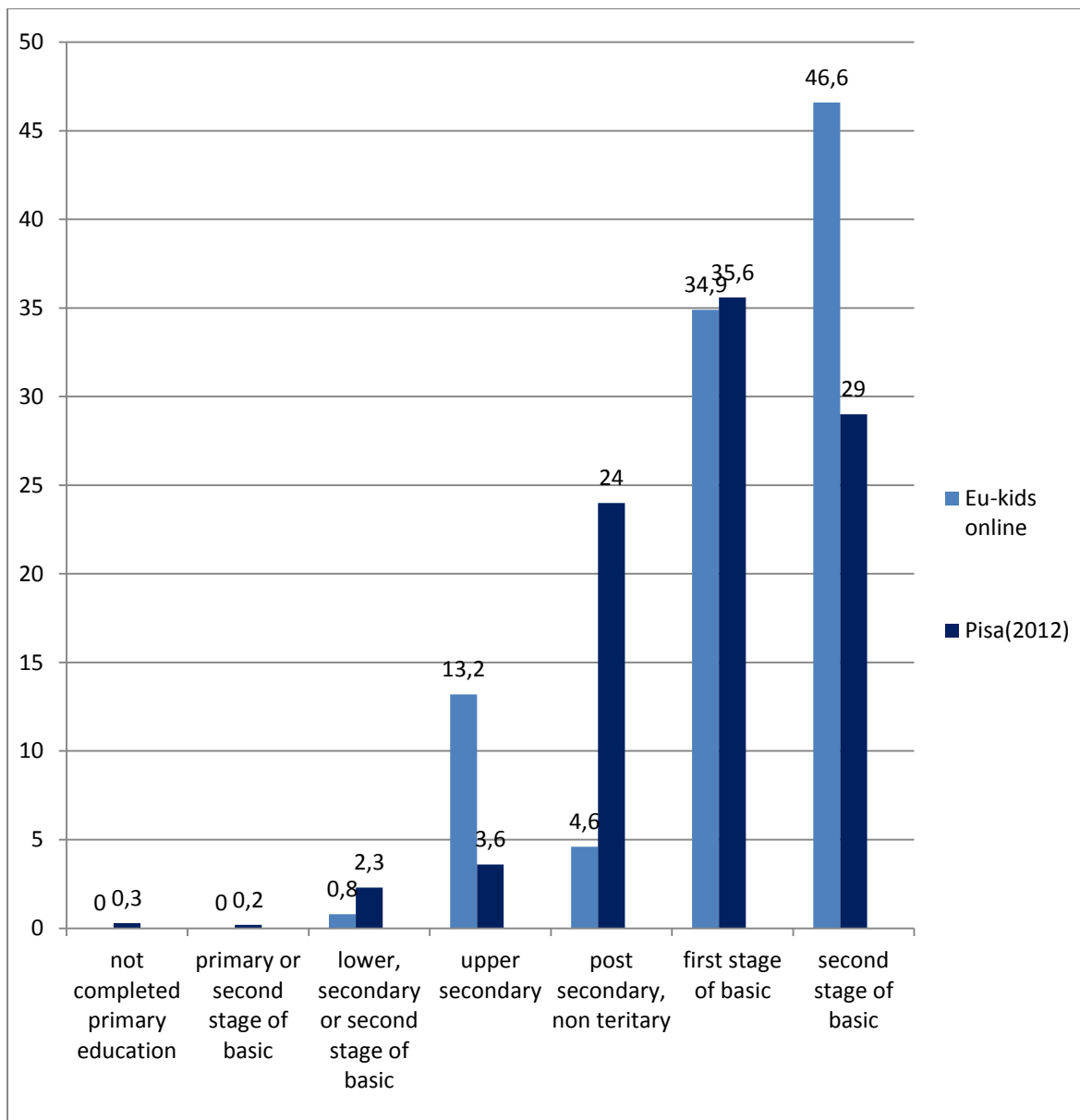
Jeg har her forsøkt å oversette grupperingene til norsk, slik at det kan overføres til det norske utdanningssystemet. Jeg har likevel valgt å bruke de engelske begrepene gjennomgående i oppgaven. Dette er fordi grupperingene er ment for å kunne brukes internasjonalt.

Tabell 1: UNESCOs utdanningsgrupperinger

UNESCOs inndeling av utdanningsnivå	Norsk oversetting
Not completed primary education	Ikke fullført grunnskoleutdanning
Primary or first stage of basic	Fullført grunnskoleutdanning
Lower, secondary or second stage of basic	Mindre enn videregående utdanning
Upper secondary	Fullført videregående utdanning
Post-secondary, non- tertiary	Fagkurs/forkurs før universitet
First stage of tertiary	Bachelor(3år eller mindre)
Second stage of tertiary	Master/hovedfag(4år eller mer)

Også denne modellen har skapt utfordringer. For eksempel har flere utdanningssystemer kurs eller nivåer som har havnet mellom to variabler. Også kulturelle forskjeller har skapt utfordringer, som i Tyskland. Her krysset informantene av at de hadde mindre utdanning enn det som egentlig var realiteten, fordi de ikke følte seg kvalifisert nok etter fullført utdanning (Livingstone et al., 2010, p. 43).

Figur 3 viser frekvens og prosentfordeling over de ulike utdanningsnivåene i EU-kids online og PISA.



Figur 3: Prosentfordeling foreldres utdanningsnivå i Norge: EU-kids online og PISA

Slik vi ser er utfallet fra de to undersøkelsene relativt forskjellige. Som nevnt tidligere i kapittelet har få fra utvalget til EU-kids online lav utdanning og yrkesstatus

Dette gjenspeiles i figuren over. Frekvensen over utdanningsnivå i EU-kids online inneholder kun 5 nivåer for utdanning, da de to laveste formene ikke eksisterte blant informantene. De tre laveste av de fem nivåene som er representert har i tillegg svært lave prosentandeler. I begge utvalgene ser en at *first stage of tertiary* og *second stage of tertiary* har høyest prosentandel. I EU-kids online hører hele 46,61% av foreldrene til utdanningsgruppen *second stage of tertiary*. I PISA er antallet noe mindre med 30,8%. Dette kan være fordi utvalget i PISA er adskillig større, noe som vil gjøre spredningen mindre ujevn. *First stage of tertiary*

er relativt lik i begge undersøkelsene med henholdsvis 37,36 % i PISA og 34,86 % i EU-kids online. *Post secondary, non tertiary* er i større grad representert i PISA med 25,14% mot EU-kids online med kun 4,57 %. Dette kan igjen forklares med det store utvalget til PISA. Det er gjennomgående i begge undersøkelsene at utvalget fra Norge består av ungdommer som har foreldre med svært høy utdanning. I Pisa har 68% av utvalget foreldre fra *first* eller *second stage of tertiary*, mens i EU-kids online er hele 81,47% av foreldrene fra de to høyeste utdanningsnivåene.

4.3.2 Yrkestatus

Yrkesvariabelen skiller seg fra utdanningsvariabelen fordi den gir informasjon om hva f til ungdommens foreldre jobber som. Utdanningsvariabelen fokuserer kun på antall år i utdanning. Personer med lav utdanning kan for eksempel ha stillinger der de tjener mye, og omvendt. Kodingen av yrkesvariablene fra de to datasettene kategoriserer yrkene fra høyest til lavest inntekt. På bakgrunn av denne kodingen vil jeg gjennomgående beskrive variabelen som yrkesstatus og ikke yrke.

Måling av variabelen yrkesstatus er forskjellig i de to datasettene. I EU-kids online har informantene fått ulike svaralternativer i form av yrkesgrupperinger på et spørreskjema, og har måttet krysse av på hvem av mor eller som har høyest yrke. Ungdommene i PISA ble i spørreskjemaet bedt om å svare på hvilket yrke mor hadde og hvilket yrke far hadde. De fikk ingen svaralternativer, de sto dermed fritt til å skrive det helt spesifikke yrket foreldrene hadde. Svarene ble så behandlet ved å bruke et ISCO-system for koding av yrker. Jeg har selv ved hjelp av ISCO-systemet kategorisert yrkene ned til 9 ulike overordnede kategorier. Fordi yrkeskategorien i EU-kids online baserer seg på høyest yrkesstatus i hjemmet, mens PISA-resultatene hadde en egen variabel for mor og far, regnet jeg ut gjennomsnittet på mor og fars yrkesstatus i PISA. Dette gjorde jeg for å finne ut hvem som hadde høyest yrkesstatus. Som forventet viste gjennomsnittet høyest utdanning hos far. For å kunne sammenligne PISA med EU-kids online tar jeg videre i analysen derfor utgangspunkt i fars yrke fra PISA.

Under vises yrkeskategoriene fra begge undersøkelser. Yrkesalternativene er noe ulikt i de to undersøkelsene og de er notert på engelsk i datasettet. Jeg har jeg oversatt de til norsk etter beste evne, men for å unngå forvirring har jeg likevel valgt å beholde den engelske oversettelsen gjennom oppgaven.

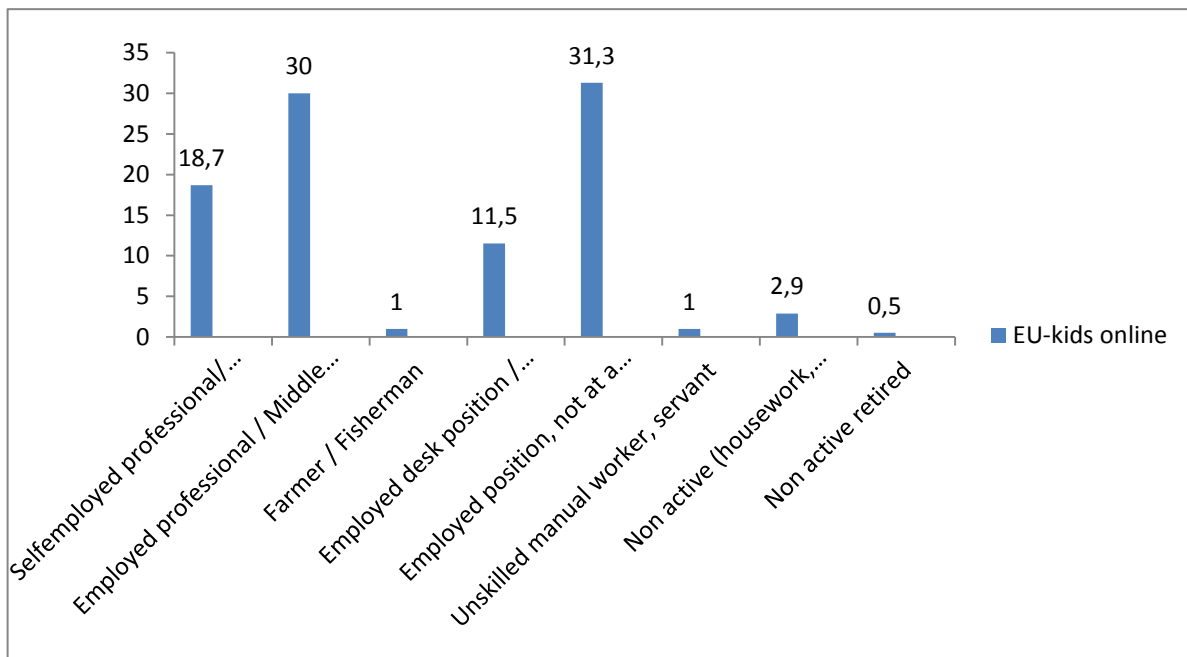
Tabell 2: Yrkesstatus i EU-kids online og PISA

EU-kids online

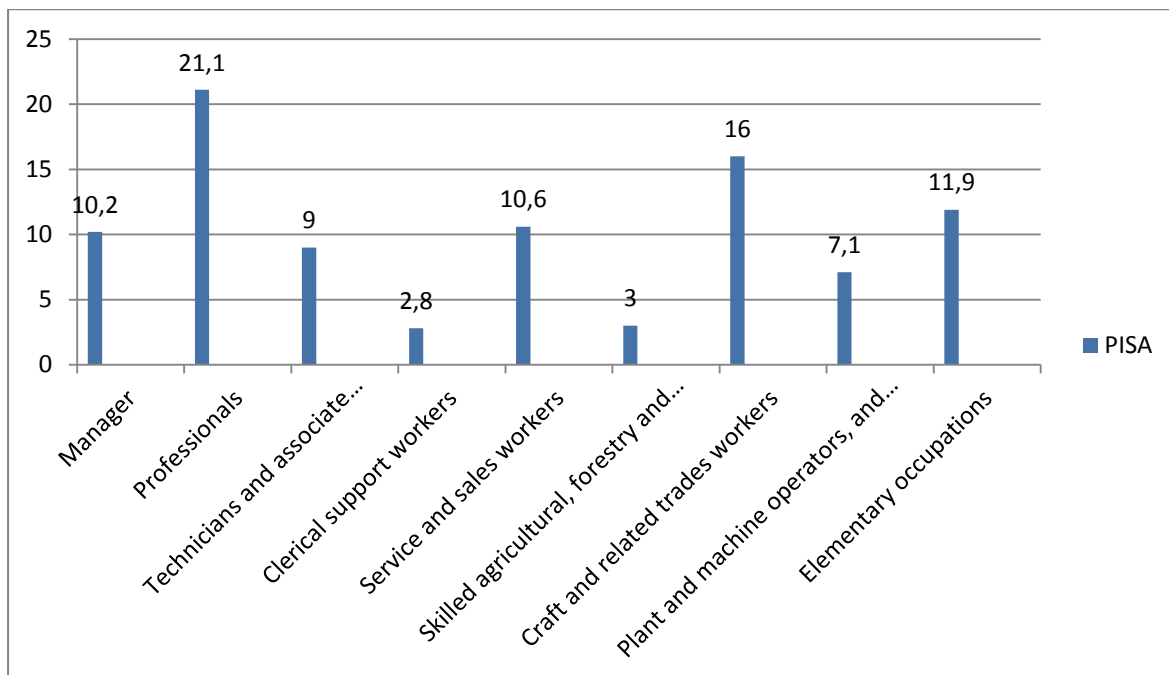
Yrke	Norsk oversettelse
Selfemployed professional/general management	Profesjonsutdanning/selvstendig næringsdrivende/firmaeier
Employed professional / Middle management / Business prop	Statlig ansatt med profesjonsutdanning
Farmer / Fisherman	Bonde/fisker
Employed desk position / Owner of shop, craftsmen	Sekretær/butikkeier/kunstner
Employed position, not at a desk/ Supervisor, skilled manual worker	Service-utdanning, spesialisert håndverker
Unskilled manual worker, servant	Uspesialisert håndverker
Non active(housework, student, unemployed)	Hjemmeværende, student, arbeidsledig
Non active / retired	Pensjonist

PISA

Yrke	Norsk oversettelse
Manager	Ledere
Professionals	Profesjonsyrker
Technicians and associate professionals	Tekniske yrker
Clerical support workers	Kontorarbeidere
Service and sales workers	Service og salgs-arbeidere
Skilled agricultural, forestry and fishery workers	Spesialiserte landbruks-, skogbruks- og fiskeriarbeidere
Craft and related trades workers	Håndverkere og arbeidere
Plant and machine operators, and assemblers	Fabrikk- og maskinoperatører, montører
Elementary occupations	Rutinearbeid



Figur 4: Prosentfordeling foreldres yrke: EU-kids online



Figur 5: Prosentfordeling foreldres yrke: PISA

Tross mulige svakheter fordi yrkeskategoriene er noe ulik i de to undersøkelsene, har yrkesvariablene presentert i figur 4 og 5 relativt sammenlignbare yrker. En ser blant annet at yrkene som gir høy lønn er sterkt representert i begge datasettene. I EU-kids online er det

yrkesgruppene *selfemployed professional/ general management*: og *employed professional / middle management / Business prop*, i tillegg til *Employed position, not at a desk / Supervisor, skilled manual worker* som har høyest prosentandel. De to førstnevnte kategoriene inneholder begge profesjonsyrker og kan karakteriseres som yrker med høy status. Til sammen tilsvare de 47,8 % av hele utvalget. Det vil da si at nesten halvparten av ungdommen fra EU-kids online har foreldre med høystatusyrker. I Pisa er de yrkesgruppene med høyest status *manger* og *professionals* med 10,2 og 21,1 %. *Professionals* er den mest representerte yrkesgruppen, mens yrkesgruppen *Craft and related trades workers/håndtverkere og arbeidere* er nest mest representert med 16%. Denne yrkesgruppen tilsvare *Employed position, not at a desk / Supervisor, skilled manual worker*, fra EU-kids online som består av 31,1% av utvalget. I likhet med utdanningsvariabelen viser også yrkesvariabelen at en større prosentandel fra EU-kids online har svart at de har foreldre med høy yrkesstatus.

4.4 Bruksvariabler

For å se nærmere på hva ungdom foretar seg på internett har jeg valgt ut en variabel som måler ungdommenes tidsbruk på internett per dag. Deretter måler jeg fire ulike aktivitetsvariabler, målt i antall dager brukt på en aktivitet i måneden.

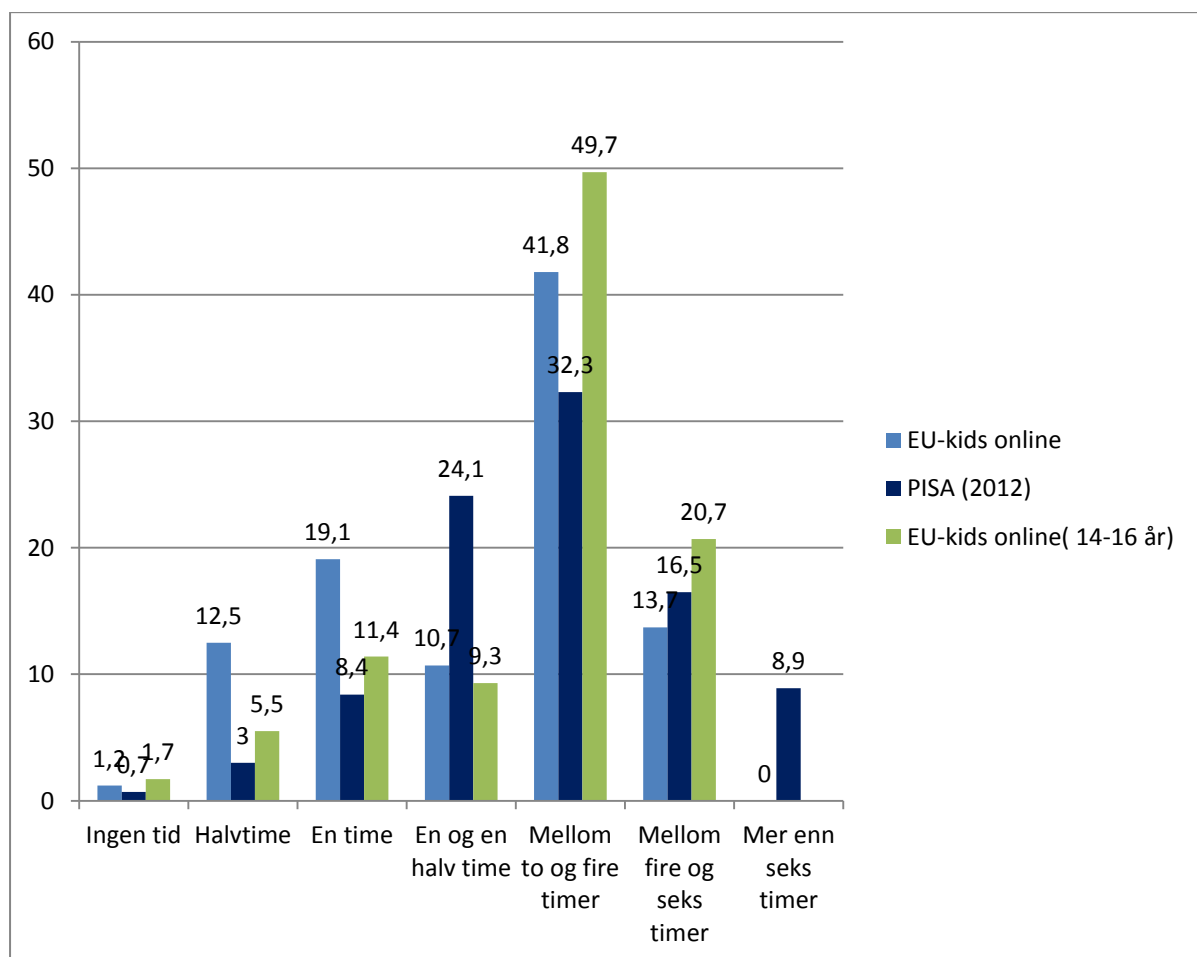
1.1.1 Tid på internett

Det første jeg ville få svar på var hvor ofte ungdom bruker internett generelt. Ungdommen fikk spørsmål om hvor ofte de var på internett på en vanlig hverdag. Kodingen for variablene var som følger: I EU-kids online (1) Noen få minutter, (2) halvtime, (3) en time, (4) en og en halv time, (5) to timer, (6) to og en halv time, (7) tre timer, (8) tre og en halv time, (9) fire timer, (10) mer enn fire timer, (11) aldri.

I PISA: (1) ingen tid, (2) halvtime, (3) en time, (4) en og en halv time, (5) mellom to og fire timer, (6) mellom fire og seks timer, (7) mer enn seks timer. Fordi kodingen i EU-kids online

hadde flere svaralternativer enn PISA, valgte jeg å omkode tidsvariabelen fra EU-kids online. Jeg slo sammen noen av svaralternativene fordi mange av dem i utgangspunktet hadde relativt lav svarprosent. Svaralternativene ble dermed helt like, sett bort i fra svaralternativet *over seks timer*, som kun var et alternativ i PISA-undersøkelsen. Dermed kunne jeg sammenligne de to undersøkelsene.

Det er viktig å huske at PISA-utvalget kun består av 15-åringene. Utvalget fra EU-kids online består derimot av ungdommer mellom 11-16 år. Jeg har derfor valgt å vise hvordan det ville sett ut om en kun tok med 14, 15 og 16-åringene fra EU-kids online. Dette vil gjøre aldersgruppene jevnere i begge undersøkelsene. Utvalget til EU-kids online blir da kun på 280 ungdommer, noe som gjør at resultatene blir lite reliable. Dette forklarer hvorfor jeg ikke har valgt denne aldersinndelingen i hele oppgaven.



Figur 6: Prosentfordeling tidsbruk Eu-kids online og PISA (2012)

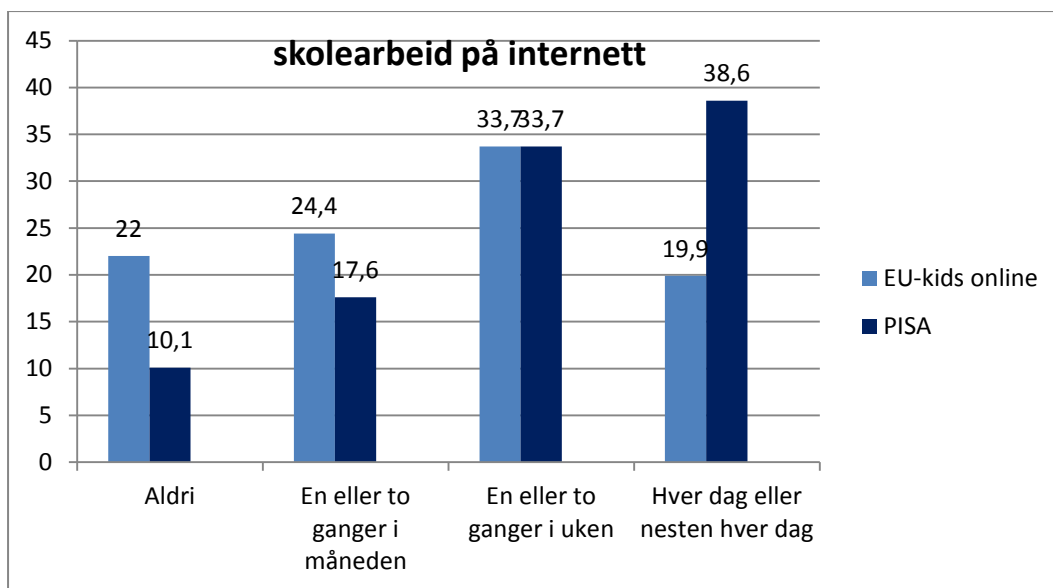
Slik figuren viser bruker de fleste ungdommer internett jevnlig i ukedagene. Om en sammenligner grafene kan en, som forventet, se en økning i tid på internett mellom de to

opprinnelige datasettene jeg benytter. Dette kan forklares med at undersøkelsene er tatt med to års mellomrom. Om en ser på det tredje «nye» utvalget bestående av 14, 15 og 16-åringer fra EU-kids online, ser en også at alder påvirker. Dette utvalget består både av ungdommer som er et år yngre og et år eldre enn 15, og vi ser at utvalget har størst prosentandel både på *mellom to og fire timer* og *mellom fire og seks timer*, med henholdsvis 49,7% og 20,7 prosent. I PISA er 32,3% av ungdommen på internett mellom to og fire timer hver dag, mens 41,8% av 11-16 åringer i EU-kids online er på internett daglig i det opprinnelige datasettet. Generelt finner en de høyeste prosentandelene først i figuren, det vil si de laveste nivåene av tid (*ingen tid, halvtime og en time*). I PISA svarer 16,5% at de er på internett mellom fire og seks timer, og 8,9% svarer de er på internett over seks timer.

4.5 Aktiviteter på internett

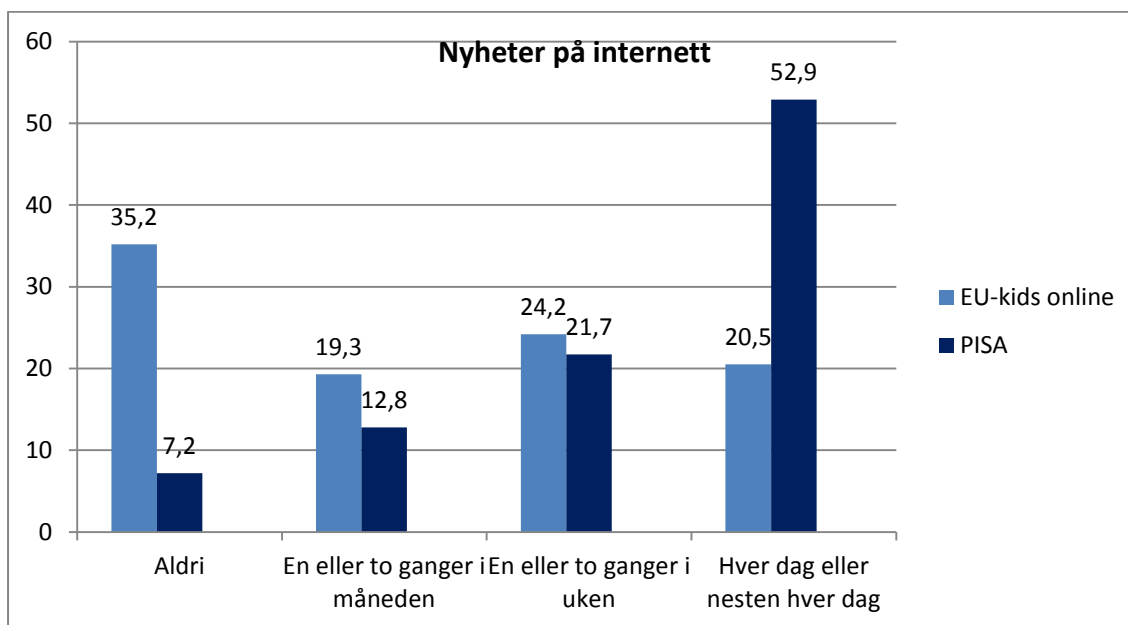
For å få et mer detaljert bilde over bruk, vil jeg se nærmere på fire ulike bruksvariabler i form av aktiviteter ungdom foretar seg på internett. Disse er (1) skolearbeid på internett, (2) nyheter på internett, (3) spill på internett og til slutt (4) nedlastning av film og eller musikk på internett. Det er flere grunner til at nettopp disse aktivitetene er valgt ut. Når en spiller spill på internett trenger en ikke nødvendigvis skolerelaterte ferdigheter (selv om mange spill også kan brukes til læring). Nedlastning av film og/eller musikk er tidskrevende og kan også vise at en er god til og orientere seg på internett og har kjennskap til ulike nettsider. Lesing av nyheter på internett kan være en indikator på samfunnsmessig engasjement, noe som er interessant å se i sammenheng med sosial bakgrunn. Om en gjør skolearbeid på nett kan det tolke som at ungdommen ikke bare er passive brukere, men er i stand til å bruke internett som et redskap til å innhente informasjon.

Ungdommene fikk spørsmål om hvor ofte de gjorde ulike aktiviteter. I begge undersøkelsene fikk ungdommen svaralternativene: Aldri, en eller to ganger i måneden, en eller to ganger i uken, og hver dag eller nesten hver dag. Under vil jeg vise forskjeller og likheter i de to datamaterialene, samt prosentfordelingen i hver aktivitet fra begge datasettene.



Figur 7: Skolearbeid på internett

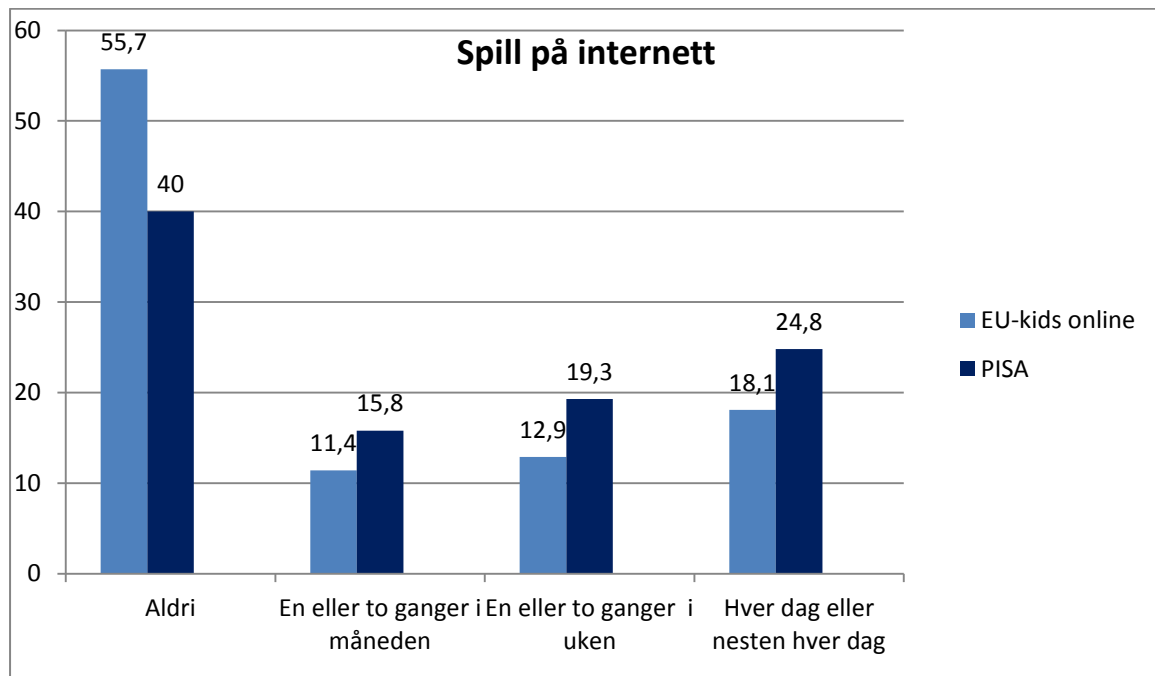
I EU-kids online har 21,5 % av ungdommene svart at de aldri gjør lekser på internett. I PISA gjelder dette kun 10,1%. Den største forskjellen på utvalget i denne kategorien er svaralternativet *hver dag eller nesten hver dag*. Her er det nesten dobbel så mange fra PISA som har svart at de bruker internett til skolearbeid (38,6%), sammenlignet med EU-kids online.



Figur 8: Nyheter på internett

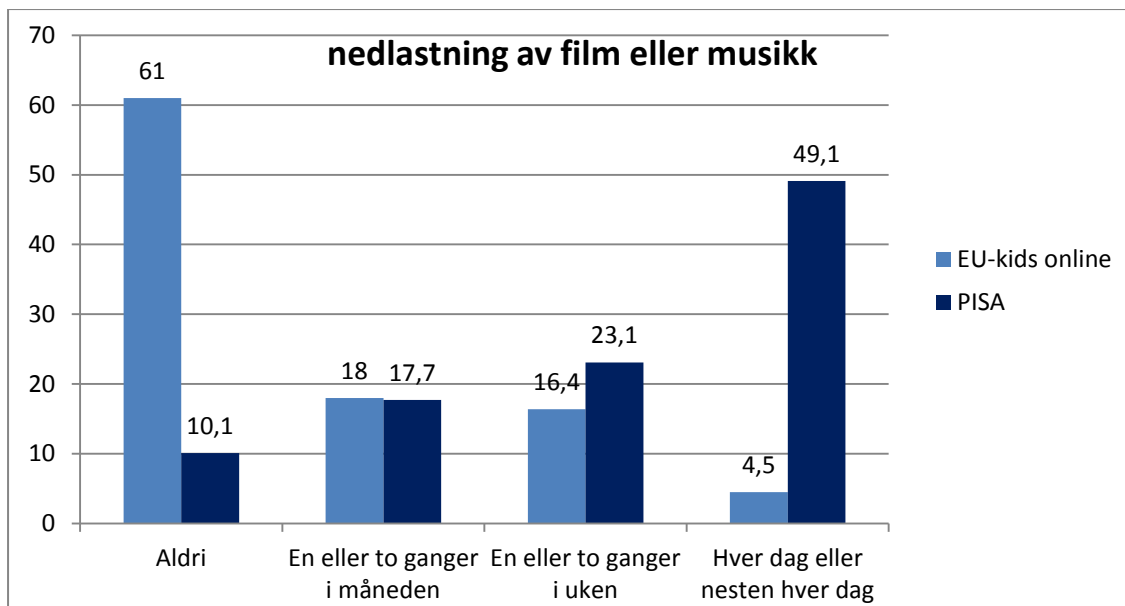
Den største forskjellen på de to undersøkelsene er i denne aktivitetskategorien prosentandelen som har svart aldri. I PISA har kategorien *aldri* den minste prosentandelen av alle

aktivitetene med 7,2 %. I tillegg til dette har 52,9% svart at de leser nyheter hver dag. I EU-kids online er det over tre ganger så mange som har svar at de aldri leser nyheter, og kun 20,5 % svarer at de leser nyheter hver dag. Dette er over halvparten så mange som i PISA.



Figur 9: Spill på internett

Av ungdom som spiller spill på internett svarer 55,7% fra EU-kids online og 37,9% av ungdommene fra PISA at de aldri gjør det. 18% av ungdommene fra EU-kids online og 23,5 % av ungdommene fra PISA svarer at de spiller spill på internett nesten hver dag eller hver dag, noe som i begge undersøkelsene er kategorien med nest størst prosentandel etter *aldri*. Både *en eller to ganger i måneden* og *en eller to ganger i uken* har en relativ lik fordeling selv om EU-kids online har en noe lavere prosentandel. Dette kan forklares med at undersøkelsene er gjennomført med to års mellomrom. Spill er den aktiviteten der de to utvalgene er jevnest fordelt.



Figur 10: Nedlastning på internett

Antall ungdommer som laster ned film eller musikk på internett er den variabelen som er mest ulik i de to undersøkelsene. Forskjellene viser seg spesielt i kategoriene *aldri* og *hver dag* eller *nesten hver dag*. I EU-kids online viser 61% av ungdommen at de aldri laster ned film eller musikk. I PISA var prosentandelen 10,1%. Den har dermed sunket med 50%. 49% av ungdommene fra PISA laster ned film og musikk hver dag eller nesten hver dag. Dette står i skarp kontrast til ungdommen fra EU-kids online, der kun 4,5 % har svart at de gjør dette daglig.

4.5.1 Statistiske verktøy

For å kunne studere de ulike forskningsspørsmålene mine vil det være nødvendig å benytte flere ulike analyseformer. Under vil jeg presentere de analyseformene jeg benytter meg av i neste kapittel.

Korrelasjonsanalyse

Korrelasjon betyr samvariasjon mellom ulike variabler. Samvariasjonen sier ikke noe bestemt om årsaken til forholdet. Likevel er korrelasjonsanalysen et nyttig redskap for å finne ut om det finnes signifikante forskjeller mellom to eller flere variabler. I mitt tilfelle mellom bakgrunnsvariabler (utdanningsnivå og yrke), ulike aktivitetsvariabler og tidsbruk (tid på

internett, skolearbeid, lesing av nyheter, spill og nedlastning av film og/eller musikk). Forholdet mellom variablene kan en gi uttrykk for ved hjelp av en korrelasjonskoeffisient (Befring, 2002). Vanligvis er korrelasjonskoeffisienten definert slik at den kan ha verdier fra +1 til -1. Når koeffisienten er tilnærmet lik +1 gir det uttrykk for en perfekt positiv korrelasjon. Når koeffisienten er tilnærmet lik -1 gir det uttrykk for en perfekt negativ korrelasjon (Befring, 2002).

Choens d

Å få signifikante forhold mellom to variabler er alltid ønskelig for en forsker. Når dette er sagt er det også mer å se etter i en undersøkelse. For eksempel sier ikke signifikansnivået noe om hvor sterkt forholdet mellom to variabler er. Cohen (1988) er en mye brukt referanse når det gjelder klassifisering av styrkeforholdet mellom to variabler. Den innebærer at korrelasjoner fra .50 til 1.00 regnes som sterke, korrelasjoner mellom .30 til .49 regnes som moderate, og korrelasjoner lavere enn dette regnes som svake (Pallant, 2010). Følgende inndeling vil bli brukt i analysen både når jeg anvender signifikanstesting og korrelasjonsanalyse.

Svak	0,2
Moderat	0,5
Sterk	0,8

Krysstabell

Krysstabellanalyse er en oversiktlig analyseform når en forholder seg til få variabler med få verdier. Krysstabell er en måte å framstille eller ordne data på. Krysstabell kan fortelle noe om frekvens og prosentfordeling som er fordelt mellom variablene. I denne oppgaven vil jeg se på forholdet mellom to variabler der de ulike aktivitetsvariablene alene blir satt opp mot utdanningsnivå og yrkesstatus.

Krysstabellanalyse/Kji-kvadrat test

For å kunne kontrollere om sammenhengen mellom variablene i krysstabellene ikke bare er tilfeldige, vil jeg også gjennomføre en kji-kvadrat test (X^2) (Befring, 2002). Testen baserer seg på å beholde eller forkaste nullhypotesen. Nullhypotesen er det motsatte av den hypotesen som skal testes (den alternative hypotesen). Ved å se på antall avvik fra snittet i tabellen (frihetsgrader), kan en ved hjelp av en kji-kvadrat-tabell få informasjon om den kritiske verdien til kji-kvadratet. Er denne verdien lavere enn kji-kvadrat-verdien i analysen, kan en

forkaste null-hypotesen og la den hypotesen som hevder det er sammenhenger mellom variablene stå.

X^2 vil i analysene etterfølges av bokstaven p, som sier noe om signifikansnivået mellom variablene. Jo lavere p-verdi, jo mer sikker kan en være på resultatet. Signifikansnivåene som benyttes er $p < 0,05$ (fem prosent), $p < 0,01$ (en prosent) og $p < 0,001$ (en promille). Nivåene måler forskjellene som skyldes tilfeldig variasjon.

Ved gjennomføring av slike tester bør en være bevisst på at antall utvalg (N) vil kunne være med å påvirke resultatet. Statistisk signifikans betyr ikke nødvendigvis praktisk signifikans. Dersom en studerer et veldig stort utvalg, kan selv den minste sammenheng bli statistisk signifikant (Kleven, 2013). En bør derfor aldri stole helt på disse testene, men se på prosentfordelingen mellom verdiene på de ulike variablene. I min analyse vil det være prosentfordelingen som legges mest vekt på når jeg fremstiller funnene i krystabeller.

I utgangspunktet skulle analysene kun basere seg på data fra én undersøkelse. Under det analytiske arbeidet fant jeg etter hvert ut at det norske utvalget fremsto som noe skjevt, særlig med tanke på at oppgaven min skulle basere seg på bakgrunnsvariabler. Jeg måtte dermed styrke mine egne resultater og ble nødt til å lete etter andre undersøkelser med større utvalg, men med relativt like variabler og aldersgrupper. Selv om variablene i de ulike datasettene måler det samme, skiller de seg fra hverandre. I analysene har jeg derfor valgt å presentere de hver for seg.

5 Analyse

I kapittel 2.2 viste jeg hvordan bruk av internett er relatert til personers sosiale bakgrunn (Horrigan, 2007; Van Deursen & Van Dijk, 2010; Zillien & Hargittai, 2009). Ser vi nærmere på forskningen på digital kompetanse fra Norge, så viser den også lignende sammenhenger (T. Frønes & Narvhus, 2011; Kjærnsli & Olsen, 2013; Kjærnsli & Roe, 2010; Strandbu & Øia, 2007). Det finnes mindre forskning på digitale skiller blant ungdom i Norge, utover disse nevnte studiene. Videre finnes det heller ingen studier som bruker Bourdieus begreper til å belyse hvordan bruken av internett henger sammen med foreldres utdanningsnivå og yrkesstatus.

I dette kapittelet skal jeg derfor gjennomgå de to undersøkelsene jeg presenterte i forrige kapittel for å besvare den overordnede problemstillingen i oppgaven min. Dette gjør jeg ved å undersøke forholdet mellom foreldres utdanningsnivå og yrkesstatus, og aktivitetene: Skolearbeid på internett, lese eller se nyheter på internett, spill på internett, og nedlastning av film eller musikk på internett.

For å skape en struktur både i kapittelet og i analysen, bruker jeg de to forskningsspørsmålene jeg presenterte i kapittel 1.2 når jeg beskriver resultatene:

- *Er det en sammenheng mellom ungdommens sosiale bakgrunn og hvor mye tid ungdom er på internett generelt?*
- *I hvilken grad forklarer foreldrenes utdanningsnivå og yrkesstatus ungdoms bruk av internett?*

5.1.1 Svake korrelasjoner

Før jeg presenterer hvordan de digitale skillene kommer til uttrykk i de to datasettene, vil det være nødvendig å kartlegge eventuelle statistisk signifikante sammenhenger mellom variablene. Jeg utførte dermed en korrelasjonsanalyse. Dette gjorde jeg for å se om variablene jeg brukte var egnet for videre analyse.

Resultatene fra korrelasjonsanalysen viste at mange av aktivitetene målt i tid korrelerte med hverandre. Det å lese nyheter korrelerer med alle de andre aktivitetsvariablene i begge

undersøkelsene, i tillegg til å ha de sterkeste korrelasjonene i begge datasett. I PISA korrelerer også spill med alle variablene.

I EU-kids online var den sterkeste korrelasjonen mellom det å lese eller se nyheter på internett og det å gjøre skolearbeid på internett ($r=0,258$, $p < 0,01$). Det tyder dermed på at de som leser nyheter på internett mest sannsynlig også gjør skolearbeid på internett. Korrelasjonen er, om en følger Choens d, svak.

I PISA korrelerer skolearbeid negativt med spill ($r=0,51$, $p < 0,01$) noe som kan tyde på at jo mer en spiller på internett, jo mindre skolearbeid gjør en. Pearsens r er svak, men det at korrelasjonen er negativ indikerer en viss tendens. I EU-kids online er det spill på internett som skiller seg mest ut, med kun en svak positiv korrelasjon med nyheter ($r=0,99$, $p < 0,01$). Dette kan bety at de som spiller spill på internett ikke nødvendigvis foretar seg noen av de andre aktivitetene. I PISA på den andre siden korrelerer spill med alle aktivitetene. Resultatene tyder på at ungdom ikke nødvendigvis foretar seg alle aktivitetene selv om de foretar seg en av dem. En kan forstå dette som at ungdom i begge datasett foretrekker ulike aktiviteter på internett, noe som igjen underbygger at digitale skiller i bruk kan forekomme.

Tid på internett korrelerer svakt med utdanningsnivå i PISA ($r = -0,51$, $p < 0,01$) noe som tyder på at jo mer tid en er på internett, jo lavere utdanningsnivå har foreldrene. I PISA ser en også at spill og nedlastning er de variablene som korrelerer sterkest med tid generelt, noe som er naturlig da begge disse aktivitetene kan være tidkrevende.

Når dette er sagt er de positive signifikante forholdene som eksisterer mellom variablene etter vurdering for svake. De er dermed lite egnet til å analyseres videre. Jeg konkluderer med at selv om det finnes tendenser til variasjoner, er utdanningsnivå og yrkesstatus av lite betydning for bruk av de ulike aktivitetene på internett. Dette er et hovedfunn i denne oppgaven og vil diskuteres nærmere i kapittel 6.

5.2 Ungdoms bakgrunn og bruk av internett

Fordi korrelasjonsanalysene viste relativt få og svake forhold mellom bruksvariablene og bakgrunnsvariablene, ser jeg på det som hensiktsmessig å presentere resultatene fra undersøkelsene i krysstabeller. Krysstabellene vil kunne vise hvem som gjør hva av de ulike

aktivitetene, og jeg vil kunne få oversikt over prosent og frekvens-fordelingen i de forskjellige utdanning og yrkesgruppene. Ved hjelp av egne hypoteser vil jeg også signifikant-teste resultatene ved å bruke en kji-kvadrat test. Her vil p-verdien fortelle hvor sterk sammenhengen mellom variablene er. Jo nærmere null, jo mer sammenheng. Kji-kvadratverdien referert til som X^2 , forteller oss om hypotesene jeg har konstruert kan bli stående. Ved hjelp av en kji-kvadrat tabell vil jeg finne ut om min X^2 er høyere enn den kritiske X^2 - verdien. Er den det kan 0-hypotesen forkastes.¹⁰

5.2.1 Er det en sammenheng mellom ungdoms sosiale bakgrunn og hvor mye tid de er på internett generelt?

Med utgangspunkt i forskningsspørsmålet over vil jeg først teste følgende hypotese:

H1: Det er en sammenheng mellom ungdoms sosiale bakgrunn og hvor mye tid de er på internett

H0: Det er ikke en sammenheng mellom ungdommens ulike bakgrunn og hvor mye tid de er på internett

		ingen tid	halvtid	en time	en og en halv time	mellom to og fire timer	mellom fire og seks timer	Total
Utdanning	Lower secondary or second stage of basic	0 0,0%	1 16,7%	2 33,3%	0 0,0%	2 33,3%	1 16,7%	6 100,0%
	Upper secondary	0 0,0%	12 12,0%	16 16,0%	8 8,0%	43 43,0%	21 21,0%	100 100,0%
	Post secondary, non tertiary	0 0,0%	7 20,6%	4 11,8%	1 2,9%	15 44,1%	7 20,6%	34 100,0%
	First stage of tertiary	3 1,1%	27 10,2%	54 20,3%	29 10,9%	111 41,7%	42 15,8%	266 100,0%
	Second stage of tertiary	6 1,7%	49 13,9%	70 19,9%	44 12,5%	149 42,3%	34 9,7%	352 100,0%
Total	9 1,2%	96 12,7%	146 19,3%	82 10,8%	320 42,2%	105 13,9%	758 100,0%	

Figur 11: Krysstabell tid på internett kryssset med foreldres utdanningsnivå:(EU-kids online)

¹⁰ Ved å se på antall avvik fra snittet i en kji-kvadrat tabellen (frihetsgrader), kan en få informasjon om den kritiske verdien til kji-kvadratet. Er denne verdien lavere enn kji-kvadrat-verdien i analysen, kan en forkaste null-hypotesen og la den hypotesen som hevder det er sammenhenger mellom variablene stå (Befring, 2002).

		Tid på internett							Total
		ingen tid	Halvtim e	en time	en og en halv time	mellom 2 og fire timer	mellom fire og seks timer	mer enn seks timer	
Utdanning	Not completed primary education	2 18,2%	1 9,1%	0 0,0%	3 27,3%	1 9,1%	3 27,3%	1 9,1%	11 100,0%
	Primary or first stage of basic	1 14,3%	0 0,0%	0 0,0%	1 14,3%	3 42,9%	1 14,3%	1 14,3%	7 100,0%
	Lower, secondary or second stage of basic	0 0,0%	3 3,3%	9 10,0%	14 15,6%	23 25,6%	22 24,4%	19 21,1%	90 100,0%
	Upper secondary	0 0,0%	4 2,4%	15 9,1%	40 24,4%	54 32,9%	36 22,0%	15 9,1%	164 100,0%
	Post-secondary, non- tertiary	8 0,7%	32 3,0%	93 8,6%	269 25,0%	376 34,9%	196 18,2%	104 9,6%	1078 100,0%
	First stage of tertiary	6 0,4%	49 3,1%	128 8,0%	430 26,9%	564 35,2%	287 17,9%	137 8,6%	1601 100,0%
	Second stage of tertiary	12 0,9%	48 3,6%	139 10,5%	349 26,3%	459 34,6%	204 15,4%	114 8,6%	1325 100,0%
	Total	29 0,7%	137 3,2%	384 9,0%	1106 25,9%	1480 34,6%	749 17,5%	391 9,1%	4276 100,0%

Figur 12: Krysstabell tid på internett kryssset med foreldres utdanningsnivå (PISA)

I EU-kids online viser signifikanttesten ingen signifikante forhold mellom tid på internett og utdanningsnivå: $X^2=22,859$, $p = 0,296$, $\phi= 0,174$. I PISA er signifikanttesten signifikant på 0,01 mellom tid på internett og foreldres utdanningsnivå: $X^2=77,269$, $p= < 0,01$, $\phi=, 131$.

I PISA er den kritiske X^2 -verdien på 67,985 noe som betyr at jeg kan forkaste null-hypotesen, og la min egen hypotese stå. Undersøkelsen er også signifikant på 0,01 noe som indikerer at sammenhengen mellom variablene ikke kun baserer seg på tilfeldigheter. Videre er 21,1 % av ungdom med foreldre fra utdanningsnivået *lower secondary or second stage of basic* på internett mer enn seks timer dagen og 24,4 % på internett mellom fire og seks timer dagen. Dette er høyest prosentandel i begge i kategoriene. I begge tidstabellene er det flest som er på internett mellom to og fire timer daglig fra alle utdanningsnivåene, og videre ser en at de høyeste prosentandelene i alle utdanningsnivåene ligger i midten av tabellen, altså mellom 1 og fire timer dagen. I EU-kids online er ikke forholdet mellom variablene signifikante, og 0-hypotesen beholdes.

	Tid på internett						Total
	ingen tid	halvtid	en time	en og en halv time	mellom to og fire	mellom fire og seks	
yrke General management/Self employed professional	0	20	32	9	63	19	143
	0,0%	14,0%	22,4%	6,3%	44,1%	13,3%	100,0%
Employed professional/Middle management/Business professional	5	33	45	28	86	29	226
	2,2%	14,6%	19,9%	12,4%	38,1%	12,8%	100,0%
Farmer/Fisherman	0	0	2	1	3	2	8
	0,0%	0,0%	25,0%	12,5%	37,5%	25,0%	100,0%
Employed desk position/Owner of shop, craftsman	0	11	20	10	37	8	86
	0,0%	12,8%	23,3%	11,6%	43,0%	9,3%	100,0%
Employed position, not at a desk/Supervisor, skilled manual worker	4	29	36	26	105	39	239
	1,7%	12,1%	15,1%	10,9%	43,9%	16,3%	100,0%
Unskilled manual worker, domestic employee	0	0	2	1	4	1	8
	0,0%	0,0%	25,0%	12,5%	50,0%	12,5%	100,0%
Non active (housework, student, unemployed)	0	1	3	3	11	4	22
	0,0%	4,5%	13,6%	13,6%	50,0%	18,2%	100,0%
Non active retired	0	0	0	0	2	1	3
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	66,7%	33,3%	100,0%
Total	9	94	140	78	311	103	735
	1,2%	12,8%	19,0%	10,6%	42,3%	14,0%	100,0%

Figur 13: Krysstabell tid på internett kryssset med foreldres yrkesstatus(EU-kids)

	Tid på internett							Total
	ingen tid	Halvtid	en time	en og en halv time	mellom to og fire timer	mellom fire og seks timer	mer enn seks timer	
Yrke Manager	2	11	43	120	175	76	36	463
	0,4%	2,4%	9,3%	25,9%	37,8%	16,4%	7,8%	100,0%
Professionals	3	24	79	283	353	152	66	960
	0,3%	2,5%	8,2%	29,5%	36,8%	15,8%	6,9%	100,0%
Technicians and associate professionals	3	11	36	125	129	61	42	407
	0,7%	2,7%	8,8%	30,7%	31,7%	15,0%	10,3%	100,0%
Clerical support workers	1	5	7	40	40	27	8	128
	0,8%	3,9%	5,5%	31,3%	31,3%	21,1%	6,3%	100,0%
Service and sales workers	4	18	42	113	163	92	42	474
	0,8%	3,8%	8,9%	23,8%	34,4%	19,4%	8,9%	100,0%
Skilled agricultural, forestry and fishery workers	0	5	18	42	37	15	14	131
	0,0%	3,8%	13,7%	32,1%	28,2%	11,5%	10,7%	100,0%
Craft and related trades workers	7	24	55	166	249	152	66	719
	1,0%	3,3%	7,6%	23,1%	34,6%	21,1%	9,2%	100,0%
Plant and machine operators, and assemblers	3	10	34	73	112	53	32	317
	0,9%	3,2%	10,7%	23,0%	35,3%	16,7%	10,1%	100,0%
Elementary occupations	5	21	50	119	173	92	66	526
	1,0%	4,0%	9,5%	22,6%	32,9%	17,5%	12,5%	100,0%
Total	28	129	364	1081	1431	720	372	4125
	0,7%	3,1%	8,8%	26,2%	34,7%	17,5%	9,0%	100,0%

Figur 14: Krysstabell tid på internett kryssset med foreldres yrkesstatus(PISA)

Signifikanttesten indikerer ingen signifikante forhold mellom tid på internett og yrkesstatus i EU-kids online: $X^2=25, 123, p=0,89, \phi=, 185$. I PISA er signifikanttesten er signifikant på 0,01 mellom tid på internett og foreldres yrkesstatus: $X^2=71,269, p < 0,01, \phi=, 131$.

I likhet med utdanningsnivået er det flest ungdommer som bruker internett mellom to og fire timer. Likevel virker det som at foreldres yrkesstatus i mindre grad enn utdanningsnivået påvirker tidsbruken. Det er relativt jevne prosentandeler i alle kategorier, det er dermed lite å rapportere. I PISA er forholdet mellom yrkesstatus og tid på internett signifikant på 0,01 nivå. X^2 er lavere enn den kritiske verdien, null hypotesen må dermed beholdes. 0-hypotesen beholdes også i EU-kids online, her er heller ikke forholdet signifikant.

5.2.2 I hvilken grad forklarer foreldrenes utdanningsnivå og yrkesstatus ungdoms bruk av internett?

Når det gjelder de fire ulike aktivitetsvariablene kan de overordnet deles inn to grupper. Den ene formen for aktivitet kan betegnes som *skolerelatert* (nyheter og skolearbeid), og den andre kan betegnes som mer *fritidsbasert* (spill og nedlastning). Med utgangspunkt i denne todelingen av aktiviteter vil jeg videre teste disse hypotesene:

H2: Ungdom fra familier med høyt utdanningsnivå og høy yrkesstatus bruker internett mer til skolerelaterte aktiviteter

H0: Det er ingen sammenheng mellom høyt utdanningsnivå og yrkesstatus, og bruk av skolerelaterte aktiviteter

H3: Ungdom fra familier med lavt utdanningsnivå og lav yrkesstatus bruker internett mer til fritidsbaserte aktiviteter

H0: Det er ingen sammenheng mellom lavt utdanningsnivå og yrkesstatus, og bruk av fritidsbaserte aktiviteter

5.2.3 Skolearbeid på internett

		Skolearbeid på internett				Total
		aldri	en eller to ganger i mnd	en eller to ganger i uken	Hver dag eller nesten hver dag	
Utdanning	Lower secondary or second stage of basic	1 16,7%	2 33,3%	2 33,3%	1 16,7%	6 100,0%
	Upper secondary	22 22,4%	23 23,5%	28 28,6%	25 25,5%	98 100,0%
	Post secondary, non tertiary	5 14,7%	7 20,6%	13 38,2%	9 26,5%	34 100,0%
	First stage of tertiary	52 19,8%	66 25,2%	89 34,0%	55 21,0%	262 100,0%
	Second stage of tertiary	85 24,3%	85 24,3%	121 34,6%	59 16,9%	350 100,0%
Total		165 22,0%	183 24,4%	253 33,7%	149 19,9%	750 100,0%

Figur 15: Krystabell skolearbeid på internett kryssset med foreldres utdanningsnivå (EU-kids online)

		skolearbeid på internett				Total
		Aldri	en eller to ganger i måneden	en eller to ganger i uken	hver dag eller nesten hver dag	
utdanning	Not completed primary education	2 18,2%	2 18,2%	3 27,3%	4 36,4%	11 100,0%
	Primary or first stage of basic	1 14,3%	0 0,0%	1 14,3%	5 71,4%	7 100,0%
	Lower, secondary or second stage of basic	17 18,1%	19 20,2%	28 29,8%	30 31,9%	94 100,0%
	Upper secondary	16 9,8%	28 17,2%	55 33,7%	64 39,3%	163 100,0%
	Post-secondary, non- tertiary	107 10,0%	218 20,5%	358 33,6%	382 35,9%	1065 100,0%
	First stage of tertiary	149 9,3%	294 18,4%	554 34,6%	605 37,8%	1602 100,0%
	Second stage of tertiary	121 9,2%	197 14,9%	446 33,8%	557 42,2%	1321 100,0%
	Total	413 9,7%	758 17,8%	1445 33,9%	1647 38,6%	4263 100,0%

Figur 16: krysstabell skolearbeid på internett krysset med foreldres utdanningsnivå (PISA)

Signifikanttesten indikerer ingen signifikante forhold mellom skolearbeid på internett og foreldres utdanningsnivå i EU-kids online: $X^2=7,961$, $p= 0,78$, $\phi= , 103$. I PISA er signifikanttesten signifikant på 0,01 nivå mellom skolearbeid på internett og foreldres utdanningsnivå: $X^2=32,334$, $p=< 0,01$, $\phi= , 087$.

Det er store forskjeller i de to resultatene. I EU-kids online er det ikke statistisk signifikans mellom variablene. Det er likevel verdt å bemerke seg at til tross den store andelen som har svart aldri, er det relativt mange ungdommer med foreldre fra *first og second stage of tertiary* som har svart at de gjør skolearbeid på internett hver dag eller nesten hver dag. Prosentvis er tallene 21 % fra *first stage of tertiary* og 16,9 % fra *second stage of tertiary*. Av de som bruker internett en eller to ganger i uken er det 34 % fra *first stage of tertiary* og 34,6 % fra *second stage of tertiary* som har svart.

I PISA har de fleste av ungdommene svart at de gjør skolearbeid på internett hver dag eller nesten hver dag. Av de med foreldre fra kategoriene *Second stage of tertiary* sier 42,2 % de gjør skolearbeid på internett hver dag eller nesten hver dag, noe som utgjør den største prosentandelen i hele undersøkelsen, sett bort i fra *primary or first stage of basic*. Her gjør 71.4 % skolearbeid på internett hver dag eller nesten hver dag, men kategorien inneholder kun 5 ungdommer, det er derfor lite reliabelt å melde dette som et funn. I *first og second stage of tertiary* har 9,2 % og 9,3 % svart at de aldri gjør lesker på internett. Dette er de laveste prosentnivåene i kategorien *aldri*. Generelt i PISA ser en tydelige tendenser til at jo

høyere utdanningsnivå foreldrene har, jo mer skolearbeid på internett gjør de. Også motsatt: jo lavere utdanningsnivå foreldrene har jo mer krysser ungdommen av at de aldri gjør skolearbeid på internett. Signifikant-testingen av skolearbeid på internett viser statistisk signifikans på 0,01 nivå. Dette vil si at utdanningsnivå har noe si for hvor mye skolearbeid en gjør på internett. Phi-koeffisienten er på 0,087 noe som i følge Choens d betyr at denne signifikante sammenhengen er svak.

Frekvensfordelingen i de laveste utdanningsnivåene er, slik vi ser, veldig lave i begge undersøkelsene. Prosentandelene i disse kolonnene kan derfor ikke være representative for populasjonen generelt.

		Skolearbeid på internett				Total
		Aldri	en eller to ganger i måneden	en eller to ganger i uken	hver dag eller næsten hver dag	
yrke	General management/Self employed professional	30 21,0%	33 23,1%	55 38,5%	25 17,5%	143 100,0%
	Employed professional/Middle management/Business professional	61 26,9%	50 22,0%	75 33,0%	41 18,1%	227 100,0%
	Farmer/Fisherman	2 25,0%	1 12,5%	4 50,0%	1 12,5%	8 100,0%
	Employed desk position/Owner of shop, craftsman	19 22,4%	20 23,5%	26 30,6%	20 23,5%	85 100,0%
	Employed position, not at a desk/Supervisor, skilled manual worker	39 16,8%	59 25,4%	81 34,9%	53 22,8%	232 100,0%
	Unskilled manual worker, domestic employee	3 37,5%	4 50,0%	0 0,0%	1 12,5%	8 100,0%
	Non active (housework, student, unemployed)	5 25,0%	8 40,0%	4 20,0%	3 15,0%	20 100,0%
	Non active retired	1 25,0%	1 25,0%	0 0,0%	2 50,0%	4 100,0%
	Total	160 22,0%	176 24,2%	245 33,7%	146 20,1%	727 100,0%

Figur 17: Krysstabell skolearbeid på internett kryssset med foreldres yrkesstatus (EU-kids online)

Yrke	Skolearbeid på internett				Total
	aldri	En eller to ganger i måneden	En eller to ganger i uken	hver dag eller nesten hver dag	
Manager	38 8,2%	72 15,5%	152 32,7%	203 43,7%	465 100,0%
Professionals	74 7,7%	144 15,0%	339 35,2%	405 42,1%	962 100,0%
Technicians and associate professionals	40 9,8%	73 17,9%	123 30,1%	172 42,2%	408 100,0%
Clerical support workers	10 7,8%	24 18,8%	42 32,8%	52 40,6%	128 100,0%
Service and sales workers	49 10,4%	107 22,6%	155 32,8%	162 34,2%	473 100,0%
Skilled agricultural, forestry and fishery workers	14 10,5%	26 19,5%	55 41,4%	38 28,6%	133 100,0%
Craft and related trades workers	70 9,8%	135 19,0%	236 33,1%	271 38,1%	712 100,0%
Plant and machine operators, and assemblers	45 14,3%	61 19,4%	109 34,7%	99 31,5%	314 100,0%
Elementary occupations	47 9,1%	84 16,2%	188 36,4%	198 38,3%	517 100,0%
Total	387 9,4%	726 17,7%	1399 34,0%	1600 38,9%	4112 100,0%

Figur 18: krysstabell skolearbeid på internett kryssset med foreldres yrkesstatus (PISA)

Signifikanttesten indikerer ingen signifikante forhold mellom nyheter på internett og foreldres utdanningsnivå i EU-kids online: $X^2=23,709$, $p= 0,307$, $\phi=, 181$. I PISA er signifikanttesten signifikant på 0,01 nivå mellom skolearbeid på internett og foreldres yrkesstatus. $X^2=50,220$, $p=< 0,01$, $\phi=, 110$.

Også her er tabellene over yrkesstatus likere enn utdanningsnivåtabellene i de to datasettene. Det er likevel tydeligere mønstre i PISA enn det er i EU-kids online. I PISA går antall prosent kategorisk opp jo høyere yrkesstatus foreldrene har i svaralternativet *hver dag eller nesten hver dag*. Tallene er 43,7% fra *manager* og 42,1% fra *professionals*. 8,8% fra yrkesnivået *manager* og 7,7% fra *professionals* har svart at de aldri gjør skolearbeid på internett. Dette er blant de laveste prosentandelene i hele undersøkelsen.

I EU-kids online har yrkene *selfemployed professionals/general management* og *employed professionals /middle management / business prop* størst prosentandel i svaralternativene *en eller to ganger i uken*, noe som kan tyde på at aktiviteten har økt på to år.

I PISA er det svake signifikante forhold mellom skolearbeid og begge bakgrunnsvariablene. Likevel forkaster ingen av undersøkelsene 0-hypotesen. Det vil dermed si at de signifikante forholdene som eksisterer i PISAs datautvalg kan være et resultat av det store utvalget. En kan likevel se tendenser til at ungdom med foreldre med høyere utdanningsnivå og

yrkesstatus bruker de skolerelaterte aktivitetene i større grad. Resultatene er relativt svake og bør presenteres som tendenser heller enn funn.

5.2.4 Nyheter på internett

		Nyheter på internett				Total
		aldri	en eller to ganger i mnd	en eller to ganger i uken	hver dag eller nesten hver dag	
Utdanning	Lower secondary or second stage of basic	3 50,0%	1 16,7%	1 16,7%	1 16,7%	6 100,0%
	Upper secondary	39 39,0%	21 21,0%	18 18,0%	22 22,0%	100 100,0%
	Post secondary, non tertiary	13 38,2%	8 23,5%	8 23,5%	5 14,7%	34 100,0%
	First stage of tertiary	83 31,2%	45 16,9%	79 29,7%	59 22,2%	266 100,0%
	Second stage of tertiary	132 37,5%	71 20,2%	79 22,4%	70 19,9%	352 100,0%
	Total	270 35,6%	146 19,3%	185 24,4%	157 20,7%	758 100,0%

Figur 19: Krysstabell nyheter på internett krysset med foreldres utdanningsnivå (EU-kids online)

		Nyheter på internett				Total
		Aldri	en eller to ganger i måneden	en eller to ganger i uken	hver dag eller nesten hver dag	
utdanning	Not completed primary education	0 0,0%	2 18,2%	1 9,1%	8 72,7%	11 100,0%
	Primary or first stage of basic	0 0,0%	1 14,3%	0 0,0%	6 85,7%	7 100,0%
	Lower, secondary or second stage of basic	9 9,4%	12 12,5%	22 22,9%	53 55,2%	96 100,0%
	Upper secondary	14 8,5%	30 18,2%	42 25,5%	79 47,9%	165 100,0%
	Post-secondary, non- tertiary	84 7,8%	143 13,3%	249 23,1%	600 55,8%	1076 100,0%
	First stage of tertiary	113 7,0%	228 14,1%	390 24,1%	888 54,8%	1619 100,0%
	Second stage of tertiary	99 7,4%	165 12,4%	284 21,3%	786 58,9%	1334 100,0%
	Total	319 7,4%	581 13,5%	988 22,9%	2420 56,2%	4308 100,0%

Figur 20: Krysstabell nyheter på internett krysset med foreldres utdanningsnivå (PISA)

Signifikanttesten indikerer ingen signifikante forhold mellom nyheter på internett og foreldres utdanningsnivå i EU-kids online: $X^2=10,511$, $p= 0,571$, $\phi=, 113$. Heller ikke i PISA viser signifikanttesten signifikante forhold mellom nyheter på internett og foreldres utdanningsnivå: $X^2=18, 877$, $p= 0,399$, $\phi=, 066$.

Selv om det ikke eksisterer signifikante forskjeller mellom variablene nyheter og utdanningsnivå i noen av datasettene, ser en tydelige og like tendenser i begge undersøkelsene. Både PISA og EU-kids online viser at jo høyere utdanning foreldrene har, jo mer leser og ser ungdommene nyheter på internett. 58,9% av ungdommen fra PISA med foreldre med *second stage of tertiary* og 54,6 % av ungdommene fra *first stage of tertiary* melder at de leser eller ser nyheter på internett hver dag. I EU-kids online er antallet noe mindre. Her svarer 19,9 % av de med foreldre med utdanningsnivået *second stage og tertiary* at de leser nyheter på internett hver dag og 22,2 % fra *first stage of tertiary*. Antallet som har svart hver dag eller nesten hver dag i EU-kids online er adskillig mindre enn i PISA. Dette kan komme av at den relativt store prosentandelen som har svart *aldri* fra disse to gruppene (35,6 %). Etter *aldri* har likevel *hver dag eller nesten hver dag* høyest prosentandel i utdanningsnivåene *first og second stage of tertiary*. Ingen av undersøkelsene har signifikante forhold, og 0-hypotesen beholds i begge utvalgene.

		Nyheter på internett				Total
		aldri	en eller to ganger i måneden	en eller to ganger i uken	hver dag eller nesten hver dag	
yrke	General management/Self employed professional	54 37,8%	24 16,8%	40 28,0%	25 17,5%	143 100,0%
	Employed professional/Middle management/Business professional	76 33,6%	48 21,2%	58 25,7%	44 19,5%	226 100,0%
	Farmer/Fisherman	4 50,0%	2 25,0%	1 12,5%	1 12,5%	8 100,0%
	Employed desk position/Owner of shop, craftsman	34 39,1%	14 16,1%	21 24,1%	18 20,7%	87 100,0%
	Employed position, not at a desk/Supervisor, skilled manual worker	75 31,5%	48 20,2%	56 23,5%	59 24,8%	238 100,0%
	Unskilled manual worker, domestic employee	6 75,0%	0 0,0%	1 12,5%	1 12,5%	8 100,0%
	Non active (housework, student, unemployed)	10 47,6%	2 9,5%	5 23,8%	4 19,0%	21 100,0%
	Non active retired	2 50,0%	1 25,0%	0 0,0%	1 25,0%	4 100,0%
	Total	261 35,5%	139 18,9%	182 24,8%	153 20,8%	735 100,0%

Figur 21: Krysstabell nyheter på internett krysset med foreldres yrkesstatus (EU-kids)

	Nyheter på internett				Total
	Aldri	en eller to ganger i måneden	en eller to ganger i uken	hver dag eller nesten hver dag	
Yrke					
Manager	23 4,9%	60 12,7%	101 21,4%	288 61,0%	472 100,0%
Professionals	56 5,8%	142 14,7%	211 21,8%	559 57,7%	968 100,0%
Technicians and associate professionals	31 7,5%	52 12,7%	80 19,5%	248 60,3%	411 100,0%
Clerical support workers	9 7,0%	16 12,5%	37 28,9%	66 51,6%	128 100,0%
Service and sales workers	38 8,0%	63 13,2%	96 20,1%	280 58,7%	477 100,0%
Skilled agricultural, forestry and fishery workers	8 5,9%	21 15,6%	28 20,7%	78 57,8%	135 100,0%
Craft and related trades workers	62 8,6%	95 13,2%	185 25,7%	378 52,5%	720 100,0%
Plant and machine operators, and assemblers	25 7,8%	47 14,7%	82 25,6%	166 51,9%	320 100,0%
Elementary occupations	49 9,3%	58 11,0%	129 24,5%	290 55,1%	526 100,0%
Total	301 7,2%	554 13,3%	949 22,8%	2353 56,6%	4157 100,0%

Figur 22: krystabell nyheter på internett kryssset med foreldres yrkesstatus (PISA)

Signifikanttesten indikerer ingen signifikante forhold mellom nyheter på internett og foreldres yrkesstatus: $X^2=17,345$, $p=0,69$, $\phi=,154$ i EU-kids online. Signifikanttesten er signifikant på 0,05 nivå mellom nyheter på internett og foreldres yrkesstatus i PISA. $X^2=35,618$, $p<0,05$, $\phi=,093$.

Nyheter på internett er den aktiviteten med størst oppslutning i svaralternativet *hver dag eller nesten hver dag*. I PISA er det flest ungdom med foreldre fra yrkesgruppen *Manager* som har svart *hver dag eller nesten hver dag* med en prosentandel på 61 %. Samtidig vises det at alle yrkesnivåene har over 50 % oppslutning i denne kategorien. Av de som har svart *aldri* ser en at det er færrest ungdom med foreldre som tilhører de to høyeste yrkesgruppene i tabellen og at prosentandelen stiger kronologisk nedover i tabellen. Jo lavere yrkesstatus foreldrene har, jo flere ungdommer svarer *aldri*. I EU-kids online har 75 % fra yrkesgruppen *non skilled manual worker, domestic employee* svart at de aldri leser eller ser nyheter på internett. Her er likevel frekvensen så lav som 6 personer.

Den tydelige forskjellen i de to tabellene er i kategoriene *aldri* og *hver dag eller nesten hver dag*. I PISA har flest av ungdommene meldt at de ser eller leser nyheter hver dag. I EU-kids online har de fleste meldt at de aldri gjør det.

5.2.5 Spill på internett

		Spill på internett				Total
		aldri	en eller to ganger i mnd	en eller to ganger i uken	hver dag eller nesten hver dag	
Utdanning	Lower secondary or second stage of basic	3 60,0%	0 0,0%	1 20,0%	1 20,0%	5 100,0%
	Upper secondary	59 59,6%	11 11,1%	9 9,1%	20 20,2%	99 100,0%
	Post secondary, non tertiary	17 51,5%	3 9,1%	4 12,1%	9 27,3%	33 100,0%
	First stage of tertiary	148 56,3%	31 11,8%	35 13,3%	49 18,6%	263 100,0%
	Second stage of tertiary	200 56,8%	42 11,9%	50 14,2%	60 17,0%	352 100,0%
	Total	427 56,8%	87 11,6%	99 13,2%	139 18,5%	752 100,0%

Figur 23: krysstabell spill på internett kryssset med foreldres utdanningsnivå (EU-kids online)

		Spill på internett				Total
		Aldri	en eller to ganger i måneden	en eller to ganger i uken	hver dag eller nesten hver dag	
utdanning	Not completed primary education	4 40,0%	2 20,0%	0 0,0%	4 40,0%	10 100,0%
	Primary or first stage of basic	1 14,3%	1 14,3%	1 14,3%	4 57,1%	7 100,0%
	Lower, secondary or second stage of basic	47 49,0%	13 13,5%	11 11,5%	25 26,0%	96 100,0%
	Upper secondary	79 48,2%	34 20,7%	23 14,0%	28 17,1%	164 100,0%
	Post-secondary, non- tertiary	434 40,4%	175 16,3%	208 19,4%	256 23,9%	1073 100,0%
	First stage of tertiary	643 39,7%	248 15,3%	315 19,5%	413 25,5%	1619 100,0%
	Second stage of tertiary	526 39,3%	211 15,8%	270 20,2%	330 24,7%	1337 100,0%
	Total	1734 40,3%	684 15,9%	828 19,2%	1060 24,6%	4306 100,0%

Figur 24: krysstabell spill på internett kryssset med foreldres utdanningsnivå (PISA)

Signifikanttesten indikerer ingen signifikante forhold mellom spill på internett og foreldres utdanningsnivå i EU-kids online: $X^2=25,926$, $p=0,1$, $\phi=,078$. Heller ikke i PISA er signifikanttesten signifikant mellom spill på internett og foreldres utdanningsnivå: $X^2=4,2$, $p=,96$, $\phi=,08$.

I figur 22 og 23 er utdanningsnivå kryssset med aktiviteten spill på internett. Deltakelse i denne aktiviteten fremstår ikke som særlig populær i noen av utvalgene. I begge datasettene er det en stor prosentandel i alle utdanningsnivåene som har svart at de aldri har spilt spill på internett. Videre viser krysstabellen en relativt jevn prosentfordeling i de ulike kryssningene,

noe som underbygger signifikanttesten som indikerer at det ikke finnes noe forhold mellom variablene. Spill karakteriserer jeg som en fritidsaktivitet, men det er ingenting som tyder på at ungdommer med foreldre med lavt utdanningsnivå spiller verken mer eller mindre. Også Phi-koeffisienten er ifølge Choens d svak på henholdsvis, 08 i EU-kids online og, 078 i PISA.

	Spill på internett				Total
	Aldri	en eller to ganger i måneden	en eller to ganger i uken	hver dag eller nesten hver dag	
yrke					
General management/Self employed professional	90 63,4%	18 12,7%	13 9,2%	21 14,8%	142 100,0%
Employed professional/Middle management/Business professional	124 55,1%	30 13,3%	32 14,2%	39 17,3%	225 100,0%
Farmer/Fisherman	2 25,0%	1 12,5%	2 25,0%	3 37,5%	8 100,0%
Employed desk position/Owner of shop, craftsman	40 46,0%	10 11,5%	15 17,2%	22 25,3%	87 100,0%
Employed position, not at a desk/Supervisor, skilled manual worker	134 57,0%	24 10,2%	29 12,3%	48 20,4%	235 100,0%
Unskilled manual worker, domestic employee	6 75,0%	0 0,0%	2 25,0%	0 0,0%	8 100,0%
Non active (housework, student, unemployed)	13 61,9%	3 14,3%	2 9,5%	3 14,3%	21 100,0%
Non active retired	3 75,0%	0 0,0%	0 0,0%	1 25,0%	4 100,0%
Total	412 56,4%	86 11,8%	95 13,0%	137 18,8%	730 100,0%

Figur 25: krysstabell spill på internett kryssset med foreldres yrkesstatus (EU-kids online)

Yrke	Spill på internett				Total
	aldri	en eller to ganger i måneden	en eller to ganger i uken	hver dag eller nesten hver dag	
Manager	208 44,0%	76 16,1%	74 15,6%	115 24,3%	473 100,0%
Professionals	384 39,6%	168 17,3%	193 19,9%	224 23,1%	969 100,0%
Technicians and associate professionals	185 45,0%	58 14,1%	77 18,7%	91 22,1%	411 100,0%
Clerical support workers	55 42,6%	25 19,4%	28 21,7%	21 16,3%	129 100,0%
Service and sales workers	174 36,3%	81 16,9%	91 19,0%	133 27,8%	479 100,0%
Skilled agricultural, forestry and fishery workers	52 39,1%	20 15,0%	32 24,1%	29 21,8%	133 100,0%
Craft and related trades workers	268 37,2%	107 14,9%	154 21,4%	191 26,5%	720 100,0%
Plant and machine operators, and assemblers	135 42,3%	52 16,3%	54 16,9%	78 24,5%	319 100,0%
Elementary occupations	203 38,5%	78 14,8%	111 21,1%	135 25,6%	527 100,0%
Total	1664 40,0%	665 16,0%	814 19,6%	1017 24,4%	4160 100,0%

Figur 26: krysstabell spill på internett kryssset med foreldres yrkesstatus (PISA)

Signifikanttesten indikerer ingen signifikante forhold mellom spill på internett og foreldres yrkesstatus i EU-kids online: $X^2=30,647$, $p=,164$, $\phi=,086$. Signifikanttesten indikerer heller ingen signifikante forhold mellom spill på internett og foreldres yrkesstatus i PISA: $X^2=20,51$, $p=,489$, $\phi=,168$.

Krysstabellen fra EU-kids online viser at over halvparten av utvalget fra de to høyeste yrkesgruppene aldri spiller spill på internett (*selfemployed professional/general management*

: 63,4 % og *employed professional/middle management/business prop* 46 %). I PISA er det noe lavere, men også her relativt høyt med henholdsvis 44 % i yrkeskategorien *manager* og 39,6 % i kategorien *professionals*. I EU-kids online er dette over 10 % mer enn hva tabellen over utdanningsnivå viste. I EU-kids online er ungdom med foreldre fra yrkesgruppene *employe desk position/owner of shop, craftsmen* og *employed position, not at a desk/supervisor, skilled manual worker* de som prosentvis spiller mest på internettet *hver dag eller nesten hver dag*. Likevel viser heller ikke en kryssning av yrkesstatus og spill et signifikant statistisk forhold. Phi-koeffisienten er på 0,168 noe som er svakt.

5.2.6 Nedlastning av film og musikk

		Nedlastning på interentt				Total
		Aldri	en eller to ganger i mnd	en eller to ganger i uken	Hver dag eller nesten hver dag	
Utdanning	Lower secondary or second stage of basic	2 33,3%	2 33,3%	1 16,7%	1 16,7%	6 100,0%
	Upper secondary	58 59,2%	16 16,3%	15 15,3%	9 9,2%	98 100,0%
	Post secondary, non tertiary	17 50,0%	7 20,6%	6 17,6%	4 11,8%	34 100,0%
	First stage of tertiary	163 61,7%	41 15,5%	47 17,8%	13 4,9%	264 100,0%
	Second stage of tertiary	217 62,5%	69 19,9%	54 15,6%	7 2,0%	347 100,0%
Total		457 61,0%	135 18,0%	123 16,4%	34 4,5%	749 100,0%

Figur 26: Krysstabell nedlastning av film og/eller musikk på internett kryssset med foreldres utdanningsnivå (EU-kids online)

		Nedlastning				Total
		Aldri	en eller to ganger i måneden	en eller to ganger i uken	hver dag eller nesten hver dag	
utdanning	Not completed primary education	2 18,2%	1 9,1%	2 18,2%	6 54,5%	11 100,0%
	Primary or first stage of basic	1 14,3%	0 0,0%	2 28,6%	4 57,1%	7 100,0%
	Lower, secondary or second stage of basic	10 10,5%	12 12,6%	19 20,0%	54 56,8%	95 100,0%
	Upper secondary	20 12,0%	29 17,4%	34 20,4%	84 50,3%	167 100,0%
	Post-secondary, non- tertiary	114 10,6%	182 16,9%	237 22,0%	543 50,5%	1076 100,0%
	First stage of tertiary	159 9,9%	296 18,4%	401 24,9%	755 46,9%	1611 100,0%
	Second stage of tertiary	127 9,5%	239 17,9%	294 22,0%	675 50,6%	1335 100,0%
	Total		433 10,1%	759 17,6%	989 23,0%	2121 49,3%

Figur 27: krysstabell nedlastning av film og/eller musikk på internett krysset med foreldres utdanningsnivå (PISA)

Signifikanttesten er signifikant på 0,05 mellom nedlastning av film eller musikk på internett og foreldres utdanningsnivå i EU-kids online: $X^2=12,098$, $p < 0,05$, $\phi=, 168$. I PISA indikerer signifikanttesten ingen signifikante forhold mellom nedlastning av film eller musikk på internett og foreldres utdanningsnivå: $X^2=14,680$, $p=0,684$, $\phi=, 058$.

Slik en ser er resultatene fra de to tabellene relativt ulike. Hovedforskjellen går på antall ungdommer som har svart *aldri*, slik jeg også påpekte i kapittel 4. I EU-kids online er dette 61 % av utvalget, noe som naturlig nok påvirker resten av krysstabellen da utvalget fra EU-kids online ikke er så stort fra før ($N=766$). Det blir dermed vanskelig å rapportere noe sikkert da hver krysning inneholder relativt lave frekvenser. Det er kun 4,5 % av utvalget i EU-kids online som har svart at de laster ned film og/eller musikk *hver dag eller nesten hver dag* sammenlignet med PISA(2012) der 49,3 % av ungdommene har krysset av på *hver dag eller nesten hver dag*. Prosentvis kan en i PISA se en antydning til at ungdommer med foreldre med høyere utdanningsnivå i større grad har krysset av *aldri*, sammenlignet med ungdommer med foreldre med lavt utdanningsnivå. Tabellen viser på den andre siden at 50,6 % av ungdommen med foreldre fra gruppen *second stage of tertiary* og 50,5 % av ungdom med foreldre fra *post-secondary, non tertiary* bruker internett hver dag. Dette er gruppene som prosentvis laster ned mest på internett daglig.

I krysstabellen fra EU-kids online er det et signifikant forhold mellom nedlastning av film og/eller musikk. Phi-koeffisienten viser 1,68, og om en følger Choens d er sammenhengen mellom variablene svake. PISAs resultater støtter ikke signifikantforholdet, jeg velger derfor å ikke legge så stor vekt på tendensen. Nedlastning av film og musikk er den aktiviteten der datasettet fra EU-kids online og PISA er mest forskjellig.

yrke		Nedlastning av film eller musikk på internett				Total
		Aldri	en eller to ganger i måneden	en eller to ganger i uken	hver dag eller nesten hver dag	
	General management/Self employed professional	90 62,9%	24 16,8%	25 17,5%	4 2,8%	143 100,0%
	Employed professional/Middle management/Business professional	139 62,3%	40 17,9%	36 16,1%	8 3,6%	223 100,0%
	Farmer/Fisherman	6 75,0%	1 12,5%	1 12,5%	0 0,0%	8 100,0%
	Employed desk position/Owner of shop, craftsman	48 56,5%	19 22,4%	13 15,3%	5 5,9%	85 100,0%
	Employed position, not at a desk/Supervisor, skilled manual worker	140 59,3%	41 17,4%	39 16,5%	16 6,8%	236 100,0%
	Unskilled manual worker, domestic employee	4 50,0%	2 25,0%	2 25,0%	0 0,0%	8 100,0%
	Non active (housework, student, unemployed)	12 54,5%	5 22,7%	4 18,2%	1 4,5%	22 100,0%
	Non active retired	2 66,7%	1 33,3%	0 0,0%	0 0,0%	3 100,0%
Total		441 60,6%	133 18,3%	120 16,5%	34 4,7%	728 100,0%

Figur 28: krysstabell nedlastning av film og/eller musikk på internett krysset med foreldrenes yrkesstatus(EU-kids online)

Yrke		Nedlastning av film og musikk				Total
		aldri	en gang i måneden	en eller to ganger i uken	hver dag eller nesten hver dag	
	Manager	43 9,1%	80 16,9%	115 24,4%	234 49,6%	472 100,0%
	Professionals	100 10,4%	187 19,4%	237 24,6%	439 45,6%	963 100,0%
	Technicians and associate professionals	44 10,7%	64 15,6%	99 24,1%	204 49,6%	411 100,0%
	Clerical support workers	13 10,2%	37 28,9%	32 25,0%	46 35,9%	128 100,0%
	Service and sales workers	38 8,0%	93 19,5%	106 22,3%	239 50,2%	476 100,0%
	Skilled agricultural, forestry and fishery workers	25 18,5%	23 17,0%	34 25,2%	53 39,3%	135 100,0%
	Craft and related trades workers	68 9,5%	114 15,9%	157 21,9%	379 52,8%	718 100,0%
	Plant and machine operators, and assemblers	36 11,2%	47 14,6%	68 21,2%	170 53,0%	321 100,0%
	Elementary occupations	55 10,4%	87 16,5%	113 21,4%	272 51,6%	527 100,0%
Total		422 10,2%	732 17,6%	961 23,2%	2036 49,0%	4151 100,0%

Figur 29: krysstabell nedlastning av film og/eller musikk på internett krysset med foreldrenes yrkesstatus(PISA)

I EU-kids online indikerer signifikanttesten ingen signifikante forhold mellom nedlastning av film og/eller musikk på internett og foreldres utdanningsnivå: $X^2=9,31$, $p= 0,987$, $\phi=, 113$.

Signifikanttesten er signifikant på 0,05 mellom nedlastning av film og/eller musikk og foreldres yrkesstatus i PISA: $X^2=46,312$, $p < 0,05$, $\phi=, 106$.

Yrkes-krysningen bærer også preg av den store mengden av utvalget som har svart at de *aldri* laster ned film eller musikk. I EU-kids online ser en tendens til at de fleste som har svart *aldri* har foreldre fra de to høyeste yrkeskategoriene. Likevel er det ungdommen fra denne kategorien som også har flest representanter i kategorien *en eller to ganger i måneden* (16,1 %) og *en eller to ganger i uken* (17,5 %). Det er ungdom med foreldre ansatt i serviceyrker etc. som i størst grad laster ned ting fra internett hver dag med 6,8 %. Videre er frekvensen og prosentandelen i de andre kolonnene for lave til at de viser noe som helst. Signifikanttesten indikerer ingen signifikante forhold, og phi-koeffisienten er svak (, 113.). 0-hypotesen beholdes.

I PISA er det også ungdommen med foreldre fra de laveste yrkesstatusene som i størst grad har svart at de laster ned film og/eller musikk hver dag. Yrkene *craft and related trade workers*, *plant and machine operators*, *assemblers*, og *elementary occupations* har henholdsvis en svarprosent på 52,8, 53 og 51,6 %. Som vist i kapittel 4 er nedlastning den aktiviteten som er mest forskjellig i de to datasettene. Dette kommer også til uttrykk i denne tabellen da de viser relativt ulike resultater. I PISA er sammenhengen signifikant på 0,05 nivå, men nullhypotesen beholdes da den kritiske X^2 -verdien er høyere enn X^2 -verdien i analysen.

5.3 Oppsummering av resultater

I slike krysstabellanalyser får en veldig mye informasjon, og av hensyn til plass vil jeg ikke diskutere hver minste lille tendens. Til diskusjon har jeg valgt å ta med meg resultatene jeg mener er mest interessante og relevant for oppgavens problemstilling, og jeg vil i avslutningskapittelet diskutere betydningen av mine funn for forskningsfeltet.

I analysene er det kun en av krysstabellene som forkaster 0-hypotesen, variabelen mellom tidsbruk av internett og utdanningsnivå. Videre viser undersøkelsene at ungdom med foreldre med høyt utdanningsnivå og yrkesstatus prosentvis er mest representert i de skolerelaterte

gruppene. Ungdommene i denne kategorien svarer også sjeldnere at de aldri gjør skolerelaterte aktiviteter, sammenlignet med de som kommer fra familier der foreldrene har lavere utdanningsnivåer og yrkesstatus.

Selv om det finnes tendenser i resultatene til at ungdom med foreldre fra høyt utdanningsnivå og yrkesstatus gjør de skolerelaterte aktivitetene mer, er det overordnede resultatet fra analysene at ungdoms sosiale bakgrunn har relativt lite å si for hva ungdommen foretar seg på internett. Mine forventninger om at foreldres utdanningsnivå og yrkesstatus skulle forklare forskjeller i bruk ble avkrefet, ettersom forskjellene er små og korrelasjonene er svake.

Som vist i metodekapittelet er frekvensfordelingen i de ulike tabellene skjeve, og noen av kolonnene har svært lav frekvens. Dette må en ha i bakhånd når en skal vurdere resultatene. Disse forholdene vil jeg ta med meg til neste kapittel. Her vil jeg tolke og diskutere resultatene mine.

6 Diskusjon av funn

Temaet for oppgaven min har vært om foreldres utdanningsnivå og yrke er av betydning for hvordan ungdom bruker internett. Dette temaet er viktig for å forstå digitale skiller i dagens samfunn. Med utgangspunkt i datamaterialet fra to ulike studier har jeg i analysekapittelet undersøkt sammenhengen mellom foreldres utdanningsnivå og yrke og deres barns bruk av internett. Det teoretiske utgangspunktet har vært å studere om en vid forståelse av Bourdieus begrep om kulturell kapital kan forklare de digitale skillene på samme måte som de kan forklare andre skiller i samfunnet.

I dette diskusjonskapittelet vil jeg legge vekt på to aspekter ved min gjennomgang av dataene i forrige kapittel. Først vil jeg diskutere funnene fra analysen. Dette gjøres i lys av teori og tidligere forskning på feltet. Deretter vil jeg drøfte i hvilken grad de to datasettene jeg bruker gjør det mulig å besvare problemstillingen i oppgaven. Fordi jeg har brukt to datasett er det naturlig å drøfte styrker og svakheter ved disse to.

6.1 Resultater fra dataanalysene

6.1.1 Tid på internett

Som jeg viste i kapittel 5.2.1 var det signifikante sammenhenger i utvalget fra PISA over tidsbruk på internett og utdanning. Korrelasjonsanalysene viste også negative men svake sammenhenger, noe som blant annet kan bety at jo lavere utdanning foreldrene har, jo mer tid bruker ungdom på internett generelt.

Disse tendensene får også støtte fra annen forskning. Van Deursen og Van Dijk (2013) viser at personer i den nederlandske befolkningen med lav utdanning brukte internett flere timer på fritiden, enn personer med middels høy eller høy utdanning (Van Deursen & Van Dijk, 2013). For å finne ut hvorfor personer med lav utdanning var blitt hyppigere brukere enn tidligere, klassifiserte forskerne ulike aktiviteter utført på internett inn i sju grupper: *Personlig utvikling, fritid, kommersielle aktiviteter, sosial interaksjon, informasjon, nyheter*

og spill. Ved å bruke denne klassifiseringen ble det videre undersøkt hvordan disse typene var knyttet sammen med forskjeller i sosio-demografiske variabler. Det viste seg at personer med lavere utdanning spilte mer spill, og var mer aktive på sosiale nettverkstjenester. Dette kan bidra til å forklare hvorfor personer med lavere utdanning bruker mer tid på internett i fritiden. Både spill og sosiale nettverkstjenester er tidkrevende, og kan tidvis også være avhengighetsskapende (Van Deursen & Van Dijk, 2013). Undersøkelsen viser i tillegg at personer med høyere utdanning bruker tiden sin på nettet mer gunstig og effektivt. De benytter seg også, i følge forskerne, mer av aktiviteter som innhenting av informasjon, nyheter og personlig utvikling.

Disse funnene tyder på at når internett blir en vanlig del av hverdagen for alle, vil selve bruken gjenspeile kjente eksisterende ulikhetsforhold i samfunnet som sosiale, kulturelle, og økonomiske ressurser (Van Dijk, 2006; Zillien & Hargittai, 2009).

Som vist i figur 2,2 er Nederland i likhet med Norge en nasjon med stor tilgang til internett. Det er derfor naturlig å anta at resultatene av forskningen i de to landene er relativt like. I egne analyser viser tendensene at personer med høy utdanning i større grad svarer at de aldri spiller spill på internett. Utover dette er det ingenting som tyder på at det er en sammenheng mellom bakgrunnsvariablene og spill på internett. Det eksisterer heller ingen signifikante forhold mellom dem.

En av grunnene til de ulike resultatene kan være at aldersgruppen jeg studerer er yngre enn utvalget til de nederlandske forskerne. Van Deursen og Van Dijk har fokusert på voksne personer, mens jeg studerer ungdom mellom 11-16 år. For eksempel bruker ungdom mer tid på spill på internett generelt enn hva voksne gjør. Det kan dermed tenkes at ungdom, i motsetning til voksne, varierer mer i hva slags spill de spiller og hvor de spiller. Det vil derfor være vanskelig å fange opp eventuelle variasjoner i undersøkelser som kun måler tidsbruk. Senere i kapittelet vil jeg drøfte hvordan ulikhet i alder kan påvirke utfallet i de to utvalgene.

6.1.2 Aktiviteter på internett

Som vist i analysen ble alle aktivitetene krysset med foreldres utdanningsnivå og yrkesstatus. Aktivitetene som ble målt var 1) skolearbeid på internett, 2) nyheter på internett, 3) spill på internett, og til slutt 4) Nedlastning av film og/eller musikk på internett. I analysen delte jeg

aktivitetene inn i to kategorier. En for skolerelaterte aktiviteter og en for fritidsaktiviteter. På bakgrunn av hypotesene jeg presenterte i 5,2,2 vil jeg under drøfte resultatene over ungdoms aktivitetsbruk på internett.

Det er lite som tyder på at barn fra familier med høyt utdanningsnivå og høy yrkesstatus, bruker internett til mer skolerelaterte aktiviteter. Slik avkreftes forventningene om at foreldres utdanning og inntekt er av betydning for ungdoms bruk av aktiviteter på internett. I den grad det forekommer positive og signifikante korrelasjoner mellom variablene er disse svake. Det vil derfor være nødvendig å betegne disse sammenhengene mer som tendenser enn som funn.

I PISA ser en positive, men svake korrelasjoner mellom de skolerelaterte aktivitetene og bakgrunnsvariablene. Grunnen til dette kan være det store utvalget til PISA. Jo større utvalget er, jo mer sannsynlig er det at det oppstår korrelasjoner mellom variablene, uten at disse trenger å være av betydning (Kleven, 2013). Krysstabellene viser videre at ungdom med foreldre fra høyt utdanningsnivå og yrkesstatus har svart at de gjør skolerelaterte aktiviteter hver dag. Forskjellene her er så små at de ikke kan konstateres som funn. Det er også lite som tyder på at ungdom med foreldre med lavt utdanningsnivå og lav yrkesstatus bruker internett mer til fritidsaktiviteter.

Et hovedtema i sosiologien har alltid vært ulikhet. Det har alltid eksistert skiller, og gjennom historien finnes mange eksempler på at noen lever i sult og nød, mens andre lever i overflod og luksus. I mer moderne samfunn som for eksempel Norge handler i dag ulikheten i større grad om posisjoner i samfunnet, belønninger og innflytelse (Schiefløe, 2003).

En mye brukt måte å forklare hvorfor noen i samfunnet har bedre posisjoner og mer innflytelse enn andre, har vært å se på individenes klasseposisjon og bakgrunn. Hva som definerer personer i ulike klasser eller hvordan en best studerer bakgrunn varierer i ulik forskning. For Bourdieu handler det å lykkes i et samfunn om å inneha høy kulturell kapital. Dette forutsetter at det finnes en legitim kultur i samfunnet som kan beherskes. Jo mer en behersker denne kulturen, jo mer kulturell kapital har en (Bourdieu, 1984; Hansen & Engelstad, 2003; Richardson, 1986). Den reproduseres i form av en «usynlig» habitus, noe som vil si at barn får den kulturell kapitalen «overført» fra sine foreldre. Den såkalt legitime kulturen vil i følge Bourdieu gjenspeiles i alle samfunnsinstitusjoner, også i skolen. Ved å beherske den legitime kulturen vil man automatisk snakke samme språk som blir benyttet av lærere på skoler. Dette vil kunne gi store fordeler i læringssituasjoner.

Nyere forskning relatert til digitale skiller har også vist sammenhenger mellom bakgrunn og internettbruk. Som presentert i kapittel 2 viser både internasjonale studier om typologier og deltagelse på internett (Horrigan, 2007; Van Deursen & Van Dijk, 2010, 2013; Zillien & Hargittai, 2009), og norsk forskning om digital kompetanse på skolen (Egeberg et al., 2012; T. Frønes & Narvhus, 2011; Hatlevik et al., 2013; Kjærnsli & Olsen, 2013) tydelige sammenhenger mellom elevers sosiale bakgrunn og digital bruk.

I analysene konkluderer jeg med at foreldres utdanningsnivå og yrkesstatus er av relativt liten betydning for hva ungdom bruker internett til på fritiden. Om disse resultatene stemmer, tyder det på at de digitale skillene i liten grad påvirkes av bakenforliggende betingelser. Et spørsmål videre er dermed om digitaliseringen av samfunnet kan fungere utjevne?

Det at det ikke er tydelige skiller mellom bruken av aktiviteter på internett blant ungdom kan tenkes og ha en positiv innvirkning på deres sosiale liv. Ungdom med ulik sosial bakgrunn kan ha mulighet til å kunne kommunisere på samme nivå fordi internett i Norge så å si er tilgjengelig for alle. En annen forklaring på at analysene viser liten sammenheng mellom bakgrunn og bruk, kan være at kategoriene jeg måler er relativt vide. En kan dermed spørre seg om digitale skiller som eksisterer blant ungdom i Norge vil komme mer til uttrykk om en måler aktivitetene mer detaljert. Hva slags spill spiller de? Hvilke nyheter leser de? Hvor henter de informasjon til skolearbeidet?

Barn og medier er den eneste rapporten i Norge som har mer detaljerte beskrivelser av ungdoms bruksmønster på internett. *Barn og medier*(2014) viser for eksempel store forskjeller i hva slags spill som foretrekkes, hvilke nettaviser som leses, i tillegg til hvor de forskjellige aktivitetene finner sted. Likevel fokuserer disse undersøkelsene kun på kjønn og alder. Det er dermed for lite bakgrunnsinformasjon om ungdommen til å konstruere eventuelle typologier.

Selv om ferske tall konstaterer at tilgang til internett blant ungdom i Norge ikke kan anses som et problem lenger (Hatlevik et al., 2013; Medietilsynet, 2014), viser forskere fortsatt til økt bekymring over de i unge i samfunnet som ikke bruker internett i det hele tatt. Staksrud og Brandtzæg hevder at noen barn kan ende opp som det de karakteriserer som *digitale tapere*. Dette blir belyst i en artikkel i NRK der Staksrud blir intervjuet: «Kombinasjonen av liten tilgang hjemme eller at du av andre årsaker ikke har startet så tidlig som dine jevnaldrende med å bruke internett, mobil, nettbrett og liknende, sammen med dårlig

tilrettelegging for digital kompetanse i skolen vil gi en dobbelt negativ effekt, og gjør digitalt sårbare barn mer sårbare» (Wernersen, 2014).

Det som videre kan diskuteres er hvor stor denne minoriteten i samfunnet egentlig er. *Barn og medier*(2014) viser at 95% av unge mellom 11-16 år har tilgang til en Mac eller PC, og *Monitor*(2013) viser at 93,3% av elever fra VGS har tilgang til en egen Mac eller PC. I tillegg til dette har 99% av alle jenter i alderen 15-16 smarttelefon med internett og 95% av gutter mellom 15-16 har det samme. Det kan tyde på at minoriteten som snakkes om dermed er meget liten (Hatlevik et al., 2013; Medietilsynet, 2014)

6.2 Refleksjoner rundt datamaterialet

Slik vi så i kapittel 4 viser noen av analysene store forskjeller på hva ungdommene i de to undersøkelsene har svart. Jevnt over har ungdom fra PISA svart at de bruker mer tid på samtlige av de ulike aktivitetene. En ser også tendenser til at ungdom fra PISA i større grad bruker internett til de skolerelaterte aktivitetene, uten at dette gir noen store utslag.

Fordi jeg har vært interessert i å sammenligne EU-kids online og PISA har jeg i min egen undersøkelse valgt ut så like variabler som mulig fra de to utvalgene. Dette betyr imidlertid ikke at undersøkelsene som helhet er like. Forskjellene på undersøkelsene kan bidra til å forklare hvorfor de også viser ulike resultater.

6.2.1 Når er undersøkelsene utført?

Fordi digitaliseringen av samfunnet utvikles svært hurtig vil ferskest mulige tall være å foretrekke. De to undersøkelsene jeg har hentet datamateriale fra er gjennomført med to års mellomrom. EU-kids online er gjennomført sommeren 2010, det vil si for ca fire år siden. PISA er utført i 2012, altså for to år siden. Ingen av undersøkelsene er helt ferske noe en må ha i bakhodet når en gjennomgår resultatene. Det å ha to undersøkelser med to års mellomrom vil likevel kunne si noe om hvilken retning utviklingen går. I mine sammenligninger fra kapittel 4 ser en som forventet at PISA har størst svarprosent på antall

tid hver dag på de ulike aktivitetene. Dette tyder på at tid brukt på aktiviteter stiger med årene. Antall som har svart at de aldri foretar seg en aktivitet på internett er også påfallende mindre i utvalget fra PISA.

6.2.2 Hvordan er undersøkelsene gjennomført?

Hvor undersøkelsene har funnet sted vil kunne påvirke utfallet. Gjennomføringen av EU-kids online undersøkelsen har foregått hjemme hos de ulike ungdommene med både intervjuer og spørreskjemaer. PISA har blitt gjennomført på skoler i skoletiden, og i klasserommene. PISA kan karakteriseres som en resultatorientert undersøkelse og ungdommen vet at resultatene brukes til å rangere skoler, byer og land. Eu-kids online er opptatt av sikkerhet og risiko på internett, og selv om den også er en internasjonal undersøkelse og sammenligner land i Europa, er dette i større grad for å kartlegge på hvilken måte og hva ungdommene bruker internett til.

På bakgrunn av dette kan det derfor tenkes at det er mer legitimt å rapportere at en gjør mer fritidsbaserte aktiviteter på internett i EU-kids online. I PISA vet ungdommen at det å bruke de skolerelaterte aktivitetene på internett gir positiv anerkjennelse og vil kanskje dermed være fristet til å svare at de buker det mer enn de egentlig gjør.

6.2.3 Utvalg og alder på informantene

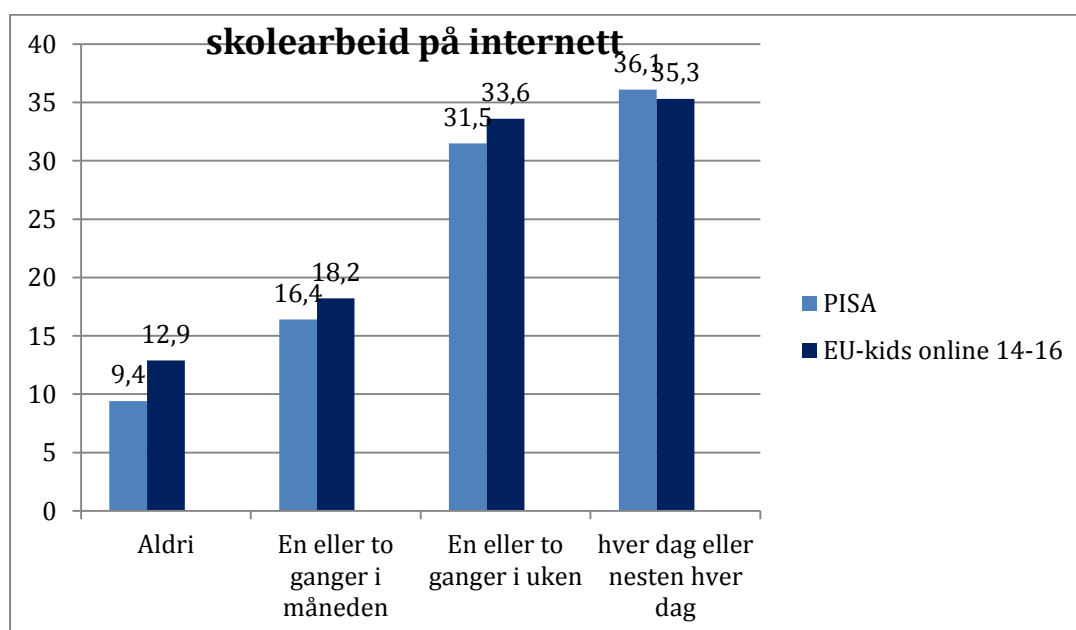
Datamaterialet fra EU-kids online består av 766 informanter. PISAs utvalg inneholder adskillig flere ungdommer og har et utvalg bestående av 4686.

Dersom en studerer store utvalg er det viktig å huske på at selv den minste sammenheng kan gi statistisk signifikant (Kleven, 2013). Jo høyere utvalg jo mer sannsynlig er det for eksempel at fler av personene svarer likt på det som måles. Den høye frekvensen kan dermed bidra til å forklare hvorfor flere av variablene i PISA hadde signifikante forhold i analysen sammenlignet med EU-kids online.

Nyere forskning viser at alder er utslagsgivende for hvor mye og hva barn foretar seg på internett. Blant annet øker tidsbruk på internett med alder. (Livingstone, Haddon, Görzig, & Ólafsson, 2012; Medietilsynet, 2012, 2014). I tillegg viser ”Barn og medier»(2014) at 84% av ungdom mellom 9-11 år har smarttelefon med internettilgang, mens 95% av ungdom mellom 15-16 har det.

I min egen undersøkelse er ungdom fra EU-kids online mellom 11 og 16 år og ungdom fra PISA 15 år. Det at alderen ikke er de samme i begge datasettene er en svakhet ved undersøkelsene. For å kunne ha et representativt antall ungdommer fra EU-kids online har jeg likevel valgt og ikke kutte utvalget mer ned her. Om en kun tar med 14, 15 og 16-åring blir utvalget i EU-kids online på 280 ungdommer, noe jeg vurderte som for lite til å kunne krysse med andre variabler, særlig med tanke

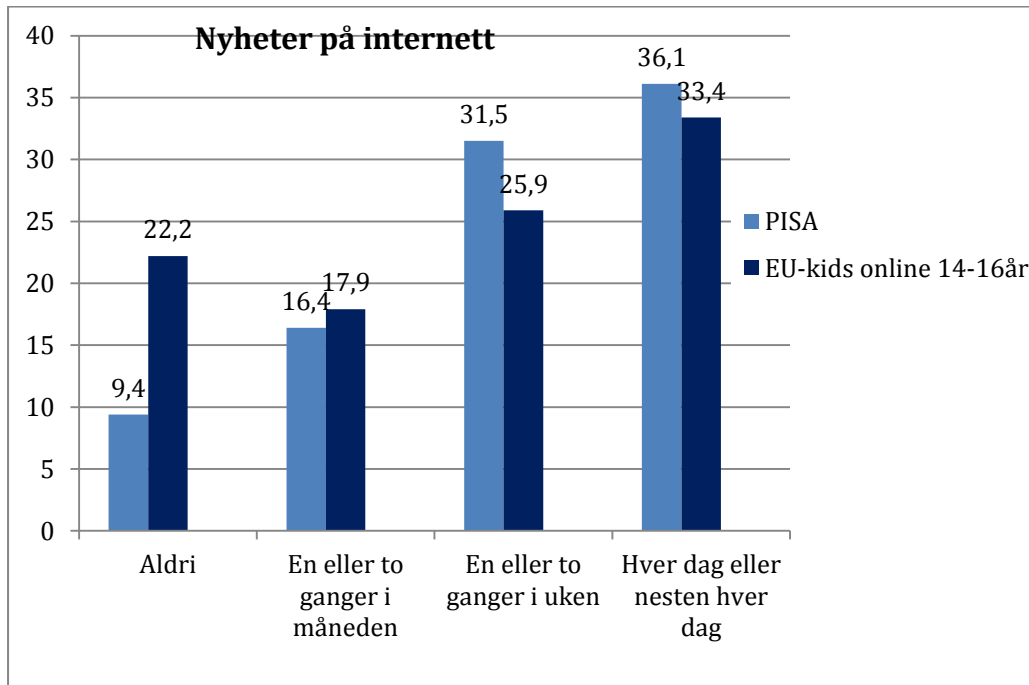
Det vil likevel være interessant å se hvordan forskjellene hadde blitt om en fjernet 11, 12 og 13-åring fra utvalget. Under vil jeg som i kapittel 4 vise oversikten over tid brukt på de ulike aktivitetene. Jeg har fjernet de med lavest alder fra utvalget i EU-kids online. Dette vil kunne gi oss informasjon om i hvilken grad forskjellene i resultatene baserer seg på ungdommens alder.



Figur 30: Skolearbeid på internett PISA og EU-kids online(14-16)

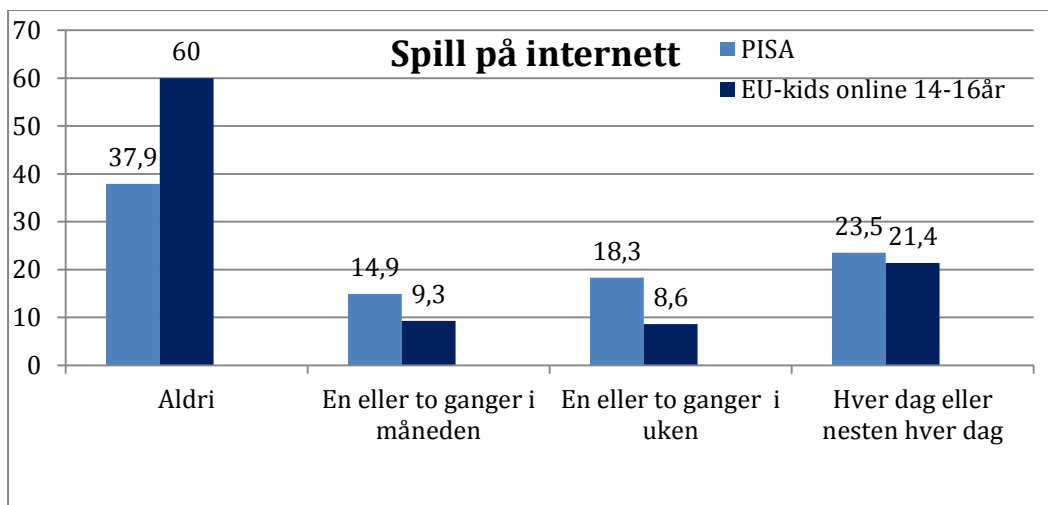
Utvalget over skolearbeid har også jevnet seg ut. Særlig i kategoriene aldri og hver dag som blant 11-16-åringene hadde store forskjeller. Vi ser dermed at det er de skolebaserte

kategoriene: skolearbeid og nyheter på internett som har steget med alderen. Spill og nedlastning har fortsatt store forskjeller i prosentandel.



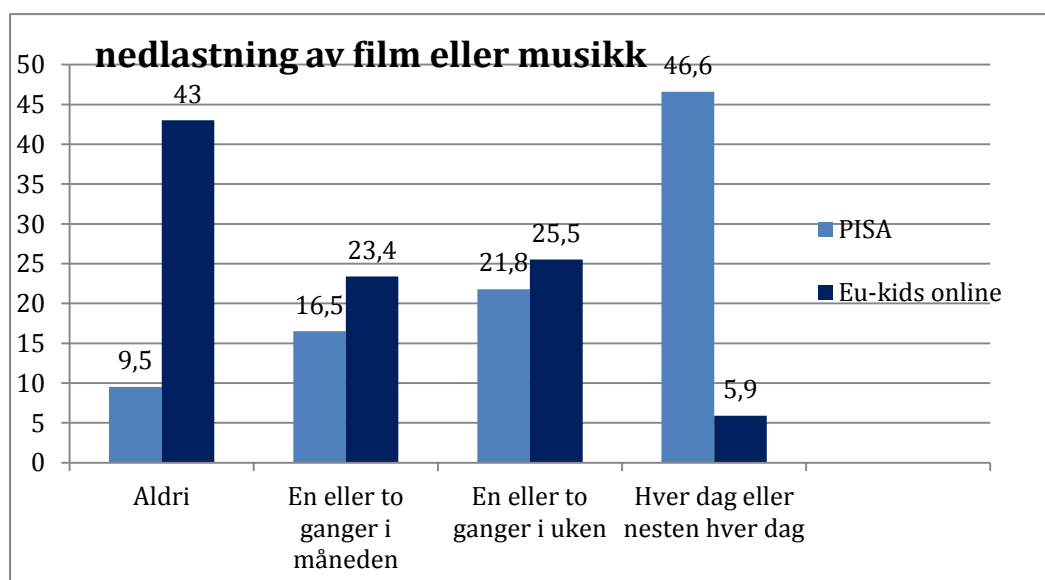
Figur 31: Nyheter på internett PISA og EU-kids online(14-16)

Det å lese nyheter på internett ble jevnere etter at 11,12 og 13-åringene ble fjernet fra utvalget. Antall som har svart aldri sank fra 35,2% til 22,2% det vil si over 10%. I svaret hver dag, har antall svarprosent steget fra 19,9% til 33,4%. Også her over ti prosent. Ut i fra figuren kan det dermed betyr at jo eldre enn er jo mer leser eller ser en nyheter på internett.



Figur 32: Spill på internett PISA og EU-kids online(14-16)

Selv om alderen er jevn, er det fortsatt store forskjeller mellom undersøkelsene når det gjelder aktiviteten spill, særlig i kategorien aldri. Her har det i tillegg skjedd en økning på 5% i antall, noe som kan bety at det er de yngste som spiller mest. Dette underbygges i barn og medier 2012 og 2014 (Medietilsynet, 2012, 2014). I begge rapportene vises det at 15 og 16-åringene er de som spiller minst på internett, og har minst prosentandel på svaralternativet flere ganger om dagen med 29% både i 2012 og 2014. 12-14-åringene spiller mest med 33% i 2012 og 44%, mens blant de yngste har 30% fra 2012 og 37% fra 2014 svart at de spiller spill flere ganger dagen. Tallene fra barn og medier tyder på at spill på internett øker med tiden, særlig blant de yngste ungdommene. Det kan dermed tenkes at mye av forskjellene i undersøkelsene handler om når undersøkelsene er gjennomført, heller enn alder.



Figur 33: Nedlastning på internett PISA og EU-kids online(14-16)

Nedlastningsaktiviteten viser fortsatt store forskjeller mellom de to utvalgene. Det er dermed andre faktorer enn alder som forklarer ulikheten også her.

6.2.4 Begrepsvaliditet i denne undersøkelsen

Som nevnt i kapittel 3.2 består kulturell kapital, i følge Bourdieu, av tre ulike former. En i boende habitus som styrer hvordan en forholder seg til ulike faktorer i samfunnet og som blir

overført gjennom generasjoner. En materiell-kapital som måles på bakgrunn av hva slags kulturelle eiendeler en eier, og til sist en utdanningskapital som oppnås gjennom tilegnelse gjennom akademiske ferdigheter og gjennom utdanning. En viktig ting for meg å ta stilling til her er om begrepet kulturell kapital i det hele tatt kan operasjonaliseres gjennom variabler som angir foreldres utdanningsnivå og yrke? Hvor valid er undersøkelsen min?

Når det gjelder den iboende Habitusen kan ikke denne måles konkret i statistiske undersøkelser. Ved å måle utdanningsnivå og yrke til foreldrene til ungdommen vil det likevel kunne fortelle oss noe om hva som har blitt reproduisert. I følge Bourdieu eksisterer det en legitim kultur i samfunnet en kan beherske, og jo mer en innehar denne kulturen jo mer kulturell kapital har en. Høy kulturell kapital er knyttet til høy utdanning, og kulturen er også nært knyttet til habitus. Har en foreldre med høy utdanning, vil det dermed kunne bety at en har mulighet til å få reproduert en iboende habitus. Den materielle delen av kulturell kapital handler om det å eie kunst, mange bøker, etc. og ikke minst om å anerkjenne disse kulturelle eiendelene. Denne formen for kulturell kapital er den vanskeligste å måle med informasjon om utdanning og yrke til foreldrene. Det kan likevel tenkes at ungdom som har foreldre med høyt utdanningsnivå og yrkesstatus også er personer som har kjennskap til kulturelle goder. I dagens digitale samfunn kan disse kulturelle goder for eksempel handle om kunnskap til digitale eiendeler. Foreldre kan dette til sine barn slik at også barna blir oppdatert. Den siste formen for kulturell kapital referer til utdanning og akademiske ferdigheter. Selv om ikke utdanningsnivået og yrke til foreldre sier noe sikkert om ungdommens egne utdanningsmuligheter er det i følge forskning relativt stor sannsynlighet for at ungdom med foreldre med høy utdanningsnivå og yrke også tar høy utdanning selv (Hansen, 2010).

Som nevnt innledningsvis i oppgaven er det stor forskjell på hva digitale skiller i Norge var før og hva de innebærer i dag. Før refererte de digitale skillene først om fremst til skillet mellom de som hadde tilgang til internett og dermed også mulighet til å bruke det, og de som ikke hadde det. Internett var dyrt og sjeldent og ikke nødvendig å ha hjemme med mindre en var i jobb der en var avhengig av den formen for teknologi hele tiden. Statistiske undersøkelser kunne lett fange opp disse skillene ved å kartlegge internettilgang i ulike husholdninger, eller ved å spørre om en var bruker av internett eller ikke.

Som nevnt innledningsvis har den mer moderne oppfatningen og tilnærmingen til digitale skiller rettet oppmerksomheten mot de skillene som oppstår på bakgrunn av sosiale, psykologiske og kulturelle faktorer, samt faktorer som handler om bruksmønster.

(Brandtzæg, 2012a; I. Frønes, 2002; Putnam, 2001; Turkle, 2011; Van Deursen & Van Dijk, 2010; Van Dijk, 2006). Å fange slike faktorer inn i statistiske undersøkelser og gjøre begrepet målbart har vært en utfordring. Men det aller vanskeligste har likevel vært å kategorisere brukerne inn i grupper på bakgrunn av hva jeg vet om deres foreldre. Det kan også diskuteres om jeg egentlig har klart det, og om det lar seg gjøre.

Undersøkelsen min måler tid brukt på internett samt bruk av fire ulike aktiviteter, der ungdommene i undersøkelsene skulle svare på hvor mange ganger i måneden de drev med aktivitetene. Hver dag eller nesten hver dag, en eller to ganger i uken, en eller to ganger i måneden eller aldri. Variasjoner i bruk av disse aktivitetene har jeg målt som digitale skiller. Altså at skiller eksisterer fordi undersøkelsen viser at ungdom foretar seg ulike ting. Dette er kun en dimensjon av de digitale skillene. Aktivitetene jeg målte var spill, nedlastning av film eller musikk, skolearbeid og lesing av nyheter. Det kan diskuteres om informasjon om tid brukt på disse aktivitetene egentlig forteller oss noe som helst om de digitale skillene. Dette kommer jeg tilbake til i siste kapittel.

7 Oppsummering og avslutning

Problemstillingen i denne masteroppgaven har vært:

Hvordan kan vi undersøke digitale skiller i PISA og EU-kids online undersøkelsene? Og finnes det en sammenheng mellom ungdoms bruk av internett og foreldres utdanningsnivå og yrke?

Forholdet mellom elevers sosiale bakgrunn og skoleprestasjoner har blitt studert på mange ulike måter i utdanningsforskningen. Bourdieus begrep om kulturell kapital har vært en viktig del av forklaringen på de sosiale variasjonene i skoleprestasjoner generelt (Bourdieu et al., 2006). I denne oppgaven har jeg forsøkt å forklare de digitale skillene på samme måte.

7.1 Implikasjoner til egen undersøkelse

Bruk av data fra andre undersøkelser har gjort at jeg har måttet tilpasse oppgaven i forhold til hva som har vært mulig å finne ut. Jeg har måttet forholde meg til variabler som allerede har eksistert, og tatt utgangspunkt i spørsmål fra spørreundersøkelser jeg selv ikke har utviklet. Det har dermed blitt tatt en rekke forbehold ved tolkning av resultatene.

For det første er det problematisk at ungdommene i de to undersøkelsene har ulik alder. Det hadde vært ønskelig å ha likere aldersgrupper slik at sammenligningen kunne blitt mer reliabel. Tidligere forskning har vist at alder på barn og unge er en viktig indikator på hvor mye barn og unge bruker internett og hva de bruker det til. Derfor er det stor forskjell på bruken til 11 og 16 åringer. PISAs utvalg baserer seg kun på 15 åringer (eller ungdom som fyller 15 det året). EU-kids online ble besvart av 11-16 åringer. Her kunne jeg ha valgt og kun se på 15 åringer, men da hadde utvalget blitt for snevert.

En annen utfordring har vært å finne de beste variablene over foreldres utdanning og yrke til analysene. Variablene måtte både egne seg til det jeg ønsket å finne ut, samtidig som de måtte være så like som mulig slik at de lot seg sammenligne. Begge datasettene inneholdt mange og ulike mål på ungdommens sosiale bakgrunn. Et av målene for utdanningsnivå var lik i begge

undersøkelsene og baserte seg på en overordnet utdanningsklassifisering utviklet av UNESCO (UNESCO, 2006). Variabelen hadde både lik koding og like svaralternativer i begge undersøkelsen. Det ble dermed naturlig å bruke denne variabelen. Yrkestatus var både ulikt målt og kodet i begge undersøkelsene. I PISA fremsto mor og fars yrke i to ulike variabler. I EU-kids online fikk ungdommen spørsmål om høyeste utdannede person i hjemmet. Utdanningsvariabelen besto dermed av en sammenslåing av begge to. Jeg ble nødt til å studere mor og fars variabel i PISA og ta utgangspunkt i den av de som hadde den høyeste utdanningen. For meg hadde det vært mest ønskelige å ha oversikt over mor og fars utdanning også i EU-kids online. Da kunne jeg sammenlignet begge foreldrenes utdanning, noe jeg tror ville gitt større variasjon. Yrkesstatus-variabelen som er representert i analysene mine nå, baserer seg på de høyeste yrkene til foreldrene i begge undersøkelsene, noe som kan bidra til å forklare hvorfor spredningen fremstår som noe skjev.

Undersøkelsen min har handlet om å krysse bakgrunnsvariablene utdanning og yrkesnivå, med aktiviteter på internett. Et gjennomgående problem som oppsto når jeg skulle foreta meg kryssningene var at frekvensen over de lave utdanningsnivåene og yrkesstatusene var så lave at det var vanskelig å fange opp variasjoner. Særlig i datasettet fra EU-kids online med lavt utvalg var dette en utfordring, men også i PISA. Dette gjaldt i aller størst grad variabelen om utdanningsnivå. Som vist under er det under 10 ungdommer på de laveste kategoriene i begge undersøkelsene, noe som gir lite utslagsgivende resultater.

Tabell 3: Frekvensfordeling utdanningsnivå (EU-kids online)

	Frekvens/N	Prosent
Lower secondary or second stage of basic	6	,8
Upper secondary	101	13,2
Post secondary, non tertiary	35	4,6
First stage of tertiary	267	34,9
Second stage of tertiary	357	46,6
Total	766	100,0

Tabell 4: Frekvensfordeling utdanningsnivå (PISA)

	Frekvens/N	Prosent
Not completed primary education	13	,3
Primary or first stage of basic	9	,2
Lower, secondary or second stage of basic	107	2,3
Upper secondary	171	3,6
Post-secondary, non- tertiary	1123	24,0
First stage of tertiary	1669	35,6
Second stage of tertiary	1375	29,3
Total	4467	95,3
Ikke svart	219	4,7
Total	4686	100,0

Hva skyldes denne lave frekvensen? En grunn kan være at variablene jeg brukte for å måle utdanningsnivå (og yrker) tar utgangspunkt i en felles overordnet operasjonalisering som skal kunne tilrettelegge for forskning og sammenligning mellom land i Europa og ellers i verden. I Norge kan det diskuteres om denne inndelingen fungerer. Særlig når det gjelder måling av utdanningsnivå som kun konstaterer hvor mange år med utdanning en har. Høy utdanning er svært vanlig i Norge sammenlignet med land der utdanning ikke nødvendigvis er en selvfølge. Det vil dermed si at utvalg fra Norge med få informanter vil gi lite reliable resultater.

En annen grunn kan være at foreldrene som er målt i denne undersøkelsen er i en bestemt type alder, da de er foreldre til ungdom i aldersgruppen 11-16 år. Dette kan bidra til at frekvensen og utdanningsnivået blir noe forskjellig fra hva det ville blitt om en målte foreldre med barn i alle aldre. For eksempel har SSB (2012) statistikk over utdanningsnivået til personer i Norge over 16 år (ikke foreldre, men innbyggere generelt). Her vises det blant annet at 44% av befolkningen har høyskole eller universitetsutdanning i mindre enn fire år. Samtidig viser SSB sine tall at kun 15% av Norges befolkning over 16 år har utdanning fra universitet eller høyskoler i mer enn 4 år. Dette er over halvparten så mange som hva EU-kids online sine data viser. SSB har likevel med alle personer over 16 år i sin statistikk. Det vil si at en del personer som er med i undersøkelsen ikke har startet på utdanningen sin. Det viser likevel at en også her må ta noen forbehold i analysen (SSB, 2012).

7.2 Veien videre

Sammen med mine egne forskningsresultater har det mest sentrale aspektet ved denne oppgaven vært å belyse hvordan to store kjente internasjonale forskningsrapporter har valgt å studere bruken av internett blant ungdom. Resultatene fra egne analyser viser at det er liten sammenheng mellom yrke og utdanningsnivå hos foreldrene og ungdommenes bruk av internett. En viktig del av oppgavens helhet har dermed vært å stille spørsmålstegn ved måten internettbruk blir målt i dagens forskning. Både resultatet fra undersøkelsene mine og sammenligningen av datasettene indikerer et behov for å fornye forskningen på feltet.

Som nevnt i oppgavens innledning har betydningen av digitale skiller forandret seg med tiden. Før handlet det om ulikhet i tilgang, nå handler det om ulikhet i bruk. Jeg påpekte også at det i dag er vanskelig å fange opp disse skillene i statistiske undersøkelser, da de tar utgangspunkt i kulturelle faktorer og bruksmønstre. Dette har jeg fått konstatert ved å bearbeide eget datamaterialet.

Studier som utvikler typologier der en kartlegger hvilke personer i samfunnet som bruker internett til hva, har blitt gjennomført både i Norge og resten av verden (Brandtzæg et al., 2011; Horrigan, 2007; Van Deursen & Van Dijk, 2013; Zillien & Hargittai, 2009). Det har likevel aldri blitt gjennomført slike studier som omhandler ungdommer i Norge. Dette fremstår for meg som svært kritisk. For det første er ungdom ofte de første i et samfunn til å ta til seg og eksperimentere med nye kulturelle uttrykk, og er per dags dato mest på internett av alle. For det andre konstaterer samtlige tall at tilgangen til internett i Norge er høyest i verden, og at mer eller mindre alle ungdommer bruker det. Spørsmålene i undersøkelsene fremstår dermed som for lite nyansert. Aktivitetskategorier som skolearbeid, nyheter, spill og nedlastning på internett er for grove, og forteller oss egentlig lite om hva ungdommen faktisk gjør. Tiden de bruker på disse aktivitetene gir også begrenset informasjon om bruk.

Til videre forskning vil det være interessant å konstruere typologier blant norsk ungdom som tilsvarer det samleverket av typologier Brandtzæg gjennomførte som vist i kapittel 2.3 (Brandtzæg, 2010). For å gjøre dette må kartleggingen av bruk på internett blant ungdom fornyes. Hva vil det egentlig si å se og lese nyheter på internett? Satt på spissen kan det være alt fra å sjekke VG-nett til å søke etter mer avanserte internasjonale nyheter. Hva slags spill

spiller ungdommen? Hvordan bruker ungdom internett til skolearbeid? Har de ferdigheter til å anvende avanserte søkemotorer? Hvor henter de informasjon? Er de kritiske til det de finner? Når de laster ned film eller musikk, hvor gjør de det? Hva bruker de det til? Og hva slags filmer/musikk laster de ned? For å gjennomføre slike undersøkelser må en også ha god bakgrunnsinformasjon om ungdommen slik at brukertyper kan utvikles. *Barn og medier* undersøkelsene fra medietilsynet er det eneste studiet om norsk ungdom som stiller dypere og mer avanserte spørsmål angående bruk av aktiviteter. For eksempel får ungdommen flere og detaljerte alternativer som dreier seg om hva slags spill de spiller (Medietilsynet, 2012, 2014). Her vet en imidlertid ingenting om bakgrunnen til ungdommene annet enn alder og kjønn. Å vite at det eksisterer skiller sier i mine øyne lite om en ikke vet hvor skillet går. *Barn og medier* undersøkelsene er dermed av mindre interesse i denne sammenheng. Likevel bidrar *barn og medier* med å konstatere at det eksisterer store forskjeller i bruk av internett også innenfor de ulike aktivitetene. Dette problematiseres også i en helt fersk rapport fra medietilsynet. Her kartlegges oversikten over forskning på mediekompetanse i befolkningen, nettopp for å kunne informere om mangler ved den foreliggende forskningen på feltet. Det konkluderes blant annet med at forskningen i større grad må vektlegge å undersøke hele befolkningen med samme typer bakgrunnsvariabler på tvers av studier. På denne måten vil man kunne få et mer stødig bilde over hvordan ulike bakgrunnsvariabler korrelerer med alle komponenter i digital mediekompetanse i den norske befolkningen (Ingulfsen & Gilje, 2014).

Forskningen videre bør også innse at det å måle tid på internett ikke fremstår som særlig aktuelt lenger. Kartlegging av tilgang til internett viste i slutten av 2011 at 97,2% av alle husholdningene i Norge har internettilgang (Internett World Stats, 2012), noe som vil si at det i 2014 antagelig er ennå mer. Det å spørre noen i dag om de bruker internett vil dermed være helt unyttig, da så å si alle ville ha svart ja. Også bruken av nettbrett og smarttelefoner øker blant ungdom, noe som gjør det mulig å være på internett når og hvor som helst. For videre forskning vil det dermed vært mer interessant å finne ut hvor en bruker internett og hvilket digitale verktøy som anvendes når en er online.

Helt sentralt i den nye regjeringsplattformen til høyre og frp er IKT-politikken. Under satsingsområdet *en enklere hverdag for folk flest* står det:

«Regjeringen vil forvalte skattebetalernes penger med respekt og motarbeide sløsing med offentlige midler. Regjeringen vil utnytte de store mulighetene som ligger i moderne

informasjons- og kommunikasjonsteknologi (IKT) for å skape et enklere møte med en døgnåpen offentlig sektor, høyere kvalitet i tjenestene, økt verdiskaping og bedre beslutninger» (www.regjeringen.no, 2014). Målet for regjeringen er dermed at all kommunikasjon med folket skal foregå elektronisk. Denne plattformen understreker at bruk av internett er noe som forventes av absolutt alle i det norske samfunn.

Med denne masteroppgaven har jeg fått innsyn i hvordan forskning på bruk og bruksmønster på internett har foregått i verden og Norge. EU-kids online og PISA-undersøkelsene er gjennomført med to års mellomrom noe som viser hvordan internettbruken har økt med tiden. *Barn og medier* (2014) viser det samme og konstaterer at den digitale bruken blant norske ungdommer fortsatt øker. Digitaliseringen i samfunnet er dermed ikke til å unngå og utviklingen skjer her og nå. Tradisjonell forskning som kartlegger tilgang og tidsbruk er ikke lenger holdbart i et samfunn der alle er brukere. Denne masteroppgaven argumenterer for at forskningen på feltet må fornyes. På hvilken måte vises sammenhenger mellom sosial bakgrunn og digitale bruksmønstre hos ungdom? Kunnskap om dette vil kunne gi verdifull informasjon om hvilke utfordringer det digitale samfunnet vil møte i fremtiden.

Litteraturliste

- Andersen, P. L. (2009). *Sosial ulikhet i enhetsskolen: betydningen av klasse og kulturell kapital for skoleprestasjoner*. Oslo: P.L. Andersen.
- Bakken, A. (2009). *Ulikhet på tvers: har foreldres utdanning, kjønn og minoritetsstatus like stor betydning for elevers karakterer på alle skoler?* (Vol. 8/2009). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Bakken, A., & Elstad, J. I. (2012). *For store forventninger?: kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer* (Vol. nr. 7/12). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2012). Politikk for likestilling. *NOU*, 15.
- Befring, E. (2002). *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: a social critique of the judgement of taste*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C., Bundgård, P. F., & Esmark, K. (2006). *Reproduksjonen: bidrag til en teori om undervisningssystemet*. København: Hans Reitzel.
- Bourdieu, P., Østerberg, D., Prieur, A., Barth, T., & Barth, T. (1995). *Distinksjonen: en sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax.
- Brandtzæg, P. B. (2010). Towards a unified Media-User Typology (MUT): A meta-analysis and review of the research literature on media user typologies. *Computers in Human Behavior*, 26, 940–956.
- Brandtzæg, P. B. (2012a). *Social implications of the Internet and social networking sites: a user typology approach*. [Oslo]: Department of Media and Communication, Faculty of Humanities, University of Oslo.
- Brandtzæg, P. B. (2012b). Social Networking Sites: Their Users and Social Implications — A Longitudinal Study. *Journal of Computer-Mediated Communication*. doi: 10.1111/j.1083-6101.2012.01580.x
- Brandtzæg, P. B., Jan, H., & Karahasanovic, A. (2011). Understanding the new digital divide—A typology of Internet users in Europe. *Human Computer Studies*, 69, 123–138.
- Broadly, D. (1991). *Sociologi och epistemologi: om Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin*. Stockholm: HLS förlag.
- Dahlgren, K., & Ljunggren, J. (2010). *Klassebilder: ulikhet og sosial mobilitet i Norge*. Oslo: Universitetsforl.
- Egeberg, G., Ottestad, G., Guðmundsdóttir, G. B., Hatlevik, O. E., Skaug, J. H., & Tømte, K. (2012). *Monitor 2011: skolens digitale tilstand*. [Tromsø]: Senter for IKT i utdanningen.
- European schoolnet. (2012). SURVEY OF SCHOOLS: ICT IN EDUCATION: COUNTRY PROFILE: NORWAY: University of Liège.
- Frønes, I. (2002). *Digitale skiller: utfordringer og strategier*. Bergen: Fagbokforl.
- Frønes, T., & Narvhus, E. K. (2011). *Elever på nett: digital lesing i Pisa 2009*. Oslo: UIO, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning.
- Gripsrud, J., & Hovden, J. F. (2000). (Re)producing a cultural elite?: a report on the social backgrounds and cultural tastes of university students in Bergen, Norway (pp. S. 55-90). Bergen: Program for kulturstudier, Norges forskningsråd.

- Guðmundsdóttir, G. B., & Hatlevik, O. E. (2013). An emerging digital divide in urban school children's information literacy: Challenging equity in the Norwegian school system. *first monday*.
- Hansen, M. N. (2010). Utdanningspolitikk og ulikhet. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 1.
- Hansen, M. N., & Engelstad, F. (2003). Samfunnsklasser og klasseteorier (pp. s. 155-183). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hansen, M. N., Flemmen, M., & Andersen, P. L. (2009). THE OSLO REGISTER DATA CLASS SCHEME (ORDC). FINAL REPORT FROM THE CLASSIFICATION PROJECT. *MEMORANDUM, 1/2009*.
- Hansen, M. N., & Mastekaasa, A. (2003). Utdanning, ulikhet og forandring (pp. s. 69-98). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hatlevik, O. E., Egeberg, G., Guðmundsdóttir, G. B., Loftsgarden, M., & Loi, M. (2013). Monitor skole 2013: Om digital kompetanse og erfaringer med bruk av IKT i skolen. In S. f. I. i. utdanning (Ed.). Oslo.
- Hatlevik, O. E., & Kløvstad, V. (2009). *Skolens digitale tilstand 2009* (Vol. 2009). Oslo: Forsknings- og kompetansenettverk for IT i utdanning.
- Horrigan, J. B. (2007). A Typology of Information and Communication Technology Users. *PEW INTERNET & AMERICAN LIFE PROJECT*.
<http://atc21s.org/>. The Assessment and Teaching of 21st-Century Skills. Retrieved 20.mai. 2014, 2014
- <http://ukdataservice.ac.uk/>. UK data Service. 2013
- Ingulfsen, L., & Gilje, Ø. (2014). En systematisk oversikt over studier av mediekompetanse i befolkningen.
- Internett World Stats. (2012). Usage and population statistics. from
<http://www.internetworldstats.com/>
- Kjærnsli, M., & Olsen, R. V. (2013). *Fortsatt en vei å gå: norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2012*. Oslo: Universitetsforl.
- Kjærnsli, M., & Roe, A. (2010). *På rett spor: norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. Oslo: Universitetsforl.
- Kleven, T. A. (2013). Effektstørrelse. from
<http://www.uio.no/studier/emner/uv/iped/PED4010/h13/effektstorrelse%5B1%5D.pdf>
- Krumsvik, Egeland, K., Sarastuen, N. K., Jones, L. Ø., & Eikeland, O. J. (2013). Sammenhengen mellom IKT-bruk og læringsutbytte (SMIL) i videregående opplæring (Vol. Sluttrapport). Universitetet i Bergen.
- Krumsvik, R. J., Ludvigsen, K., & Urke, B. H. (2011). Klasseleing og IKT i videregående opplæring "ei evaluering av LanSchool og klasseleing i teknologigitte klasserom" (Vol. DLC-rapport nr.1/2011). Universitetet i Bergen.
- Lam, S. K., Uduwage, A., Dong, Z., Sen, S., Musicant, D. R., Terveen, L., & Riedl, J. (2011). WP:Clubhouse? An Exploration of Wikipedia's Gender Imbalance. *WikiSym'11*
- Lareau, A., & Weininger, E. B. (2003). Cultural Capital in Educational Research: A Critical Assessment. *Theory and society*, 567-606.
- Livingstone, S., Haddon, L., Gorzig, A., & Ólafsson, K. (2011). Risk and safety on the internet- The perspective of European children. London.
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., & Ólafsson, K. (2010). Technical Report and User Guide: The 2010 EU Kids Online Survey.
- A report on the design and implementation of the EU Kids Online survey of 9-16 year olds and their parents in 25 countries.

- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., & Ólafsson, K. (2012). Risks and safety on the internet: the perspective of European children: full findings and policy implications from the EU Kids Online survey of 9-16 year olds and their parents in 25 countries *EU kids online*. London, UK: LSE research Online.
- Lund, T. (2002). *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub.
- Medietilsynet. (2012). Barn og medier 2012: fakta om barn og unges (9-16 år) bruk og opplevelser av medier (pp. 64 s.). Fredrikstad: Medietilsynet.
- Medietilsynet. (2014). Barn og medier 2014: BARN OG MEDIER 2014: Barn og unges (9-16 år) bruk og opplevelser av medier.
- Norris, P. (2001). *Digital divide: civic engagement, information poverty, and the Internet worldwide*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OECD. (2012). OECD (2012), PISA 2009 Technical Report.
- Pallant, J. (2010). *SPSS survival manual: a step by step guide to data analysis using SPSS*. Maidenhead: McGraw-Hill.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *MCB University Press*, 9.
- Prensky, M. (2012). *From digital natives to digital wisdom: hopeful essays for 21st century learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Priour, A., Rosenlund, L., & Skjott-Larsen, J. (2008). Cultural capital today: A case study from Denmark. *Poetics*, 36, 45-71.
- Primo, N. (2003). Gender issues in the information society. *UNESCO Publications for the World Summit on the Information Society*.
- Putnam, R. D. (2001). *Bowling alone: the collapse and revival of american community*. New York: Simon & Schuster.
- Richardson, J. G. (1986). *Handbook of theory and research for the sociology of education*. New York: Greenwood Press.
- Rosenlund, L. (2000). *Social structures and change: applying Pierre Bourdieu's approach and analytic framework* (Vol. 85/2000). Stavanger: HIS.
- Rosenlund, L. (2002). Regelmessigheter i den postmoderne uorden-om den sosiale og mentale struktur. *Sosiologi i dag*, 32/2002, 51-91.
- Rosenlund, L., & Priour, A. (2006). Det sosiale rum, livsstilenes rum - og la distinction (pp. s. 115-155). København: Reitzel.
- Schiefloe, P. M. (2003). *Mennesker og samfunn: innføring i sosiologisk forståelse*. Bergen: Fagbokforl.
- SSB. (2012). Befolkningens utdanningsnivå. Retrieved 17.03, 2014, from <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/utniv/aar/2013-06-18>
- statistisk sentralbyrå. (2013). Norsk mediebarometer 2012. SSB.
- Strandbu, Å., & Øia, T. (2007). *Ung i Norge: skole, fritid og ungdomskultur*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Turkle, S. (2011). *Alone Together*. New York: Basic Books.
- UNESCO. (2006). International Standard Classification of Education (ISCED).
- Utdanningsdirektoratet. (2012). Rammeverk for grunnleggende ferdigheter (pp. 6). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Van Deursen, A., & Van Dijk, J. A. G. M. (2010). Internet skills and the digital divide. *new media & society*. doi: DOI: 10.1177/1461444810386774
- Van Deursen, A., & Van Dijk, J. A. G. M. (2013). The digital divide shifts to differences in usage. *new media & society*. doi: 10.1177/1461444813487959
- Van Dijk, J. A. G. M. (2006). Digital divide research, achievements and shortcomings. *Poetics*, 34.

- Wernersen, C. (2014). Frykter mange barn kan bli digitale tapere. Retrieved 28.04, 2014, from <http://www.nrk.no/norge/store-forskjeller-i-ikt-i-skolen-1.11688105>
- Wright, E. O. (1985). *Classes*. London: Verso.
- [www.pisa.no.](http://www.pisa.no/) (2012). PISA. from <http://www.pisa.no/>
- [www.regjeringen.no.](http://www.regjeringen.no) (2014). En enklere hverdag for folk flest. Retrieved 30.mai, 2014, from http://www.regjeringen.no/nb/om_regjeringen/solberg/Regjeringens-satsingsomrader/Regjeringens-satsingsomrader/En-enklere-hverdag-for-folk-flest.html?id=752873
- Zillien, N., & Hargittai, N. (2009). Digital Distinction: Status-Specific Types of Internet Usage. *Social Science Quarterly*, 90(2), 274-291.

Vedlegg

Vedlegg: 1 The Oslo Register Data Class Scheme

The Oslo Register Data Class Scheme				
+ Kulturell kapital	Overklasser			+ Økonomisk kapital
	Kultur	Profesjon	Økonomi	
	Professorer, kulturledere, musikere, regissører, forlagsredaktører	Leger, dommere, tannleger, politikere, sivilingeniører, psykologer	Samme yrker som i øvre økonomisk middelklasse, men med høye inntekter	
	Middelklasser			
	Øvre kultur	Øvre profesjon	Øvre økonomi	
	Adjunker, bibliotekarer, journalister,	Konsulenter, ingeniører, spesialsykepleiere, fysioterapauter	Ledere, sjefer i privat sektor, finansmeglere Inntekt på middels nivå	
Nedre kultur	Nedre profesjon	Nedre økonomi		
Lærere, førskolelærere, sosialarbeidere	Sykepleiere, politibetjenter, førstesekretærer, kokker	Samme yrker som i øvre økonomisk middelklasse, lavere inntekter		
Arbeiderklasser og primærnæringer				
Faglærte arbeidere				
Hjelpepleiere, elektrikere, tømrere, legesekretærer				
Ufaglærte og delvis faglærte arbeidere				
Assistenten, rengjørere, vektere, sjåfører vaktmestere			Bønder, skogsdrift, fiskere	
			Større inntekt fra primærnæring enn fra lønns- og kapitalinntekt	
Velferdsoverføringer				
Større overføringer enn personlig inntekt				

Vedlegg 2: Det sosiale rom

Figure 5 (shown in black)

The space of social positions.

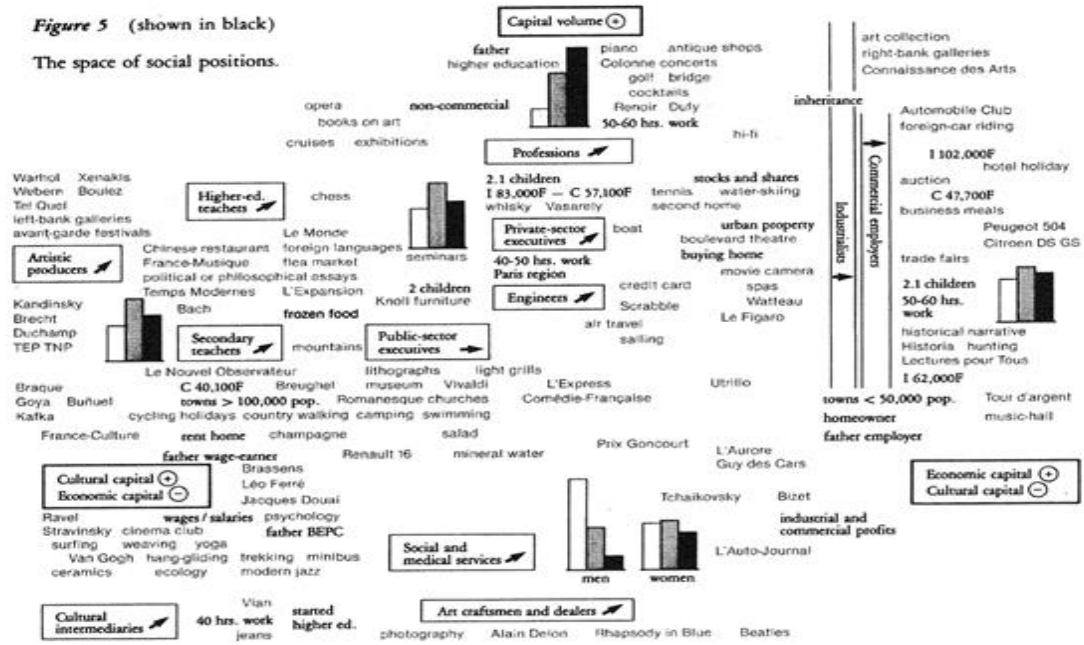
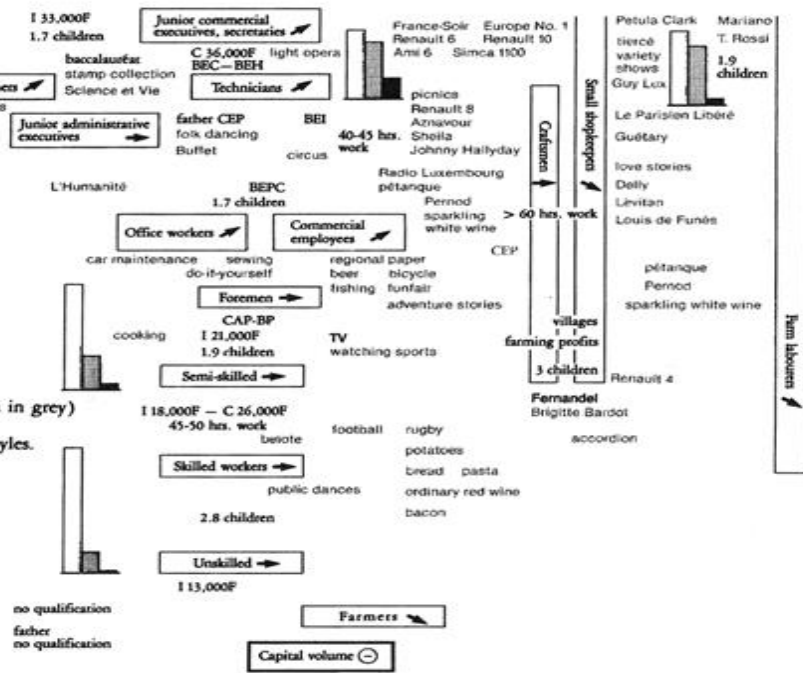


Figure 6 (shown in grey)

The space of life-styles.



Vedlegg 3: korrelasjonsanalyse mellom variablene

EU-kids online

		Tid generelt	skolearbeid	Nyheter	Spill	nedlastning	foreldres utdanning	foreldres yrke
Tid generelt	Pearson Correlation	1	,105**	,093*	,208**	,205**	-,115**	,071
	Sig. (2-tailed)		,004	,011	,000	,000	,002	,055
	N	758	744	750	744	744	758	735
Skolearbeid	Pearson Correlation	,105**	1	,258**	,001	,178**	-,056	,034
	Sig. (2-tailed)	,004		,000	,983	,000	,127	,356
	N	744	750	742	736	735	750	727
Nyheter	Pearson Correlation	,093*	,258**	1	,099**	,142**	,006	,018
	Sig. (2-tailed)	,011	,000		,007	,000	,862	,631
	N	750	742	758	744	743	758	735
Spill	Pearson Correlation	,208**	,001	,099**	1	,032	-,009	,038
	Sig. (2-tailed)	,000	,983	,007		,387	,816	,310
	N	744	736	744	752	735	752	730
Nedlastning	Pearson Correlation	,205**	,178**	,142**	,032	1	-,090*	,050
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,387		,014	,179
	N	744	735	743	735	749	749	728
Foreldres utdanning	Pearson Correlation	-,115**	-,056	,006	-,009	-,090*	1	-,293**
	Sig. (2-tailed)	,002	,127	,862	,816	,014		,000
	N	758	750	758	752	749	766	743
Yrke	Pearson Correlation	,071	,034	,018	,038	,050	-,293**	1
	Sig. (2-tailed)	,055	,356	,631	,310	,179	,000	
	N	735	727	735	730	728	743	743

** . Korrelasjonen er signifikant på 0.01 nivå (2-tailed).

* . Korrelasjonen er signifikant på 0.05 nivå (2-tailed).

PISA

		skolearbeid	Nyheter	Spill	Nedlastning	foreldres utdanning	foreldres yrke
skolearbeid	Pearson Correlation	1	,131**	-,051**	,015	,056**	-,061**
	Sig. (2-tailed)		,000	,001	,329	,000	,000
	N	4379	4362	4351	4358	4263	4112
Nyheter	Pearson Correlation	,131**	1	,099**	,206**	,024	-,048**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,123	,002
	N	4362	4432	4407	4410	4308	4157
Spill	Pearson Correlation	-,051**	,099**	1	,155**	,028	,036*
	Sig. (2-tailed)	,001	,000		,000	,069	,020
	N	4351	4407	4430	4400	4306	4160
Nedlastning	Pearson Correlation	,015	,206**	,155**	1	-,002	,025
	Sig. (2-tailed)	,329	,000	,000		,895	,108
	N	4358	4410	4400	4425	4302	4151
Foreldres utdanning	Pearson Correlation	,056**	,024	,028	-,002	1	-,317**
	Sig. (2-tailed)	,000	,123	,069	,895		,000
	N	4263	4308	4306	4302	4467	4213
foreldres yrke	Pearson Correlation	-,061**	-,048**	,036*	,025	-,317**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,002	,020	,108	,000	
	N	4112	4157	4160	4151	4213	4309

** . korrelasjonen er signifikant på 0,01 nivå (2-tailed).

6 * . korrelasjonen er signifikant på 0,05 nivå (2-tailed).

Vedlegg 4: spørreundersøkelse EU-kids online:

(Spørsmål vedrørende tidsbruk og aktiviteter).

INGEN KORT. IKKE LES OPP ALTERNATIVENE

Nå skal jeg stille deg noen spørsmål om hvor lenge du bruker Internett (ikke regn med pause eller når du gjør noe annet mens det fortsatt står på)

304 Omtrent hvor mye tid bruker du på Internett på en VANLIG HVERDAG (SKOLEDAG)?
ÅPENT SVAR. MERK AV I LISTEN PÅ DET ALTERNATIVET SOM ER NÆRMEST – KUN ETT SVAR

305 Omtrent hvor mye tid bruker du på Internett på en VANLIG HELGEDAG/FRIDAG?
ÅPENT SVAR. MERK AV I LISTEN PÅ DET ALTERNATIVET SOM ER NÆRMEST – KUN ETT SVAR

	304 En vanlig hverdag	305 En vanlig helgedag
Kun noen minutter	1	1
Ca. en halv time.	2	2
Ca. 1 time	3	3
Ca. 1,5 timer	4	4
Ca. 2 timer	5	5
Ca. 2,5 timer	6	6
Ca. 3 timer	7	7
Ca. 3,5 timer	8	8
Ca. 4 timer	9	9
Mer enn 4 timer	10	10
Ikke noe i det hele tatt	11	11
Vet ikke	88	88

*** INTERVJUERSJEKK! VENNLIGST FORSIKRE DEG OM AT DU HAR SPURT OG NOTERT ALLE SVAR PÅ 304 OG 305 OVER***

SPØR ALLE

308 Hvilke av følgende ting har du gjort på Internett i løpet av den siste måneden?
LES OPP A–F – ETT SVAR FOR HVER RAD – VIS KORT D

BARE TIL BARN 11+ – ALLE ANDRE GÅ TIL 311 –
SPØR 309 FOR HVERT PUNKT I 308 MED "JA"

309 For hver av tingene du har gjort, vennligst fortell meg hvor ofte du har brukt Internett den siste måneden: hver dag eller nesten hver dag, en eller to ganger i uka, en eller to ganger

LES OPP ALLE UTSAGN MED KODE 1 I 308 – KUN ETT SVAR FOR HVER RAD FOR HVER AV TINGENE SOM HAR BLITT GJORT

		308 – TIL ALLE			309 – TIL 11+			
		JA	NEI	Vet ikke/ husker ikke	Hver dag/ nesten hver dag	En eller to ganger i uka	En eller to ganger	Vet ikke/ husker ikke
A	Sent/mottatt e-post	1	2	88	1	2	3	88
B	Besøkt et sosialt nettsamfunn som krever en profil (din eller andres profil), for eksempel Nettby, Facebook, Biip eller My Space HVIS BARNET SPØR: Med sosialt nettsamfunn mener jeg en side hvor du kan opprette en egen profil og hvor du kan møte andre, sende meldinger etc.	1	2	88	1	2	3	88
C	Vært inne på en chatterside/chatrom, et sted på Internett der du kan prate med folk du kanskje ikke kjenner	1	2	88	1	2	3	88
D	Brukt MSN eller liknende og sendt meldinger på Internett til nettvener og kontakter	1	2	88	1	2	3	88
E	Spilt spill sammen med andre på Internett	1	2	88	1	2	3	88
F	Vært inne på et virtuelt nettsamfunn f.eks. Habbo Hotell, Go SuperModel	1	2	88	1	2	3	88

*** INTERVJUERSJEKK! VENNLIGST FORSIKRE DEG OM AT DU HAR SPURT OG NOTERT ALLE SVAR FRA BARN 11+ PÅ BÅDE 308 OG 309 OVER ***

Vedlegg 5: spørreundersøkelse PISA

(Spørsmål vedrørende tidsbruk og aktiviteter).

IC06

Q During a *typical* weekday, for how long do you use the Internet outside of school?

(Please tick only one box.)

No time	1-30 minutes per day	31-60 minutes per day	Between 1 hour and 2 hours per day	Between 2 hours and 4 hours per day	Between 4 hours and 6 hours per day	More than 6 hours per day
<input type="checkbox"/> ₀₁	<input type="checkbox"/> ₀₂	<input type="checkbox"/> ₀₃	<input type="checkbox"/> ₀₄	<input type="checkbox"/> ₀₅	<input type="checkbox"/> ₀₆	<input type="checkbox"/> ₀₇

IC07

Q On a *typical* weekend day, for how long do you use the Internet outside of school?

(Please tick only one box.)

No time	1-30 minutes per day	31-60 minutes per day	Between 1 hr and 2 hours per day	Between 2 hrs and 4 hours per day	Between 4 hrs and 6 hours per day	More than 6 hours per day
<input type="checkbox"/> ₀₁	<input type="checkbox"/> ₀₂	<input type="checkbox"/> ₀₃	<input type="checkbox"/> ₀₄	<input type="checkbox"/> ₀₅	<input type="checkbox"/> ₀₆	<input type="checkbox"/> ₀₇

SECTION <X>: USE OF ICT OUTSIDE OF SCHOOL

IC08

Q How often do you use a computer for the following activities outside of school?

(Please tick one box in each row.)

	<i>Never or hardly ever</i>	<i>Once or twice a month</i>	<i>Once or twice a week</i>	<i>Almost every day</i>	<i>Every day</i>
a) Playing one-player games.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
b) Playing collaborative online games.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
c) Using email.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
d) <Chatting online> (e.g. <MSN®>).	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
e) Participating in social networks (e.g. <facebook>, <MySpace>).	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
f) Browsing the Internet for fun (such as watching videos, e.g.<YouTube™>).	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
g) Reading news on the Internet (e.g. current affairs).	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
h) Obtaining practical information from the Internet (e.g. locations, dates of events).	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
i) Downloading music, films, games or software from the Internet.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
j) Uploading your own created contents for sharing (e.g. music, poetry, videos, computer programs).	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅