



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Barn med sosiale medier

Digitaliserte fellesskap i en nordnorsk femteklasse

Lea Louise Videt

Masteroppgave i sosialantropologi, SOA-3900, mai 2022

Barn med sosiale medier

Digitaliserte fellesskap i en nordnorsk femteklasse

Lea Louise Videt

Masteroppgave i sosialantropologi
Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning
UiT Norges Arktiske universitet

Sammendrag

Med et antropologisk blikk på barns egne perspektiver undersøker denne masteroppgaven hvordan barn i femteklasse i en nordnorsk bygd forholder seg til bruken av mobiltelefon og sosiale medier, og hvordan det påvirker deres sosiale relasjoner. Masteroppgaven skriver seg inn i et krysningsfelt mellom antropologiske studier av sosiale medier og barndomsforskning. Studien bygger på fokusgrupper og individuelle intervjuer, supplert med deltakende observasjon, og i oppgaven drøftes epistemologiske, metodiske og etiske spørsmål knyttet til studier av barn. Det argumenteres for at introduksjonen til sosiale medier representerer en ny periode i barndommen, hvor barna selv ser seg i en fase hvor de befinner seg mellom «små barn» og «ungdommer». Samtidig utgjør sosiale medier også et nytt *rom* i barndommen - et online rom for digital sosialitet, hvor barna har mulighet til å være i lag, på tross av fysiske avstander i bygdelivet. Ved å se på barns bruk av sosiale medier som *lek* vises det hvilken rolle sosiale medier spiller i barndommen. Barnas bruk av sosiale medier erstatter ikke «vanlig» offline samvær, men fungerer først og fremst som en forsterkelse av lokale sosiale relasjoner og fellesskap de allerede inngår i. I dette foregår det ulike grader av inklusjon og eksklusjon. Oppgaven drøfter også hvordan temaene kjønn og risikohåndtering spiller en rolle i barnas online fellesskap. Et sentralt funn i studien er at det finnes en diskrepans mellom barns mangefasetterte praksis med sosiale medier og voksenverdenens unyanserte diskurs. Dette er en av flere maktstrukturer som barn med sosiale medier må navigere i.

Forord

Mange skal takkes for at denne masteroppgaven endelig kan leveres.

Først og fremst: En varm takk til barna som med stor raushet lukket meg inn i sitt betydningsunivers. Uten deres deltakelse, erfaring og fortellinger hadde denne masteroppgaven ikke blitt til.

Deretter min veileder Jorun Bræck Ramstad; for gode råd og samtaler, grundig gjennomlesning og for å tro på både meg og prosjektet mitt. Med like deler vett, varme og humor gjør du det til en fornøyelse å være «din» student.

En stor takk til Erica for å lese korrektur og fange opp fordanskningene mine i dette forsøket på språklig integrasjon.

Takk til mine venner som alltid er der, og til min mor, Fabienne, for all støtte, i livet og i antropologien. Til mine døtre: Frida skal takkes for sin tålmodighet med en mor som har tilbragt alt for mange kvelder og helger med oppgaven sin, og for rollen som konsulent med selvlært ekspertise i *barn med sosiale medier*; og lille Astrid: takk for at du plutselig kom med alt som var deg og lærte meg hvor mye jeg kan overkomme, selv uten søvn.

Til slutt, takk til Esben, for alt. Uten deg var den svarte skyen ikke blitt til 100 sider på papir.

Innhold

Sammendrag.....	i
Forord	iii
Innhold	v
DEL I.....	1
Innledning.....	1
Masteroppgavens disposisjon.....	2
Bakgrunn – om feltet.....	2
Digitalisert barndom	2
Fremtredende diskurser.....	5
Sosiale medier – begrepsavklaring og teori.....	7
Forskningsspørsmål.....	10
Tidligere forskning.....	11
Barndom som antropologisk forskningsobjekt	13
DEL II.....	18
Lokalitet og «veien inn»	18
Bygda	18
Klassen	21
Etske forholdsregler	25
Metode og metodologi.....	26
Fokusgrupper	26
Intervju	33
Deltakende observasjon.....	38
Fra empiri til analyse	40
DEL III.....	43
Barn med sosiale medier: empiri og analyser	43
En «ordentlig telefon»	44
10 år.....	44

Alene hjemme	46
Samsung eller iPhone – «det er bare nokka vi bruker å tulle med»	47
Mellom «små barn» og «ungdommer»	49
Avtaler og omgangsformer.....	51
Lekeavtaler gjøres med telefonen	51
Sommer og vinter	53
Apper og vennegrupper	56
TikTok og Snapchat.....	57
Klassechatten	58
Pokémon Go	59
Roblox.....	61
Fortnite.....	62
Zooba.....	62
Digitaliserte fellesskap	63
Gruppetilhørighet.....	63
«Skalerbar sosialitet»	66
Inklusjon og eksklusjon	69
Lek i- og med sosiale medier	71
Tre typer lek	71
Sanselig lek	74
Selskaperlig lek	75
Virtuell (fantasi)lek	77
Bricolage	78
Overskridende lek	78
Mellom online og offline	81
Kjønn og sosiale medier - normer og brudd	83
«Guttegreier» og «jentegreier»	83
Kjønn og «steder»	88
Risiko – diskurser og praksiser	93
Risikohåndtering.....	93
Stranger danger og barn som «risk managers»	96
DEL IV.....	98

Makt og taktikker.....	98
(selv)styring.....	98
Taktikker	101
Konklusjon	103
Litteratur.....	107
Appendiks	112
Appendiks A: Infoskriv.....	113
Appendiks B: Samtykkeerklæring, fokusgrupper	114
Appendiks C: Samtykkeerklæring, intervju	117

DELI

Innledning

Den gang du var barn, da var det vanlig å gå bort til hverandre og ringe på døra, ikke sant?

(Johan, 10 år)

Som ovenstående sitat fra en 10-åring hentyder til, er digitale teknologier blitt en uunngåelig del av barne- og ungdomsliv i Norge, og har i løpet av bare én generasjon forandret måten barn er sammen på. Når Johan og klassekameratene hans har lyst å være sammen, bruker de mobiltelefonen sin for å lage avtaler om å møtes, eller spille online-spill i lag. Digitale medier er blitt en del av leken. I denne masteroppgaven ønsker jeg å undersøke hvilken betydning bruken av mobiltelefon og sosiale medier har for barns relasjoner, og hvordan de forholder seg til livet «online», med et antropologisk blikk på barns egne perspektiver. Bakgrunnen for min interesse for dette emnet kan til dels sies å være av personlig karakter, da jeg selv har en 13-åring som har vist meg en bit av en barndomskultur som jeg ikke forsto fult ut, og som inneholder nye former for sosial samhandling, inklusjon og eksklusjon, distinksjoner og iscenesettelse. I offentligheten er den digitaliserte barndommen og bruken av «skjerm» et omdiskutert og følelsesladet tema som preges av fremtredende diskurser. I forhold til hvor mye denne debatten fyller, er det forbløffende lite kvalitativ forskning som undersøker hvilken rolle digitale teknologier, som smarttelefoner og sosiale medier, konkret spiller i barns liv, og hvordan de selv forholder seg til det. Gjennom et intervjubasert feltarbeid i en skoleklasse er det det jeg har satt meg fore å gjøre.

Masteroppgavens disposisjon

Denne masteroppgaven er strukturert i fire deler. I *del I* rammer jeg temaet inn og skisserer kontekstene som emnet må ses i lys av; først med en kikk på fakta om norske barns bruk av sosiale medier, dernest en redegjørelse for hvordan emnet omtales i fremtredende diskurser, og til slutt drøfter jeg definisjonen av begrepet «sosiale medier» og hvordan det teoretisk kan forstås som *skalerbar sosialitet*. Med bakgrunn i denne begrepsavklaringen presenteres forskningsspørsmålet mitt. Deretter redegjør jeg for et utvalg av tidligere forskning. I siste avsnitt av *del I* plasserer jeg prosjektet mitt i feltet for antropologisk barndomsforskning, og stiller spørsmål om hvilken type kunnskap antropologi om barn kan bidra med. Deretter følger *del II*, hvor jeg beskriver min vei inn i feltarbeidet og møtet med klassen, som ble mine informanter. Etter dette drøfter jeg mine etiske forholdsregler og redegjør for mine metoder og metodologiske overveielser. *Del II* avrundes med et avsnitt hvor jeg viser veien fra empiri til analyse. I *del III* presenterer jeg mine analyser og empirien som de bygger på. I analyseavsnittene trekker jeg inn ulike teoretiske perspektiver som belyser ulike aspekter ved temaene som trer frem i empirien. *Del IV* inneholder en drøftelse av hvordan analysedelens tematikker kan forstås ut fra de teoretiske begreper *makt* og *taktikker*. Endelig presenteres masteroppgavens konklusjon, hvor jeg oppsummerer mine sentrale funn og indikerer forslag til videre forskning.

Bakgrunn – om feltet

Digitalisert barndom

At norske barn i dag vokser opp i et digitalisert samfunn vil si at digitale teknologier og medier er blitt et ufravikelig grunnvilkår som preger hverdagen og kulturen. Begrepet *medialisering* brukes (særlig i medievitenskapen) for å beskrive spillet mellom kultur, samfunn og medier (se f.eks. Hepp et al., 2015). Jeg mener man med rette kan si at barn i dag vokser opp i en medialisert barndom, hvor medier, i bred forstand, og sosiale medier i

snevrrere forstand, virker inn på praksiser og relasjoner. Det er altså ikke mitt utgangspunkt å undersøke *om* dette er tilfellet, men *hvordan* det er tilfellet.

Ser man på statistikk over norske barns medie- og internettbruk, ligger de, sammenlignet med andre barn i Europa, i topp når det gjelder tilgang til digitalt utstyr som mobiltelefon og nettbrett, og aller øverst når det gjelder tidsbruk online, med et daglig gjennomsnitt på 3 timer og 40 minutter, for 9-16 åringer (Rapporten *EU kids online* har sammenlignet 19 land (Smahel et al., 2020)). De aller fleste norske barn og unge i alderen 9-18 har egen mobil: 87% av 9-10-åringene, 97 % av 11-12 åringene, og over 99% av 13-14-åringene (Medietilsynet, 2020a).

Sosiale medier har en 13-årsgrense for at man kan opprettes som bruker. Siden 2018 er dette i en norsk kontekst diktert av Personopplysningsloven og innebærer at barn under 13 skal ha foreldrenes godkjenning for å kunne opprette en profil på sosiale medier (i samsvar med EUs forordning om databeskyttelse, de såkalte GDPR-reglene). Grensen er satt først og fremst for å forhindre at selskapene, som kommersielle aktører, innhenter personlig informasjon om barn under 13, og ikke ut fra spesifikk kunnskap om barns «digitale kompetanse» eller modenhet i ulike aldre (Johansen og Larsen, 2019, s. 116-117). Det er ikke ulovlig å opprette en konto før man fyller 13, så lenge foresatte samtykker. En alternativ måte å få tilgang er selvsagt å lyve om alderen sin og opprette en profil med falske opplysninger. Det er opp til leverandøren, altså den enkelte plattform, om de vil tilby en slik samtykke-løsning til barn under 13. De norske myndighetene (Medietilsynet, Datatilsynet og Barneombudet) og Redd Barna anbefaler imidlertid at aldersgrensen på 13 år overholdes. Allikevel er de fleste barn under 13 år aktive på sosiale medier, ifølge Medietilsynets rapport *Barn og medier* (2020a); Andelen av barn som oppgir at de bruker et eller flere sosiale medier er 51% av niåringene, 65% av tiåringene, 85% av elleveåringene og 91% av tolvåringene.

Samtidig som flertallet av norske barn er aktive på sosiale medier før de fyller 13, viser statistikken (ifølge rapporten *Skjermet barndom* (Dahle et al., 2020)) at ni av ti foreldre mener det er viktig å følge aldersgrensen, noe som peker på en diskrepans mellom holdning og praksis. Rapporten undersøker ikke årsaken til denne diskrepansen, men forskerne bak undersøkelsen foreslår at: «Grunnene kan muligens også være at både foreldre og barn kjenner på press fra venner, og dermed blir behovet for å «være med» i det sosiale livet

blant vennene og ikke falle utenfor, styrende» (Dahle et al., 2020, s. 73). Disse sosiale spenningene mellom hva barna får lov til/ikke får lov til, og hvem som er med/hvem som er utenfor i det sosiale rommet som sosiale medier utgjør, er medvirkende til at jeg finner denne aldersgruppen, de på 10-12 år, særlig interessant, og derfor valgte å foreta mitt feltarbeid blant barn i denne aldersgruppen.

En viktig sosioøkonomisk kontekst for den digitaliserte barndommen er den kommersielle markedskulturen, hvor store, globale firmaer tjener penger på at barn leker og sosialiserer på digitale medieplattformer. Hverdagen online er gjennomsyret av «big data», forstått som «massive mængder af informationer produceret af og om mennesker, ting og deres interaksjoner» (Johansen & Larsen, 2019, s. 118). Zuboff (2020) argumenterer for at handelen med personlig data er blitt så sentral at man med rette kan kalle den vestlige verdens økonomiske system «overvåkingskapitalisme». Mye av det barn (og voksne) gjør i hverdagen genererer data, som kan selges og utnyttes av tredjepart; for eksempel geolokasjonsdata, når barna beveger seg rundt med mobiltelefon, data om deres onlinekommunikasjon, data om deres interesser, deres «likes» osv. Det er denne kommersielle utnyttelsen man fra myndighetenes side søker å minimere med 13-årsgrensen. Spill og apper rettet mot barn benytter seg samtidig av atferdsanalyser for å motivere barna til å spille mer. Disse kommersielle aspekter av den digitaliserte barndommen spiller ikke en eksplisitt rolle i denne masteroppgaven, dels fordi det ligger utenfor oppgavens emneavgrensning, dels fordi det ikke var et emne som trengte seg på, i det emiske perspektivet til mine informanter¹. Det er imidlertid viktig å ha for øye at overvåkingskapitalismen og strategiske, digitale forretningsmodeller på sosioøkonomisk makronivå fungerer som et ufravikelig bakgrunnstepp (om enn mer eller mindre usynlig for brukerne selv) som barns digitale praksiser er innvevd i.

¹ Dog var mine informanter, som jeg vil vise i analysedelen, veldig opptatt av å verne om private opplysninger.

Fremtredende diskurser

Barn og unges bruk av digitale spill og sosiale medier er et emne som er preget av sterke, normative diskurser. Jeg forstår her, i tradisjonen fra Michel Foucault, *diskurs* som konvensjonelle, herskende talemåter som er med på å definere hvordan gitte fenomener i samfunnet forstås og behandles. Som sådan er diskurser maktfulle fordi de definerer virkeligheten og utelukker andre sannheter (Foucault, 1971).

Politikere, forskere, lærere og foreldre uttrykker ofte bekymring for hvordan barndommen påvirkes av bruken av digitale teknologier i en virkelighet hvor mobiltelefoner, tablets, pc'er, smartwatches osv. er blitt en integrert del av hverdagen for både voksne og barn. Overordnet sett kan den offentlige diskursen, med et vell av variasjoner, ses som delt i to poler med en henholdsvis skeptisk og optimistisk tilgang (Tiidenberg et al., 2017). Den skeptiske tilgangen, som er den mest uttalte diskursen i offentligheten, representerer et bekymret, moraliserende blikk, hvor barns bruk av spill og sosiale medier fortolkes som potensielt skadelig eller til og med «farlig». Bekymringene går i mange retninger og spenner både fra hvilke farer barna kan støte på når de beveger seg online (mobbing, grooming, seksuelle krenkelser, voldelig innhold), hvordan bruken av digital teknologi truer selve barndommen og dens sosiale verdier (de blir individualistiske, de lærer ikke lenger å leke sammen), eller hvordan deres gryende personlighet, og til og med hele kommende generasjoner, trues med ennå ukjente effekter av den - i et historisk lys - fortsatt nye, digitaliserte barndommen. «Vår tids største sosiale eksperiment» er et eksempel på en frase som er uttrykk for en slik fare-diskurs (som en lærer formulerer det i forskningsrapporten *Skjermet barndom*). Et annet eksempel er forhenværende barne- og familieminister Kjell Ingolf Ropstads offentlige uttalelse i forbindelse med utgivelsen av Medietilsynets fjeromtalte rapport om barn og medier: «Barn under 13 år har ingenting på sosiale medier å gjøre» (Jansen, 2020).

Den amerikanske psykologiprofessoren Jean Twenge er en av de som har gitt vitenskapelig tyngde til denne diskursen, da hennes populærvitenskapelige artikkel *Have Smartphones Destroyed a Generation?* fra 2017 gikk verden rundt. Twenges svar på dette spørsmålet er,

kort sagt, «ja», noe hun bl.a. underbygger med å koble utbredelsen av mobiltelefonen med statistikk på økte rater for depresjon og selvmord blant unge i USA. Jeg har selv støtt på denne «fare-diskursen» i mange varianter når jeg har fortalt folk om mitt masterprosjekt - for eksempel responderte en kollega med lakonisk å konstatere: *Ja, det har jo blitt sånn nå, at med en gang de får den telefonen i hånda, da er barndommen slutt.* Slike reaksjoner kan betegnes med sosiologen Stanley Cohens begrep *moral panic*. Cohen introduserte begrepet for å beskrive offentlighetens reaksjon på konflikten mellom de subkulturelle grupperinger «mods» og «rockers» i 60-70-tallets England. Ifølge Cohen ble konflikten blåst ut av proporsjoner i mediedekningen og var uttrykk for en moralsk fordømmende reaksjon som ofte rammer unge mennesker fordi deres kultur oppleves som en trussel mot samfunnets verdier. *Moralsk panikk* kan dermed defineres, med Cohens ord, som noe som skjer når: "[...] a condition, episode, person or group of persons emerges to become defined as a threat to societal values and interests" (Cohen, 1972, s. 1).

Ifølge medievitene Johansen og Larsen er det et historisk tilbakevendende fenomen at barn og unges mediebruk utsettes for "moralsk panikk", i en grad så man også kan snakke om "mediepanikk». Johansen og Larsen gir som eksempel at i fiksjonslitteraturens fremvekst i 17-1800-tallet ble barns såkalte «lystlesning» betraktet som direkte farlig, noe de viser med følgende sitat fra tidsskriftet *Vor Ungdom* I 1882:

Det Barn, hvis hele Liv er Bøgerne, er i Virkeligheden, som en Munk i sin Celle, inde paa den vei, der lidt efter lidt lukker det ude fra Livet, og dets styrkende Luft. (gjengitt i Johansen & Larsen, 2019, s. 12)

Den andre polen i den nåværende offentlige diskursen representerer, også i ulike varianter, en mer optimistisk tilgang, og fremhever de positive muligheter som de nye digitale teknologier medfører, f.eks. at internettet og sosiale medier kan motvirke ulikhet og fordre nye fellesskap frem for individualisme. Når det gjelder barn og unge kan det hyppig brukte uttrykket «digital natives», digitalt innfødte, sies å være en variant av denne diskursen. Utrykket representerer en overbevisning om at barn og unge navigerer stedsvant og naturlig i det digitale, som en slags eksperter med større innsikt, og kanskje også bedre kritisk sans enn de voksne, som hadde sin barndom før den digitale revolusjonen, og derfor er på

bortebane, etterlatt i rollen som digitale immigranter². Det finnes forskning som motsier at unge er særlig kompetente hva angår kritisk sans online³, liksom det finnes forskning som viser det ikke er mulig å konkludere at mediebruk har negativ effekt på barns velbefinnende⁴, men det er viktig for meg å fastslå at det ikke er hensikten med inneværende masteroppgave å verifisere «sannheten» av disse diskurser, eller felle en normativ dom over hvorvidt bruken av sosiale medier blant barn representerer noe «bra» eller «dårlig». De omtalte diskursene er interessante, ikke fordi de skal falsifiseres eller verifiseres, men fordi de, via medier, myndigheter, lærere og foreldre trenger seg på som et bakgrunnsteppe som emnet – barns bruk av sosiale medier - må forstås i lyset av, og fordi jeg i mitt feltarbeid fant at barna selv forholder seg aktivt til disse diskurser.

Sosiale medier – begrepsavklaring og teori

I min definisjon av begrepet «sosiale medier» lener jeg meg på Daniel Miller og hans medforfatteres forståelse som den presenteres i boken *How the world changed social media* (Miller et al., 2016). Miller et al. argumenterer for at sosiale medier i et antropologisk perspektiv ikke skal forstås som de plattformer folk poster på, altså facebook, instagram, twitter, TikTok osv., men som *innholdet* som deles i disse plattformene. Poenget med dette er at hvis vi undersøker sosiale medier som plattformene i seg selv, vil vi først og fremst se en global homogenisering, og overse hvordan innholdet og bruken varierer fra region til region og bestemmes av den lokale kulturen. Miller et al. går så langt som å si at sosiale medier er et uttrykk for global heterogenisering snarere enn homogenisering (Miller et al., 2016, s. 16), stikk imot den gjengse oppfattelsen av at sosiale medier som globalt fenomen gjør verden mer ensartet.

² Denne begrepsbruken, *digital natives* og *digital immigrants* ble først introdusert av Marc Prensky (2001).

³ Den norske sosiologen Eiri Elvestad (2018) har f.eks. undersøkt norske unges bruk av kildekritikk i forhold til nyheter online, og ble så forbløffet over deres godtroende mangel på kildekritikk, at hun måtte supplere sin spørreskjemaundersøkelse med intervjuer for å finne ut om det virkelig kunne være sant.

⁴ I en rapport utgitt av Unicef fastslår Kardefelt-Winther (2017) på bakgrunn av en metastudie av den tilgjengelige forskning på området at det ikke er mulig å konkludere at mediebruk har hverken en positiv eller negativ effekt på barns velbefinnende.

Før fremkomsten av sosiale medier fantes det, grovt sagt, to former for medier; private kommunikasjonsmedier (som brev eller telefon) med en dyadisk karakter, og offentlige medier (som aviser og TV) med en enveis-karakter. Sosiale medier har kolonialisert rommet mellom disse to, det private og det offentlige. Det betyr ikke at sosiale medier kan forstås som én type tredje medium, men som *polymedier*, som på forskjellig vis utfyller rommet mellom privat og offentlig. Miller et al. bruker, med referanse til Georg Simmels teori om sosialitet, uttrykket *scalable sociality* for å forklare dette. Begrepet *sociality* – *sosialitet* – definerer Miller et al. som «[...]the way in which people associate with each other to form social relations and societies» (Miller et al., 2016, s. 3). Med andre ord handler det om hvordan individer via samhandling inngår i sosiale relasjoner og gruppekonstellasjoner. At dette er skalerbart (*scalable*), vil si at sosiale medier kan plasseres i forskjellig skala, alt etter størrelsen på gruppen som deltar i sosialiteten som foregår på den gitte plattformen, og etter graden av privathet/offentlighet. Eksempelvis foregår det fortsatt i den ene enden av denne skalaen, dyadisk kommunikasjon (f.eks. i Messenger, Whatsapp eller «vanlig» SMS) og i den andre enden offentlig kringkasting (f.eks. i Instagram eller Facebook). Spesifikke plattformer blir ofte assosiert med bestemte sjangre for kommunikasjon, men også innad i den enkelte plattformen kan det være skalerbar sosialitet, forstått slik at man i f.eks. Instagram eller chat-apper kan ha flere grupper, alt etter graden av intimitet i de sosiale relasjonene. Jeg finner denne definisjonen av sosiale medier, med dens fokus på sosiale relasjoner og innholdet/bruken særlig brukbar i en sosialantropologisk tilgang til emnet. Sosiale medier kan studeres fra mange vinkler og fagtradisjoner – i en antropologisk vinkel må målet være å studere fenomenet som sosial praksis, med fokus på brukernes perspektiv. Millers definisjon av sosiale medier som skalerbar sosialitet kan, samtidig som den tilbyr en begrepsavklaring, også benyttes som en modell som kan brukes metodisk og analytisk til å studere folks digitale relasjoner, ved å se på hvilke fellesskap de inngår, i og hvordan disse innskriver seg i skalaen fra det dyadiske til det offentlige.

En styrke ved begrepet *sosialitet* er ifølge Nicholas Long og Henrietta Moore (2012) at det retter antropologens fokus mot de dynamiske sosiale prosessene som folk er engasjert i, fremfor bare å se det sosiale som et «ferdig» produkt. Long og Moore, som behandler begrepet grundigere enn Miller, forstår sosialitet som “a dynamic and interactive relational matrix through which human beings come to know the world they live in and to find their

purpose and meaning within it” (Long & Moore, 2012, s 3.) Tilføyer man denne forståelsen til Millers bruk av begrepet sosialitet, kan man rette fokus på hvilke betydningsdannelser folk skaper i online sosialitet(er). Long og Moore poengterer også at det er et trekk ved menneskelig sosialitet at det antar mange former.

Et annet poeng som knytter seg til definisjonen av sosiale medier er, etter min mening (her følger jeg også Miller, blant andre) at det «rommet» sosiale medier utgjør ikke skal ses som en annen virkelighet, eller som en sfære som er mindre reel, eller mindre «autentisk» enn det vi kan kalle offline-rommet (for å unngå betegnelsen «den virkelige verden»). Som Goffman (1990) poengterte finner all kommunikasjon sted i kulturelt definerte rammer, og i en slik forståelse gir det ikke mening å skille mellom autentisk eller ikke-autentisk samhandling. Sosiale medier er heller ikke bare et kommunikasjonsmiddel, men et *sted*, et online-rom, hvor mange lever deler av livet og hvor sosiale relasjoner utspilles.

Miller påpeker at de fleste tidligere studier av bruken av sosiale medier har fokusert på én plattform, f.eks. studier av Facebook, men at vi heller bør betrakte sosiale medier som polymedier, som komplementerer hverandre. Den norske antropologen Jo Helle-Valle tar steget videre og argumenterer for at man bør utføre *ikke-mediesentrerte mediastudier*, det vil si å studere medier som praksiser som alltid er innvevd i andre praksiser, som en del av større sosialiteter (Helle-Valle, 2015). Dette poenget, at bruken av sosiale medier er innvevd i andre praksiser og sosialiteter, ser jeg som et viktig supplement til Millers forståelse av sosiale medier, som har mer fokus på selve innholdet (altså det som «postes»).

Med disse refleksjonene i mente hadde jeg ikke bestemt hvilke spesifikke plattformer jeg skulle undersøke bruken av, før jeg påbegynte feltarbeidet. I stedet skulle dette være opp til hva mine informanter brukte i hverdagen – dels fordi plattformen er underordnet bruken og innholdet, og fordi barn skifter ut plattformene de bruker i takt med den hastige utviklingen og tidens trender. Vi vet fra Medietilsynets rapport *Barn og medier* at de mest brukte sosiale-medier-plattformer/apper blant norske barn og unge i 2020 var Youtube, Snapchat, TikTok, Instagram, Facebook, Roblox, Discord, Twitter og Whatsapp i nevnte rekkefølge (Medietilsynet, 2020a). Med noen unntak ble disse også brukt av mine informanter. Jeg redegjør for deres konkrete bruk i oppgavens *del III*. Jeg håper at jeg i denne

masteroppgaven vil peke på noen tendenser som vil ha relevans, også når plattformene barn bruker er byttet ut med nye.

Et siste, men viktig, poeng vedrørende definisjonen av sosiale medier er, at jeg ikke setter begrensninger ut fra hvorvidt formålet med plattformen/appen fra utbyders side er kommunikasjon, men at jeg i min definisjon inkluderer alle digitale apper og medier som barna *også* bruker til kommunikasjon og sosialisering, det vil si at også chat-grupper og spill som barna spiller sammen (som f.eks. Pokémon Go, Roblox og Fortnite) inngår i min definisjon. Når jeg i denne masteroppgaven undersøker barns bruk av *sosiale medier* bruker jeg altså begrepet i bredere forstand enn det ofte brukes i daglig tale, hvor det som regel refererer til plattformer hvor hovedformålet er å «poste» innhold.

Forskningsspørsmål

Med bakgrunn i ovenstående begrepsavklaring, formulerer jeg det følgende forskningsspørsmålet mitt for å konkretisere hva jeg undersøker i denne masteroppgaven:

Hvordan forholder barn i alderen 10-11 år i en nordnorsk bygd seg til bruken av mobiltelefon og sosiale medier, og hvordan påvirker det deres sosiale relasjoner?

Herunder ønsker jeg å undersøke hvordan barnas online sosialitet relaterer seg til deres offline sosialitet, hvilken rolle bruken av sosiale medier spiller i barnas interne fellesskap, samt hvilke sosiale normer vedrørende kjønn, identitet og barnekultur som kommer til uttrykk i barnas fortellinger om bruken av sosiale medier.

Dette er undersøkt gjennom fokusgrupper og individuelle intervjuer med barn i en nordnorsk femteklasse, supplert med deltakende observasjon.

Tidligere forskning

Antropologiske studier av bruken av sosiale medier er en retning som, grunnet fenomenets korte levetid, stadig er under utvikling, og som grunnet fenomenets raskt forandrende karakter, sannsynligvis vil fortsette å være under endring. Innenfor medievitenskap og kommunikasjonsforskning er emnet barn/unges bruk av sosiale medier - om enn historisk nytt - et mer etablert forskningsfelt. Selv om de fagdisiplinære grensene er flytende og etter min mening ikke bør sette begrensninger i seg selv, er det uten for denne oppgavens rekkevidde å redegjøre for all litteratur om emnet. Jeg vil derfor i det følgende trekke frem et utvalg av tidligere forskning med særlig relevans for prosjektet mitt, som bidrar til å ramme inn ovenstående forskningsspørsmål.

Når det gjelder tidligere antropologisk forskning, kan føromtalte Daniel Miller sies å ha blitt en hovedskikkelse i sjangeren *digital anthropology*, som det kalles. Miller står i spissen for prosjektet *Why we post*, som er et globalt, antropologisk forskningsprosjekt som undersøker bruken og konsekvensene av sosiale medier. En del av dette prosjektet er et komparativt etnografisk prosjekt med et kulturel relativistisk fokus, hvor ni antropologer var på 15 måneders feltarbeid samtidig på ni lokasjoner i Brasil, Chile, Kina, England, India, Italia, Trinidad og Tyrkia. Det er det kommet ni monografier ut av, med samme temaer, hvor ulike aspekter ved bruken av sosiale medier undersøkes. Et av hovedfunnene var, som nevnt i min redegjørelse av begrepet «*sosiale medier*» at bruken av, og innholdet i, sosiale medier i høy grad var påvirket av de lokale forholdene og den lokale kulturen, i en grad så Miller og hans medforskere snur uttrykket «*sosiale medier har forandret verden*» på hodet og har gitt deres komparative monografi tittelen *How the world changed social media*. Miller et al. argumenterer dermed, med et sterkt aktør-orientert perspektiv, imot både teknologisk og kulturell determinisme. Et eksempel på hvordan «*verden forandrer sosiale medier*» på lokalt vis, fant forskerne i fremstillingen av kjønnsroller, hvor Facebook i Tyrkia forsterket et konservativt syn på kjønnsroller, mens Facebook i Trinidad var en arena som ga mulighet for nye kjønnsidentiteter (Miller et al., 2016). Dette viser samtidig hvordan sosiale medier kan være en metodisk inngang til å se på hvordan kjønnsforskjeller og kjønnsstereotyper kommer til syne i bruken av sosiale medier, noe jeg også fant relevant i mitt feltarbeid.

Et annet interessant aspekt ved Miller og hans medforskeres funn og analyser, er en tilbakevisning av forestillingen om at sosiale medier er et uttrykk for individualisme og narsissisme: “Social media marks a return to the significance and viability of groups such as family, caste and tribe, and a repudiation of the prior trend towards individually-based networks” (Miller et al., 2016, s. 21). Et eksempel på dette er bruken av *selfies* som normalt oppfattes som narsissistisk, men som Miller mener brukes til å opprettholde sosiale relasjoner og gruppetilhørighet.⁵

En del av feltarbeidet i England undersøkte bruken av sosiale medier blant skolebarn i alderen 11-18 år, med spørreskjema og intervju. Her fant Miller blant annet at bruken av spesifikke plattformer er en identitets- og gruppemarkør for barna, og at de fleste brukte *Twitter* til å sosialisere med vennene sine i stedet for Facebook, av den simple årsaken at foreldrene var på Facebook (Miller, 2016).

Sonia Livingstone og Julian Sefton-Green (2016) har foretatt langvarig feltarbeid blant elevene i en engelsk niendeklasse, hvor de, blant annet, studerte deres online-relasjoner. De fant at bruken av sosial medier, snarere enn å skape nye kontakter, forsterkede lokale relasjoner, og konstaterer: «[...] digital networks underpin face-to-face networks rather than creating alternative connections and modes of identity» (Livingstone & Sefton-Green, 2016, s. 104). I mitt feltarbeid er en av tingene jeg har søkt å undersøke (jevnfør ovenstående forskningsspørsmål) hvordan barnas online sosialitet relaterer seg til deres offline sosialitet, for å se hvordan dette forholdt seg blant barn i Nord-Norge.

Jo Helle-Valle (2015) argumenterer i den føromtalte artikkel *Medieantropologi* for at antropologien bør beskjeftige seg med mediepraksiser, ikke for å utvikle en ny underdisiplin, men for å respondere på det faktum at verden har endret seg og er blitt «mediemettet». Helle-Valle konstaterer at norsk antropologi stort sett har ignorert medier som forskningstema, mens det er vokst frem som et sentralt felt i internasjonal antropologi.

Jeg håper at denne masteravhandlingen vil bidra til å tette dette hullet ved å skape ny kunnskap om norske barns bruk av sosiale medier.

⁵ Slik sett foretar Miller samme argumentatoriske manøvrer som i *A Theory of Shopping* (2013) hvor han snur den gjengse oppfattelsen av shopping som værende forbundet med individualisme og materialisme på hodet, og i stedet argumenterer for at det grunnleggende handler om fellesskap og kjærlighet.

Barndom som antropologisk forskningsobjekt

At mine informanter er barn spiller en vesentlig rolle, og betyr at prosjektet mitt skriver seg inn i et krysningsfelt mellom antropologiske studier av sosiale medier og barndomsforskning. Det kan ikke forventes at hverken metodene i mitt feltarbeid eller analysene som er kommet ut av det hadde vært de samme hvis jeg hadde valgt å undersøke voksnes bruk av sosiale medier. I det følgende vil jeg diskutere den epistemologiske verdien ved barndomsforskning – hvilken form for kunnskap kan man oppnå ved å rette fokus på barns perspektiv?

Mitt utgangspunkt er å betrakte barna som sosiale aktører hvis praksiser og erfaringer er interessante i sin egen rett. Slik sett anser jeg ikke barn som vesensforskjellig fra andre sosiale aktører. Et sãnt utgangspunkt er ikke kulturnøytralt, men skriver seg inn i en særlig måte å se *barnet* på, som er historisk og kulturelt betinget, og som er en del av en større strømning i samtiden generelt, og antropologien spesifikt. Tradisjonen for å studere barn i antropologien går langt tilbake, selv om det ikke har vært et hovedfokus i faghistorien – Margaret Meads studie av unge jenter i Samoa i klassikeren *Coming of Age in Samoa* (1928) kan nevnes, og Bronislaw Malinowski studerte også barns rolle i sitt feltarbeid på trobrianderøyene, i en bestrebelse på å beskrive alle aspekter ved kulturen (Montgomery, 2008). I en norsk kontekst har Sigurd Berentzens (1990) studie av kjønnskontraster blant barnehagebarn vært et vesentlig bidrag til tradisjonen for å studere barn.

Overordnet, og med en viss forenkling, kan man si at tidligere studier av barn i antropologien hadde fokus på kulturell transmisjon, altså hvordan barn siviliseres inn i kulturens normer og verdier - barn var slik sett interessante på basis av å være fremtidige voksne, ikke i sin egen rett (James, 2007).

Barndomsforskning (eng. *childhood studies*) som en egen antropologisk - og tverrfaglig - disiplin er en relativ ny retning som ble etablert på 1980- og 90-tallet, og som, ifølge flere av feltets forskere, kan ses som et nytt paradigme⁶, som er kjennetegnet nettopp ved å se barn som sosiale aktører som er interessante i sin egen rett, og som kan studeres med

⁶ Hvorvidt barndomsforskning i antropologien representerer et nybrudd eller ikke, er omdiskutert i fagfeltet.

etnografiske metoder på lik linje med voksne (James & Prout, 1997). Barn betraktes altså i denne nyere tradisjon - som jeg med denne masteroppgaven skriver meg inn i - som aktive medskapere av sine egne kulturelle omgivelser, og det gir mening å studere deres egne betydningsuniverser med kvalitative metoder.

Et vesentlig poeng i den antropologiske barndomsforskningen er at barndommen forstås som en sosial konstruksjon; hva det vil si å være barn er ikke det samme overalt i verden, men varierer fra kultur til kultur. Som James og Prout skriver: "The immaturity of children is a biological fact of life but the ways in which this immaturity is understood and made meaningful is a fact of culture" (James & Prout 1997, s. 7). En lang rekke etnografiske studier har bidratt til å stadfeste dette kulturrelativistiske poenget. I øystaten Tonga har et barn ikke status som fullverdig menneske før det er voksent, noe som avspeiles i begravelsesritualer for barn som dør; småbarn legges i jorda uten ritualer, mens barn som har mistet melketennene begravnes med en seremoni som er halvt så kort som når en voksen dør. Blant Beng-folket i Vest-Afrika sendes barn ut for å gjøre ærender i landsbyen så snart de kan gå, og et av ordene for «barn» er det samme som «lille slave». I Tibet har barn spesielle spirituelle evner og en forbindelse til åndeverdenen som de voksne har mistet. (Eksemplene er gjengitt av Lancy, 2012). I *Coming of Age in Samoa* viste Mead hvordan tenåringstiden for jenter på Samoa var vesensforskjellig fra den amerikanske. Oppvekstvilkår og selve forståelsen av hva barndom er, varierer altså på tvers av kulturer (og historiske epoker). Rammene for barndomsliv i Tonga, Tibet eller Nord-Norge er vidt forskjellige, og den kulturelle forståelsen av alder og sosial status er vevd sammen på ulike måter. Noen antropologer går så langt som å si at «barndom» ikke eksisterer som universell kategori, men først og fremst er et vestlig fenomen (se f.eks. Gulløv, 1998). Sosiolog og barndomsforsker Jens Qvortrup påpeker dog at vi, med kulturrelativismens briller på, risikerer å overse vesentlige strukturer av universell karakter – barn er i alle samfunn *noe annet enn voksne*, hevder han: «They are set a side from adults in different ways, but set a side they are» (sitert i James, 2010, s. 491). Dermed begrepsliggjør Qvortrup *barndom* som et "structural space" som finnes i alle kulturer. I forlengelse av dette, argumenterer Adrian James for generasjonsskillet som en avgjørende og universell kontekst:

Any childhood is part of a set of generational relations with older age groups; all children have parents in one form or another and are socialized in one way or another – the details will vary but the process is common; and similarly; all childhoods are shaped by politics, law and economics. (James, 2010)

Barndommen, forstått som et strukturelt sted, har i en norsk kontekst forandret seg radikalt gjennom de siste 100 års historie. Forholdet mellom generasjoner og synet på barn har forandret seg ved at barns rolle i samfunnslivet er gått fra aktiv deltakelse i arbeidsfellesskap, til at barn i dag tilbringer dagene på institusjoner, helt løsrevet fra samfunnets produksjonsforhold (Gulløv, 2019). Den nordiske barndommen er i dag karakterisert ved det Gulløv (2019) treffende kaller en «systematisk aldersopdeling og en både fysisk og sosial segregering fra det øvrige samfund». ⁷ Store deler av barndommen leveres altså i segregerte rom, med barnehage og 10 års skolegang i aldersinndelte klasser som avgjørende arenaer for sosialisering og dagligliv. James og Prout påpeker i tråd med dette at *alder* er avgjørende i den sosiale konstruksjon av barndom i vesten og fungerer som en «powerful and constraining force on the daily activities of children (James & Prout, 1997, s. 232). I analysedelen vil jeg se nærmere på hvordan barns bruk av sosiale medier skriver seg inn det vestlige fokus på alder og alderskategoriseringer.

I takt med at de strukturelle forholdene rundt barndommen har endret seg, har også barnets status i samfunnet forandret seg, og er i dag kjennetegnet ved at barn, med Gulløvs ord, betraktes som en særlig kategori av mennesker, med en særlig sårbarhet og derfor behov for beskyttelse, omsorg og hensyn, og samtidig med særlig rettighet til å uttrykke seg, bli hørt og respektert (Gulløv 2019, 95).

Hvorvidt man kan snakke om en egen *barnekultur* er omdiskutert; Christina Toren, som selv har undersøkt hvordan barn på Fiji overtar samfunnets kulturelle verdier, stiller seg kritisk til idéen om å undersøke barndom kun for å lære mer om barns verden: «As far as I am concerned children are crucial to anthropological research not because they have there own «culture» or their own «world», nor because they are «agents» [...] (Toren 1999, s. 28).

⁷ Gulløv karakteriserer moderne barndom i en dansk kontekst, men forholdene gjør seg også gjeldende i Norge.

Verdien ved antropologiske barndomsstudier er derimot, ifølge Toren, å oppnå en dypere forståelse av kulturen som helhet ved å se på hvordan barn overtar og transformerer samfunnets «taken for granted» verdier. Torren avviser altså ideen om at barn og barndom er interessante i sin egen rett. Man kan, i opposisjon til dette synspunktet, hevde at det også er en epistemologisk verdi i å undersøke barns verden, at kunnskap om hvordan det er å være barn i en gitt kultur er interessant i seg selv, og at det gir mening å bruke begrepet barnekultur, ikke forstått som et uavhengig domene løsrevet fra samfunnets øvrige kultur, men dog som et sted hvor det foregår sosialiseringer og betydningsdannelser som voksne ikke har fullt innblikk i. Særlig når det gjelder barns bruk av digitale medier, et historisk nytt fenomen som foreldregenerasjonen ikke selv er vokst opp med, vil jeg argumentere for at det kan betraktes som en del av en barnekultur.

Gulløv argumenterer for at forskning på barn og barndom helt grunnleggende er kulturanalyse. Gjennom undersøkelser av barns hverdag får vi innsikt i betydningsfulle kulturelle oppfattelser og verdier, og vi får innblikk i sosial orden, hierarkier, skillelinjer og forandringer (Gulløv 2019, s. 94). Hun konstaterer at barndommen i dagens vestlige samfunn er forbundet med oppmerksomhet i en grad, så det investeres økonomisk og emosjonelt i barn i en historisk ukjent skala.⁸ Det er nettopp *derfor*, påpeker Gulløv, at barneområdet er så velegnet til kulturanalyser; antropologiske studier av barn gir et privilegert innblikk i kulturelle prioriteringer, visjoner og bekymringer (Gulløv 2019, s. 96).

Antropologiske studier av barn rommer altså muligheten for å oppnå bedre forståelse av hvordan det er å være barn, samtidig som det også rommer et epistemologisk potensial for å lære mer om samfunnet som barna er en del av.

Avslutningsvis vil jeg understreke at det faktum at jeg tar utgangspunkt i å se barn som sosiale aktører og fokuserer ensidig på barnas perspektiv, ikke er ensbetydende med at jeg ignorerer at barna er avhengige av voksne og inngår i samfunnsstrukturer og maktrelasjoner hvor de ikke selv kan sette agendaen, og hvor de i kraft av deres alder og status i mange sammenhenger har en naturlig underlegen posisjon. Barns handlemåter er naturligvis mer begrenset enn voksne sosiale aktører, og preges av kulturspesifikke regler, diskurser,

⁸ David Lancy (2015) begrepsliggjør slike barne-sentrerte samfunn med termen 'neontocracy'.

disiplineringer og kulturelle normer for hva som er rett og feil. Snarere enn å ignorere at de, i kraft av deres status som barn, er underlagt diverse krav og restriksjoner, ønsker jeg å se på hvordan de navigerer innenfor disse og hvordan de selv oppfatter det å være barn i en digitalisert hverdag fylt med både restriksjoner og muligheter.

DEL II

Lokalitet og «veien inn»

I de følgende avsnittene beskriver jeg veien inn i feltarbeidet, lokaliteten det foregikk i og møtet med klassen. Deretter redegjør jeg for etiske forholdsregler.

Bygda

Videre vil jeg nå beskrive veien inn i feltarbeidet og stedet som mine informanternes hverdag utspiller seg i. Antropologiske feltarbeider utformes, som Cris Shore (1999) påpeker, som regel i et samspill mellom hva antropologen ønsker å studere og en rekke tilfeldigheter, som ikke kan kontrolleres på forhånd - f.eks. hvor man får innpass, hvem som blir informantene, hva som skjer under feltarbeidet - selv om slike tilfeldigheter kan være mer eller mindre tydelige i de endelige publikasjonene. Når jeg i det følgende beskriver prosessen før selve feltarbeidet er det for å fremheve tilfeldighetenes rolle og vise hvordan metodologiske overveielser finner sted allerede før datainnsamlingen.

Som nevnt, ønsket jeg at feltarbeidet skulle foregå i distriktet - på bygda. Nordland ble valgt som lokasjon av praktiske årsaker, siden jeg selv bor her, og prosjektet skulle være gjennomførbart uten at jeg måtte reise vekk, særlig fordi korona-pandemien vanskeliggjorde alle reiser. Min plan for rekruttering av informanter var å finne en skole som var villig til å samarbeide med meg, og hvor jeg kunne få lov å intervjuere elever i en eller flere klasser. Det

første steget var å velge hvilke skoler jeg ville kontakte, og allerede i denne fasen gjorde jeg meg noen metodologiske overveielser. Begrensningene som jeg selv og omstendighetene hadde satt (at jeg ville finne en bygdeskole uten å reise langt), innskrenket antallet av skoler det var relevant å kontakte. Jeg har tidligere jobbet som lærer på en barneskole i nabokommunen, og kunne nok ha fått tilgang til å intervju en klasse der. Nettopp min relasjon til denne skolen var dog årsak til at jeg *ikke* ønsket å gå den veien, fordi jeg vurderte at min tidligere rolle som lærer kunne ha en negativ innvirkning på min posisjonering overfor barna jeg skulle intervju. Det er en epistemologisk forutsetning at kunnskapen vi kan oppnå gjennom intervju som metode ikke ligger klar ute i verden som empiri jeg som intervjuer kan gå ut og plukke opp, den utvikles i en sosial samskapelse i intervjusituasjonen (Holstein & Gubrium, 1995). Konteksten og min posisjonering overfor barna som skal intervjues er derfor viktig, fordi den påvirker hvilken form for sosial samskapelse som vil foregå, og jeg hadde et bevisst ønske om *ikke* å posisjonere meg i rollen som lærer, for å minimere risikoen for at barna skulle forsøke å gi meg de «riktige» svarene, i ønsket om å fremstå som flinke elever. Jeg vender tilbake til dette med posisjonering og roller i intervjusituasjonen i redegjørelsene av metodene jeg benyttet.

Den neste opplagte muligheten var å forsøke å få til å gjøre feltarbeidet i kommunen jeg selv er bosatt i – en kommune i Nordland som består av atskillige mindre bygder. Også her gjorde jeg meg noen metodologiske overveielser og reflekterte over min posisjonering. Fordelene ved et lokalt feltarbeid var dels det rent praktiske med å slippe lang reisevei, dels en forhåpning om at min status som lokal kunne hjelpe meg med å bli akseptert. Her blir det relevant å skissere min egen bakgrunn: jeg er opprinnelig dansk-fransk og tilflytter til Nordland, hvor jeg har bodd i snart 6 år. Jeg bor med samboer og to barn på 2 og 13 år, og min relasjon til lokalsamfunnet går først og fremst via barna, mens både jeg og min samboer pendler til jobb i en større by. Ulemper, jeg reflekterte over på forhånd var, at jeg eventuelt kunne få følsom informasjon om barn og familier jeg ville fortsette å møte etter feltarbeidet, og at min eldste datter ville bli flau over at hennes mor skulle intervju og «henge» med barn i lokalsamfunnet. Risikoen for foreldre-flauhet var høyst reel, men jeg landet på at fordelene ved å gjøre feltarbeidet nært der jeg bor var større enn eventuelle ulemper. Jeg valgte derfor bygden «Fjordvik», som ligger i samme kommune som jeg bor i.

Etter disse overveielser henvendte meg til rektoren på Fjordvik skole og fikk derigjennom kontakt til klasselæreren for 5. klasse som, til mitt hell, syntes prosjektet var spennende og gjerne ville stille opp med klassen sin. På den måten endte jeg opp med å få tilgang til en femte-klasse som ble mine informanter og lokaliteten for mitt feltarbeid ble altså bygden «Fjordvik».⁹

Fjordvik er en bygd med ca. 1500 innbyggere og består av flere mindre tettsteder og grender, spredt ut i en langstrakt dal. Bygdesentrum «Holmen» er plassert ved fjorden, her ligger en dagligvarebutikk, en kafé, en frisør, samfunnshuset og kirken. Skolen ligger nært sentrum og er en 1. til 10. klasses skole, med én klasse på hvert trinn. Bak skolen er det lekeområder og fotballbane. Bygda har gode forhold for friluftsliv med variert natur, elver og vann, og er et yndet turområde, også for folk fra de omkringliggende byene. På vinterstid er det mange mil med skiløyper, samt populære fjell til toppturgåing. Bortsett fra bygdesentrumet, Holmen, hvor det er gåavstand mellom byggefeltene og lokalitetene i sentrum, består bebyggelsen i Fjordvik for det meste av eneboliger plassert i små grender eller landlige byggefelt og mindre gårdsbruk. Bygden huser også en større virksomhet som er en av kommunens største arbeidsplasser. Typiske fritidsaktiviteter for barn i bygda er å delta på fotball, handball, ski, speider eller korps. På Holmen er det en kommunal fritidsklubb som er åpen for 5.-7.-klassinger på tirsdagskvelder og for 8.-10.-klassinger på onsdagskvelder. For andre aktiviteter må man kjøre til den nærmeste byen, «Moen», som også er bygdas kommunesentrum. Det er bussforbindelser til de nærmeste byene, men med sporadiske avganger. I det hele tatt setter avstandene både mellom bygda og nærliggende byer, og avstandene internt i bygda, preg på hverdagslivet til barna; de som bor lengst unna, øverst i bygda, har ca. 15 kilometers skolevei (med skolebuss), og ikke alle bor med klassekamerater i gåavstand. For mange av barna i femteklasse, som deltok i prosjektet, er det større bevegelsesfrihet om sommeren, når de kan sykle til hverandre, eller sykle til sentrum og møtes der, og derfor er mindre avhengig av å bli kjørt.

Det finnes ikke statistikk på inntekts- og utdanningsnivå til innbyggerne i Fjordvik, men generelt sett er det mitt inntrykk at det er flere med høyere utdanning enn i tilsvarende bygder i Nord-Norge, dels på grunn av virksomheten som tiltrekker folk med høyere

⁹ Av anonymiserings-hensyn er enkelte detaljer i beskrivelsen av stedet modifisert.

utdanning, dels fordi en del innbyggere pendler til en større by hvor det er universitetsavdeling med mere. Den større virksomheten og muligheten for å bo i Fjordvik og pendle til andre byer, betyr også at det er en bygd som er vant med tilflyttere, og folk virker generelt imøtekommende – noe som nok har vært en fordel for meg med henblikk på å få informanter. Men bygdeånden hvor «alle kjenner alle» lever her også, og flere ganger viste det seg at foreldrene til informantene mine visste hvem jeg var, men at jeg (som er tilflytter til kommunen) ikke kjente dem, eller ikke hadde forstått at de hadde barn i den klassen jeg gjorde feltarbeid i. Feltarbeidet har gjort meg bedre kjent med både barn og voksne i lokalsamfunnet, og når jeg drar til butikken i Fjordvik nå er jeg på hils med flere enn før, så veien inn i feltarbeidet var også en vei til å bli mer integrert i lokalområdet jeg bor i. Valget om å gjøre feltarbeidet i min egen hjemkommune har også hatt den betydning at jeg ikke kan sette en definitiv sluttdato for når feltarbeidet sluttet. Jeg hadde mitt siste intervju den 27. 4. 2021, men har siden møtt både barn og foreldre fra klassen som på eget initiativ har innledet samtaler som har gitt meg mer informasjon.

Jeg mener feltarbeidet mitt er et eksempel på at den tradisjonelle dikotomien mellom feltarbeid i egen eller i fremmed kultur ikke alltid er meningsfull; Jeg befant meg i min egen hjemkommune, og slapp derfor, som Cato Wadel pragmatisk skriver, unna en masse bryderi, som man gjør når man kan språket og kjenner mange av de sosiale prosedyrer (Wadel, 1991, s. 18). Som mor hadde jeg i tillegg en viss forhåndsviten om feltet. På den måten har man, som Wadel argumenterer, mulighet til å gå mer fokusert til verks. Samtidig, hvis man forstår skillet mellom «ute» og «hjemme» som kulturelt fremfor geografisk, kan man si at jeg som voksen undersøkte en barndomskultur jeg aldri har erfart selv, og derfor ikke måtte anstrenge meg for å studere emnet utefra. Slik sett var jeg både «ute» og «hjemme».

I det følgende vil jeg beskrive mitt første møte med klassen og deretter redegjøre for metodene jeg benyttet for å undersøke barnas bruk av sosiale medier.

Klassen

En konstant kontekst i gjennomføringen av feltarbeidet var koronaepidemien, som gjorde at jeg løpende måtte være forberedt på endringer og vurdere om det var på sin plass å

arrangere fysiske møter, og hvordan disse kunne organiseres med hensyn til påkrevd smittevern. Etter juleferien måtte jeg utsette starten på feltarbeidet, fordi skolene da var på «rødt nivå» som betyr at elevene skulle holdes i mindre kohorter med så lite fysisk kontakt som mulig. Jeg fryktet at jeg helt måtte endre min rekrutteringsplan og metoder, men heldigvis gikk skolene tilbake til gult nivå, og jeg avtalte da med klasselæreren at jeg kunne komme på besøk i klassen og presentere meg selv og prosjektet mitt for elevene. I mine feltnoter skrev jeg følgende om det første møte med klassen:

Onsdag 3. februar 2021

Jeg møtte opp onsdag den 3. februar ved skolestart kl. 9. Læreren som jeg hadde gjort avtale med, skrev 10 minutter før at hen var blitt syk, men at hen hadde gitt beskjed til den andre klasselæreren om at jeg skulle komme. Denne møtte jeg i klasserommet før elevene kom inn. Jeg fortalte henne kort om prosjektet, at jeg ønsket å intervju barna om deres bruk av sosiale medier, og vi avtalte at jeg kunne få tid til å prate med klassen selv. Da skoleklokken ringte, kom elevene inn og satte seg ved pultene sine og skoledagen startet med at læreren skrev dagsplanen på tavlen – her skrev hun «Lea» som første punkt, før matematikk. Det er 22 elever i denne femteklassen, det hadde klasselæreren fortalt meg på forhånd. Jeg har ingen personlig relasjon til noen av elevene i klassen, men noen av dem har storesøsken som er venn med min datter, så enkelte av dem visste hvem jeg var. I presentasjonen for klassen forsøkte jeg å forklare prosjektet mitt med et språk som barna skulle forstå, men uten å forenkle for mye. Jeg sto fremfor tavlen og fortalte, og barna lyttet veldig engasjert. Læreren forlot klassen en stund, så jeg var alene med elevene noe av tiden. Jeg fortalte klassen at jeg studerer samfunnsfag på universitet og at jeg skal skrive masteroppgave om hva bruken av telefon og apper betyr for barn som dem selv. Jeg fortalte hva en masteroppgave er, og ga noen eksempler på noen apper som noen barn kanskje bruker, og hvor man spiller i lag eller holder kontakt med hverandre. Jeg sa at jeg gjerne vil vite hva de tenker om det, både de som har telefon eller ikke har telefon og de som har noen sosiale medier og de som ikke har. Jeg fikk sagt noe som «jeg går ikke ut fra at alle på deres alder har egen telefon», og da kom det frem at én gutt i klassen som den eneste ikke hadde telefon (noen av elevene svarte «jo, det har alle», og de som hadde telefon begynte å rekke opp hånden, til denne ene gutten satt med hånden nede som den eneste). Jeg angret litt på

kommentaren min, for jeg følte at han ble litt uthengt, så jeg gjentok at jeg var interessert i å snakke med alle, også de som ikke har telefon.

Jeg forklarte videre at jeg ønsket å ha gruppeintervju med de i klassen som ønsket å være med, og jeg spurte om de alle visste hva et «intervju» er – et barn rakk opp hånden og sa at det er «sånn hvor at noen stiller spørsmål som de gjerne vil ha svar på, og så svarer man». Jeg forklarte at de som deltar vil bli anonymisert (og forklarte hva det ordet betyr), og hvordan disse gruppeintervjuene skulle foregå – at jeg ville komme tilbake til skolen og prate med dem i mindre grupper og at jeg ville gjøre lydopptak og skrive det ned etterpå. Jeg sa også at den gang jeg var barn fantes det jo ikke sånne ting som mobiltelefon og internett, og at jeg og andre voksne derfor ikke skjønner helt hvordan det er å være barn i dag, og at barna i disse gruppeintervjuene kunne fungere som en slags eksperter som kunne lære meg mer om det. Barna i klassen var veldig engasjerte og flere rakk opp hånden, noen for å fortelle at de også kjente noen som hadde skrevet masteroppgave, noen var ivrig etter å fortelle at de spilte Pokémon Go, en ville si at han hadde sett meg før oppe i skiløypa, og en ville spørre om de kom på TV. Da jeg forklarte at nei, de kom ikke på TV, at det kun ville bli en skriftlig oppgave og at man heller ikke kunne lese hvem det var som var med på grunn av anonymiseringen, var det en annen som spurte om lydopptakene ville være med i oppgaven, eller hvordan jeg kunne få med det de sa. Da fikk jeg anledning til å forklare i detalj at når jeg kom hjem etter intervjuene ville jeg skrive ned alt det de hadde sagt, og så kunne jeg fortelle i oppgaven min hva de hadde sagt og jeg kunne også ha med sitater i oppgaven min. Jeg synes presentasjonen i klassen gikk veldig fint, og jeg tror jeg fikk forklart på en grundig måte så barna forsto hva det var jeg ville oppnå. Til slutt viste jeg frem infoskrivet som barna skulle ha med hjem, og forklarte også innholdet i det – at først var det en side der jeg presenterte meg for foreldrene og forklarte hvilket skriv de fikk, så var det flere sider som forklarte mer grundig hvordan intervjuene skulle foregå og hvordan lydopptakene skulle lagres (sidene fra NSD) og til slutt en samtykkeerklæring, hvor både foreldrene og barna skulle skrive under hvis de hadde lyst å delta. Jeg var tydelig på at hvis de hadde lyst å delta, var det viktig at de husket å levere infoskrivet hjemme, og jeg understrekte igjen at det var helt frivillig, og at hvis noen tenkte at det hadde de ikke lyst til, så var det helt greit å la være, og da trengte man ikke forklare seg. Jeg kunne dog merke på stemningen at mange var ivrig for å få lov å delta.

Til slutt takket jeg både barna og læreren for at jeg fikk lov å komme på besøk, og avtalte med læreren at vi skulle snakkes, når samtykkeerklæringene var levert tilbake. Jeg hadde skrevet på infoskrivet til foreldrene at samtykkeerklæringen skulle leveres tilbake i løpet av en uke.

(egne feltnoter, uredigert)

Samtykkeerklæringen var, som det kommer frem i utdraget over, utformet slik at både barna og foresatte skulle skrive under på at de hadde fått informasjon om prosjektet og hadde lyst å delta/ga tillatelse til at barnet kunne delta (se appendiks B). Samtykkeerklæringen var på forhånd godkjent av NSD (Norsk senter for forskningsdata) og fulgte deres mal og anvisninger, bortsett fra at barnas egen signatur ikke var et krav fra NSD. Jeg mente at det var viktig at barna selv ga tilsagn om at de hadde lyst å delta, både skriftlig og muntlig. Jeg hadde i tillegg tilføyd en rubrikk hvor foreldrene kunne krysse av og oppgi sin kontaktinformasjon, hvis de var interessert i at jeg tok kontakt angående individuelt intervju med barnet etterpå.

Min opprinnelige plan for datainnsamlingen var å ha 3-4 fokusgrupper med 3-4 elever i hver, samt individuelle intervjuer med ca. 5-7 elever etterpå. Jeg var innstilt på at «svarprosenten» i klassen kanskje ville være dårlig, og tenkte derfor at jeg muligens måtte rekruttere enda en skoleklasse, eventuelt på en annen skole, for å få informanter nok. Her ble jeg positivt overrasket, for uken etter tok læreren kontakt og fortalte at hen hadde fått samtykkeerklæring fra 20 av de 22 elevene. Slik gikk det til at mine informanter ble (stort sett) en hel skoleklasse. Grunnen til at de resterende to elever ikke deltok kjenner jeg ikke. Hadde jeg ikke vært så heldig å få samtykke fra så mange i klassen, hadde prosjektet mitt nok blitt annerledes, og kanskje gitt andre resultater. Jeg ser det som en fordel av informantene tilhører samme gruppe og alle har innbyrdes relasjoner til hverandre. Disse relasjonene viste seg å tre frem gjennom grupperingene i de spill og sosiale medier klassen bruker.

Etiske forholdsregler

At mine informanter er barn på 10-11 år fordrer en høy grad av etisk refleksjon. En side ved dette er den del av etikken som så å si har et positivt fortegn – barns rett til å bli hørt og uttrykke sine synspunkter, som det beskrives i FNs barnekonvensjon. Flere barndomsforskere ser dette demokratiske prinsippet som en viktig årsak til å utføre kvalitativ forskning med et barneperspektiv.¹⁰ Som beskrevet tar jeg utgangspunkt i å se barn som sosiale aktører i sin egen rett, og som sådan betrakter jeg dem ikke som vesensforskjellig fra voksne aktører. Dette har både epistemologiske, metodologiske og etiske implikasjoner – å lytte til barna selv, og ta synspunktene deres på alvor, samt å tro på at dette kan skape kunnskap - er premisset for dette masterprosjektet. Samtidig er det naturligvis viktige juridiske og moralske hensyn å ta når informantene er umyndige barn. Datainnsamlingen som denne masteroppgave bygger på har fått godkjenning av NSD – Norsk senter for forskningsdata¹¹, og de juridiske kravene til behandling av personvernsopplysninger er fulgt i overensstemmelse med NSDs retningslinjer.

Alle navn som opptrer i oppgaven er anonymisert, av hensyn til etisk redelighet. Dette gjelder både navn på deltakende barn, på tredjepartspersoner som nevnes, samt lokale stedsnavn. Som nevnt har alle deltakende barn og deres foresatte skrevet under på et informert samtykke¹², og i tillegg innhentet jeg muntlig samtykke fra barna forut for deltakelsen deres i fokusgruppe og intervju. Selv om barnas tilsagn ikke var et juridisk krav, var det avgjørende for meg at barna ga uttrykk for at de selv hadde lyst å delta.

Ut over hensynene til informert samtykke, anonymitet og frivillig deltakelse, har jeg anvendt det Kirsten Hastrup (2009) kaller *situert etikk*. Det innebærer en kontinuerlig følsomhet i forhold til hvordan deltakelsen i prosjektet kan påvirke informantene, og at man tar løpende hensyn til moralske og personlige grenser igjennom både feltarbeidet, analysen og representasjonen. En slik kontinuerlig følsomhet overfor informantene mener jeg blir desto mer avgjørende når informantene er barn. Man kan ikke forvente at de på samme måte som voksne vil si fra hvis de opplever situasjonen som ubehagelig, og den voksne forskeren har

¹⁰ Se for eks. Kampmann et. al. (2017).

¹¹ Prosjektet har NSD-referansenummer 207197.

¹² Se appendiks B og C, samt infoskriv til foreldre i appendiks A.

derfor et særlig ansvar for kontinuerlig å avlese situasjonen – det er ikke nok at barnet har gitt sitt samtykke. For mitt vedkommende har en del av en slik situert etikk bestått i å ta hensyn til at intervjusituasjonen helst skulle være en positiv opplevelse for det enkelte barnet. Temaet – bruken av sosiale medier – var overordnet sett ikke et sårbart emne for barna å snakke om; tvert imot var det min oppfatning at de så sin deltakelse som en god opplevelse.

I de følgende avsnittene vil jeg redegjøre for metodene jeg benyttet og drøfte metodologiske overveielser. Jeg vil også vise hvordan jeg konkret anvendte situert etikk underveis i feltarbeidet og diskutere hvilke særlige overveielser man bør gjøre seg i intervju med barn.

Metode og metodologi

Mitt valg av metoder var definert dels av metodologiske overveielser, dels av praktiske begrensninger. De praktiske begrensninger innebærer at jeg *ikke* har foretatt en langvarig deltakende observasjon på helt tett hold for å se hvordan barna bruker sosiale medier fra de står opp til de legger seg. Å være en «flue på veggen» i deres hverdag eller å delta i alle aktiviteter de foretok seg var ikke en mulighet (det ville rett og slett kreve at jeg flyttet inn hos dem for å være til stede hele tiden og observere deres praksiser, noe som ville ha skapt en kunstig og rar situasjon). Deltakende observasjon over lengre tid var heller ikke forenelig med de strenge koronarestriksjonene. Derfor bestemte jeg meg for et feltarbeid bestående av fokusgrupper og individuelle intervjuer. Min opprinnelige plan var å foreta online deltakende observasjon i tillegg, men denne delen måtte jeg revurdere, og det ble i stedet til «fysisk» deltakende observasjon i «klubben» - mer om det senere.

Fokusgrupper

Når jeg valgte å benytte fokusgrupper som metode, skyldes det et ønske om å oppnå annen kunnskap enn det man oppnår i individuelle intervjuer, og også en antakelse om at metoden

har en praktisk fordel når det gjelder barn som informanter; barn er ofte mer sjenerte enn voksne, og kan finne trygghet i hverandres selskap, noe som kan gjøre det lettere for dem å åpne opp, fremfor hvis de skulle møte meg – en fremmed voksen – én til én første gang. Denne antakelsen viste seg å være helt riktig. Samtidig hadde jeg også planlagt kronologien - først fokusgrupper, så individuelle intervjuer med noen av barna senere - med tanke på at de av barna som påfølgende skulle delta i intervju, forhåpentlig ville føle seg tryggere i situasjonen fordi de hadde møtt meg før.

Sosiolog Bente Halkier definerer, med referanse til David Morgan, en fokusgruppe som "*En forskningsmetode, hvor data produceres via gruppeinteraktion omkring et emne, som forskeren har bestemt*" (Halkier, 2018, s. 10). Dermed fremhever hun kombinasjonen av *gruppeinteraksjon* og et forskerbestemt emnefokus som metodens kjennetegn. Denne definisjonen innebærer at målet med å benytte fokusgruppe som metode ikke er det samme som målet med et intervju, og heller ikke gruppeintervju. Målet er ikke bare å få svar på ens spørsmål fra deltakerne, men å få mulighet til å iaktta interaksjonen i gruppen – beskrivelser, vurderinger, forhandlinger, enighet og uenighet - hvilket kan frembringe en annen form for viten. På sitt vis kan man argumentere for at fokusgruppe som metode er nærmere etnografisk deltakende observasjon enn intervju. Halkier fremhever at metoden er særlig brukbar til å produsere data som sier noe om betydningsdannelse i grupper, og data som belyser normer for gruppers praksiser og fortolkninger. Dette var nettopp en del av den dataen jeg var ute etter – hvilken betydning og fortolkning tillegger barna de sosiale mediene/spill de bruker, og hvilke praksiser og normer er styrende – f.eks. normer rundt hvilke medier man skal ha for å «være med» og normer for hva jenter gjør og hva gutter gjør online. Halkier påpeker også at fokusgruppe som metode rommer potensiale for, via gruppens interaksjon, å frembringe såkalt taus viten – erfaringer og praksiser som deltakerne anser som så selvfølgelige at de sjeldent artikuleres direkte (Halkier, 2018, s. 13). Dette poenget fant jeg også relevant for mitt prosjekt, for riktig nok er mine informanter vant med å bruke sosiale apper hver dag, men de er ikke vant til å snakke så eksplisitt om det, noe de selv ga uttrykk for.

Før jeg beskriver hvordan jeg konkret gjennomførte fokusgruppene er det nyttig å se nærmere på begrepet *gruppeinteraksjon* som det bærende element i fokusgrupper. Jakob Demant (2006) argumenterer for at et grunnleggende vitenskapeteoretisk utgangspunkt for

metoden er en form for epistemologisk konstruktivisme - det vil si at det grunnleggende metodiske poenget er, at det ikke er mulig å se bort fra at data som er skapt gjennom fokusgrupper er konstruert og formet av den sosiale virkeligheten som gruppen representerer. Den dataen som forskeren kan finne i fokusgrupper oppstår med andre ord i selve gruppeinteraksjonen som finner sted. Demant skriver:

Det er disse prosesser, interaksjoner, diskussjoner, magtkampe og reaksjoner, der oppstår mellom deltagerne, som forskeren skal gjøre til metodens grundlag, og dermed til utgangspunktet for analyser, som spørger ind til konstruksjonen af fænomener i nuet.

(Demant, 2006, s. 134)

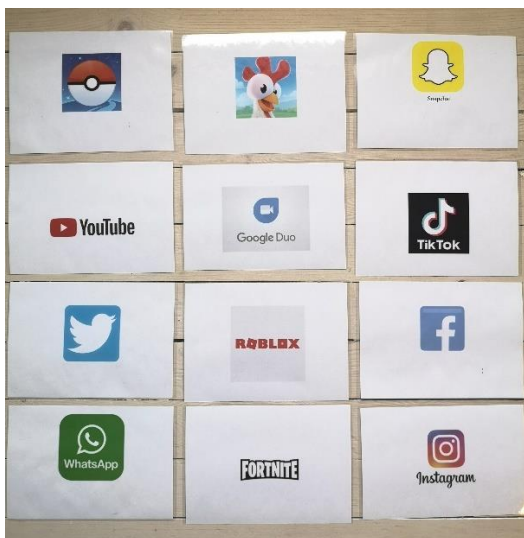
Denne sosialt konstruerte prosessen innebærer også at den enkelte deltakers utsagn i gruppen må forstås som et produkt av gruppeinteraksjonen som utspiller seg, og ikke kan tas til inntekt som værende uttrykk for den enkeltes «autentiske» mening. Her kan Goffmans interaksjonistiske analyse benyttes som en forståelsesramme for å belyse hvordan deltakerne forholder seg til hverandre: Med sitt såkalt dramaturgiske perspektiv, hvor begreper fra teaterverden brukes som metaforer for sosial samhandling, viste Goffman hvordan vi inngår i rollespill i hverdagen, hvor vi forsøker å presentere oss selv på meningsfullt vis. I alle sosiale sammenhenger vil aktørene som opptrer forsøke å gi et bestemt inntrykk til de andre tilstedeværende (som regel ubevisst), og innta en bestemt rolle for å kontrollere den oppfattelsen de andre får av én. Dette kalte Goffman (1990) *impression management*, på norsk *inntrykkstyring*. Hvilken inntrykksstyring aktørene vil forsøke å gi, avhenger av den aktuelle situasjonen og rammene for den, men generelt sett vil man forsøke å unngå pinligheter og fremstå «normal» i den gitte sammenhengen.

Når det gjelder deltakerne i mine fokusgrupper var det tydelig at det å fremstå normal var en viktig del av inntrykksstyringen som foregikk, samtidig som de naturligvis falt inn i de roller, grupperinger og makthierarkier som allerede var virksomme i klassen. Det er dessuten viktig å påpeke at i en fokusgruppe foregår det ikke bare interaksjon og posisjonering mellom deltakerne i fokusgruppen, men også mellom deltakerne og moderatoren, i dette tilfelle meg.

Før jeg gjennomførte de første fokusgruppene hadde jeg bedt klasselæreren sette sammen fokusgruppene for meg, med 4-5 elever per gruppe, ut fra kriteriet at de skulle være i gruppe med noen de var komfortable med å snakke med, for å skape best mulige

samtaler i et rom som helst skulle oppleves trygt for barna. For å myke opp stemningen og sette i gang samtaler hvor barna skulle være aktive og interagere, og ikke kun respondere på mine spørsmål, brukte jeg bildekort som et aktivt element i fokusgruppesituasjonen. Jeg hadde med 12 bildekort med logoene til de sosiale apper som jeg regnet med var mest vanlig å bruke av aldersgruppen. For å velge ut hvilke apper jeg skulle ha med, benyttet jeg meg av statistikk (Medietilsynets førnevnte liste over mest brukte apper og sosiale medier for barn), og jeg brukte min datter som rådgiver. I tillegg hadde jeg med et bilde av en gutt som sitter med telefonen sin, og en jente som står med et nettbrett – tanken med dette bildet var å be barna kommentere på hva de tror barna på bildet holder på med og hvilke apper de bruker mest for å få frem fortellinger om deres kjønnsoppfatninger relatert til bruken av sosiale apper.

Bildekort brukt i fokusgrupper:



Jeg gjennomførte fokusgruppene i løpet av to skoledager, en fredag og en onsdag. Den første dagen var det 2 grupper med 5 elever i hver, og en gruppe med 4 elever. Den andre dagen hadde jeg avtalt med læreren å ta ut to grupper med 3 elever i hver, men siden en av de som skulle delta var syk denne dagen, ble det i stedet 3 barn i den ene gruppen og bare 2 i den siste.¹³ Jeg valgte å ha 2 små grupper i stedet for enda en gruppe på 5, fordi

¹³ To deltakere kvalifiserer muligvis ikke til betegnelsen «fokusgruppe» (i litteraturen om metoden anbefales som regel 3-4 deltakere som minimum (Halkier, 2018)), men det adskilte seg fra intervju som metode ved at de interagererte med bildekort-oppgaven og inngikk i samtaler med hverandre.

jeg hadde opplevd den første dagen at 5 barn per fokusgruppe nok var litt i overkant, da ble det vanskelig for alle å komme til orde, i hvert fall i den ene gruppen. Hver fokusgruppe varte rundt 40-45 minutter.

Den første dagen med fokusgrupper kom jeg tidlig og var i klasserommet, da elevene møtte opp, og det var tydelig at de syntes det var veldig spennende og så frem til å delta; de husket navnet mitt fra uken før, og flere ropte «jaa, ho Lea e her i dag», da de fikk øye på meg. Barna var ivrig etter å vite hvem som skulle bli intervjuet¹⁴ først, og jeg sa at jeg ikke rakk å snakke med alle i dag, men skulle komme tilbake i neste uke.

Fokusgruppene forløp slik at jeg tok med barna ut i et eget grupperom på skolen, mens resten av klassen holdt på med skolearbeid i klasserommet. Først forklarte jeg hva som skulle skje; jeg sa at jeg ville stille noen spørsmål om hvordan de bruker telefon, spill og sosiale medier, og at jeg ville gi dem en oppgave med å sortere bildene. Jeg understrekte at de kunne fortelle det de ville, og sa at hvis det var noe de ikke hadde lyst å snakke om, så trengte de ikke si noe. Jeg viste dem at jeg hadde med et ark hvor jeg hadde skrevet noen emner jeg ville spørre om, som en slags huskeliste til meg selv (min emneguide). Jeg viste også diktafonen, forklarte hva det er, la den på bordet og slo den på. Etter jeg hadde forklart hva vi skulle gjøre, spurte jeg om de fortsatt hadde lyst å delta, for også å få muntlig samtykke - det fikk jeg fra alle. I tillegg sa jeg at det kan hende at noen av spørsmålene virket litt rare for dem, men at jeg som voksen kanskje ikke visste så mye om sånne ting som de gjør. På den måten benyttet jeg bevisst en slags «metodisk naivitet» ved aktivt å sette meg i rollen som en litt naiv intervjuer, som trengte deres eksperthjelp.

Først hadde vi en navnerunde, og så spurte jeg om hvilke «devices» de hadde (telefon, nettbrett, PC osv.) Dernest spurte jeg hvordan de pleier å lage avtaler med hverandre. Så la jeg ut bildekortene med logoer til sosiale medier/apper og ba dem først sortere dem i to bunker, en med dem de brukte og en med dem de ikke brukte. Dette initierte naturlige samtaler og diskusjoner mellom barna. Etterpå gikk vi gjennom bildekortene, hvor jeg ba barna fortelle mer om hvordan de brukes, hvem som bruker dem, og - hvis ikke de fikk lov å bruke den – om de hadde lyst. Jeg hadde som sagt en emneguide med, men jeg fulgte den

¹⁴ For å bruke ord som barna forsto, brukte jeg ordet «gruppeintervju» da jeg presenterte prosjektet, fremfor ordet «fokusgrupper».

ikke nøye, og tilpasset heller oppfølgende spørsmål til det barna pratet om. Dermed forløp ikke fokusgruppene likt for alle gruppene – felles var at jeg spurte om hvilke devices de brukte, hvordan de lager avtaler og holder kontakt med hverandre, og at alle gjorde oppgaven med å sortere logo-bildene. Ut over dette var emnene som barna snakket om noe. I noen av gruppene tok jeg frem bildet med jenten og gutten og initierte samtaler om det, og i andre grupper tok barna selv opp emnet med kjønnsroller i bruken av apper, og da brukte jeg ikke det bildet. Min rolle som moderator varierte også fra gruppe til gruppe - i et par av gruppene var ikke barna like pratsomme, og da stilte jeg flere spørsmål og var mer aktiv i å drive frem samtalen, mens i andre grupper var barna veldig aktive, og der ble min rolle mer å holde samtalen til emnet.

Til slutt spurte jeg om de syntes det var noe annet jeg burde ha spurt om, om det var noe mer jeg burde vite når jeg var interessert i å forstå hva sånne ting som apper, spill og sosiale medier betyr for dem. Her hadde alle grupper innspill, og det som flest var interessert i å få frem var viktigheten av risiko på nett (et emne som jeg beskriver nærmere i et eget analyseavsnitt i *del III*). Som avrundning spurte jeg om det hadde vært greit å delta, og det sa alle ja til, mange sa at det var gøy, og flere ga uttrykk for at slike emner pleier de ikke å prate så mye om, som det kommer frem av dette utdraget fra avslutningen på fokusgruppe 5:

Lea: Jeg synes dere har vært veldig flink til å fortelle meg mye. Var det greit å delta?

Viktor: ja da!

Fredrik: ja, det var gøy å delta.

Viktor: Det var deilig å bruke nesten en hel skoletime på det!

Fredrik: ja, og få snakke om telefon og spill i skoletida!

Viktor: i stedet for å gjøre matte og norsk! (flirer)

Lea: Så bra! Dere skal ha tusen takk for at dere deltok, da var vi ferdig.

(Fokusgruppe 5)

I fokusgruppene var barnas posisjoneringer og inntrykksstyring i gruppeinteraksjonen ofte ganske tydelig. De fleste var åpenlyst opptatt av å posisjonere seg overfor hverandre på bestemte måter: noen var opptatt av å vise de andre hvor mange apper og sosiale medier de

kjente, noen ville vise hvor mye de visste om spesifikke spill de var opptatt av, som Pokemon Go, andre var mer opptatt av å fremstå fornuftig og moden ved å vise kompetanse i «nettvett».

Som nevnt var det én gutt i klassen som - som den eneste - ikke hadde mobiltelefon, «Albert». I den fokusgruppen han deltok i var det en særegen gruppedynamikk, hvor spesielt en gutt i gruppen, «Isak», var veldig opptatt av at Albert ikke skulle tape ansikt. Dette viste seg ved at Isak hele tiden kommenterte på Alberts vegne, som følgende utdrag fra fokusgruppen viser:

Albert: Mamma sier at æ skal kanskje få telefon når æ blir 12 år, eller litt eldre kanskje.

Lea: Ja. Hva synes du om at du ikke har det?

Albert: Æ syns det egentlig går helt greit.

Isak: Han har jo nettbrett, heldigvis!

Albert: Ja.. æ syns det er egentlig helt greit, selv om at det er litt...

Isak: (avbryter) Ja, og så får ikke du være med i gruppan og sånne ting, siden...

Idunn: Ja, det er dumt.

Isak: Det er skikkelig dumt!

(Fokusgruppe 4)

Isak var altså ikke bare opptatt av sin egen inntrykksstyring, men også av at situasjonen ikke skulle bli pinlig for klassekameraten hans, og hans måte å forsøke å «redde» Albert på, er et eksempel på hvordan gruppeinteraksjonen er avgjørende for fokusgruppe som metode, og hvilken type viten metoden kan gi tilgang til. Dataen jeg fikk av å observere denne gruppen, hadde jeg neppe oppnådd med andre metoder. I analysedelen i *del III* vender jeg tilbake til betydningen av Isaks forsøk på å redde Albert fra å tape ansikt.

Enkelte elever virket mer opptatte av å posisjonere seg over for meg enn over for de andre i gruppen, og fremstå som en «flink elev», så selv om jeg hadde prøvd å distansere meg fra lærerrollen, ble jeg nok allikevel av noen plassert i den rollen og oppfattet som en autoritet man skulle forsøke å gi de riktige svarene til. Dette gjaldt særlig en jente som nok også var vant med å spille rollen som flink pike i klasserommet. I den forbindelse skal det nevnes at noen forskere kritiserer intervju med barn som metode, nettopp med argumentet om at

barn ser voksne som autoriteter som krever særlige typer av svar (Kampmann et al. 2017, s. 18). Jeg mener ikke at dette diskvalifiserer metoden - og dessuten kan det samme gjøre seg gjeldende med voksne - men det krever en høyere grad av oppmerksomhet på posisjoneringen og maktforholdet i relasjonen mellom barna og meg. Når først man er bevisst på posisjoneringen og det faktum at noen svar kanskje er forsøk på å gi de «riktige svarene» kan dette jo tas med i analysen av ens data, og fortelle noe om hvilke normer barna retter seg etter. Det kan også ses som en fordel at jeg hadde mulighet for å innta ulike roller (og bli satt i ulike roller av barna), fordi det ga meg ulike typer av informasjon. Det var mitt inntrykk at barna vekslet mellom å se meg som en nysgjerrig «forsker», en representant for foreldregenerasjonen (som er litt «lost» når det kommer til å forstå hvordan det er å være barn i dag), og en mer autoritær lærerfigur. Nettopp i muligheten for å innta ulike roller og dermed få tilgang til flere perspektiver i felten, finner Wadel den største styrken ved feltarbeid i egen kultur (Wadel, 1991, s. 69). Her er det forhåndskjennskapen og de felles erfaringene, som fins mellom folk i samme kulturkrets, som gjør det lettere å innta flere forskjellige roller, rett og slett fordi man på forhånd kjenner til kulturens rollerepertoar, og kanskje til og med kan innta roller man besitter eller har besittet fra før, som det var tilfellet for meg.

Underveis i fokusgruppene tok jeg kun notater, når det var ting som ikke ville komme frem av lydopptaket, f.eks. kroppslige fakter som barna gjorde for å understreke noe. Etterpå skrev jeg feltnotater straks etter jeg kom hjem, hvor jeg beskrev hva som skjedde på skolen fra jeg kom til jeg gikk, og jeg skrev et resymé av hver fokusgruppe. I resyméene skrev jeg mitt umiddelbare inntrykk av hvordan gruppedynamikken hadde vært, hvem i gruppen som sa mest, hvem som sa minst, hva de var mest opptatt av, og hvordan min rolle som moderator hadde vært. Etterpå transkriberte jeg samtalene fra alle fem fokusgruppene.

Intervju

I tillegg til fokusgruppene hadde jeg semi-strukturerte intervju med fem barn fra klassen. Tre av disse var individuelle intervjuer, og det siste intervjuet var et dobbeltintervju. Målet med intervjuene var å få mer innsikt i hvordan barna brukte sosiale apper, hvem de hadde online

felleskap med, og hvordan de forholdt seg til dette. Temaene var delvis overlappende med temaene i fokusgruppene, men der jeg i fokusgruppene mest undersøkte normene og praksisene deres, som disse kom til uttrykk i gruppeinteraksjonen, var jeg i intervjuene mer ute etter deres individuelle, konkrete praksis og oppfatning av denne.

For å få til avtaler om individuelle intervjuer, hadde jeg skrevet en boks om dette på samtykkeerklæringen til fokusgruppene, hvor foreldrene kunne skrive sin kontaktinfo hvis de syntes det var greit at jeg tok kontakt angående individuelt intervju i etterkant av fokusgruppene. 10 foreldre hadde gjort dette. Da jeg var ferdig med fokusgruppene var det en ny periode med høye korona-smittetall og strengere tiltak i regionen (rødt nivå på skolene, påbud om munnbind, stengte butikker og anbefaling om å unngå sosial kontakt). Det var derfor ikke den rette tiden å invitere til intervju, men for å «holde fast» i de som hadde tilkjennegitt at de var interessert i å delta i individuelt intervju, sendte jeg e-post til disse om at jeg pga. smittesituasjonen måtte sette prosjektet på vent, og spurte da om det var ok for dem og barnet deres at jeg ville ta kontakt senere, når tiltaksnivået i kommunen gikk ned. Av de 10 som hadde gitt samtykke til at jeg kunne ta kontakt, var det 6 som svarte tilbake med positivt svar, og 4 som ikke svarte. Jeg antok at de som ikke svarte på min henvendelse ikke ønsket å delta likevel, og jeg valgte, av etiske hensyn, å ikke mase på svar, det var viktig for meg at barnet og foreldrene selv ønsket å delta.

I slutten april gikk regionen tilbake til et mildere tiltaksnivå, og jeg begynte da på intervjuene som jeg gjennomførte i løpet av 3 tirsdagskvelder på «klubben». Jeg hadde på forhånd gjort avtale med klubbmedarbeideren om at jeg kunne få bruke et lokale på klubben til intervju. Jeg foreslo for foreldrene at vi enten kunne gjøre intervjuet hjemme hos dem, på klubben, eller utendørs, siden det var fint vårvær disse dagene i april og mai. Det ene intervjuet var utendørs, de andre var inne på klubben. Jeg måtte, i henhold til etiske standarder og krav fra NSD, få nytt samtykke til intervjuene, og jeg møttes derfor med de aktuelle foreldrene. Noen kom og møtte meg utenfor klubben, og andre var jeg hjemme hos før intervjuet. Jeg fikk også anledning da til å fortelle muntlig hva intervjuet skulle handle om og forsikre meg om at barnet hadde lyst å delta.

En av foreldrene som hadde sagt at barnet hans kunne delta, viste seg å være en person som jeg kjente fra en annen kontekst. Siden jeg ikke traff foreldrene i forkant av fokusgruppene, hadde jeg kun navnene deres på samtykkeerklæringene, og hadde ikke

innsett denne forbindelsen (jeg visste ikke han hadde barn i 5. klasse i Fjordvik). Jeg fant ut at denne forelderen nok var mer interessert i at barnet skulle stille opp til intervju enn barnet selv, for å være snill og hjelpe meg med prosjektet mitt. Faren fortalte selv at barnet var veldig sjenert av seg, og da jeg en av kveldene på klubben spurte barnet om hun også hadde lyst å delta, virket hun unnvikende og mumlet noe med at faren syntes hun skulle det. Jeg valgte å si til faren at jeg egentlig hadde intervjuavtaler nok, og at barnet derfor ikke trengte å stille opp. Denne episoden ser jeg som eksempel på viktigheten av situert etikk, og på hvordan den umiddelbare lesning av situasjonen blir desto viktigere når det er barn som er informanter. At et av intervjuene (som jeg i utgangspunktet hadde tenkt skulle være individuelle) ble gjennomført som dobbeltintervju, skyldes også et spontant etisk hensyn, da jeg opplevde en av jentene som skulle delta i intervju som ganske sjenert og stille av seg. Siden bestevenninnen hennes også skulle delta i intervju (jeg hadde forstått i løpet av feltarbeidet at de to var bestevenner og var mye sammen, også online), valgte jeg å slå de to sammen, både av hensyn til den mer sjenerte jentens velbefinnende og av hensyn til dataen jeg kunne få ut av det. Hanne Warming (2017) fremhever at improvisasjon i intervju med barn er vesentlig, og at forskeren i høyere grad enn i intervju med voksne må være forberedt på å ta spontane metodiske valg.

I intervjuene forsøkte jeg å komme inn i det Kampmann et al. kaller en «omvisningsvisningsprosess», hvor tanken er at intervjueren lærer av barnet ved at barnet «viser rundt» i sin verden (Kampmann et al., 2017, s. 9, min oversettelse). Jeg hadde planlagt å gjennomføre intervjuene med inspirasjon fra metoden *photo elicitation* (Harper, 2012). Photo elicitation er en metode som kort fortalt går ut på at man setter inn et foto, eller et annet visuelt materiale i intervjusituasjonen, som fungerer som katalysator for intervjuet. Planen var at barna i intervjuene, hvis de ville, skulle vise meg rundt i spill og apper de brukte på telefonen, slik at dette fungerte som et visuelt materiale vi kunne ha en samtale ut fra. På den måte kunne jeg få adgang til deres umiddelbare forståelse og hvilken betydning og konkret praksis de knyttet til de sosiale appene de brukte. Altså nettopp en «omvisningsprosess», hvor jeg kunne lære av barnet, som forhåpentligvis ville innta rollen som den aktive forteller. Etersom jeg ikke visste mye om innholdet i appene de brukte, var det enkelt for meg å falle inn i rollen som en litt uvitende, eller «naiv» voksen som barna kunne innta en ekspertrolle overfor. Ifølge barndomsforsker Kim Rasmussen, som har

benyttet foto-eliciterte barne-intervjuer i studier av barns hverdag (med fotos de selv har tatt), er et kjennetegn ved metoden at den vanlige rollefordelingen, som kjennes fra det tradisjonelle intervjuet, hvor forskeren er det utspørrende subjektet, og barnet informanten som inntar rollen som det «svarende/reagerende objekt», delvis er omgjort (Rasmussen, 2007, s. 120). Dette oppnådde jeg i varierende grad i mine intervjuer, som spente fra særlig et intervju hvor barnet virkelig inntok rollen som aktiv forteller, viste og fortalte, og samtalen mellom oss fløt helt naturlig, til et annet intervju hvor gutten, Johan, helst svarte med korte setninger og i den første delen av intervjuet virket mest interessert i å få det overstått.

Samtidig som man som nevnt må ta høyde for at noen barn kanskje kan ha tendens til å «please» intervjueren med de riktige svarene, må man, som jeg erfarte i det siste tilfellet, omvendt også ta høyde for at barn, mer enn voksne, kan reagere med taushet, og viser en eventuelt manglende interesse mer umiddelbart.

Utover at barna i intervjuene viste frem appene sine, tegnet de også et «digitalt relasjonskart» på papir, hvor de skrev ned de appene (spill og chattetjenester) de brukte mest, og hvem de spilte/kommuniserte med i de appene. To av barna foretrakk at jeg skrev for dem, og de siste tre skrev selv – og samtidig hadde vi samtaler, hvor de forklarte om relasjonene og appene. I løpet av intervjuene fikk jeg dem også til å fortelle om den gang de fikk mobiltelefon første gang, og jeg spurte om de hadde regler hjemme for «skjermtid». Ellers forløp samtalen i intervjuet forskjellig, alt etter hva barna viste og fortalte.

At det på grunn av korona-nedstenging gikk lengre tid mellom fokusgruppene og intervjuene enn det jeg hadde planlagt, betød at jeg i mellomtiden hadde hatt tid til å transkribere samtalen fra fokusgruppene, en prosess som også fungerte som en analytisk bearbeiding hvor jeg la merke til temaer og tendenser som trådte frem i det empiriske materialet. Jeg benyttet da anledningen til å fremlegge noen av disse funnene for barna selv, og brukte dermed en slags respondentvalidering som metodegrep. Respondentvalidering er opprinnelig tenkt som en metode til å validere forskningsmessige konklusjoner ved å spørre de involverte i en gitt undersøkelse om de kan nikke gjenkjennende til resultatene (Hammersley & Atkinson, 1995). Forstått som vitenskapelig valideringsmetode finner jeg metoden ubrukelig, for som Hammersley og Atkinson skriver: "...we cannot assume that anyone is a privileged commentator on his or her own actions, in the sense that the truth of their account is guaranteed" (1995, s. 229). Men jeg fant metoden nyttig til å få nye

kommentarer og utdypninger, og brukte på den måten barnas respons til å få vite mer om forhold som jeg så var betydningsfulle i barnas bruk av sosiale medier. Et av emnene jeg fremla var kjønnsoppdelingen i klassen – jeg testet så min observasjon ved å si: «*Da jeg var på skolen og snakket med dere, var det flere som sa til meg at gutter og jenter ikke er mye i lag i klassen, stemmer det?*» I intervjuet med Johan (han som var ganske stille i det meste av intervjuet) var det denne delen av intervjuet, respondentvalideringen, som engasjerte ham mest. Han var nemlig ikke enig med utsagnet, og dette fikk han til å protestere, og forklare meg hvordan det forholdt seg i hans perspektiv, og på den måten lærte jeg mer om relasjonen mellom gutter og jenter i klassen, og hvordan bruken av sosiale apper virker inn på den. Et annet tema jeg tok opp på samme måte var sammenhengen mellom bruken av apper og vennegrupper i klassen.

Det å møte barna i de ulike sosiale konstellasjonene som henholdsvis fokusgruppene og de individuelle intervjuene skapte, ga også innblikk i betydningen av roller og posisjonering i intervjusituasjonen. På samme måte som interaksjonen, som beskrevet, er avgjørende for hvordan en fokusgruppe forløper, er det også tilfellet i det individuelle intervjuet, men her bare mellom intervjueren og den som blir intervjuet. Holstein og Gubrium tar et oppgjør med ideen om at kvalitative intervju handler om å innhente kunnskap fra en passiv respondent, som intervjueren skal være påpasselig med å påvirke. En slik oppfattelse av intervjusituasjonen beror ifølge Holstein og Gubrium på en epistemologisk misforståelse, for det er et grunnvilkår at intervjueren og respondenten påvirker hverandre, og påvirkes av konteksten for intervjuet: «Any interview situation – no matter how formalized, restricted, or standardized – relies on the interaction between interview participants” (Holstein & Gubrium, 1995, s.18). I Holstein og Gubriums forståelse er ethvert intervju en meningsskapende utveksling mellom intervjuer og den som blir intervjuet, hvor sistnevnte er en aktiv og produktiv ressurs til kunnskap, og ikke et nøytralt objekt som svarene kan «hentes» hos.

Det var veldig tydelig at spesielt to av barna inntok en annen rolle i de individuelle intervjuene og posisjonerte seg annerledes over for meg enn de hadde gjort i gruppen. En gutt som hadde vært ganske høylytt i fokusgruppen og virket opptatt av å fremstå morsom («klassens klovn») og kul for de andre, var mye mer stille i intervjuet og virket nå mer opptatt av å fremstå fornuftig for meg og vise at han var en ansvarlig internettbruker, mens

en annen omvendt snakket mye mer da vi var alene, og tydeligvis trivdes med å få lov å fortelle mer detaljert om livet sitt. På den måten er metodetriangulering nyttig, ikke bare fordi temaet belyses fra flere vinkler, men også fordi noen informanter kanskje utfolder seg ulikt i ulike metoder.

Deltakende observasjon

I prosjektbeskrivelsen min hadde jeg planlagt å supplere fokusgrupper og intervju med online observasjon ved å følge noen av barna på nett og se på innholdet de delte i sosiale medier. Da kun et fåtall i klassen brukte sosiale medier til såkalt «posting», og da ingen av disse deltok i individuelt intervju, ble dette ikke relevant, og det endte i stedet med at jeg foretok deltakende observasjon de tre tirsdagskveldene jeg hadde intervju på «klubben». Dette var egentlig ikke noe jeg hadde planlagt, men da jeg likevel var på klubben ble det til at jeg også «hang» med barna der. De dagene jeg var på skolen, var jeg også ute i lag med barna i friminuttene, noe som også var en slags uplanlagt deltakende observasjon, hvor jeg fikk mulighet til å snakke mer med barna og se hvilke grupper de lekte i.

På klubben skjedde det naturlig fordi barna kom bort til meg og pratet og var opptatt av å vise frem ting de hadde snakket om i fokusgruppene på skolen, hvor de ikke hadde mobiltelefon med seg, siden skolen har mobilforbud. Noen av guttene ville vise meg de beste Pokémon og inviterte meg til å spille det i lag med dem. En annen gutt som hadde vært med i fokusgruppe kom litt senere enn de andre den første kvelden jeg var der, og lyste opp i et stort smil da han så meg, og sa «Lea!» Er du her? Er du kommet for å lære om Pokémon Go og alt det vi holder på med?» Han skyndte seg bort og dro telefonen opp av lommen for å vise meg, og spille med de andre. En jente kom bort for å vise meg Roblox og spillene hun spilte inni der. På den måten oppsto det en mer spontan «foto elicitation» enn i intervjuene. Jenta som viste meg Roblox var også ivrig etter å fortelle meg om at hun hadde fått en venn på nett, en jevnaldrende gutt fra Oslo, men at mammaen hennes hadde blitt sint og hadde blokkert nummeret hans på telefonen hennes, «fordi hun ikke vil at jeg snakker med noen jeg ikke kjenner, eller altså, noen hun tror jeg ikke kjenner, for jeg kjenner han jo!».

Samtidig som kveldene på klubben ga meg nye fortellinger, var det også et forum hvor jeg kunne iaktta hvordan barna brukte telefonene i praksis, hvordan det inngikk i deres lek og samtaler og hvordan de konstant og ubesværlig skiftet mellom online og offline rom. Fra kommunens side legger klubben til rette for aktiviteter med bordfotball, billiard og brettspill. Klubbmedarbeideren selger drikkevarer og snacks, og noen ganger er det gratis middag. For barna er samværet på klubben sentrert rundt mobiltelefonen. Det første alle gjør, når de kommer inn på klubben, er å dra frem telefonen, og deretter inngår den i stort sett alle aktiviteter i løpet av kvelden; barna spiller app-spill i lag med de andre, viser hverandre ting på telefonen, sender meldinger til noen som ikke er der, eller bruker den til å google ting de prater om. Som regel har de den i hånda hele tiden, og legger den kun fra seg i få minutter.

Klubbmedarbeideren, en midaldrende kvinne, virket som om hun nesten syntes det var flaut at barna bare satt med telefonene sine hele tiden når jeg var på besøk. Hun himlet med øynene til meg og sa «det er bare telefon, telefon, telefon hele tida», mens hun gestikulerte som om hadde hun en telefon i hånden sin som hun så på med karikert krumbøyd rygg. Senere på kvelden, etter barna hadde spist taco (for de flestes vedkommende også med telefonen i den ene hånda), klappet hun i hendene for å samle barna og fikk alle opp å stå for å være med i forskjellige rytmiske leker. Barna deltok engasjert, og jeg ble også med. Da vi var ferdig, var det straks tilbake til telefonene og samtalene rundt dem. Senere snakket jeg litt mer med klubbmedarbeideren og hun sa til meg at man må jo gjøre noe aktivt for å få ungene bort fra skjermen, «de er nødt til å få trent kroppen og konsentrasjonen, det er ikke bra med telefon hele tiden». Jeg hadde på følelsen at hun tok initiativ til disse lekene på grunn av min tilstedeværelse, og fikk også vite etterpå av et av barna at de ikke brukte å gjøre sånne aktiviteter vanligvis. Slikt sett er det min oppfattelse at min tilstedeværelse påvirket den voksne klubbmedarbeiderens handlemåter mer enn barnas.

Siden deltakerobservasjonen på klubben oppsto spontant, var ikke den delen av min datainnsamling godkjent på forhånd av NSD. Jeg vurderte at det var forskningsetisk forsvarlig, siden det ikke var snakk om lengevarende observasjoner og siden jeg ikke registrerte personopplysninger på andre enn de jeg hadde intervjuavtale med. Jeg mener det er forsvarlig å bruke de generelle betraktninger jeg fikk ut av deltakerobservasjonen på

klubben, så lenge jeg avstår fra å gå inn i personlige fortellinger fra barn som ikke hadde samtykket.

Det faktum at feltarbeidet aldri fullt ut kan kontrolleres på forhånd kan sies å være en premiss for etnografiske metoder, både i intervju og i deltakende observasjon. Som Kirsten Hastrup skriver: «Når den antropologiske metode må være bøjelig, er det blant annet, fordi antropologiens empiriske materiale hverken har en fast form eller udgør et givet korpus; det er altid under tilblivelse» (Hastrup, 2003, s. 399-400). Uforutsigbarhet og behovet for improvisasjon er slik sett ikke metodiske hindringer, men snarere metodiske redskaper som kan hjelpe oss i prosessen med å få innpass i informantenes betydningsunivers. Som jeg har søkt å vise i redegjørelsen av metodene mine, blir bruken av improvisasjon desto viktigere, når informantene er barn. Her må man som antropolog være forberedt på det uforberedte, og være klar til å endre sin planlagte fremgangsmåte, både for å få bedre innsikt i barnas perspektiver, og av etiske hensyn til at barna skal føle seg godt tilpass i rollen som informanter.

Fra empiri til analyse

Før jeg redegjør for funnene mine i *del III*, vil jeg knytte noen betraktninger til prosessen med å bevege seg fra det empiriske materialet til ferdige analyser.

Mine «data» består av feltnoter jeg skrev under og etter fokusgruppene, intervjuene og den deltakende observasjonen, samt mange siders transkribering av samtalene i fokusgrupper og intervju. Etter fokusgruppene skrev jeg, som nevnt, et resymé av gruppedynamikken og hva barna var mest opptatt av i hver gruppe, og i tillegg noterte jeg samme dag i mine feltnoter hva jeg umiddelbart hadde lagt merke til med tanke på analytisk innhold eller etnografiske betraktninger. Det samme gjorde seg gjeldende for de individuelle intervjuene.

Transkriberingen ga deretter anledning til også å bearbeide materialet mer analytisk. Jeg brukte programmet Nvivo og har kodet transkriberingene av fokusgrupper og intervju i temaer. Noen av temaene jeg har brukt som koder er analytiske emner som «vennskap», «utenforskap», «kjønn», «risiko», andre er mer konkrete emner som «apper», «devices»,

«klassechatten», «klubben», «alder og aldersbegrensninger», «lage avtaler og holde kontakt». Kodingen fungerer både som en analytisk bearbeiding og en praktisk foranstaltning som gir overblikk og gjør det lettere for meg å gå tilbake i materialet for f.eks. å finne sitater om et gitt emne, eller validere mine beskrivelser. På den måten foregikk analysearbeidet mitt i en bevegelse mellom beskrivelsene mine av dataen og en validering av disse beskrivelsene ved å gå tilbake til dataen og se om det stemte overens med barnas faktiske fortellinger.

I det møysommelige arbeidet med transkriberingen oppdaget jeg også nye tema, som jeg ikke la merke til i selve situasjonen. Eksempelvis var mange av barna i fokusgruppene veldig opptatt av å bruke «internettsjargong» med mange engelske ord og vise hverandre hvor mange ord de kunne – og jeg trådte flere ganger til som moderator og «stoppet dem» når jeg syntes de brukte for mye tid på å forklare innholdet i spill eller f.eks. å oppramse navn på Pokémons. Da jeg transkriberte samtalene gikk det opp for meg at betydningen av språket var et tema jeg hadde oversett. Jeg tenkte i intervjusituasjonen at disse detaljer ikke var viktig data for meg, men oppdaget når jeg gikk gjennom samtalene etterpå, hvor viktig det er for barna å vise frem hvor mye de vet, og hvor mye de kan de rette ordene, både overfor meg, men nok særlig overfor de andre i gruppen. Her var det altså et analytisk tema jeg ikke hadde oppdaget hadde det ikke vært for arbeidet med transkriberingen og kodingen. Shore (1999) beskriver, i tråd med denne erfaringen, hvordan feltarbeidet ikke slutter for antropologen, når datainnsamlingen er ferdig – analysearbeidet foregår i høy grad i det Shore kaller «post-fieldwork fieldwork», liksom den endelige analysen også preges av hva som skjer i «pre-fieldwork»-perioden, og de førmtalte tilfeldighetene som er med på å definere hva som blir «felten». Denne del av det etnografiske arbeidet bør antropologer, ifølge Shore, gjøre mer transparent i tekstene sine.

Samtidig som selve transkriberingen i «post-feltarbeidet» kan fungere som et analytisk hjelpemiddel, er det også vesentlig å huske på at transkriberingen er en abstraksjon fra den virkeligheten fokusgruppene og intervjuene fant sted i. Allerede i lydopptaket foregår det en abstraksjon, hvor de visuelle omgivelsene, kroppsspråk og en del av det umiddelbare nærværet sorteres bort. Når da audio-materialet omgjøres til tekst er det enda en bearbeiding av den situerte virkeligheten, en oversettelse av en oversettelse, om man vil.

Hvis man, med Clifford Geertz' ord, betrakter de ferdige etnografiske analysene som «beskriverens beskrivelser» (Geertz, 1988, s. 144-145), kan man med opptak og transkribering legge til enda flere lag av fortolkning i steget fra virkelighet til analyse.

Jeg valgte en detaljert transkriberingsstil, hvor jeg skrev ned alle ord og markerte pauser, og til en viss grad kroppsspråk (der jeg hadde notert det underveis), men det foregår unektelig en subjektiv bearbeiding når materialet transformeres til tekst. Det samme gjør seg gjeldende i prosessen med å utvelge hvilke fortellinger og sitater jeg fremhever i mine analyser – som James Clifford gjør oppmerksom på: «Quotations are always staged by the quoter and tend to serve merely as examples of confirming testimonies» (1988, s. 50). Det er ikke dermed sagt at beskrivelsene mine i de følgende analyseavsnittene er vilkårlige, men at det i all fortolkende vitenskap foregår en utvelgelse som preges av individuelle forforståelser og teoretiske innramninger. I mine utvelgelser og tolkninger har jeg bestrebet meg på å presentere barnas perspektiver og være tro mot dem, men uten å hevde å snakke på deres vegne. Allison James beskriver dette som en viktig balanse i barndomsforskning:

[...] for adult researchers there is a fine line between presenting children's accounts of the world and the claim to be able to see the world from the child's perspective as a new kind of "truth". (James, 2007, s. 263)

Det er mitt håp at jeg i de følgende analysene vil holde balansen på denne linjen.

DEL III

Barn med sosiale medier: empiri og analyser

Bruken av sosiale medier påvirker ikke barnas sosiale relasjoner bare på én måte, men på en rekke områder. Jeg benytter meg derfor heller ikke av én teoretisk ramme i følgende analyser, men trekker på flere teoretiske innfallsvinkler for å kaste lys over ulike aspekter som trer frem i det empiriske materialet. De følgende avsnittene er derfor ikke strukturert slik at jeg først viser hele empirien, og deretter analysen, men søker å presentere forskjellige temaer ved å vise empiri og analyser fortløpende.

I det første avsnittet vil jeg se på hvilken betydning ervervelsen av selve telefonen har for barna, og hvordan den gir dem en ny selvstendighet som, i kombinasjon med lokale forhold, påvirker samværsformene deres. Deretter redegjør jeg for hvilke sosiale medier barna bruker, og hvordan det relaterer seg til grupperinger i klassen. Etter dette ser jeg på barnas online nettverk ut fra teorien om skalerbar sosialitet og argumenterer for at barna har *digitaliserte fellesskap* frem for digitale fellesskap. Deretter analyserer jeg barnas bruk av sosiale medier som (nye) former for lek, og viser etter dette hvordan leke-praksisen deres kan forstås som *bricolage*. I de to siste avsnittene av *del III* drøfter jeg hvilken rolle temaene kjønn og risikohåndtering spiller i barnas bruk av sosiale medier.

En «ordentlig telefon»

10 år

Som nevnt hadde alle barn i klassen mobiltelefon, med unntak av Albert som ikke fikk lov av mammaen sin. Noen hadde hatt det i flere år, men de fleste av informantene mine hadde fått en «ordentlig» telefon, som flere kalte det, året før, da de gikk i 4. klasse. Før det hadde flere en mobiltelefon de kun brukte hjemme, med mer begrensede bruksmuligheter, som det vises i følgende intervjusamtale med Liva og Idunn, hvor jeg spurte når de fikk mobiltelefon:

Liva: Æ fikk ordentlig telefon når æ ble 10. Og så hadde æ en hustelefon fra æ ble 6.

Idunn: Æ hadde hustelefon fra æ var 7, tror æ, fordi æ var alene hjemme etter skole. Så hvis det skjedde nokka, så kunne æ ringe mamma eller pappa.

Lea: Men kunne man ikke gå på nett med disse hustelefonene?

Idunn: Jo, æ kunne gjøre det, men æ hadde bare så få spill, så det var ikke det samme.

Liva: Æ hadde ikke noe spill eller apper på den telefonen, æ hadde bare melding, og ingen 4G eller nokka, det kosta jo penga.

Lea: Okay. Så, en sånn smarttelefon som dere har nå, du fikk det da du ble 10 år, Liva, og hva med deg?

Idunn: 10.

Lea: 10, du også. Var det noe det var mye snakk om, sånn om dere skulle få lov å få det, eller, hvem var det som bestemte det?

Idunn: Mamma og pappa de sa at æ.. fordi storesøstra mi fikk det når ho var 10 år, så da skulle det være helt likt. Æ maste nok for å få det før, når æ var mindre, men æ visste at æ ville få det når æ ble 10. Så æ fikk det i bursdagsgave. En iPhone.

Lea: Gjorde du også det?

Liva: nei, fordi vi kjøper telefoner sjøl, fordi mamma mener at vi ikke skal få skjerm og sånt i bursdagsgave og sånt.

Lea: Måtte du da bruke lommepenger, eller?

Liva: Ja. Men æ hadde spart opp lenge da, til telefon, så det gikk bra.

(Idunn, 10 år og Liva, 11 år. Dobbel-intervju)

På lignende vis, fikk de fleste andre også telefon, eller ny telefon, i forbindelse med 10-års-bursdagen. I fortellingene til barna er det tydelig at det var en viktig begivenhet som de hadde sett frem til. Johan forteller i et annet intervju at fordi han er den som har bursdag sist i klassen, var han den siste til å få telefon (bortsett fra Albert):

Nesten alle fikk telefon når dem fylte 10 år, og æ har bursdag sist i klassen, så derfor fikk æ nesten sist, så det venta æ på! [...] og da var det jo sånn... det var noen ting som de andre holdt på med, med apper og sånt, som æ ikke kunne være med på, fordi æ ikke hadde telefon.

(Johan, 10 år, individuelt intervju)

Johans, og de andres, fortelling indikerer at det å få sin første telefon er et signifikant punkt i livet til barn – jeg vil senere drøfte hvordan det kan forstås som en overgang i barndommen. Jeg spurte Johan om det var sånn at foreldrene i klassen hadde avtalt at barna skulle få mobiltelefon når de ble 10 år, siden så mange fikk det, men det avkreftet han og forklarte at det visst bare er det som er vanlig. Senere traff jeg, tilfeldigvis, en mor til en annen gutt i klassen, som hadde vært med i fokusgruppe, og da vi kom i snakk, spurte jeg om foreldrene i klassen hadde diskutert mobilbruk eller gjort avtaler om når barna kunne få egen telefon, men det var ikke tilfellet. Denne familien bodde i et mindre boligfelt med flere barnefamilier, og her hadde foreldrene, forklarte hun meg, blitt innbyrdes enig om at barna i nabolaget ikke skulle få egen mobiltelefon før de fylte 10 år, slik at det ble likt for alle og det ikke skulle være et press for å få det før.

Ser man på statistikk over når norske barn får sin første mobiltelefon, viser spørreundersøkelser av foreldre (Medietilsynet 2020b) at gjennomsnittsalderen er 8,8 år, og femteklassingene i Fjordvik er dermed umiddelbart litt senere ute. Statistikken skiller dog ikke, som barna gjør, mellom en «ordentlig telefon» (en smarttelefon med internettilgang og apper) og en «hustelefon» (en mobiltelefon med færre muligheter, og ofte uten nett-tilgang, og som barna ikke bruker å ha med seg rundt omkring).

Alene hjemme

Det praktiske behovet for å få en mobiltelefon tidlig, for å kunne ringe foreldrene hvis det skulle skje noe mens man er alene hjemme, som Idunn forklarer, henger naturligvis sammen med det faktum at folk flest ikke har fastnett-telefon mer, men det henger også sammen med en skikk som er særegen for norsk kultur; nemlig at barn er alene hjemme etter skoletid i en - sammenlignet med andre vestlige land - veldig tidlig alder. Den norske barndomsforskeren Anne Solberg (1997) beskriver hvordan dette er blitt normen i takt med at kvinnene har «forlatt» hjemmet for å arbeide, og skoledagen *ikke* tilsvarende er blitt lengre, men tvert imot kortere; hjemmet er derfor blitt barnas domene. I tidligere tider var huset kvinnens (husmorens) domene, og barns sosialitet foregikk i uterommet - det var ifølge Solberg dypt rotfestet i norsk kultur at barn skulle være ute og leke med vennene sine. Solberg peker altså på et kulturelt skift i hva som er barnets domene.

Skolefritidsordning, SFO, finnes i Norge kun til 4. klasse, og det er ikke uvanlig at skolebarn, selv i første klasse, *ikke* går i SFO, men drar hjem på egen hånd og er alene hjemme til foreldrene kommer hjem fra jobb. I Nordland er det 28 prosent av alle barn i 1. klasse som *ikke* går på SFO, og jo eldre barna blir, desto færre går på SFO. Statistikken viser at kommunene som har lavest SFO-deltakelse ofte er utkantkommuner med store avstander, akkurat som det er tilfelle i Fjordvik (Utdanningsdirektoratet, 2020). Som Anne Solberg også beskriver, kan denne kutymen, sammenlignet med andre land virke «indifferent and sloppy», i England ville folk flest betrakte 10 år som for tidlig til at være alene hjemme hver dag (Solberg, 1997, s. 130). Det samme gjelder i mitt hjemland, Danmark, hvor det finnes kommunalt tilbud etter skolen til 7. trinn, og hvor det for folk flest ville være utenkelig å la en 6-åring være alene hjemme. *Barnet*, som kulturell konstruksjon, tilskrives altså andre kompetanser i (bygde-)Norge, og kanskje betraktes det å være alene hjemme som mindre risikofyllt enn i land med mer urbanisering, som også Solberg foreslår.

Liva og Idunn begynte å være alene hjemme da de var henholdsvis 6 og 7 år, og det var derfor de hadde behov for det de kaller en «hustelefon», som i deres perspektiv ikke er det samme som den «ordentlige» telefon de fikk senere. For barna er det den første «ordentlige» telefonen som er mest betydningsfull, og som er forbundet med status og inklusjon. Det vil si en smarttelefon med internetttilgang, apper og datapakke, så barna kan

bruke den til å være i kontakt med vennene sine når de er hjemme, og kan ta den med ut når de skal være sammen, som når de er på «klubben» eller møtes på Holmen for å spille Pokemon Go.

Samsung eller iPhone – «det er bare nokka vi bruker å tulle med»

Å ha det riktige merket på mobiltelefonen var viktig for barna, og jeg oppdaget etter hvert at alle visste nøyaktig hvem i klassen som hadde hvilket merke, som det vises i følgende utdrag fra en samtale hvor Trygve viser sin telefon og forteller om merker:

Trygve: Det her er en Samsung Galaxy A70.

Lea: Vet du hvilke telefoner de andre i klassen har?

Trygve: ja, Sander har en iPhone 6s, og Johan har en iPhone 7, og Idunn har en Samsung Galaxy A5e, og Liva har også Samsung, og han Fredrik han har nesten den samme som mæ, han har en Samsung A70, bare ikke Galaxy, og ja, æ vet vel egentlig ka de fleste har... det er kanskje noen få som æ ikke husker hvilken modell de har, men æ vet kosn merke alle har.

Lea: Ja, så det er noe dere vet om hverandre i klassen, selv om det ikke er lov å ha dem med på skolen?

Trygve: mm-mm (nikker)

Lea: Er det noen telefoner som det er kulere å ha enn andre?

Trygve: Det er på en måte en sånn liten late-krig mellom oss om kem som er best ut av Samsung og iPhone. Men det er ikke sånn så du må ha den beste telefonen.

Lea: Men det er noe dere prater om av og til?

Trygve: ja.

Lea: Hva synes du da?

Trygve: Æ syns jo sjøl at Samsung er litt bedre enn iPhone, på grunn av én grunn mest, det er på grunn av at iPhones blir mye fortere tom for strøm når det er kaldt, og det er jo ganske ofte veldig kaldt her!

Lea: Ja, det er det!

Trygve: mm, og så spiller vi Pokemon Go hele året, og så er det det jo ganske dumt at iPhones blir mye fortere tom for strøm så fort, for da risikerer du jo å plutselig stå der uten strøm akkurat når du er ute å spille med vennan.

Lea: Ja, det er et godt poeng.

Trygve: Men æ syns ikke at det er noe... at det er noe dumt at f.eks. han Sander ikke har en like ny telefon som mæ, eller at folk ikke har Samsung, hvis de har iPhone, det bryr æ mæ ikke så mye om, egentlig.

Lea: Er det noe man kan bli erta med?

Trygve: Nei, det er bare nokka vi bruker å tulle med.

(Trygve, 11 år, individuelt intervju)

Trygve forteller meg senere at han ikke vet nøyaktig hva hans telefon kostet, siden han fikk den i julegave, men at prisen ligger mellom fire-fem tusen.

I tillegg til telefoner hadde de fleste av barna nettbrett og/eller pc, og mange hadde også spillkonsoller som Nintendo, X-box eller PlayStation. For noen av barna var pc, playstation-konsoll, eller nettbrett viktige redskap i hverdagen, som de brukte til å spille og prate i lag med andre – senere beskriver jeg hvordan disse sammen med telefonen brukes i en slags bricolage for å være sammen online. Disse andre «devices» er forbeholdt hjemmet, og vises derfor ikke frem på samme måte som telefonen, som, som utdraget over med Trygve viser, er beheftet med en viss form for status. Selv om Trygve ikke mener noen blir erta, er det tydelig at det er betydningsfullt ikke bare å ha en telefon, men også å ha den riktige modellen. I de andre intervjuene kunne barna på samme måte fortelle hvem i klassen som hadde hvilket merke av telefon, og hvem som hadde den nyeste modellen. Idunn og Liva forteller at alle i klassen, bortsett fra Ada, som har Huawei, (og bortsett fra Albert som er helt utenfor kategori og ikke nevnes her) har en iPhone eller en Samsung. I forlengelse av dette kommenterer Idunn: «Men altså, det er ikke sånn så at noen er kul fordi de har det, eller noen ikke er kul fordi de har noe annet.» Samtidig som barnas detaljerte viten om de andres telefoner viser at det *er* noe som har sosial betydning, er de altså opptatt av å fortelle meg at det ikke er noe som er avgjørende for hvordan de oppfatter hverandre. Mest avgjørende er det i det hele tatt å ha en *ordentlig telefon*, for å være med i fellesskapene det gir adgang til. Disse fellesskapene beskrives nærmere i senere analyseavsnitt.

Mellom «små barn» og «ungdommer»

Som de empiriske utdragene ovenfor har vist, markerer det å få sin første telefon for barna - for de flestes vedkommende i 10-års alderen – en signifikant begivenhet i livet. I intervjuene, hvor jeg ba dem fortelle om den gang de fikk sin egen mobiltelefon, kunne de alle fortelle om det med stor nøyaktighet; de ser frem imot det lenge før det skjer, «maser» eller forhandler med foreldrene for å få lov, og når det endelig skjer gir det adgang til nye sosialitetsformer og nye måter å leke på - som jeg vil vise videre i kommende analyseavsnitt. På den måten kan man argumentere for at telefonen representerer en *overgang* til en ny fase av barndommen. Overganger (engelsk: *transitions*) er et sentralt begrep i forskning som anvender et såkalt livsløpsperspektiv, hvor man ser på hvordan strukturelle, historiske forhold og samfunnsmessige forandringer veves sammen med folks individuelle livsløp og forestillinger, og hvilke overganger og ulike livsfaser som preger veien fra fødsel til død (Frønes et al., 1997). Overganger markerer bevegelsen fra en sosial identitet, eller en status, til en annen. I norsk barneliv er overganger i høy grad preget av de institusjonelle rammene barn vokser opp i: overgang fra barnehage til skole og fra grunnskole til videregående er således viktige begivenheter i barndommens livsløp (og senere overganger fra utdanning til arbeid, fra singel til familie osv.).

Hvilke overganger som er vesentlige vil forandre seg historisk sett (Hagestad, 1997)¹⁵.

Konfirmasjonen, som en betydningsfull, ritualisert overgang, kan i dag hevdes å være mer en kulturell reminisens enn en egentlig overgang. Man kan på et vis si at den første telefonen markerer en overgang som i høyere grad enn konfirmasjonen gir adgang til en ny sosial identitet for barna, og hvor muligheten til selvstendighet forandres mer markant.

I barnas egne fortellinger knytter de «sosial alder» sammen med det å ha fått egen telefon, med utsagn som «den gang æ var liten, før æ fikk telefon». I fokusgrupper og intervju omtalte barna, i emiske termer, seg selv som nettopp det, altså med ordet «barn» - men i opposisjon til kategoriene «små barn», «ungdommer» eller «voksne». Dette var særlig

¹⁵ Gunhild Hagestad nevner for eksempel hvordan en viktig overgang for norske barn fra mindre bemedlede familier før i tiden var når de flyttet hjemmefra for å «tjene», noe som kunne være helt ned i sju-års alder.

tydelig i fokusgruppene, når barna, med utgangspunkt i bildekortene, snakket sammen om de ulike sosiale mediene, for i samtlige grupper kategoriserte barna mediene i forhold til «aldersidentiteter»; «Facebook er for voksne, sånn for foreldre» (et medium barna ikke var interessert i å få), «Instagram er for ungdommer» (et medium flere så frem til å få når de ble stor nok til å få lov), «Hayday er mest for små barn» (et spill de brukte når de var «mindre»¹⁶).

Hvis man skal ta barnas selvforståelse på alvor, befinner de seg altså i en fase av livet hvor de, med Victor Turners berømte ord, er *betwixt and between* – i en overgang mellom små barn og ungdommer. Telefonen markerer altså en inngangsport til denne livsfasen, og bruken av bestemte sosiale medier er knyttet til sosial aldersidentitet, i barnas perspektiv. Begrepet *tweens*, som er blitt tatt i bruk som en ny kulturell kategorisering av nettopp den aldersgruppen informantene mine tilhører, er derfor relevant. Begrepet kommer av *in between*, og definerer et ungt menneske som ikke helt er barn lengre, men som heller ikke er tenåring enda (Andersen, 2011). Kategorien *tweens* er, som begrep og som kulturelt, vestlig fenomen, uløselig knyttet til forbruk og til en økt kommersialisering av barndommen, og ble første gang introdusert av en markedsføringsprofessor med den sigende tittel *On becoming a consumer* fra 2007 (Andersen, 2011). Det er utvetydig at mine informanternes bruk av sosiale medier i høy grad er del av en forbrukskultur; forstått helt konkret er inngangsbilletten, som vi har sett, en telefon til flere tusen kroner og med etterfølgende utgifter for foreldrene til mobilabonnement og datapakker. Slikt sett er begrepet *tweens*, med dens vektlegging på *forbrukskultur*, treffende til å benevne den livsfasen informantene mine befinner seg i. Begrepet er derimot mindre treffende, når det gjelder det å betegne «et ungt menneske som ikke riktig er barn lengre», for i mitt datamateriale ser jeg ingen tegn på at de ikke lengre er barn – noe som understrekes når jeg senere vil vise hvordan barnas bruk av sosiale medier kan forstås som lek. Det å få sin første telefon representerer en viktig overgang til en ny fase i barndommen, men ikke slutten på barndommen.

¹⁶ Det er i øvrig interessant at de engelske skolebarna Miller studerte på liknende vis foretok alderskategoriseringer av sosiale medier, men tilla plattformene helt andre konnotasjoner – *Twitter* var deres primære arena for online sosialitet med jevnaldrende (Miller, 2016, s. 35), mens *Twitter* i mine informanternes inndeling var «nokka som politkere bruker». Denne variasjon styrker tesen om at det er mer vesentlig å studere *bruken av sosiale-medier-plattformer* enn plattformene i seg selv.

Sammenkoblingen mellom sosiale medier, en ny sosial alder og 10-års-bursdagen som en viktig demarkasjon i barnas liv, skriver seg inn i den føromtalt vestlige forståelse av alder, hvor barndommens temporalitet i høy grad forstås i kraft av alder og årskull. Hvilken tid på kalenderåret barn fødes har avgjørende betydning for barns sosiale relasjoner, alt etter hvilket årskull de plasseres i. «*Hvor gammel er du?*» er ofte det første spørsmål voksne stiller barn, og barn lærer tidlig å svare med stor presisjon, på samme måte som de vet hvilke barn som er eldre og yngre enn de selv, om enn det bare er snakk om få måneder. Telefonen og ulike sosiale medier knyttet til ulike aldre tilfører et nytt aspekt, og nye demarkasjoner, til dette påfallende fokus på alder.

Videre vil jeg vise hvordan barna bruker telefonen, og den autonomien som følger med den, når de gjør avtaler om å leke sammen.

Avtaler og omgangsformer

Lekeavtaler gjøres med telefonen

Skolen har som nevnt mobilforbud, og samværet i skoletiden skiller seg derfor fra samværet barna har med hverandre på fritiden, hvor bruken av mobiltelefonen er avgjørende for hvordan barna lager avtaler og er sammen. I fokusgruppene spurte jeg hvordan barna lager avtaler når de skal være sammen på fritiden, og de forklarte meg at de som regel sender melding til hverandre på telefonen eller ringer, og så sjekker de etterpå med foreldrene om det går greit. Noen ganger spør de også hverandre på skolen, men de forklarte meg at det var mer vanlig da de var mindre, før de fikk telefon. At de er i stand til å lage avtaler på egen hånd, ser de selv som en modenhets-utvikling, for som følgende samtaleutdrag viser, regnes det som litt barnslig hvis foreldrene gjør avtaler på vegne av barna:

Lea: Er det sånn at foreldrene noen ganger avtaler for dere?

Even: Før når æ ikke hadde telefon, så var det dem som sendte melding, men når æ fikk telefon så var det æ som sendte melding.

Johan: Ja, det var den gangen når vi var mindre.

Even: Først så spør æ mamma om det greit, så sender æ melding.

Oskar: Æ å. Eller æ sender melding, og så spør æ om det går greit.

Lea: Så dere ordner det mest selv?

Alle: ja.

Even: Det er vel egentlig mest sånn for yngre barn, sånn med at foreldrene sender melding for ungan...

Flere (samtidig): ja, det er sånn for små barn.

(Fokusgruppe 3)

For barna er altså det å ha mobiltelefon og ordne avtaler selv, knyttet til sosial alder og hva de selv ser som et modenhetstrekk – det markerer den førromtalte differensiering til «yngre barn», og det representerer en selvstendighet de ikke hadde før.

Når de sender meldinger for å lage avtaler med hverandre, er det mest vanlig å bruke SMS, men noen bruker også chatt-apper som Google Duo, eller sender meldinger til hverandre i spill, og et par av jentene sender meldinger med Snapchat (senere redegjør jeg nærmere for appene mine informanter brukte).

Som det vises i sitatet i innledningen av denne oppgaven, hvor Johan retorisk spør meg: «Den gang du var barn, da var det vanlig å gå bort til hverandre og ringe på døra, ikke sant?», er det ikke vanlig å gå uanmeldt på besøk til hverandre, som «før i tiden». Noen av barna forteller at de bor så langt unna vennene sine, at det ikke er mulig å bare stikke innom for å leke i lag, de er nødt til å avtale først, og er også avhengig av at foreldrene skysser dem. Men også de som bor i gåavstand til andre forteller at det ikke er vanlig, og i en av fokusgruppene er barna enig om at det hadde vært litt rart å bare gå bort til noen uten å sende melding først, også selv om man er venner. I en annen fokusgruppe gir Ada uttrykk for at hun noen ganger skulle ønske det ikke fantes mobiltelefoner:

Ada: Æ pleier å av og til å gå på døra og spørre, fordi at av og til så føler æ at telefonen er ikke alltid artig. Æ sku ønske av og til at telefonen ikke fantes. Så kunne man ha vært mer ute og sånn, og møte venner, i stedet for å spille inne hele tida.

Sander (Ser på Ada med påtatt vantro og slår ut med armene): Aldri mer Pokémon Go!

Lea (til Ada): Så du liker å være ute og sånn?

Ada: Ja, og æ e veldig glad i håndarbeid og sånt, men telefonen er også artig å holde på med, selvfølgelig!

(Fokusgruppe 2)

Ada stikker altså, helt bevisst, utenfor normen her, og viser dermed indirekte hvor sterk normen fungerer. Det spontane, uanmeldte besøk er uvanlig, for når det er så enkelt å sende en melding, blir det en aparte handling å gå til noen *uten* å sende en melding først. Her ses altså et ganske konkret eksempel på *medialisering*, forstått som samspillet mellom medier, samfunn og kultur. Den (relativt) nye medieteknologien – mobiltelefonen – har forandret omgangsformer i samfunnet og virker inn på, ikke bare hva barna gjør når de er sammen, men også på hvordan samvær initieres. Dette skal ikke forstås slik at teknologien er den eneste faktoren som spiller inn; Ivar Frønes påpekte på 1990-tallet – den gang det var vanlig å ringe på døren til hverandre, da foreldrene til mine informanter var barn – at på 1950-tallet pleide barn å rope på hverandre utenfor huset når de ville leke sammen, fordi «[...] barn ikke hadde en naturlig rett til å ringe eller banke på hos hverandre og dermed trenge inn i voksnes liv, slik de har nå» (Frønes 1997, s. 63). Dette skal ses i sammenheng, påpeker Frønes, med at barn helst skulle oppholde seg ute når de lekte sammen, huset var ikke barnas domene (som også Solberg påpekte).

På tre generasjoner i Norge kan man altså se tre ulike måter for barn å oppsøke hverandre på, som på hver sin måte sier noe om hvilken status *barnet* har i det norske samfunnet: fra kulturell distanse mellom barn og voksne, hvor barnet ikke skal trenge seg inn på de voksnes domene, til åpenhet og mindre hierarki mellom barn og voksen, hvor det å ringe på er en selvfølgelig rett og huset også er barnets domene, til digitalisert selvstendighet, hvor barnet gis teknologi og autonomi til å oppsøke hverandre online. Det moderne, norske barnet har slik sett fått et nytt domene til sosialitet.

Sommer og vinter

Årstiden og været spiller dog også inn på barnas omgangsformer og måter å oppsøke hverandre på, for om sommeren oppstår det andre måter å være sammen på enn om vinteren:

Sander: På sommeren da bruker æ å sykle til Fjordvik.

Lea: Ja. Så da avtaler du sikkert først?

Sander: Nei!

Lea: Sykler du bare hit?

Ada: Ja, det bruker han å gjøre, og så møter han bare noen, eller også så ringer du når du er her, ikke sant, og spør "vil du være med"?

Sander: Det blir alltid noen med, det vet æ. Og ofte e det jo noen i sentrum, på Holmen, sånn på sommeren.

Ada: En gang så møtte æ han Sander, han hadde sykla hit fra Moen, og da sa han at han var så varm, og så spurte æ, skal vi finne en plass å bade? Og så da vi skulle bade, så var det lissom bare en centimeter vann (flirer). Og så møtte vi de andre, og så endte vi opp på Haugen.

Trygve: Det husker æ!

Ada: Ja, og det var fylt med leire!

Sander: Det var artig! Det var så varmt!

(Fokusgruppe 2)

I individuelt intervju forteller Trygve også at om sommeren bruker han mindre skjerm, som han kaller det, enn om vinteren, og at når det er fint vær blir telefonen mer «i lomma», når han er i lag med vennene sine.

På den måten er naturen og været også noe som, på fenomenologisk vis, virker inn på barnas omgangsformer, og muliggjør spontane møter som ikke nødvendigvis avtales med meldinger på forhånd. Om vinteren er det rett og slett for kaldt og for mørkt til «å henge» i bygda og møte klassekamerater tilfeldig, og som Ellinor sier (i fokusgruppe 2): «Æ går noen ganger til ho Luna på sommeren, men ikke når det er vinter, for da er det så djup snø!»

I Fjordvik ligger snøen ofte fra oktober til mai eller senere, lengst tid oppe i dalen, og sola er borte fra slutten av november til midten av januar. Det er på sitt vis banalt å påpeke at værforhold virker inn på hvordan folk er sammen, men det er ikke desto mindre vesentlig at sammenhengen mellom mediebruk og sosiale omgangsformer ikke bare påvirkes av et samspill mellom medier og kultur, men også i samspill med årstider og værforhold.

Bygda Fjordvik, som sted, er ikke det samme sommer og vinter, noe som kan begrepsliggjøres med den franske filosof Michel de Certeaus skille mellom *place* og *space* (*lieu* og *espace*): *place* betegner det geografiske og geometriske rommet, mens *space* er effekten av de bevegelser og betydningstilleggelser som skjer i rommet – «space is a practiced place» (de Certeau, 1984, s. 117). Dette skille kan anskueliggjøre hvordan et sted, som Fjordvik, på et vis er to forskjellige «spaces» om sommeren og vinteren. Den geografiske lokasjonen er den samme, men årstidene, bevegelsene, betydningene og praksisene forandrer stedet. På vinterstid, hvor natur og værforhold, kombinert med bygdelivets geografiske avstander, påtvinger andre sosiale praksiser enn om sommeren, er det å lage avtale og være i kontakt med telefon og sosiale medier enda mer avgjørende for barnas sosiale fellesskap enn om sommeren. Snøen setter, helt praktisk, begrensninger for hvordan barna kan bevege seg i bygda, og dermed for deres praksis; om sommeren kan de sykle rundt på egen hånd og møte hverandre mer spontant, om vinteren er veiene som regel dekket av snø, så det ikke går an, og mørket gjør det dessuten risikofyllt å sykle og gå rundt på trafikkerte veier. Kulden er enda en faktor som setter grenser – det er ikke uvanlig med temperaturer ned mot 30 minus i bygda - og som Trygve poengterte da han fortalte om mobiltelefon-merker, er det en utfordring at kulden får batteriet til å gå tomt når man er ute å leke med telefonen.

Som jeg redegjorde for i bakgrunns-kapitlet, søker Miller å vise hvordan den lokale kulturen bestemmer innholdet i det som postes i sosiale medier, og argumenterer for at innholdet er så forskjellig at sosiale medier er uttrykk for heterogenisering fremfor homogenisering. Eksemplet med årstidenes betydning for mine informanternes praksiser, viser at ikke bare lokal kultur, men også praktiske, konkrete lokale forhold, som årstid, vær, mørke og lys påvirker bruken av telefon og sosiale medier, og hvordan samvær initieres. Slik sett er barnas fortellinger om forskjell mellom vinter og sommer et eksempel på hvordan mediepraksiser, med Jo Helle-Valles ord, alltid er innvevd i andre praksiser (Helle-Valle, 2015), og samtidig et eksempel på hvordan praksiser påvirkes av vær og landskap.

Tim Ingold argumenterer for å se på folks omgang med og persepsjon av omgivelsene via begrepet *Weatherworld*, snarere enn *landskapet* (Ingold, 2011, kap. 9). Fokus på

sammenhengen mellom mennesker og landskapet får oss til å “se ned” og fokusere på jordens materielle og statiske overflate, mens det å se på omgivelsene som en *weatherworld* - som Ingolf definerer som “an experience of light, sound and feeling” - viser til deres evig foranderlige tilstand, mener Ingold. Begrepet synes derfor treffende til å beskrive hvordan ikke bare landskapet, men også vær og lys danner ramme for ulike rom (ulike *spaces*) for barnas praksis i bygda.

Barnas bruk av telefon og sosiale medier foregår altså i et samspill med den lokale, nordnorske og foranderlige *weatherworld* i Fjordvik, som er annerledes enn andre steder i verden og andre steder i Norge.

Apper og vennegrupper

Videre her vil jeg redegjøre for hvilke sosiale medier/apper barna i klassen brukte mest, og hvordan de hang sammen med vennegrupper og fellesskap. I tråd med den «brede» forståelsen av *sosiale medier* som jeg redegjorde for innledningsvis, fokuserer jeg her på apper og spill som har en sosial funksjon for barna, altså medier som de bruker til kommunikasjon, digitalt samvær eller som de spiller i lag. Dermed redegjør jeg ikke for spill og apper som barna kun benytter individuelt. Jeg hadde, som før nevnt, ikke bestemt på forhånd hvilke apper jeg skulle undersøke bruken av, så den følgende redegjørelse baserer seg på hvilke apper barna selv fremhevet som viktig i deres sosiale liv.

Det må poengteres at redegjørelsen for hvilke sosiale medier de brukte viser et øyeblikksbilde, som var gjeldende i tiden for mitt feltarbeid - hadde det vært bare et halvt år tidligere eller et halvt år senere ville listen over apper antakelig sett annerledes ut, ettersom barna raskt bytter ut apper etter hva som er populært, og hva de får lov til å ha.

På samme måte som barna visste hvilken mobiltelefon alle i klassen hadde, visste de også hvilke sosiale medier og spill de andre holdt på med, og kunne derfor redegjøre ikke bare for hva de selv brukte, men også hva de andre i klassen brukte.

TikTok og Snapchat

I denne klassen var det, som tidligere nevnt, kun en mindre del som hadde det man i dagligtale forstår ved «sosiale medier» (som tiktok, instagram, facebook) hvor innholdet er såkalt «posting», altså bilder/videoer/tekst som legges ut. En gruppe på fire jenter i klassen, Mie, Eva, Anna og Mathilde, brukte TikTok og Snapchat aktivt. TikTok er et sosialt medium med 13-års-grense, hvor brukerne poster korte videoer (maks 3 minutter, men som regel under 1 minutt). Innholdet kan være alt mulig, og når en videosnut er ferdig begynner en ny straks, så man «hopper» fra det ene til det andre, styrt av appens algoritmer. I tillegg kan brukerne gi kommentarer og «likes» til hverandre. Appen ble i starten særlig populær for å spre dansevideoer, gjerne til en hitlåt, og hvor samme dans kopieres og deles av tusenvis av brukere¹⁷. Eller, forklart med Mathildes ord: «Det er en app der man kan lage videoer, og danse masse danser, og så legge det ut, og så kan man få likes på det, og så kan folk kommentere på videoen din, og si masse snille ting, og noen ganger er det noen slemme ting, og så kan de følge deg på Tiktok, og så... ja, det er TikTok».

I tiden feltarbeidet mitt pågikk brukte Mie, Eva, Anna og Mathilde mye tid på å se videoer på TikTok, lære seg danser derfra og legge ut videoer selv. På klubben tok de opp videoer i lag med mobiltelefonene sine, og på skolen brukte de også tid i friminuttene på å øve på TikToks danser, selv om de da ikke kunne bruke telefonen. Sander brukte også TikTok, men la ikke ut videoer selv. Mie, Eva, Anna og Mathilde brukte også appen Snapchat mye (som også har offisiell 13-års grense) «til å facetime, sende bilder, snakke, sende meldinger og ringe og sånt», som de forklarte.. I tillegg sendte de hverandre «streaks», som vil si å sende hverandre et bilde (en «snap») hver dag – det gjelder da om å holde «streaken» gående ved alltid å sende en ny til samme person innenfor 24 timer. Det spesielle med Snapchat, i forhold til andre lignende sosiale medier, er at snaps, streaks og beskjeder slettes igjen etter en stund, med mindre brukerne aktivt lagrer dem, f.eks. ved å ta screenshots. Snapchat var i 2020 nest etter YouTube det mest brukte sosiale medium blant barn og unge i Norge¹⁸, og mange av de i klassen som ikke fikk lov å ha det, så frem til å få det når de ble eldre.

¹⁷ I 2020 hadde 65 % av alle norske 9-18-åringer TikTok (Medietilsynet, 2020a).

¹⁸ Totalt 80% av 9-18-åringer brukte det i 2020 (Medietilsynet, 2020a).

Jentegruppen som hadde TikTok og Snapchat hadde et eget fellesskap rundt disse appene, mens resten av klassen hadde andre fellesskap knyttet til andre apper.

Klassechatten

De fleste i klassen er med i en felles klassechat på Google Duo. Google Duo er et kommunikasjonsmedium (som WhatsApp, Messenger og lignende), hvor man kan chatte, sende bilder og videoer og ha videosamtaler, parvis eller i grupper. I motsetning til TikTok og Snapchat har denne appen ikke 13-årsgrense, og du må ha folks mobilnummer for å legge dem til (det er derfor ikke vanlig å «følge» folk man ikke kjenner). Her forteller Viktor og Fredrik hva klassechatten er:

Fredrik: Vi har en sånn klassechat...

Viktor: ja, den heter 5. klasse!

Fredrik: og så er det sånn at vi kan ringe kverandre og se kverandre, og sende bilder, eller spørre om noen vil bli med ut, eller...

Viktor: Ja, og så, æ er med i klassechatten også, og der driver vi og ringer til folk for å si.. hvis f.eks. de har bursdag så ringer vi for å si gratulerer med dagen, hvis ikke de kan komme på skola liksom.

Fredrik: Ja, og vi sender meldinger

Viktor: Ja, vi skriver og...

Fredrik: Vi skriver masse!

Viktor: Og det går av og til galt på kveldan, Fredrik! Det blir veldig mange meldinger på kvelden.

Fredrik: ja..

Viktor: En gang så var det 1000 meldinger bare på én dag

Fredrik: Er det sant? Da hadde æ ikke Duo enda.

Viktor: Det var mange sånne rare meldinger, mange tullemeldinger

Fredrik: Ja, det noe spam innimellom, ikke sant?

(Fokusgruppe 5)

Klassechatten er opprettet av barna selv, og foreldre og lærere er ikke med. Barna forklarte at alle i klassen er invitert til å være med, men vennegruppen med Mie, Eva, Anna og Mathilde, forteller at de ikke har «joina» den, de har ikke vært så interessert fordi de har så mye annet de holder på med, med andre apper, og de har sin egen gruppe i Snapchat. Albert er selvsagt heller ikke med.

De som bruker Google Duo har, utover klassechatten, også andre grupper, ofte en mindre gruppe med bestevennene, eller grupper som er knyttet opp mot online-spill de spiller sammen; dette redegjør jeg mer for senere, i avsnittet *bricolage*.

Pokémon Go

«Alle i klassen har det, unntatt han Albert.»

(Ada, 10 år, fokusgruppe)

I tiden under mitt feltarbeid var spillet Pokémon Go veldig populært blant mange av barna i klassen. Pokémon Go er, kort fortalt, et interaktivt spill, hvor spillerne må bevege seg rundt i den virkelige verden med mobiltelefon, for å «fange» fantasidyr kaldt Pokémon. Ved hjelp av telefonens GPS og kamera dukker Pokémon-dyrene opp på skjermen, så dataanimasjon blandes med virkeligheten. De fanges med «pokéballs», som må hentes på spesielle «Pokéstops», plassert rundt omkring i den fysiske verden. I motsetning til andre nettspill som barna spilte sammen mens de fysisk var hver for seg, må de møtes «i virkeligheten» for å spille Pokémon i lag. I Fjordvik er skolen et «Pokéstop». I spillet kan Pokémonene slåss mot hverandre i «gyms», man kan gruppere seg med andre spillere og delta i større «raids», og man kan ha «venner», som man kan bytte Pokémon med. I klassen var det for flere en vanlig fritidsaktivitet å møtes på Holmen for å spille Pokémon Go, og klubb-kveldene var også en anledning til å spille og prate om Pokémon. Selv om både gutter og jenter i klassen spilte det, var det flere i fokusgruppene som omtalte det som «en guttegreie», som i følgende utdrag fra fokusgruppe, hvor barna snakker ut fra logo-bildene:

Lea: Så var det den her (holder opp logo-bilde), hva er det?

Alle: Pokémon Go!

Lea: Og hva er det for noe?

Frøydis: Det er nokka som guttan er helt hekta på! (De andre flirer og gir henne rett)

Lea: Ja. Så... er dere også hekta på det?

Alle, samtidig: Nei..

Anna: Nei, æ har ikke det.

Frøydis: Æ sku prøve å få det, for det var så mange som snakka om det og holdt på med det, så bare for å prøve å forstå ka de prater om, og ikke føle.... det var litt sånn, æ følte mæ litt utafør, da. Men det virka ikke helt, så æ må få...æ vet ikke hvordan æ skal få nett til det, når ikke det er WIFI så...

(Fokusgruppe 1)

I en annen fokusgruppe forklarte barna at selv om mange jenter i klassen har spillet, er det mest guttene som møtes for å spille sammen i bygda, med unntak av Idunn og Liva som av og til blir med. Jeg vil senere drøfte forholdet mellom kjønn, spill og samvær i eget avsnitt. Det Frøydis for øvrig prater om i utdraget over her, om problemet med å få nett til å spille Pokémon, er at barna er avhengig av å ha mobildata for å kunne spille Pokémon ute, eller i det hele tatt for å kunne bruke internett når de er uten forhjemmet hvor de har WiFi. Hvis man ikke skal føle seg utenfor, som Frøydis beskriver, er det derfor ikke nok å ha en ordentlig telefon, man må også ha mobildata, noe som altså koster penger, og man må ha en viss mengde, for hvis man går tom for gigabytes, er det like ille som om telefonen går tom for strøm.

Flere av guttene forteller at det som er bra med Pokémon Go er at man må være ute og bevege seg, og når de forteller om Pokémon Go, smelter de virtuelle og de «virkelige» stedene sammen, som i spillet, f.eks. snakker de i en av fokusgruppene om en særlig bra kveld, hvor Sander fikk en helt spesiell Pokémon nede på brua på Holmen, og hvor nesten alle i klubben ble med ut for å fange den (i fortellingen nevner de ikke at det var på en telefonskjerm, men snakker om det sånn at en utenforstående ville tro den faktisk var på brua). I en annen fokusgruppe diskuterer de om den lokale fjelltoppen, Middagstind, er et poké-stopp eller ikke, for det går det rykter om blant barna på skolen. På den måten er det for disse guttene ikke «bare» et spill, men en sosial aktivitet som også former erfaringen av landskapet. Grensen mellom online- og offline-rom er ikke vesentlig for dem.

Roblox

En annen app som mange i klassen har, er Roblox, som er et sosialt medium som inneholder ulike spill:

Lea: Så var det det siste bildet. (Holder opp logoen til Roblox) Og den her den kjenner ikke jeg i det hele tatt, så nå får dere fortelle meg hva det er?

Mathilde: Det er et spill der man kan lage en bruker, og så kan man... andre folk kan spørre om vi kan bli venner, og så kan du enten accept eller så kan du decline, og hvis man blir venner, så kan man joine den og spille i lag med den personen, og det finnes masse forskjellige spill, det finnes liksom matlagingspill, dyrespill, og noen skytespill. Ja, masse, masse forskjellige spill! Og så er man liksom små personer...på en måte en avatar.

Lea: Okay.

Anna: Og det er online, så man kan spille med andre folk, og det er chat.

Eva: ja, men man må ha bruker hvis man skal ha Roblox, ellers så får man ikke lov til å ha det.

(fokusgruppe 1)

Noen av guttene i klassen bruker også Roblox, men det er særlig to jentegrupper som bruker det som en felles aktivitet hvor de spiller og chatter sammen på fritiden, og hvor det er en del av vennskapet deres. På samme måte som flere av guttene brukte mye tid på å prate om Pokémon Go, brukte flere av jentene tid på å snakke om spill fra Roblox, og om dyr de «samlet» på der. Ellinor forteller (i fokusgruppe 2) om at hun begynte å gråte av glede da hun fikk «drømmedyret» sitt i Roblox, og at hun alltid bruker å «spamme» bestevennen sin, Solfrid, når hun får et nytt dyr. Å «spamme noen» var et uttrykk barna brukte mye, det kunne både være i en nøytral betydning, som Ellinor bruker det her - å sende mange meldinger eller bilder til noen, og i andre sammenhenger var det med en negativ konnotasjon, å sende *for mange* meldinger eller bilder til noen, altså nærmere ordets opprinnelige betydning.

Fortnite

Der noen av guttene spilte Roblox, men uten å ha et fellesskap med vennene sine rundt det, som flere av jentene hadde, er det omvendt med spillet Fortnite – et skytespill med offisiell 12 års-grense, ifølge spillets egne anbefalinger. Flere av jentene i klassen har Fortnite, men uten å spille det i lag, mens en gruppe på 5-6 gutter spiller det sammen, og bruker det som et sosialt medium hvor de chatter og snakker sammen mens de spiller. Fortnite spiller de på spillekonsol eller pc, og det er derfor mest et spill de spiller når de er hjemme hver for seg – men sammen, online. Noen av guttene fortalte at de brukte å spille Fortnite mer når de var mindre, men nå synes at det er litt kjedelig, mens andre hadde lyst å spille det, men ikke fikk lov før de fylte 12 år.

Zooba

I tillegg til de nevnte appene, brukte en gruppe i klassen et online-spill som heter Zooba, og hadde et fellesskap rundt dette. Zooba er, forklarte barna, et skytespill, men mindre «voldelig» fordi det er med søte, animerte dyr i stedet for mennesker. Zooba hadde jeg ikke med blant logo-bildene som ble brukt til å initiere samtaler, men barna i flere av i fokusgruppene fortalte meg at det burde jeg hatt med, for det var viktig for dem. Gruppen som hadde et fellesskap knyttet til Zooba, besto av både gutter og jenter. Jeg vil senere redegjøre mer for hvordan dette spillet representerte et rom for å være sammen på tvers av kjønn.

De gjennomgatte appene er ikke uttømmende for hva samtlige barn i klassen brukte, men det er disse barna selv fremhevet i fokusgrupper og intervju. I tillegg var det flere som av og til spilte Minecraft og Among Us, men jeg fikk ikke mange fortellinger knyttet til disse spillene, og barna forklarte også at det mer var spill som var populære «før». Mange brukte også Youtube, men ikke som et sosialt medium (selv om det er mulig) – de forklarte selv at det mer var litt som å se på TV, fordi de bare så på videoer, og mest når de var hjemme.

Digitaliserte fellesskap

Gruppetilhørighet

«Vi som er venner, vi bruker å ha de samme spillan»

(Idunn, 11 år, dobbeltintervju)

Idunn forklarer her, ganske enkelt, det som gjennomgangen av appene har vist, at det er en sammenheng mellom grupperinger, vennegrupper og bruken av spill og sosiale medier. Å ha de riktige appene er viktig for å være med i fellesskapene, og hvilke apper og spill barna bruker, er en ting som er med på å definere dem som vennegjenger. I de individuelle intervjuene forklarer alle barna meg det samme, og redegjør for vennegruppene i klassen og hvilke sosiale medier og spill de bruker i lag. Trygve poengterer at det jo ikke er sånn at man bare er med i én gruppe:

Vi har jo sånn litt ulike grupper i klassen som holder på med ulike spill og chatgrupper og sånt, men det er selvfølgelig også noen som f.eks. holder på med Roblox, som også holder på med Pokemon Go, eller noen av de som holder på med Pokemon som også holder på med Zooba. Så det er liksom ikke bare det ene spillet, som regel.

(Trygve, 11 år, individuelt intervju)

Flere av barna forteller dessuten at de har opplevd å føle seg utenfor fordi det var en app de ikke hadde, i likhet med Frøydis som følte seg utenfor fordi hun ikke hadde Pokémon Go. Frøydis forklarer at det ikke bare handler om å være med online, men også om at man kan føle seg utenfor fordi de andre snakker om det hele tiden, også på skolen hvor de ikke har med telefon. Enkelte av barna har også fortellinger om å føle seg utestengt i spillene, som Ada:

Ada: Æ bruker ikke Roblox lengre, siden at æ vil ikke det, for æ følte mæ utestengt, fordi at kver gang æ prøvde å snakke med de (nikker bort mot Solfrid og Ellinor), så sa de at de ikke hadde tid, og så kver gang æ ringte noen og spurte om vi kunne spille i lag, så sa de at nei de spilte i lag med noen andre. Så det var ikke nokka arti egentlig å bruke det. Så nå har æ sletta det, og æ vil ikke heller ha det igjen.

Lea: Så det kan bli sånn at det blir utestenging og sånn inni sånne spill?

Ada: Ja.

(de andre i gruppen bekrefter ikke her)

(Ada, fokusgruppe 2)

Barna i klassen har altså både opplevelser med å føle seg ekskludert fordi de ikke hadde tilgang til de samme sosiale medier som de andre, og fordi de ikke ble inkludert av andre selv om de hadde tilgang, som Ada forteller over her¹⁹.

Samtidig som det tydeligvis er viktig å ha de rette appene og være med i de rette gruppene, var barna i fokusgruppene også opptatt av å markere for hverandre hva de *ikke* var opptatt av. I fokusgruppe 2, hvor Luna og Ellinor forteller en masse om Roblox og hva de holder på med der, kommenterer Sander for eksempel: «Æ og han Trygve, vi trenger ikke å være med i det der, så vi er ikke inne på Roblox». Her foregår det altså en tydelig posisjonering i den interne gruppeinteraksjonen som fokusgruppen utgjør; Sander er, via sin inntryksstyring, opptatt av å få frem at han er venn med Trygve fremfor Luna og Ellinor, han «trenger ikke være med», og ønsker det ikke, for han har sin egen gruppe, med Trygve, som holder på med andre ting. På lignende vis, avbryter Frøydis i en av de andre fokusgruppene Mathilde som forteller om TikTok ved å si «Det der vet jeg ingenting om!» mens hun ruller oppgitt med øynene. Her er hun altså opptatt av å vise de andre i gruppen, og meg, at dette er ikke noe som interesserer henne, hun er ikke en del av den gruppen, og har tilsynelatende ikke intensjon om å bli det.

Samtidig som spill og sosiale medier er med på å forsterke ulike fellesskap mellom barna,

¹⁹ Jeg har ikke konkret data på det, men det var min fornemmelse at Ada generelt var litt «utenfor» fellesskapene i klassen (hun deltok ikke i individuelt intervju). Det må generelt antas at online eksklusjon henger sammen med offline eksklusjon, noe som også klassestudien til Livingstone og Sefton-Green (2016) bekrefter.

skaper de altså også skillelinjer; de kan fungere som en slags identitetsmarkør både for hvilken gruppe man tilhører og hvilken gruppe man ikke tilhører.

Som tidligere nevnt, oppdaget jeg i transkriberingen at jeg hadde oversett betydningen av barnas internett-sjargong, og av og til avbrøt dem, når jeg tenkte de «sporet av». Jeg oppdaget at det disse avsporingene handlet om for barna, var å vise hverandre at de var «med», at de kunne de riktige, ofte engelske, uttrykkene, eller at de ville vise frem sine kompetanser i et spesifikt spill. Det siste vises i følgende samtaleutdrag:

Trygve: Ja, og hele tia, når vi forteller om nokka bra som har skjedd i Pokémon Go, da er det så mye fremmedord, at de som vi forteller det til, at hvis de ikke vet om Pokémon Go, så ser de helt sånn ut, "ka e det du snakker om!?"

Sander: Og han (Trygve) har fått en shiney legendary, han har så flaks!

Trygve: Shiney, og legendary og Shundo, og Hundo og masse sånn rare greier.

Sander: Bullebasser og Beenizon og Moltres og Zapdos, Articuno...

Ada: For det om æ har det, så skjønner æ ikke ka de snakker om!

(Trygve og Sander fortsetter å remse opp navn på Pokémon i munnen på hverandre) (ikke mulig å transkribere)

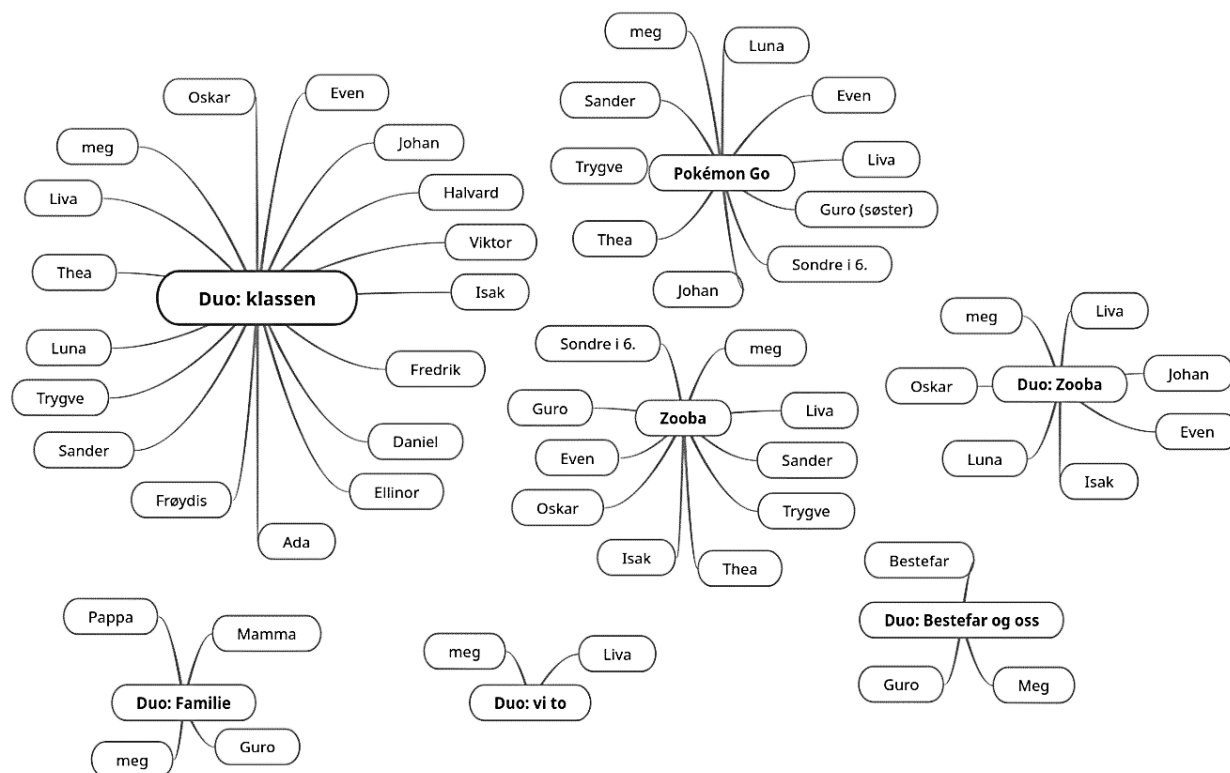
(fokusgruppe 2)

Det Trygve her kaller «fremmedord» er altså ord som er hentet fra spill-universet i Pokémon Go, og som krever kompetanse i det spesifikke spillet, for at man kan være med på praten. For Trygve og Sander, og flere andre gutter i klassen, var det kult å kunne navnene på så mange Pokémon som mulig, og de var ivrig etter å demonstrere sin «kulturelle kapital» - i en annen fokusgruppe avbrøt jeg Fredrik og Viktor da de satte seg for å si navnene til «de 100 legendariske pokémonene». På samme måte hadde andre vennegrupper i klassen i løpet av feltarbeidet (på skolen og på klubben) andre samtaler med «fremmedord» som var knyttet opp til andre spill og apper, og som var en del av deres interne måte å snakke sammen på. Slik sett kan sånne sosiale medier-sjargonger forstås som det Gumperz og Cook-Gumperz (1983) kaller *linguistic in-groups-symbols*, altså språklige symboler som markerer gruppetilhørighet (i dette tilfelle vennegrupper, og ikke etniske grupper som Gumperz og Cook-Gumperz først og fremst refererer til med begrepet). Å ha de rette sosiale mediene, og

være i stand til å prate om dem med de rette ordene, kan altså virke inkluderende fordi det knytter vennegruppene sammen som noe de har til felles, og samtidig kan det virke ekskluderende – for de som står utenfor gruppen og ikke kan være «med på praten». Samtidig fremstår barnas språk (de *språklige gruppe-symbolene*) også som en generasjonsmarkør; å bruke en masse internettord og engelske uttrykk virker både som noe som distingverer dem fra «små barn» som de ikke lengre er, og fra meg som representant for foreldregenerasjonen.

«Skalerbar sosialitet»

Ser man på mine informanters digitale relasjoner med Millers begrep *skalerbar sosialitet* (*scalable sociality*), hvor sosiale medier forstås som en skala mellom det private og det offentlige (med dyadisk kommunikasjon i den ene enden, og offentlig kommunikasjon i den andre enden), er det tydelig at de fleste inngår i mindre grupper av mer intim karakter, altså i den mer private enden av skalaen. Jentene som brukte Tiktok skilte seg ut, fordi de i dette medium interagerer i et langt større nettverk med folk de ikke kjente, og noen av guttene hadde også «fremmede venner» i Pokémon Go og Fortnite, men de fleste inngikk stort sett i digitale relasjoner med de samme folk de var sammen med «offline». Her ser vi, for eksempel, en gjengivelse av Idunns digitale relasjonskart, slik hun tegnet det i intervjuet på «klubben»:



(Anonymisert gjengivelse av Idunns tegning som viser hvilke apper hun bruker og i lag med hvem.)

De fellesskapene som Idunn har i sosiale medier, er kun med familie, venner og skolekamerater som hun på forhånd har relasjoner til i hverdagen og som er en del av hennes lokale nærmiljø. Av personene på Idunns tegning, er bestefaren er den eneste som ikke bor i Fjordvik, men i en naboby 15 km unna. Gruppen med søsteren, Guro, og bestefar, forklarer Idunn, opprettet de under korona-nedstengingen, for å prate sammen og sende bilder nå som de ikke kunne besøke hverandre. På liknende vis, hadde de andre barna også først og fremst digitale relasjoner med folk fra lokalområdet. Slik sett har de *digitaliserte fellesskap*, frem for digitale fellesskap. Deres bruk av sosiale medier erstatter ikke «vanlig» samvær, men er et supplement til relasjoner de allerede har, offline. På den måten virker sosiale medier, som barna bruker dem, først og fremst som en forsterkelse av de fellesskapene de inngår i fra før i lokalmiljøet, og representerer muligheten for å leke mer og oftere sammen, og holde kontakt, også når de ikke er fysisk sammen. Som Idunns relasjonskart viser, gjelder det for henne både for familiære og vennskapelige relasjoner. Den samme tendensen – at sosiale

medier først og fremst forsterker betydningen av lokale relasjoner – fant Livingstone og Sefton-Green, som nevnt i avsnittet om tidligere forskning, da de gjennomførte et års etnografisk feltarbeid i en engelsk skoleklasse med 13-14-åringer, hvor de fulgte elevene både på skolen, hjemme og online. Forfatterne konstaterer: «Young people could use the internet to get to know almost anyone, but they stick to their own kind.» (Livingstone & Sefton-Green, 2016, s. 250). Danah Boyd (2014), som i årevis har studert det digitale livet til amerikanske tenåringer med etnografisk feltarbeid, kommer til en lignende konklusjon, og det samme gjør Daniel Miller (2016) i sin studie av sosiale medier i en engelsk by. Miller et al. (2016, s. 43-45) peker dog også her på globale variasjoner, for i deres komparative studie fant de at folk i Sør-Amerika i høyere grad brukte sosiale medier til å utvide kretsen av relasjoner, ved å bli venn med venners venner, og blant kinesiske fabrikkarbeidere, som ofte måtte flytte for å få arbeid, var deres online-relasjoner ofte mer stabile enn deres offline-relasjoner. Graden av skalerbar sosialitet er altså ikke bare et spørsmål om individuelle valg, men også om strukturelle forhold og kulturell sedvane.

At sosiale medier forsterker offline-relasjoner fremfor å skape nye, er altså ikke unikt for mine informanter, men er en tendens som gjør seg gjeldende både i England, USA, og i en nordnorsk femteklasse. Årsaken til denne tendensen er det vanskelig å utpeke entydig, men når det gjelder informantene mine, som kun var 10-11 år, var restriksjoner fra foreldrene naturligvis en medvirkende årsak, i form av at mange ikke fikk lov å ha «storskala»-sosiale medier. Jeg fant imidlertid også at de bevisst søkte å unngå kontakt med folk de ikke kjente online, og jeg ser dette som en vesentlig del av forklaringen. Dette vender jeg tilbake til senere, i avsnittet *Risiko – diskurser og praksiser*.

Trygve fra klassen representerte et unntak fra overlappingen mellom digitale relasjoner og lokale relasjoner, for hans aller beste venn, fortalte han meg, bodde i Oslo, og deres relasjon utspilte seg mest online. På grunn av avstandene så de vanligvis kun hverandre i sommerferien, når foreldrene arrangerte det (de kjente hverandre fordi fedrene var gamle studievenner). Trygve forteller her om betydningen av å møte denne vennen online, i spillet Minecraft, som han spiller på PC på rommet sitt:

Trygve: Vi møtes kanskje... altså, vi bruker å spille ganske mye i lag, for å holde

kontakt da. På grunn av at før, så var det sånn at, da spilte vi ikke i lag, og så var det sånn at hver gang vi møtes, sånn to eller en gang hvert år, så var det skikkelig rart, på grunn av man hadde forandret seg så mye, mens nå, når vi spiller i lag, så får vi liksom hørt kordan det går og ka som skjer, sånn at man vet kordan han er, når vi møtes.

Lea: Ja, for når dere spiller, så snakker dere også litt sammen, eller?

Trygve: jaja, vi snakker jo ikke kun om spill, vi snakker om kordan dagen har vært, og ka man har gjort, og sånne greier. Alt mulig. Det føles jo som at hver gang æ snakker til han på Minecraft, så snakker æ til ham på ekte, bare at han ikke ser ut som han gjør på ekte. Fordi da er han firkanta! (Vi flirer)

(Trygve, 11 år, individuelt intervju)

For Trygve utspiller dette vennskapet seg altså først og fremst online, det er et digitalt vennskap som suppleres av fysiske møter av og til, og som er muliggjort av den autonomien som adgangen til digital teknologi og sosiale medier gir ham. Det er tydelig i Trygves fortelling at det han gjør med denne vennen handler om mye mer enn «bare» å spille sammen; i hans forståelse er det en måte å være sammen på, og Trygves tilgang til telefon, PC og internett representerer dermed muligheten for tilgang til et rom hvor han kan leke og være i lag med vennen sin på tross av fysiske avstander.

Inklusjon og eksklusjon

Muligheten for å inngå i digitaliserte, eller digitale, fellesskap henger naturligvis ikke bare sammen med barnas innbyrdes relasjoner og interne inkludering og ekskludering, men er avhengig av dels tilgangen til den nødvendige teknologien, dels foreldrenes tillatelse til å bruke de ulike appene, så man kan være med på leken. Albert, som er den eneste i klassen som ikke har telefon, fordi han ikke får lov av mammaen sin, kan på mange måter ikke være med. Han er på forhånd ekskludert fra en rekke arenaer hvor barnas sosialitet og interne betydningsunivers utspiller seg; han kan ikke være med i fellesskapet barna har i klassechatten, han kan ikke være med når de andre guttene møtes og spiller Pokémon Go på bygda, og når han er på klubben kan han heller ikke delta helt på samme måte som de andre, som hele tiden leker med telefonen i hånden.

Albert deltok ikke i individuelt intervju, og jeg vet derfor lite om hvordan det oppleves i hans perspektiv, men måten hans klassekamerater omtaler ham på, sier i seg selv mye om eksklusjons-prosessene som foregår. «Alle..., unntatt han Albert, han har jo ikke telefon» var en setning som ble sagt mange ganger i fokusgruppene, når barna fortalte om de ulike appene som ble brukt i klassen. «Det er dumt at han ikke kan være med», sa de også. Hver gang ble det sagt på en måte så det var tydelig at de andre barna identifiserer Albert som en det er synd på. Det er helt uforskyldt at han ikke kan være med, det er ikke hans feil, og det er heller ingen som ønsker å utestenge ham; Albert er i de andres øyne et uskyldig offer for de voksnes urettferdige beslutninger.

Som jeg nevnte i metodekapitlet, var de andre barna i den fokusgruppen Albert deltok i opptatt av at Albert ikke skulle tape ansikt, og en annen gutt, Isak, skyndte seg å glatte ut ved å si «Han har jo nettbrett, heldigvis!», da vi snakket om at Albert ikke hadde telefon. Videre snakker gruppen om at han jo kunne installere Pokémon Go på nettbrettet, og ta det med ut, men de blir enig om at det nok blir for klønete, og Isak og Idunn påpeker at det er urettferdig at Albert ikke kan være med, for «alle guttan» (untatt Albert) driver jo å møtes for å spille i lag, også bestevennen til Albert. At Albert ikke har telefon forårsaker altså i seg selv at han blir ekskludert fra en rekke arenaer, men, som Isak trøster med, *har* han nettbrett, og faktisk har han også en X-Box (en spillkonsoll med internettkobling), kommer det frem. Den bruker han til å spille Fortnite sammen med fire andre gutter fra klassen, de bruker å spille etter skolen, og prater sammen imens. Så også Albert er del av et digitalisert fellesskap, selv om hans «digitale relasjonskart» ville se mye mindre ut enn de andre i klassen, fordi den manglende telefon avskjærer ham fra mange fellesskap.

Isak får omvendt ikke lov å spille Fortnite, selv om han gjerne vil, og kommenterer med en viss resignasjon: «Det er jo nokka foreldrene bestemmer, ka vi får lov til». Samtidig som barnas bruk av sosiale medier på mange måter gir inklusjon i ulike sosialitetsformer og fellesskap, foregår det altså samtidig *ulike grader av eksklusjon*. Som Livingstone og Sefton-Green uttrykker det, bidrar digitale nettverks-sfærer på kompleks vis til «connections and disconnections» (Livingstone & Sefton-Green 2016, s. 247). Barns skalerbare sosialitet på sosiale medier kan på den måten også ses som skalerbar inklusjon/eksklusjon. Dette gjelder både i selve adgangen til sosiale medier, og internt i barnas bruk av dem, hvor det også

foregår inkluderings- og ekskluderingsprosesser, som vi så i eksemplet med Ada som ble utestengt i et online-spill. For de fleste av barna er det ikke et spørsmål om å være enten helt inkludert eller helt ekskludert, men et spørsmål om hvilke arenaer de får lov å få tilgang til. I det henseende er barna både avhengig av relasjonen til sine jevnbyrdige, og er langt på vei prisgitt de voksnes maktfulle avgjørelser. Alberts «case» viser hvor avgjørende disse inklusjon- og eksklusjonsprosessene, knyttet til barns bruk av digitale medier, er. Albert blir reddet fra å tape ansikt fullstendig, fordi han tross alt har iPad, Xbox og Fortnite. Det er i lys av dette ikke vanskelig å forestille seg graden av eksklusjon for de barna, som av den ene eller den andre grunnen, ikke har noen av delene.

Videre vil jeg se nærmere på *hva* barna gjør sammen når de bruker sosiale medier, ved å betrakte det som former for lek.

Lek i- og med sosiale medier

Tre typer lek

Når Trygve spiller med vennen sin i Oslo, når barna i klassen møtes på Holmen for å fange Pokémon, når de lager dansevideoer på TikTok og når de prøver å få drømmedyret sitt i Roblox, gjør de på sitt vis noe som kan sies å være grunnleggende for det å være barn – de leker. Med begrepet *lek* mener jeg ikke at barna «bare» leker, forstått slik at deres sosiale agens, motiver og intensjoner diminueres, og heller ikke at lek kun er forbeholdt barn.

Barndomsforskerne James, Jenks og Prout avviser helt begrepet *lek* som teoretisk brukbart, dels fordi de mener det reduserer barnas rolle som kompetente sosiale aktører, og det som faktisk står på spill i handlinger som voksne kaller «lek», og dels fordi de mener at studier av barns handlinger som lek reproducerer en falsk vestlig dikotomi mellom «lek» og «arbeid», knyttet til dikotomien barn/voksen (James et Al., 1998, kap. 5). Jeg mener omvendt at det å ignorere at barn faktisk leker, og at lek fyller mer i barneliv enn i voksenliv, ikke er å ta empirien på alvor. Det faktum at barn leker fratår dem i mine øyne ikke rollen som sosiale aktører. Både barn og voksne leker i den forstand at de foretar aktiviteter, som ikke nødvendigvis har en funksjon eller et utbytte – leken er formålet i seg selv.

Simmel knytter sitt begrep om sosialitet sammen med *lek*; I sin teori om hvorfor individer inngår i sosiale relasjoner og danner samfunn, argumenterer Simmel for at mennesker kan ha individuelle motiver til å interagere og inngå i fellesskap med hverandre, men de er også sammen for selskapelighetens skyld. Denne form for autotelisk sosialitet - som Simmel kaller "*pure sociability*²⁰" - er i seg selv en form for lek:

While all human associations are entered into because of some ulterior interests, there is in all of them a residue of pure sociability or association for its own sake. Sociability is the art or play form of association, related to the content and purposes of association in the same way as art is related to reality. (Simmel 1949, s. 254)

Sosialitet (det å være sosial og inngå i relasjoner) og lek er altså sammenvevde fenomener i Simmels optikk.

Jeg har vist hvordan barnas sosialitet henger sammen med bruken av sosiale medier, at det er sammenheng mellom grupperingene deres og bruken av spill og sosiale medier. Det er sånn sett ikke et nytt fenomen at lek og sosialitet blant barn henger sammen med interessefellesskap rundt noe de liker å holde på med, og at noen vennegrupper interesserer seg for én ting, mens andre interesserer seg for andre ting. De fleste skoleklasser vil være inndelt i grupperinger, hvor noen kanskje liker å spille fotball, andre liker bedre å leke fantasileker, noen liker å leke med dukker, og så videre. Det som er nytt, hvis man sammenligner femteklassen i Fjordvik med generasjoner før den digitale revolusjonen, er at barnas lekepraksis nå henger uløselig sammen med bruken av digitale medier, og at disse skaper nye arenaer for lek og nye måter å leke på. Med Johansen og Larsens formulering, fletter lek, medier og praksis seg inn i hverandre og må ses som hverandres forutsetning i nåtidens barne- og ungdomsliv (Johansen og Larsen 2019, s. 45). Johansen og Larsen analyserer, med utgangspunkt i empiriske eksempler fra online etnografisk feltarbeid, barns

²⁰ En viss begrepsforvirring kan oppstå i og med det tyske begrepet som Simmel bruker i originaltekster på tysk, nemlig *Geselligkeit* i ulike oversettelser oversettes med både *sociability* og *sociality* (eller *sosialitet* – særlig i skandinaviske oversettelser brukes dette). I originalspråket bruker Simmel altså kun ét begrep, men skiller mellom *Geselligkeit* og *Geselligkeit in ihren reinen Gestaltungen* – sosialitet i sin rene form (Simmel, 1969 [1910]).

lek med medier ut fra tre leketyper: *sanselig lek*, *virtuell (fantasi)lek* og *selskapelig lek* (Johansen og Larsen, 2019, s. 44 ff.). Disse tre leketyperne, som jeg i det følgende vil redegjøre for, tar utgangspunkt i en modell utviklet av sosiolog og barndomsforsker Lars Geer Hammershøy, og Johansen og Larsen videreutvikler altså modellen til mer spesifikt å forklare lek med medier.

Den sanselige leken er fysisk lek, hvor kroppen og sansene brukes, med medier, eller med inspirasjon fra medier - som når barn leker Star Wars i skolegården og fekter med imaginære «lyssverd», eller når de produserer slim etter oppskrifter de har sett på YouTube (en lekepraksis som var veldig populær et par år før mitt feltarbeid). *Den virtuelle fantasileken* er, ifølge Johansen og Larsen, den typen lek som finner sted i og omkring virtuelle, online universer som SIMS, Minecraft, Fortnite eller Roblox, altså dataspill eller andre plattformer med fokus på interaksjon og virtuell lek, som ofte foregår i et fantasiunivers hvor man opptrer som en annen figur. Vi kan ikke forstå den virtuelle fantasileken ved bare å undersøke plattformene i seg selv, for selv om spillene setter opp regler og handlingsmuligheter, foregår ikke leken alltid som forventet, og leken begrenser seg heller ikke til kun å finne sted i det virtuelle universet, siden barna hele tiden beveger seg mellom det fysiske og virtuelle rommet (ibid, s 51). *Den selskapelige leken* handler, som navnet antyder, om samhørighet, det å være sammen. Med referanse til Bogost, definerer Johansen og Larsen lek som «noe som kan oppstå med hva som helst» (ibid, s. 56). Det åpner for en forståelse av at også det som skjer i sosiale nettverksmedier kan være lek – Johansen og Larsen gir som eksempel hvordan et «like» i kommentarsporet under en YouTube video er en form for selskapelig lek. Selv om det kan synes som en ubetydelig handling, er det med på å skape en følelse av samhørighet og fellesskap (ibid., s. 56). Selskapelig lek online foregår altså i ulike fora og kan bestå av å dele foto, video, tekst, tale, eller bare «likes» - ulike handlinger og kommunikasjon som markerer tilhørighet til et fellesskap eller som er en måte å være sammen på. Slik sett er Johansens og Larsens beskrivelse av den selskapelige leken i slekt med Simmels sammenkobling mellom sosialitet og lek.

Ifølge Johansen og Larsen er den selskapelige leken ikke alltid lett for utenforstående å kjenne igjen, hvis man ikke kjenner premisene for leken. For å leke sammen må man være enig om at «dette er lek». Som Johansen og Larsen nevner, kan dette forstås med Gregory

Batesons begrep *framing*, som han selv introduserer med nettopp et leke-eksempel: Når apen i zoo napper til den andre apen i lek, betyr det at de *leker* at den biter – men den biter ikke: “The playful nip denotes the bite, but it does not denote what would be denoted by the bite.” (Bateson 1972, s. 180). Batesons poeng er at leken - så vel som andre interaksjoner - inneholder en metakommunikasjon som setter rammene for («framer») interaksjonens karakter²¹. Forskjellen på bittet og nappet, er at nappet foregår i en (meta-kommunisert) overenstemmelse om at «dette er lek».

De tre typene lek, som Johansen og Larsen beskriver, kan også gjenfinnes i mediepraksisene til mine informanter, som jeg videre vil vise.

Sanselig lek

Den sanselige leken ses for eksempel når Mathilde, Anna og Eva danser «TikTok-danser» ute i snøen i friminuttet, som de gjorde de dagene jeg var på skolen, og som de (og andre) fortalte de ofte gjorde. Aktiviteten – å danse en dans med en bestemt koreografi der bevegelsene skal gjøres samtidig - kan i seg selv minne om tidligere tiders «klappeleker» men, i motsetning til disse, refererer leken til mediepraksiser utenfor den konkrete situasjonen (friminuttet i skolegården). Derfor kan det være vanskelig å delta i leken for de som ikke har kjennskap til den TikTok-videoen som hermes. Ada, som ikke selv hadde TikTok-appen, fordi hun ikke fikk lov, forklarte meg at hun noen ganger hadde prøvd å være med på dansingen, men at det ikke var så artig, fordi det var vanskelig å følge med når hun ikke kunne øve seg med videoene hjemme, som de andre gjorde. Når andre fra klassen går rundt på Holmen med telefonene sine for å fange Pokémoner er det også *sanselig, fysisk lek*.

Historisk sett er det ikke et nytt fenomen at barn henter inspirasjon til lek i medier, men Johansen og Larsen påpeker, med referanse til en britisk studie av hva barn leker i skolegården og hvilke referanser de trekker på, at barn i dag har færre felles referanserammer enn for noen årtier siden hvor alle så de samme tv-programmene

²¹ Goffman (1986) videreutvikler senere Batesons teori med sin *frame analysis* og viser hvordan den sosiale interaksjonen ikke bare avhenger av metakommunikasjonen som foregår i situasjonen – rammen er også gitt av samfunnet og eksisterer før den sosiale interaksjonen utspilles. Den situerte interaksjonen avhenger av hvilke statuser og roller det er mulig for individet å innta, i overensstemmelse med den gitte samfunnsorden.

(Johansen og Larsen, 2019, s. 44-45).²² Det er altså det samme som er tilfelle for femteklassingene i Fjordvik, hvor referansene så å si er blitt mer «spesialiserte», eller mer gruppeinndelte – alle kan ikke være med i Tik-Tok-leken, fordi det ikke er en felles referanse for alle.

Selskapelig lek

Den selskapelige leken er det som foregår i «klassechatten», og i Snapchat-gruppen, eller når Ellinor «spammer» Solfrid med bilder fra Roblox. Denne type lek foregår altså på ulike plattformer og i ulike grupperinger, når barna sender meldinger, bilder og videoer til hverandre, eller når de ringer eller «facetimer» sammen. Disse «små» handlinger er med på å markere fellesskap(ene). Flere av barna i de individuelle intervjuene viste meg klassegruppen deres på Google Duo, som besto av en lang blanding av tekstmeldinger, lydmeldinger, små videosnutter og bilder barna deler med hverandre i hverdagen. Med barnas egne ord, sender de ofte hverandre en masse «random ting» og «random bilder» (et uttrykk som flere i klassen brukte, både i fokusgruppene og i intervjuene). Da jeg hadde intervju med Liva og Idunn, var det seneste som var lagt ut på klassechatten den dagen en videosnutt hvor et av barna i klassen filmet seg selv hoppe på trampoline i hagen etter skolen, etterfulgt av et bilde fra en annen som viste at han også var ute på trampolinen sin, og sist en video fra en tredje, som hadde filmet at hun «flippet» en flaske på et bord, alt sammen uten tekst. For den utenforstående (den voksne), som ikke er med på premisset om at «dette er lek», kan denne mer eller mindre tilfeldige utveksling av bilder kanskje være vanskelig å forstå, som Larsen og Johnsen poengterer at det ofte er tilfelle med selskapelig lek online. At de voksne generelt «ikke skjønner noen ting» av barns liv med sosiale medier, var noe barna fortalte meg gang på gang. Solfrid gir uttrykk for dette på følgende måte, etter en av de andre i fokusgruppen har initiert en samtale om at foreldrene ikke forstår hva de holder på med: «Mine [foreldre] gjør ikke det, og det er æ heelt glad for! Fordi æ tror de hadde blitt helt: (lager skinger stemme) "huh?" "Gjør du sånn og sånn, nei!" Æ bare sitter i timesvis, og de skjønner ingenting!»

²² Studien Johansen og Larsen refererer til er utført av Marsh og Bishop som har sammenlignet medienes rolle i nåtidig barnelek med funnene til folkloristene Opie og Opie som allerede på 40-tallet dokumenterte medienes betydning i barns lek.

At barna selv bruker formuleringen «random ting» om det de sender til hverandre, forteller noe vesentlig om funksjonen til denne typen selskaperig lek: Innholdet er nemlig ikke er det som er viktig, det viktige er å være med i fellesskapet – det er nettopp det barna markerer ved å sende hverandre «random ting». Denne typen kommunikasjon, som altså spiller en sentral rolle i barns selskaperige lek med sosiale medier, er det Malinowski kalte *fatisk kommunikasjon*. Senere videreutviklet av lingvisten Roman Jakobsen (1960), betegner fatisk kommunikasjon nettopp kommunikasjon som har til hensikt å opprettholde sosial kontakt, men hvor innholdet er underordnet– som når man for eksempel treffer naboen og prater om været. Formålet med den fatiske kommunikasjonen er ikke å utveksle informasjon eller meninger, men å ha samvær, samtalen er hensikten i seg selv. De «random» bildene og videosnuttene barna sender hverandre i f.eks. klassechatten er på den måten en sosial handling, som markerer: «hey, vi er en gruppe som har noe til felles, jeg er en av dere».²³ Sånn sett er det å sende hverandre bilder og videoer mer en måte å være selskaperig på for barna, enn det er kommunikasjon.

I intervjuet med Liva og Idunn kom det frem at de er aktivt bevisst på graden av intimitet i de ulike gruppene de bruker til selskaperig lek, jevnfør begrepet *skalerbar sosialitet*. De forteller at de ikke er så aktive med å legge ting ut i klassechatten som flere andre er, og helst ikke vil legge ut bilder der:

Idunn: Æ syns det er for mange der. Det kan liksom bli litt sånn, når vi er på skola, "koffør sendte du det" og "det var ikke noe gøy eller noe pent"! Så æ sender helst bare bilder og sånt bare til ho Liva.

(Intervju med Liva og Idunn)

Idunn og Liva forteller at særlig en jente i klassen har det med å «spamme klassechatten med bilder», og jeg aner i intervjuet at de synes det er på grensen til det pinlige. Idunn og Liva og denne jenten er altså ikke helt enig i premissene - *framingen* - for den selskaperige

²³ Det er akkurat dette behovet for samhørighet den populære appen Snapchat utnytter med streak-funksjonen, og det faktum at brukerne ofte sender helt innholdsløse bilder, f.eks. av en tom vegg, understreker at det handler om fatisk kommunikasjon, i en nærmest karikert grad, hvor samtalen ikke alene er uten reelt innhold, men er helt borte.

leken som foregår i klassechatten.

Idunn og Liva har (i tillegg til klassegruppen og flere andre grupper) sin egen gruppe i Google Duo med kun de to, som er bestevenner. Her sender de daglig meldinger og bilder, for å vise hverandre hva de holder på med, når de ikke er i lag, som de sier. Når de foretrekker å sende bilder i sin egen lille gruppe fremfor i klassegruppen, handler det også om trygghet og risikovurdering, for Idunn forklarer: «Og æ veit at ho [Liva] lagrer jo ikke ting, og sender det videre og sånt.» Mye av det disse jentene sender til hverandre er selfies og «tullebilder», som de kaller det, mens Idunn scroller på telefonen igjennom de seneste bildene de har sendt, for å vise meg dem. På flere av disse selfiesene lager jentene morsomme grimaser eller forsøker å «se stygg ut» med vilje. Det seneste bilde i den private gruppen de to har, er en selfie hvor Liva er på butikken med munnbind på.

Idunn og Livas bruk av selfies som en form for sosial lek i deres vennskap er helt i tråd med Miller og hans medforskeres analyse av selfies; de argumenterer for at selfie-sjangeren, stikk mot den ordinære oppfattelsen av den som egosentrisk og narsissistisk, først og fremst brukes til å opprettholde sosiale relasjoner: «The term narcissism, however, suggests an orientation towards the self, whereas selfies are mostly used in relation to specific audiences and to maintain social relationships» (Miller et. al., 2016, s. 158). Når Idunn og Liva sender hverandre selfies og andre «random tulleting» er det en fellesskap-skapende lek som de to har sammen og som understreker at de er bestevenner. Slik forstått, handler identitetsarbeidet som foregår, når barna sender bilder og videoer av seg selv til hverandre, i liten grad om selvrepresentasjon, men snarere om å identifisere seg med andre. Å være en del av gruppen er viktigere enn den selviscenesettelsen (for eksempel å sende bilder hvor man er pen), som mange umiddelbart forbinder sosiale medier med. På den måten handler barnas bruk av sosiale medier mye mer om fellesskap enn om individualisme.

Virtuell (fantasi)lek

Den virtuelle (fantasi)leken er også en betydelig del av barnas online-praksiser – det er det som foregår når de fanger Pokémon på Holmen, når de er «avatars» i Roblox, eller når de leker at de skyter hverandre i spillet Fortnite, kort sagt i alle dataspill de spiller, og i offline fantasileker som er inspirert av spillene. Det er samtidig tydelig, når man ser på praksisen til

informantene mine, at disse leketyperne er idealtypiske kategorier (som Johansen og Larsen også poengterer), og at mange leker inneholder flere kategorier på en gang. Barnas lek involverer ofte flere av de typologiserte leketyper. Når f.eks. Solfrid spiller i Roblox og sender bilder av dyrene hun får til bestevennen sin, er det både virtuell fantasilek og selskapeleg lek, og når Mathilde, Anna og Eva danser TikTok-danser er det både selskapeleg lek og sanselig lek. I Pokémon er de tre typene blandet sammen i selve spilldesignet (noe som kanskje er forklaringen på spillets store suksess), så når guttene er ute å fange Pokémon, er det både sanselig, virtuell fantasilek, og selskapeleg lek.

I tillegg til at barnas lek, analytisk sett, inneholder flere av elementene samtidig, utfordrer barna også aktivt rammene og begrensningene som settes av de ulike plattformene. Dette vil jeg se nærmere på i det følgende avsnittet, hvor jeg beskriver hvordan barna bruker mediene i en form for «bricolage»

Bricolage

Overskridende lek

I medievitenskap og design-teori (så vel som i andre disipliner) brukes begrepet *affordance* ofte til å benevne det faktum at teknologiske objekter staker ut retningslinjer og mulige handlemåter for hvordan objektene brukes. Sosiolog Ian Hutchby definerer begrepet som følger: “[...] affordances are functional and relational aspects, which frame, while not determining, the possibilities for agentic action in relation to an object” (Hutchby, 2001, s.444). *Affordance* betegner altså hvordan objekter, via sitt design, innbyr til å bli brukt på en bestemt måte; en stols «affordance» er at man setter seg på den, knappen i heisen innbyr til at man trykker på den, et dataspill innbyr til å bli brukt på en bestemt måte og med en rekke begrensninger for mulige handlemåter. Jeg fant imidlertid at barna i Fjordvik, i sin lek og sosialisering med digitale medier, brøt med rammene og ikke lot leken styres av de teknologiske *affordances*. De bruker ikke alltid appene som de er tiltenkt, men setter dem sammen på nye måter, for eksempel for å være «sammen» mens de spiller. En gruppe av både jenter og gutter fra klassen var som nevnt opptatt av å spille spillet *Zooba*, et «skytespill med søte dyr». I tillegg til å ha en «klan» i spillet, som det heter i spillets

terminologi, hadde denne gruppen også en Zooba-gruppe i Google Duo (som det også vises på Idunns digitale relasjonskart, s. 67) som de brukte i tillegg til spillet, som de forklarer i følgende utdrag fra fokusgruppe:

Lea: Okay. Men så har dere altså også en google duo gruppe som heter Zooba?

Johan: Ja, æ har laga den.

Lea: Er du også med i den, Liva?

Liva: Ja!

Johan: Det er kun ho Liva, det er han Even, det er han Oskar, og det er ho Idunn.

Even: og han Isak.

Lea: Okay. Og hvordan bruker dere den zooba-gruppa, da?

Flere (samtidig): Vi bare skriver, og sender bilder av ting vi får i Zooba, og kanskje bilder av spillet og sånt...

Johan: og "har dere lyst å spille" og sånt.

Lea: Fordi man kan ikke gjøre det inni i Zooba, eller? Der kan man ikke skrive og spørre " blir du med å spille? "

Liva: jo, du kan det, men...

Even: Det er liksom, du får ikke varslinger på telefonen når det blir skrevet i den chatten. Altså, du må gå inn på den appen og se om det er skrevet nokka.

Lea: Så da tar dere heller og skriver i den her duo-gruppen, og så kan dere på en måte møtes inni Zooba?

Johan: Ja, og så kan vi og starte en videosamtale...

Even: ja, så kan vi ringe hele gruppa, og så kan vi spille Zooba i lag mens vi prater.

Lea: Okay. Så dere har videosamtale på den der duo-appen samtidig som dere spiller?

Oskar: og så kan vi liksom gå ut fra videosamtalen og inni spillet, så kan man ikke se fjeset, det blir satt på pause, men vi kan fortsatt snakke med kverandre.

Johan: Ja, så da er vi i lag.

Lea: Okay, så da er dere i lag, men hver for seg, er det riktig forstått?

Alle: ja! Da møtes vi i duo, og på Zooba, da.

(fokusgruppe 3)

Disse barna bruker altså appen Google Duo til å lage avtaler for å spille spillet Zooba samtidig, sende hverandre bilder av ting de har fått i spillet, og til å video-chatte mens de spiller, så de bedre kan snakke sammen – mens de er hjemme hver for seg. Gruppen forklarer meg videre, at det mest vanlige er at de spiller Zooba på nettbrett, og så har Google-Duo-gruppen kjørende på telefonen samtidig. Senere spør jeg hvorfor de ikke bare møtes på ordentlig:

Lea: Men hvorfor møtes dere ikke i virkeligheten, da? Hos en av dere for eksempel?

Liva: Vi kan gjøre det liksom... før skola, eller rett etter skola, når vi er alene hjemme, når det passer.

Even: Og du kan jo ikke fare ut der hvor du ikke har nett og spille Zooba, du må ha nett for å spille.

Lea: Okay, jeg skjønner. Gjør dere ofte det?

Johan og Even: ja, vi spiller veldig ofte!

(fokusgruppe 3)

I stedet for å holde seg til Zooba-appens *affordances* (holde seg til handlemulighetene i spillets design) skaper barna altså helt nye rammer ved å bruke ulike apper, og devices samtidig. Johansen og Larsen konstaterer, i tråd med dette, at barns lek i og rundt dataspill ofte handler om å utfordre rammene: «At overskride dem og at skape sin egen leg» (Johansen og larsen, 2019 s. 43). Barnas bruk av ulike sosiale medier samtidig understreker også Millers poeng om at det gir lite mening å studere bruken av én enkelt digital plattform, fordi sosiale medier fungerer som *polymedier*.

En slik praksis, hvor de bruker det de har for hånden, men setter det sammen på nye måter, kan beskrives med Claude Lévi-Strauss' begrep *bricolage*. Der ordet i en oversatt kontekst blir et akademisk fremmedord, er det på fransk et hverdagslig ord som betyr gjør-det-selv-arbeid. En *bricoleur* er tilsvarende en person som bygger eller fikser ting med det han har tilgjengelig. Lévi-Strauss (1990) knytter begrepet til skillet mellom mytisk tenkning (i tradisjonelle samfunn) og vitenskapelig tenkning (i moderne

samfunn). *Bricolage* brukes som en metafor for hvordan mytisk tenkning ordner og kategoriserer verden ut fra eksisterende elementer – det forhåndenværende repertoaret samles som byggestein til nye betydninger. Vitenskapsmannen i moderne samfunn, eller ingeniøren, som Lévi-Strauss også kaller ham, skaper, i motsetning til dette, «nye materialer» ved hjelp av abstrakte tegn, som matematiske beregninger.²⁴ Uten ellers å dra paralleller til Lévi-Strauss' strukturalisme, kan barnas praksis med å sette sammen mediene de har tilgjengelig altså forstås som bricolage. Som Lévi-Strauss sin *bricoleur* skaper de noe annet ved å bruke enkeltelementer på en ny måte, de skaper et nytt rom og en ny mulighet for å være sammen i selskkelig lek. De bruker mediene de har til rådighet kreativt og tøyser teknologiens *affordance*. Spillet Zooba er naturligvis programmert så flere kan spille sammen, men barna går så å si lengre enn programmeringen er tenkt og skaper en ny lek, slik at spillet virkelig blir et «sosialt medie», i ordets egentlige betydning. Som Johan forklarte ovenfor: «Ja, så da er vi i lag.» Hvis man ser på denne praksis fra barnas perspektiv er det tydelig at det ikke er snakk om en passiv praksis foran en skjerm, men at barna, i en aktiv og kreativ bricolage, skaper fellesskap og nye rom for selskkelig lek. På tross av fysiske avstander gjør de det mulig å være i lag online.

Mellom online og offline

Måten barna beveger seg mellom online- og offline-rom, og fletter den tilgjengelige teknologien inni hverdagen, kan også i seg selv ses som en form for bricolage. På «klubben», hvor barna har telefonen i hånden stort sett hele tiden, foregår samværet og leken i en konstant bevegelse mellom online og offline; for eksempel spiller de Pokémon Go, og blander det samtidig med «tradisjonell lek», som en av kveldene hvor jeg var med, og en gruppe lekte med huskene på lekeplassen utenfor klubben, samtidig som de «fanget» Pokémon med telefonene. På samme måte skjer alt annet samvær på klubben også i en konstant bevegelse mellom offline og online rom – de viser hverandre bilder på telefonen mens de spiser, videochatter med én som er hjemme mens de spiller bordfotball, og samtalene blander hele tiden sammen det som skjer i lokalet med det som skjer på

²⁴ Dick Hebdige (1979) videreførte senere Lévi-Strauss' begrep om bricolage i en mer konkret forståelse i boka *Subculture: Meaning of Style*, hvor han viser hvordan britiske subkulturelle grupperinger skaper stil og motkultur ved å lage bricolage av eksisterende objekter og symboler som tilskrives ny betydning.

telefonen. På den måten mikser de offline og online elementer i en bricolage som skaper nye former for selskapielig lek. Trygve forteller meg at han bruker telefonen sin mer når han er i lag med vennene sine enn når han er alene.

Når man betrakter denne måten å være sammen på, blir det på et vis analytisk meningsløst å opprettholde skillet mellom online og offline – sammenblandingen er en del av leken. Samtidig blir det tydelig at denne *bricolagen* mellom online og offline er annerledes uproblematisk for disse barna enn for eldre generasjoner. Hvor det i eldre generasjoner kan være uenighet om hvorvidt det er brudd på god etikette å legge mobiltelefonen frem når man er sammen med andre (noen kan oppfatte telefonens tilstedeværelse som en potensiell frakopling fra den sosiale situasjon man befinner seg i), representerer telefonen for barna ikke en frakopling fra den sosiale situasjonen som utspiller seg, den er en aktiv del av den. Slik sett er det tydelig at barna er enig i *framingen* for den sosiale interaksjonen - leken deres er (jevnfør Bateson) basert på en metakommunikasjon som stadfester at dette er «innafor», dette er en del av leken. For barna er det altså ingen «framing-dilemma» rundt telefonens rolle i den sosiale interaksjonen, slik det kan være blant voksne generasjoner. Som nevnt i metodekapitlet, var det tydelig at den eldre klubbmedarbeideren mislikte barnas bruk av telefoner og fant det bekymrende – hun forsto ikke lekens framing. Derfor forsøkte hun å få barna vekk fra telefonene ved å initiere det som i hennes øyne var «riktig lek» for barn (rytmiske leker med kroppen, uten skjerm). I dette misforholdet mellom på den ene siden den voksnes bekymrede blikk, og på den andre siden barnas ukompliserte bricolage av online og offline lek, blir det tydelig at barna har et annet betydningsunivers seg imellom, en «barnekultur» med andre normer, som den voksne ikke nødvendigvis forstår.

I fortellingene til barna kom det dessuten frem at barna selv erfarer misforholdet mellom de voksnes blikk og deres egen lek; i en fokusgruppe fortalte barna om hvordan guttene (og av og til idunn og Liva) pleier å leke når de er ute og spiller Pokémon Go, og Johan er interessert i å få frem at de også, samtidig, leker andre ting, som «stikk» og fotball (altså en bricolage mellom sanselig lek og online lek):

Vi går jo ikke rundt sånn her (holder en fiktiv mobil oppe foran ansiktet med hånden), vi går ikke sånn hele tia [...] det er ikke bare skjerm, skjerm, skjerm hele

tia som de voksne trur, vi finner på nokka å gjøre, liksom stikk, eller nokka.

(Johan, fokusgruppe 3)

Det eksisterer altså en kløft mellom de voksnes diskurs og barnas praksis, ikke bare forstått som en analytisk abstraksjon, men som en levd erfaring for barna selv.

I avsnittene over har vi sett antydninger til betydningen av kjønn i barnas identitet og praksis – i det følgende avsnitt vil jeg se nærmere på hvordan normer knyttet til kjønn og sosiale medier virker inn på barnas innbyrdes relasjoner og måten de sosialiserer på.

Kjønn og sosiale medier - normer og brudd

«Guttegreier» og «jentegreier»

Underveis i feltarbeidet forsto jeg at både barnas innbyrdes relasjoner og synet deres på digitale medier var preget av diskurser og normer angående kjønn, men også at «bricolage-leken» med spillet Zooba representerte en mulighet for sosialitet som brøt med disse normer. Før jeg redegjør for dette, vil jeg i det følgende redegjøre mer for hvordan barna kategoriserte apper som henholdsvis «guttegreier» og «jentegreier».

Når jeg her snakker om kjønn, refererer jeg ikke til biologiske egenskaper, men forstår kjønn som en sosial og kulturell konstruksjon. Med Judith Butler kan man si at kjønn er noe som *gjøres*, fremfor å være noe som *er*. I tradisjonen fra Foucault ser Butler kjønn som en diskursiv effekt – kjønn er en *performance* som følger hegemoniske, kulturelle normer for hva som regnes som feminint og maskulint. Det å være kvinne eller mann, eller jente eller gutt, handler om å repetere bestemte iscenesettelser, å opptre på en bestemt måte kroppslig, estetisk og adferdsmessig - iscenesettelser som følger overordnede diskursive mønstre (Butler, 2006).

Som jeg tidligere har redegjort for, var jeg interessert i å få frem barnas kjønnsoppfatninger relatert til bruken av sosiale apper, og hadde tenkt å ha med dette emnet i fokusgruppene. Det viste seg dog at barna i de fleste fokusgruppene selv tok opp emnet, når de sammen snakket om de ulike appene som bildekortene representerte (når

de fikk i oppgave å sortere appene etter hvilke de brukte, og hvilke de ikke brukte). Dette kunne skje ved at de omtalte appene med kjønnete termer, som vi har sett eksempler på i gjennomgangen av appene, for eksempel ved å si «Pokémon Go er en guttegreie», eller «Roblox er mest for jenter». Det viste seg imidlertid ofte at det ikke var konsistens mellom barnas tale og praksis, som følgende utdrag viser:

Lea: Og så lurer jeg på en siste ting. For her har jeg et bilde av en gutt og en jente, vi kan forestille oss at de også går i femteklasse, på en annen skole. Og dere har faktisk allerede snakket litt om dette temaet, for jeg er litt nysgjerrig på om jenter og gutter gjør det samme? Dere har allerede sagt at f.eks. Pokémon, det er en guttegreie.

Frøydis: Æ tror guttan spiller skytespill.

Eva: Ja, de spiller sånn masse skytespill og FIFA, og masse sånn.

Lea: FIFA? Og det er fotballspill?

Alle: Ja.

Lea: Er det ingen jenter som spiller det?

Flere: jo...

Frøydis: jo.. eller jeg tror noen gjør det.

Lea: Men ikke dere, da?

Eva: Jo, jeg spiller egentlig litt FIFA...

Lea: Du spiller det litt? Men allikevel sier du det er en guttegreie?

Eva: Eller...faren min spiller mest FIFA, men han spør ofte meg om jeg kan spille mot han, så æ spiller med han.

Lea: Så koselig. Men er det ikke også en jentegreie da?

Eva: (tøvende) Njaa...

(Gruppen blir stille)

(Fokusgruppe 1)

Denne selvmotsigelsen, at barna omtalte apper de selv brukte som noe som egentlig tilhørte det motsatte kjønn, var et mønster som gikk igjen i fokusgruppene, både blant gutter og jenter. I en annen fokusgruppe omtalte f.eks. en av guttene, Oskar, Roblox som «mest en jentegreie», selv om han før hadde sagt at han brukte den

appen. På den måten virker kjønn som en styrende metadiskurs som barna reproduserer, selv om deres praksis ikke nødvendigvis stemmer overens med diskursen. Når jeg spurte dem hvorfor de trodde det var forskjell på hvilke apper jenter og gutter liker, sa det enten at det «bare var sånn», eller de forklarte at gutter generelt liker mer voldelige ting, og jenter mer rolige ting, altså «klassiske» opposisjonelle attributter som tilskrives de to kjønn. På den måten virker det som om barna «leser» de ulike appene i relasjon til kjønn ut fra overordnede hegemoniske kjønnsidentiteter.

Den norske antropolog Merete Lie (2006) ser på sammenhengen mellom kjønn og teknologi og påpeker, med referanse til Butler, at teknologi er en måte å «gjøre kjønn på» (særlig er maskulin identitet i vår kultur knyttet til arbeid med maskiner og datateknologi). Lie skriver:

Kjønn er ikke bare knyttet til personer. Maskulint og feminint er en del av den kulturelle bagasjen som brukes for å ordne og sortere. Begrepene ligger, ofte gjemt, i språket, billedbruken, rangeringen, og ikke minst i følelsene vi har for ting. (Lie 2006, s. 250)

I mange apper som barn bruker er begrepene maskulint og feminint på ingen måte gjemt. Uten å gå inn i en dypere analyse av hvordan de ulike apper og spill iscenesetter kjønn, er det åpenlyst at de multinasjonale selskapene, bak appene barna bruker, spiller på kjønnsstereotyper, og at dette er en aktiv del av markedsføringen deres. Roblox-spillet «Adopt-Me» som mange jenter i klassen er opptatt av, spiller på stereotypiske, feminine «jenteting» som søte dyr med store øyne i pastellfarger, mens for eksempel spillet Fortnite spiller på stereotypiske maskuline «gutteting» med krig, våpen og dyster estetikk. Slik sett kan man forstå barnas oppdeling av appene de bruker i «jentegreier» og «guttegreier» både som en måte å «gjøre» kjønn på, hvor de reproduserer herskende kjønnsdiskurser, men også som en *kommentar* til de herskende kjønnsdiskurser – ved å omtale de ulike appene som en «jentegreie» og en «guttegreie» viser de at de (med Lies begrep) forstår den «kulturelle bagasjen», altså kjønnsstereotypiene som appenes kjønnede design spiller på, og bruker denne bagasjen til å ordne og sortere. Sagt med andre ord kan barnas kjønnning av apper både

forstås slik at barna relaterer appene til sin egen kjønnsidentitet, men også slik at de i kjønnsoppdelingen viser kompetanse i å «avkode» kulturelle kjønnsstereotyper hvor søte dyr og dansing er for jenter, og fotball og lekekrig er for gutter. I mine øyne er dette en del av forklaringen på diskrepansen mellom utsagn og praksis som flere av barna viste; de forstår de kulturelle kodene som så å si blir tredd ned over hodet på dem, men de følger dem ikke nødvendigvis selv. Den kulturelle kjønnsbagasjen som sosiale medier bærer med seg, er på den måten ikke determinerende; det er «tillatt», i barnas eget normative regelunivers, å overskride grensen mellom gutteting og jenteting, noe som også vises ved at det ikke er tabubelagt for dem å fortelle foran de andre at de holder på med noe som «egentlig» er mest for det andre kjønn, og at de som forteller det ikke får noen negative eller norm-korrigerende kommentarer fra de andre i fokusgruppen²⁵.

Det skal dog også nevnes at det ikke var enighet i alle fokusgruppene, og noen av barna protesterte mot de andres «kjønning» av appene, som her:

Ada: Pokémon Go er mest for gutter

Flere, samtidig (avbryter): Nei!

Sander: Nei, det er det ikke! det er mange som har det!

Trygve: Tanta mi har Pokémon Go.

Sander: Og ho er level 41! 50 er maks. Så 41 e sykt høy level, og ho e jo ikke en gutt!

(Fokusgruppe 2)

I en annen fokusgruppe var barna enig om at det også er noen apper som er *både* for gutter og jenter (følgende dialog utspiller seg etter jeg har spurt om jenter og gutter liker de samme appene, og mens bildekortene med app-logoene ligger på bordet):

Viktor: Æ tror jentan liker litt annerledes spill enn guttan. Men guttan kan jo også like det samme som jentan.

Fredrik: Ja, og det er jo to jenter i klassen som spiller Pokémon Go.

²⁵ Her er det særlig tydelig, som Halkier (2018) som nevnt poengterer, at fokusgruppe som metode er spesielt brukbar til å produsere data som belyser normer for gruppers praksiser og fortolkninger.

Lea: Er det ellers mest for gutter, Pokémon Go?

Fredrik: Ja, det er det.

Viktor: Ja, Pokémon Go er mest for gutter, det er det. Men YouTube er for jenter og gutter.

Fredrik: Og Hayday tror jeg egentlig er mest for jenter, men æ spiller det og.

Viktor: Jammen, æ trur det er lissom midt imellom gutter og jenter, Hayday, sånn for begge.

Fredrik: Ja.. æ veit nu ikke...

Viktor: Men det er en app æ trur begge liker, og det er YouTube, det bruker nesten allesammen, og da trur jeg at jenter og gutter bruker det like mye.

Fredrik: Ja, det fins jo noen apper som både gutter og jenter liker.

Lea: Men ellers tror dere at det er forskjell på hvilke apper gutter og jenter liker?

Begge: ja...

Lea: Hvorfor tror dere det er sånn?

Viktor: Hmmm, æ veit ikke.

Fredrik: Nei, æ veit ikke, det liksom bare er sånn.

(Fokusgruppe 5)

Selv om barna, som utdragene viser, ikke alltid var helt enig med hverandre i kjønnskategoriseringene, og selv om praksisen deres motsa diskursen, fant jeg et mønster i at apper som barna omtalte som en «jentegreie» spilte en viktigere rolle som arena for sosialitet for jenter i klassen, enn for gutter, og omvendt med apper som barna omtalte som en «guttegreie». Det vil si at f.eks. Roblox, som Oskar omtalte som en jente-app, på tross av at han selv spilte det, ikke spilte en viktig rolle i Oskars sosiale relasjoner, mens det for noen av jentegruppene i klassen var en vesentlig arena for sosialt lek (som Solfrid og Ellinor som «spammet» hverandre med bilder fra spillet, og brukte spillet som en del av deres vennsbygging). Oskar spilte som regel Roblox alene, eller med «fremmede» i spillet - appen spilte, så vidt jeg forsto, ikke en aktiv rolle i hans vennsbygging. Det samme gjaldt TikTok, som i barnas perspektiv var «mest for jenter» - Sander brukte også den appen, men den spilte ikke en aktiv rolle i de fellesskapene han inngikk i, som det gjorde for «TikTok-gjengen» Mie, Eva, Anna og

Mathilde. Fortnite var, for å gi et motsatt eksempel, et spill som flere gutter i klassen spilte sammen, altså en viktig arena for sosial lek for dem, mens de av jentene som spilte det, mest spilte det alene, eller med noen i familien (på linje med Eva som spilte FIFA med faren sin). Pokémon Go (som vi kunne se ovenfor ga anledning til uenighet i kjønnskategoriseringen) var en viktig arena for sosialitet for alle gutter i klassen, bortsett fra Albert, som ikke kunne være med fordi han ikke hadde telefon. Som nevnt, møttes guttene i klassen på Holmen for å spille sammen – kun av og til ble to av jentene med (Liva og Idunn).

Kjønn og «steder»

Kjønnsoppdelingen av sosiale medier i klassen hadde naturligvis sammenheng med den generelle kjønnspraksis i klassen og barnas innbyrdes relasjoner «offline». I friminuttene lekte mange gutter og jenter fra klassen i lag - de dagene jeg var på skolen var stort sett hele klassen, bortsett fra de som danset TikTok-danser, engasjert i å leke snøball-kamp i to lag - og mitt første inntrykk var derfor at oppdelingen mellom jenter og gutter kanskje ikke var signifikant. I samtaler med barna forsto jeg likevel at kjønnsidentitet absolutt ikke var irrelevant i vennskapene deres, og at det gjaldt særlige normer for hvor jenter og gutter lekte sammen. I fokusgruppene på skolen fortalte flere meg, at det ikke var så vanlig for jenter og gutter i klassen å leke sammen. I det følgende utdraget (som kommer i forlengelse av at barna har snakket om hvilke apper som er mest for jenter, og hvilke som er mest for gutter) forklarer Frøydis og Eva hvordan de oppfatter det:

Lea: Hvordan er det i klassen, leker guttene og jentene mye i lag?

Flere: Ehm...

Frøydis: Ja, eller... når vi spiller rødt lys og kanonball og såne ting, så er det jo at gutter og jenter leker i lag, men, ja, eller vi er jo egentlig ganske mye i lag på skola, men det er bare de og de som er i lag.

Lea: Enn på fritida?

Frøydis: Da er det mest bare jente og jente og gutt og gutt. (De andre bekrefter)

Lea: Ok. Så det er ikke så vanlig å ha lekeavtaler med guttene?

Frøydis: Det var kanskje litt mer vanlig før, men nå er det lissom blitt så mye

forskjell på gutter og jenter. (De andre bekrefter)

Eva: Ja, det spørres om de er i familien din eller ikke. Hvis de går i klassen din, så er det mest jenter og gutter og gutter og gutter. Men hvis det er familie, så er det sånn passe... da kan du leke med en gutt.

Frøydis: Æ må leke med broren min! (de andre flirer) Og så før så lekte jeg en god del med søskenbarnet mitt som er 15, men nå sitter han for det meste bare og spiller.

(Fokusgruppe 1)

Det barna forklarer her er altså, med andre ord enn deres egne, at det finnes normative regler blant barna for hvor og hvordan gutter og jenter kan leke sammen. På skolen er det greit å leke sammen, særlig i fysisk (sanselig) lek der mange er med - «rødt lys og kanonball og sånne ting» - men på fritiden er det ikke på samme måte «sosialt akseptert» for en jente og en gutt å leke sammen, med mindre man er i slekt. Liva, og fokusgruppen som hun var i, forklarte meg at Liva og Idunn (de to bestevennene) var litt et unntak i klassen, for de var ofte i lag med noen av guttene, også på fritiden. I følgende samtale med Johan forklarer han meg mer om dette fellesskapet hvor gutter og jenter leker sammen. Konteksten for samtalen er her at Johan og jeg sitter ved et bord utenfor klubben på Holmen, det er en fin vår-ettermiddag, og vi har avtalt at vi kunne møtes her for å ha intervju i utendørs «korona-trygghet», eller det vil si, Johan sin mor og jeg har avtalt det, og Johan deltar, ikke motvillig, men med et snev av manglende entusiasme. Han skal møte vennene sine på skolens lekeplass etterpå, og vil visst gjerne bli raskt ferdig med dette intervjuet og hive seg på sykkelen. Mine metodologiske idealer om å få barnet til å «vise rundt» i sin verden er derfor satt på prøve av korte svar som ikke levner mye plass til «thick descriptions». Som jeg også refererte til i metodekapitlet, var det bruken av «respondentvalidering» som motiverte Johan til å forklare meg hvordan ting hang sammen. Han ble nemlig lettere provosert da jeg la frem for ham, at flere av de andre i klassen hadde fortalt meg at gutter og jenter i klassen ikke er mye i lag:

Lea: Så lurer jeg på en ting, for da jeg var på skolen og snakket med dere, var det flere som sa til meg at gutter og jenter ikke er mye i lag i klassen, stemmer det?

Johan: Nei, det stemmer ikke! Æ og flere andre av guttan, vi e jo i lag med Live og

Idunn! Og og med Luna og Thea.

Lea: Så det gjelder ikke for alle?

Johan: Nei. Altså, det er kanskje noen i klassen som er sånn mye «jenter og jenter», «gutter og gutter» (viser to adskilte plasser på bordet med hendene), men det gjelder ikke for alle.

Lea: Og du og jentene, møtes dere også av og til hjemme hos hverandre?

Johan: Mmm, nei... før var det kanskje litt vanlig, det kunne skje når vi var yngre, men nå møter æ bare guttan, sånn hjemme. Men noen ganger så møter æ gutter og jenter her, ute, på sentrum eller nokka sånn.

Lea: Så er det mest sånn at du er sammen med jentene når dere er flere?

Johan: Ja.

Lea: Så du møtes ikke sånn bare du med f.eks. Liva eller Idunn?

Johan: nei.

Lea: Men Even (peker på det digitale relasjonskartet som Johan har tegnet), han er du i lag med, sånn hvor dere bare er dere to?

Johan: Ja, vi er jo sånn hjemme til hverandre ofte og sånn.

Lea: Og Oskar? (peker på relasjonskartet)

Johan: Ja, vi er også i lag hjemme to og to.

Lea: Og Trygve?

Johan: mm-mm (bekreftende)

Lea: Og Thea?

Johan: Nei. Det er når vi er fler i lag.

Lea: og Idunn også?

Johan: Nei, altså vi er venner, men vi er mest sånn i lag at vi er fler som møtes. Sånn som i dag, æ skal jo møtes med dem etterpå, med Idunn, Liva og Even. Og så spiller vi jo Zooba i lag, både gutter og jenter. Og æ og ho Idunn, vi bruker noen ganger å sykle i lag til skola, for Idunn bor jo rett over meg, oppe over den svære bakken der borte.

Lea: Så da er det altså sånn at gutter og jenter er i lag når dere er flere, eller i spill, da?

Johan: Ja.

(Johan, 10 år, individuelt intervju)

I denne samtalen med Johan fikk jeg altså nyansert forståelsen av kjønnsnormene i barnas innbyrdes relasjoner; det er viktig for Johan å få frem at han er del av en vennegjeng med både gutter og jenter, men samtidig viser hans forklaring at samværsformen følger andre normative regler enn når det bare er gutter som er i lag. Selv om han ser seg selv som god venn med flere jenter, særlig Liva og Idunn, hadde det brudd med klassens normer å være sammen med bare én av dem privat, mens det å være sammen både gutter og jenter i «byrommet» og online i spill er «innafor».

Et analytisk poeng, som barnas forklaringer peker på, er at *sted* spiller en signifikant rolle for barnas normer og praksis når det gjelder kjønn. Hjemmet, skolen, uterommet i bygdesentrum, klubben, fritidsaktiviteter²⁶ og «online-rom» (som det barna f.eks. skaper i bricolage med spillet Zooba) er ulike steder som barna beveger seg i, i hverdagen, og som danner ramme for (*framer*) ulike former for sosialitet. Dette er ulike lokasjoner – ulike *places* – men i høy grad også ulike *spaces*, jevnfør de Certeaus skille, hvor "space is a practiced place" (de Certeau 1984:117). Barna tillegger altså disse stedene ulike betydninger og ulike «regler» for praksis.

En annen teoretisering som kan belyse betydningen av ulike *steder* og praksis, er Ray Oldenburgs' (1999) begrep om *third places*, som betegner de steder hvor folk sosialiserer utenfor hjemmet (som er *first place*) og arbeidsplassen/i dette tilfelle skolen (som er *second place*). Bygderommet (og herunder klubben), hvor barna møtes og leker, og det rommet som barna skaper online når de spiller Zooba i bricolage med andre medier, kan med denne begrepsliggjøring begge forstås som *third places*. Dette tydeliggjør også at det barna gjør, når de spiller Zooba, i bricolage med andre medier, nettopp er å skape et *rom* hvor de kan være sammen. Dette online-rommet fasiliterer altså, på linje med uterommet i bygden, en annen sosialitet enn offline-rommet i hjemmets private sfære, hvor gutter og jenter, ifølge barnas egne normer, ikke «kan» være sammen.

²⁶ De fleste i klassen deltok i kjønnsoppdelte fritidsaktiviteter – mange av jentene spilte handball, mange av guttene spilte fotball, noen gikk på skitrening (en aktivitet som ikke var kjønnsoppdelt, men hvor ingen av jentene fra klassen deltok).

For å oppsummere sammenhengen mellom sosiale medier og kjønn, som den kommer til uttrykk i informantenes fortellinger og praksis, kan man følgelig si at den digitale teknologien på én gang kan fungere som noe som forsterker hegemoniske kjønnsroller («guttegreier» og «jentegreier»), samtidig som bruken av sosiale medier også kan fungere som en legitim vei utenom den «sosiale reglen» om kjønnsoppdelt lek, ved å skape en annen arena for selskaperlig lek hvor jenter og gutter kan være sammen. Informantene mine inngår dermed ikke i én kjønnnet sosialitet, men i ulike kjønnete sosialiteter, som de selv er medskapere av, og hvor bruken av sosiale medier spiller en flerfasettert rolle.

Sammenligner man (på tross av aldersforskjellen mellom barnehagebarn og femteklassinger) mine informanternes praksis med Sigurd Berentzens innflydelsesrike studie av barnehagebarns kjønnskontraster i 1969, er interaksjonen mellom jenter og gutter mye mer nyansert. Berentzen (1980) beskrev en barnekultur hvor jenter og gutter levde helt adskilte liv med ulik lek, og faktisk kun interagererte, når guttene brøt inn og destruerte jentenes aktiviteter. Kjønsdelingen har overlevd i 50 år, og går igjen i praksisen til informantene mine, men skillet er ikke like markant som det Berentzen skisserer – normene kan brytes, og det er, som sagt ikke ett rom for kjønnnet sosialitet, men flere.

I barnas kjønnspraksis mener jeg vi igjen får et innblikk i hva vi kan kalle en «barnekultur», hvor barna skaper sine egne betydningsdannelser og normer. Dette foregår naturligvis ikke i et kulturelt vakuum – tvert imot avspeiler barnas kjønnspraksis, som vist, til dels hegemoniske kjønnsstrukturer i form av dikotomien mellom feminint og maskulint. Kjønsoppdelingen er ikke noe barna «finner på selv»; kunnskapsoppsummeringer viser at det er vitenskapelig veldokumentert at norske jenter og gutter i høy grad blir møtt med tradisjonelle kjønnsforventninger i

barnehagen²⁷ - på tross av lovfestede rammeplaner som dikterer at barnehagen skal utfordre tradisjonelle kjønnsnormer - og at barnehagebarn etter hvert som de blir eldre leker mer og mer kjønnsstereotypt og kjønnsdelt (NOU 2019:19, kap. 6). Voksne legger altså sterke føringer som innskrenker mulighetsrommet for hvordan kjønn gjøres. Likevel er det barna selv som dikterer sine innbyrdes regler - at jenter og gutter ikke besøker hverandre hjemme, og at jenter og gutter *kan* leke i lag ute på bygda og i online spill. De er selv aktivt med på å opprettholde normer, men også å skape brudd. Dette tydeliggjør at barna er sosiale aktører som skaper egne betydninger og regler seg imellom, samtidig som de agerer i rammene av kulturspesifikke diskurser og overordnede normer som de sosialiseres inn i. Barndommen utspiller seg, som annen menneskelig interaksjon, i et spenn mellom struktur og agens.

Risiko – diskurser og praksiser

Risikohåndtering

Et siste tema som påvirker mine informanters bruk av sosiale medier, og som trengte seg på i empirien i feltarbeidet mitt, er risiko på nett og risikohåndtering. Som beskrevet i metodekapitlet forsøkte jeg aktivt å posisjonere meg i en annen rolle enn lærerrollen, blant annet for å unngå at barna skulle oppfatte fokusgruppene som en slags undervisning i «nettvett» hvor de skulle fortelle meg de riktige svarene på hvordan man bør oppføre seg på nett for å unngå ubehagelige eller farlige situasjoner. Nettvett er som nevnt en del av læreplanen og et emne barna er vant til å snakke om på skolen. Jeg oppdaget at barna allikevel var opptatt av å få frem temaet med risiko på nett, og at de i høy grad har internalisert (voksen)diskursen om at internettet kan være et farlig sted. Dette temaet dukket opp i samtalene barna hadde med hverandre i fokusgruppene, og i to av gruppene tok barna emnet opp, når jeg til slutt spurte om

²⁷ Overordnede trekk er at gutter omtales som tøffe og sterke, mens jenter får høre at de er søte og fine. Jenter forventes i høyere grad at de skal være rolige – og personalet foreslår ulike aktiviteter for gutter og jenter. Samtidig viser forskningen at barnehagepersonalet ikke er bevisst på de kjønnede forventinger praksisen deres utviser. (NOU 2019:19, kap. 6) Forskning på hvilke kjønnsforventinger andre voksne i barns liv utviser (utenfor de institusjonelle rammene som er lettere å studere) er mer sparsommelig, men det må forventes at barnehagepersonale ikke er ene om å reprodusere ubevisste kjønnsnormer.

det var mer vi burde snakke om, som her:

Lea: Mmm. Nå har jeg bare et siste spørsmål, og det er om det er noe dere tenker at jeg burde ha spurt om. Er det noe dere tenker at jeg burde vite, nå som jeg er interessert i å vite hva sånne her ting, spill og sosiale medier, betyr i livet til barn som dere?

(barna er stille og ser tenksomme ut)

Oskar: Ikke sånn som æ mener, nei

Even: Det kan jo være sånn, i spill hvor man chatter og sånn, at det blir skrevet stygge ting og sånn. Og at man liksom kan komme ut for ting, stygge ting.

(De andre nikker)

(fokusgruppe 3)

Even forteller videre at dette ikke er noe han selv har opplevd, men at han tenker det er noe som kan skje, og at det er viktig å tenke på. Oskar forteller at han har opplevd at en «fremmed» skrev stygge ting til ham i spillet Among Us. Da jeg spør hva de synes man bør gjøre hvis noe sånt skjer, er de enig om at da bør man løse problemet ved å «rapportere» det inne i spillet.

I en annen fokusgruppe snakket barna om at det kan dukke opp ubehagelige videoer på TikTok, og Mathilde forteller at hun løser den slags ved å enten trykke «not interested», for da kommer ikke videoen tilbake i hennes feed, eller hun trykker «report» - som altså vil si at det da blir sendt en notifikasjon i appen om at en bruker mener at en annen bruker bryter retningslinjene. Hun forteller at hun har «rapportert» en som la ut videoer med dyremishandling. Kun et av barna nevner at hun ville gå til foreldrene sine, hvis hun opplevde noe ubehagelig – de ser seg altså i stand til å ordne den slags på egen hånd, og viser stor tiltro til at medienes algoritmer vil hjelpe. Samtidig er de veldig bevisst på selv å handle ansvarlig, og for mange i klassen innebærer det å holde seg unna bestemte medier før de er gammel nok til å håndtere det de kan møte der. I følgende fokusgruppe-utdrag snakker barna om appen Snapchat, som ingen i denne gruppen har, men som de godt kunne tenke seg å få – men vel å merke først når de er litt eldre:

Johan: Ja, æ vil egentlig gjerne ha Snapchat, men æ tror ikke æ ville ha det nå, når æ bare er 10 år.

Even: Nei, det er 12-årsgrense

Johan: Kanskje når æ blir litt eldre.

Oskar: Æ kan kanskje få lov å få det når æ blir 11, ellers så får æ det når æ blir 12.

Liva: Æ får det når æ blir 13, eller før.

Johan: Men æ tror ikke æ ville ha det nå når æ er så liten.

Liva: Æ vil ikke ha den nå heller, når æ er så liten, fordi det er mye.. du kan få nakenbilder og sånt, fra andre folk.

Lea: Ja. Men det kan man jo få også når man er 13?

Flere: Jo, men da er man jo litt eldre

Even: Det er liksom ikke barnevennlig. Da takler man kanskje nakenbilder litt bedre, når man er litt større.

(Fokusgruppe 1)

Her ser vi både hvordan barna knytter aldersidentitet til sosiale medier -de ser seg selv i en kategori hvor de er på vei mot ungdom, men fortsatt er barn - og også hvordan de utviser ansvar ved å vite at de ennå ikke er modne nok til å håndtere disse «ungdomsappene». Å holde seg unna medier som kan by på ubehagelige ting, som nakenbilder, eller selvmordsvideoer som barna har hørt florerer på TikTok, er altså i disse barnas perspektiv en ansvarlig risiko-håndtering. Samtidig blir det tydelig at barna knytter aldersgrensen til sosiale medier (selv om de ikke er helt sikker på om det er 12 eller 13 år) sammen med sosial alder, når de tar det for gitt at 12-13-årige er mer kompetente enn de er nå. Barna viser så å si modenhet ved å gi uttrykk for at de ikke er modne nok. Dette kan samtidig også være en måte for dem å navigere i det faktum at de ikke får lov av foreldrene å få Snapchat og visse andre medier før de blir eldre. Også de av barna som *får* lov å ha medier som egentlig har eldre aldersgrense, knytter det til ansvarlighet og modenhet. Sander forteller i intervju, at han får lov å ha TikTok og også ubegrenset skjermtid, fordi hans foreldre stoler på at han ikke «gjør nokka dumt» og at han tar gode valg, og Mathilde forteller på liknende vis at hun får lov å ha Snapchat og TikTok fordi hennes foreldre «stoler på henne».

Stranger danger og barn som «risk managers»

Barna var i tillegg veldig opptatt av alltid å være anonym på nettet, og helst ikke kommunisere med fremmede. I samtalene i fokusgruppene ga de uttrykk for direkte redsel knyttet til det å opplyse navnet sitt til noen online, eller å gi bort opplysninger som kunne avsløre hvor de bor. Når jeg spurte om hvorfor det var viktig å ikke si navnet sitt eller fortelle hvor man er fra, fortalte de, på diffus og nærmest mytisk vis, at det var «farlig». Ada fortalte at hun en gang i et online-spill hadde skrevet sitt riktige navn til noen, og så ble hun så redd, at hun slettet hele spillet i et år. På spørsmålet om hva som kunne skje ved at hun fortalte hva hun het, svarte hun at noen kanskje kunne finne ut hvor hun bodde og komme hjem til henne med en kniv.

En slik diffus redsel refererer barndomsforskerne James, Jenks og Prout til som «*stranger danger*», et begrep som de knytter til Ulrich Becks idé om risiko-samfunnet:

In the risk society (Beck 1992) parents increasingly identify the world outside the home as one from which their children must be shielded and in relation to which they must devise strategies of risk reduction. This can be seen, for example, in the restriction of children's mobility because of their perceived vulnerability to physical harm, say in traffic accidents, or in the ubiquitous belief that 'stranger danger' constitutes a significant source of attack or abduction (James et al., 1998, s 7).

Disse ordene (skrevet i 1998) får, etter min mening, en fornyet aktualitet med den rollen som internettet siden har fått i barneliv – den største *stranger danger* i mine informanternes barneliv er ikke fremmede menn med lange frakker på lekeplassen, men alskens farer som lurere online. «Risk reduction» er ikke lenger noe som mest er knyttet til verden utenfor hjemmet, men noe som foreldre - og barn - må forholde seg til overalt, med internettets utvisking av grensen mellom ute og hjemme. Det interessante her er dels at barna reproducerer «fare-diskursen» - ideen at internettet er et farlig sted med en lang rekke potensielle trusler - i en egen barnevariant, dels at de identifiserer seg selv som kompetente personer som kan og må foreta risikovurderinger i deres online hverdag – uansett om dette består i å være ansvarlig nok til å holde seg unna visse sosiale medier for å minimere risiko,

eller å være ansvarlig nok til å håndtere risiko i sosiale medier.

Sosiologen Ellie Lee har, med en rekke andre forskere, studert *parenting culture* i en britisk kontekst. De beskriver hvordan foreldreskapet som sosial rolle innebærer mange flere oppgaver enn det gjorde for tidligere generasjoner av foreldre, og hvordan aspekter ved livet som før ble betraktet som banale, nå betraktes som risikofylte: foreldre skal passe nøye på hvilken mat de gir barna sine, hvilken tid de putter dem til sengs, hva de leser for dem, hvor de lar dem leke, hvordan de lar dem leke, og mye mer (Lee et al., 2010). *Barnet* forstås som å være i konstant risiko for potensielle farer, og foreldrenes rolle er derfor, med Lees ord, å være *risk managers* (Lee et al., 2010, s. 295). Det interessante, når det gjelder mine funn, er at barna i min studie også i høy grad agerer som *risk managers*. Hvor de britiske forskere ser moderne foreldreskap som risikohåndtering, ser jeg altså en tilsvarende tendens til *moderne barndom som risikohåndtering* i mine informanters fortellinger og internettp praksis.

Den nye fasen i barndommen som telefonen og sosiale medier gir tilgang til, gir således barn en økt selvstendighet i hverdagen, men også økt ansvar – et ansvar som informantene mine tar på seg i høy grad – også selv om risikovurderingene deres, i et objektivt (voksen)perspektiv ikke nødvendigvis er «gode», når de f.eks. løser problemer med å trykke på en «rapporteringsknapp», eller tror 13-års grensen representerer en magisk modenhet, eller frykter «noen» skal dukke opp med en kniv ut av det blå.

At barna agerer som ansvarsfulle risikoforvaltere som passer på å holde seg unna *stranger danger* kan forklare hvorfor de ikke ser internett og sosiale medier som en mulighet for å få nye nettverk, men (stort sett) kun bruker det til å forsterke de sosiale relasjoner de allerede er i.

DEL IV

Makt og taktikker

I denne delen drøfter jeg hvordan barnas praksis med sosiale medier og temaene som ble presentert i *del III* kan forstås ut fra Foucaults maktforståelse og de Certeaus begreper *strategi* og *taktikk*. Jeg diskuterer også hvordan begrepet *barnekultur* kan forstås i lys av dette. Til slutt oppsummerer jeg funnene mine og presenterer mine avsluttende betraktninger i konklusjonen.

(selv)styring

Informantene mine besitter, qua sin sosiale status som barn, en underlegen sosial posisjon i samfunnet og i familien, og er underlagt ulike former for makt og kontroll. Sagt med deres egne ord, «det er de voksne som bestemmer.» På mange måter er de underlagt et voksent overherredømme som generelt styrer hverdagen, og spesifikt styrer deres bruk av sosiale medier – hvilke sosialitetsformer de får tilgang til eller ikke tilgang til. Enten får man lov å få en telefon, eller man får ikke lov, enten får man lov å få Snapchat, eller man får ikke lov, og kan med spenning vente til man blir «stor nok», enten får man lov å få fortnite eller ikke - osv. Barna kan forsøke å forhandle, men de er i høy grad underlagt en ja/nei-makt hvor de er prisgitt det de voksne bestemmer, og, som vi har sett, er konsekvensene av de voksnes ja eller nei betydelige og kan enten utvide eller begrense barnets sosiale handlingsrom.

De voksnes ja/nei-makt er en konkret type makt som utspiller seg i en tydelig hierarkisk relasjon og har en repressiv karakter – den voksne har makt over barnet. Sideløpende er det en annen og mer subtil type makt på spill i barnas liv, som kommer til uttrykk når de agerer som *risk managers* i deres egne digitale hverdag. Når de påtar seg ansvaret for å kontrollere seg selv og unngå adferd som kan utsette dem for *stranger danger*, som ansvarsfulle risikoforvaltere, kan det ses som en variant av den moderne maktypen Foucault beskriver, hvor *selvstyring* står sentralt. I sine maktanalyser beskriver Foucault (2006) hvordan makt og styring har skiftet karakter gjennom historien; i feudalsamfunnet var makt en repressiv, ovenfra og ned-struktur, makt var noe som noen hadde over andre, og som fungerte ved forbud og avstraffelse. Den «gammeldagse» repressive makten finnes fortsatt i visse relasjoner, men denne forståelsen av makt er ifølge Foucault ikke tilstrekkelig for å forstå hvordan styring foregår i moderne stater. I den moderne liberale velferdsstat endrer makten karakter til en allestedsværende biopolitisk makt – den er ikke lengre først og fremst undertrykkende, den er også skapende, den skyter knopper ut i alle grener av samfunnet, og helt inn i subjektets identitet og selvforståelse. Dermed henger makt og *subjektivering* sammen – den moderne makt former subjekter, som internaliserer samfunnets diskurser og styrer seg selv (Foucault, 2006). Frihet og makt er ikke motsetninger i denne forståelsen; samtidig som det moderne menneske er fritt og selvstendig, blir individets adferd i større og større grad regulert og bearbeidet i detalj. Styringsformen beveger seg fra å befale over folket, til i stedet å anbefale forbedringer til befolkningen (Jensen, 2009). Denne styringen skjer både gjennom teknikker som påvirker befolkningens adferd som helhet (gjennom f.eks. målrettede folkehelsekampanjer), men også gjennom teknikker som påvirker individet til å styre seg selv. Det moderne menneske som spiser sunt, mosjonerer, går på jobb osv., utøver sin frihet i overensstemmelse med overordnede føringer og diskurser som angir hvordan mennesket bør leve. Man kan si at makten er normativ fremfor repressiv.

Foucault anvender begrepet *conduite*, som best kan oversettes med (selv)styring)²⁸, til

²⁸ På fransk har ordet «conduite» den dobbeltbetydning at det både betyr «styring», som i å styre andre, og «styring», som i styring av egen adferd. Den sene Foucault bruker også begrepet «gouvernementalité» til å beskrive denne maktteknikk.

å beskrive hvordan frie individer i liberale samfunn ledes til å styre seg selv. *Conduite* er altså ikke tvang, og oppleves ikke som begrensninger, men strukturerer feltet av mulige handlinger (Foucault 1983, s. 220-221).

Når barna agerer som digitale risikoforvaltere, kan adferden deres altså forstås som *conduite* – de har internalisert (voksen)samfunnets normative styring, og styrer seg selv i overensstemmelse med risikosamfunnets diskurs, hvor individet skal passe på å gjøre de rette valgene for å minimere risiko, og hvor internettet utgjør et særlig farlig sted i barndommen. Makten er slikt sett innleiret i barnas praksis med sosiale medier som en selvstyring av adferd. Samtidig er det tydelig i barnas fortellinger at selvstyringen også er et forhandlingskort i kampen om å få foreldrenes tillatelse, for å få lov (til mer skjermtid, apper med eldre aldersgrense osv.), skal de vise seg som ansvarlige barn som de voksne kan stole på. Autonomien som sosiale medier gir barnet, innebærer samtidig en plikt til at barnet passer på seg selv.

James, Jenks og Prout argumenterer i boka *Theorizing Childhood* for, med Foucaults maktanalytiske begreper, at både disiplinering og selvstyring, eller *subjektiveringen av barnet*, som de kaller det, er et generelt trekk ved den moderne, vestlige barndommen. Med referanse til Foucaults panoptikon (tårnet i fengslet som gjør at fangene aldri vet når de blir overvåket, og derfor overvåker seg selv), hevder de at barn subjektiveres til å overvåke seg selv i alle barndommens sosiale rom: “Thus modernity’s child, at school, on the street and even at home, becomes its own policeman” (James et. al., 1998, s. 56).

Hvis man godtar denne fortolkningen, kan man altså tilføye at det digitale rommet er enda et sosialt rom i barndommen hvor makten trenger inn og hvor barnet agerer som sin egen politimann. De digitale online-rommene, som barna selv er medskapere av, er dermed ikke et sted til fri og ukontrollert lek, det er et sted hvor barna, som ansvarlige, frie subjekter, passer på å kontrollere og overvåke seg selv. En slik analyse kan ses i sammenheng med påstanden om at rommet for fri lek og utfoldelse stadig innskrenkes i den moderne, nordiske barndommen – med skjemalagte hverdager i institusjon og skole, hvor lek og læring defineres av stadig flere pedagogiske målsetninger og

læreplaner, fastlagte fritidsaktiviteter og økt voksenkontroll over alle rom barn ferdes og leker i.

Taktikker

Å konkludere med analysen om at barn er underlagt makt og kontroll overalt og agerer som sin egen politimann, uten videre nyansering (som James, Jenks og Prout til dels gjør), mener jeg dog ikke er å ta barnas mangefasetterte, lekende og bricolerende praksis med sosiale medier på alvor. For selv om de er underlagt maktfulle strukturer og diskurser og utfører selvstyring, utfører de *også* en lang rekke handlinger som ikke er diktert av maktmekanismer. Michel de Certeau (1984) kritiserer Foucaults maktanalytikk for ikke å ta nok høyde for hvordan sosiale aktører i sin hverdagspraksis, selv i trivielle gjerninger, foretar handlinger som evaderer makt og kontroll. Foucaults teori formår ikke å innfange den individuelle frihet og subtile motmakt som foregår på mikronivå og som *også* er en del av alle maktstrukturer. De Certeau tilbyr et annet teoretisk perspektiv, hvor han motstiller begrepene *strategi* og *taktikk*. Strategi er operasjonsmåten til påtvungne systemer som utgjør en makt. Strategi utgår fra sitt eget sted eller lokus (fransk: un lieu propre), det har kontroll over rom og kan fungere ut fra langtidsplanlegging. De Certeau nevner eksempler som en by, en virksomhet, en vitenskapelig institusjon, et supermarked, men sier samtidig at det ikke nødvendigvis skal forstås så bokstavelig – sykdom og naturforhold kan også fungere som maktfulle påtvungne systemer, som strategi. Taktikk er, i motsetning til dette, operasjonsmåten som individer som er underlagt de påtvungne systemer handler ut fra: «In short, a tactic is an art of the weak» (de Certeau , 1984, s. 37). Taktikken kjennetegnes ved ikke å ha sitt eget sted eller sin egen institusjon. Den bruker strategiens rom uten å overta den, den griper muligheter og den kombinerer forskjellige elementer i sin egen bricolage, slik at de påtvungne systemer tillegges ny mening. Med denne modellen tilskriver de Certeau altså kreativ agens til folk som inngår i maktstrukturer. At taktikk ikke bare handler om motmakt i situasjoner med åpenlys maktutøvelse, gjør de Certeau klart i sine meget hverdagslige eksempler: bruken av byrom, matlaging, det å se på tv, det å lese, eller det å handle mat på butikken er hverdagspraksiser som har

karakter av "taktiske handlinger" (de Certeau 1984: xix). Alt sammen handlinger som normalt oppfattes som passive og som foregår i påtvungne systemer folk ikke er herre over, men som ikke kan kontrolleres fordi folk agerer på uforutsigbare måter og skaper nye betydninger.

I dette perspektivet kan mye av barnas praksiser med sosiale medier forstås som taktikker som navigerer rundt påtvungne systemer. Foreldrenes ja/nei, deres regler om skjermtid, deres begrensinger av datatilgang, og de voksnes negative diskurs («det er bare skjerm, skjerm, skjerm, hele tida») kan alt sammen forstås som påtvungne systemer med strategisk modus som barna er tvunget til å navigere innen rammen av. Selve teknologien og de sosiale mediens *affordance* kan i seg selv forstås som strategi – en type makt som plotter ut rammer for hvordan de skal brukes – men, som vist, skaper barna nye former for sosial lek, med nye betydninger ved nettopp å bruke elementene *i sin egen bricolage*, som de Certeau påpeker er et kjennetegn ved taktikkens kreative motspill.

Barnas lokalmiljø - været, den nordnorske vinteren, mørket og bygdas geografiske avstander som gjør det vanskelig for barna å inngå i spontan, uplanlagt lek etter skole - samt de samfunnsstrukturene som definerer at huset er deres domene etter skolen, og at de plasseres alene hjemme, kan også ses som påtvungne systemer, som de kreativt navigerer rundt med taktikker, når de bruker sosiale medier til å skape rom hvor de kan være sammen, på tross av avstander. På et vis kan man også si at barnas interne praksis, regler og brudd hva angår kjønn er en slags bricolage med påtvungne diskursive kjønnsstrukturer.

Samtidig som barna reproducerer diskurser og er underlagt maktstrukturer, utfører de altså, som kreative, sosiale aktører en rekke taktiske handlinger som navigerer i sprekene av selvsamme makt og som gir dem større råderom. Det er i disse taktiske handlingene med sosiale medier at barna skaper sine egne betydningsuniverser, eller det jeg har kalt en egen barnekultur. Jeg har i løpet av denne masteroppgaven brukt dette begrepet – *barnekultur* - noe løst, men med forståelsen av makt og taktikk i mente, vil jeg lenne meg på James, Jenks og Prout's definisjon (som de baserer på en rekke empiriske barndomsstudier):

[...] something which could be called 'children's culture' exists only in the spaces and times over which children have some degree of power and control: in the private domestic space of a teenage girl's bedroom (McRobbie and Garber 1976); in the playground at playtime away from teachers' eyes (Slukin 1981); among groups of young boys in the evening in the street (Corrigan 1979); in the times left empty by the timetables of an adult world (Solberg 1990). It emerges in those interstices of temporal and spatial orderings.

(James et al., 1998, s. 87-88)

Selv om sosiale medier ikke representerer et maktfritt rom for ukontrollert lek, gir telefonen og sosiale medier adgang til «spaces and times over which children have some degree of power and control». Leken i- og med sosiale medier utgjør derfor til dels et rom utenfor de voksnes blikk, et rom hvor barn har en viss makt til å skape sine egne sosialiteter og innbyrdes normer – sideløpende med at de *også* reproduserer herskende diskurser og utøver selvstyring. De Certeaus teori om taktikker kan belyse hvordan barn, som aktive sosiale aktører, *skaper* tid og rom til sin egen barnekultur, og ikke bare passivt *får* tid, som er til overs i en voksen-kontrollert, skjemabelagt hverdag. Motsatt James et al., mener jeg at *leken* er sentral i en slik forståelse av barnekultur; leken har nettopp en *taktisk* karakter, den formår å operere i sprekken av voksenkontroll, den bricolerer med det som er for hånden på måter som strategien ikke kan forutsi, og gir dermed barn mulighet til å skape sitt eget betydningsunivers.

At det gir mening å bruke begrepet barnekultur, understøttes av at informantene mine, som tidligere nevnt, gang på gang ga uttrykk for at «de voksne ikke skjønner noen ting» av livet deres med sosiale medier. De opplever altså selv at barndommen med sosiale medier er en verden de voksne ikke riktig forstår.

Konklusjon

I denne masteroppgaven har jeg vist hvordan det sosiale livet og relasjonene til informantene mine er sammenvevd med deres bruk av telefon og sosiale medier.

Introduksjonen til digital teknologi og sosiale medier berører både temporale og spatiale strukturer ved barndommen; livet med online sosialitet(er) representerer en ny *periode* i barndommen, men også et nytt *rom* i barndommen. Tilgangen til mobiltelefon gir barn økt autonomi til å dyrke sine relasjoner og vennskap, og på den måten trer de inn i en ny sosial alder, hvor de i sin egen forståelse ikke lengre er små barn, men heller ikke ungdommer enda. Aldersbegrensninger satt av samfunnet, foreldrene og måten barn selv knytter ulike aldersidentiteter til ulike sosiale medier, skaper nye demarkasjoner i (den utpregede vestlige) forståelsen av alder i barndommen. Barnas bruk av sosiale medier erstatter ikke «vanlig» offline sosialitet, men fungerer først og fremst som et supplement og en forsterkelse av de lokale sosiale relasjoner og vennskap de allerede inngår i – de har hva jeg har kalt *digitaliserte fellesskap* snarere enn digitale fellesskap. Generelt sett ser de ikke internett som en mulighet for å skape nye bekjensheter eller sosialisere med folk utenfor deres lokale nettverk, med mindre det er for å vedlikeholde langdistanserelasjoner de har før. På den måten støtter studien min Millers argument om at sosiale medier egentlig er mer lokale enn de er globale. Samtidig viser praksisen til informantene mine også at lokalmiljøet, forstått helt konkret som fysiske og værmessige forhold (*weatherworld*) virker inn på både samværsformer og bruken av telefon og sosiale medier - både sted (*place*) og praksis forandres av årstider.

Tendensen med at sosiale medier digitaliserer barns lokale relasjoner i stedet for å skape nye relasjoner, finner vi igjen i andre etnografiske studier på helt andre lokaliteter (England og USA). I mitt materiale mener jeg å se en sammenheng mellom denne tendensen og barnas frykt for *stranger danger* online. Jeg har argumentert for at barna på dette punktet styrer seg selv i overenstemmelse med en internalisert voksendiskurs, og agerer som sine egne risikoforvaltere, noe som styrker idéen om at *barnet* er blitt et sentralt omdreiningspunkt i risikosamfunnet. Det er ikke en særskilt gruppe av spesielt utsatte barn som er i risiko, når de ferdes i sosiale medier, men alle barn. Hvor *faren* i barndommen befinner seg og hva den består av - om det er Nøkken i elva, barnelokkeren på lekeplassen, eller *stranger danger* på nett - forteller både noe om den kulturelle konstruksjonen av barndommen og om samfunnet generelt. Barns risikoforvaltning i livet online, og de voksnes forventning herom, er derfor et tema det ville vært interessant å forske mer inngående på.

Et sentralt funn i min studie er diskrepansen mellom barns mangefasetterte praksis med sosiale medier og voksenverdenens ofte unyanserte blikk. Det finnes et framing-dilemma hvor barn og voksne ikke er enig i «hva som er lek». Hvis man ser på barnas praksis - barn som ofte sitter alene hjemme etter skole og spiller dataspill eller chatter i lag - kan vi stille spørsmålet «hva gjør mediene med barna?». Svaret blir da fort at de sitter hjemme hver for seg, bak en skjerm i stedet for å leke sammen. Stiller vi i stedet spørsmålet «hva gjør barna med mediene?», og stiller vi dette spørsmålet til barna selv, blir det tydelig at praksisen deres er alt annet enn passiv. Ved aktivt og kreativt å bruke medier i taktisk bricolage, skaper barna ulike fellesskap og nye rom for *selskaperlig lek*. På den måten gjør de det mulig å være sammen online, tross fysiske avstander i bygda. Dette peker på at barns bruk av sosiale medier handler mye mer om fellesskap enn om individualisme. I barnas fellesskap (og i livet til norske barn generelt) er kjønn en avgjørende identitetsfaktor, og jeg fant at sosiale medier både kan fungere som noe som forsterker hegemoniske kjønnsroller, men at de også representerer en mulighet for å skape nye kjønnede sosialiteter. Dette understreker Long og Moores teoretiske poeng om at sosialitet antar mange former.

At barn bruker sosiale medier kreativt og skaper nye sosialiteter på selvstendig vis, er ikke ensbetydende med at hverdagen online er ukomplisert for barn - skalerbar sosialitet er for barn også et spørsmål om prosesser av inklusjon og eksklusjon. Sosiale medier er, for barn i 10-11 års-alderen, blitt en så integrert del av barndommen at det å stå utenfor blir sett som en anomali. Dette må barna forholde seg til og navigere i, samtidig som de må navigere i foreldrenes maktfulle begrensinger, myndighetenes aldersgrenser og mye mer. De voksnes negative diskurs blir i tillegg enda en maktstruktur som barn må forholde seg til i sin digitaliserte hverdag.

Jeg har hatt som både teoretisk og metodologisk utgangspunkt at barn er kompetente sosiale aktører, og at det kan være viten-skapende å forsøke å se ting i deres perspektiv. Dette utgangspunkt skal ikke forveksles med en idealiserende tro på at barn er kompetente nok til å greie seg uten voksnes innblanding. Når jeg insisterer på å nyansere synet på barns praksis med sosiale medier skal det ikke leses som et forsvarsskrift for at sosiale medier (styrt av multinasjonale, overvåkningskapitalistiske selskaper) representerer en «bra ting» i

barndommen, og at barn, som kompetente og autonome individer, bare skal «slippes løs». Målet for denne masteravhandlingen har ikke vært å dra normative konklusjoner; men hvis man vil trekke praktisk-pedagogiske retningslinjer ut av studien min, peker funnene på at et ensidig fokus på «nettvett» er for snevert, hvis den voksne ønsker å forstå rollen som telefonen og sosiale medier spiller i barns hverdag og sosiale relasjoner. Voksne som ønsker mer innblikk i barns hverdag med sosiale medier, bør ikke bare prate med barnet om hva det skal passe på online, men om hvordan barnet leker online, hvem det leker med, hvem som er med, og hvem som ikke er med. Slike spørsmål kan skape mer forståelse. Samtidig synes det relevant for de voksne å stille spørsmålet om hvor grensen skal gå for overvåkingen av barns liv og lek.

Selv om målet ikke har vært å vurdere om sosiale medier representerer noe «godt eller vondt» i barneliv, mener jeg at man ved å anlegge et «lekeperspektiv» på emnet som jeg har gjort, kan driste seg til å konkludere at sosiale medier har forandret barndommen, men ikke ødelagt den.

Litteratur

- Andersen, L. P. (2011). *Tweens – mellom medier og m rkevarer*. Samfundslitteratur.
- Bateson, G. (1987). *Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*. Jason Aronson Inc.
- Berentzen, S. (1990). *Kj nnskontrasten i barns lek : en analyse av forholdet mellom begrepsdannelse og samhandling i en barnehage*. Institutt for sosialantropologi.
- Boyd, D. (2014). *It's Complicated : The social lives of networked teens*. Yale University Press.
- Butler, Judith (2006). *Gender Trouble*. Routledge
- Clifford, J. (1988). *The Predicament of Culture : Twentieth-Century Ethnography, Literature, and Art*. Harvard University Press.
- Cohen, S. (2007). *Folk Devils and Moral Panics*. Routledge.
- Dahle, M. S., Hod l, H., Kro, I. T., & Økland,  . (2020). *Skjermet barndom?* Barnevakten.
- de Certeau, M. (1984). *The Practice of Everyday Life*. University of California Press.
- Demant, J. (2006). Fokusgruppen – spørsmål til fænomener i nuet. I Bjerg & Villadsen (Red.), *Sociologiske metoder : Fra teori til analyse i kvantitative og kvalitative studier*. Samfundslitteratur.
- Elvestad, E. (2018). *Misunderstanding News Audiences. Seven Myths of the Social Media Era*. Taylor & Francis Ltd.
- Foucault, M. (1971). *L'ordre du discours*. Gallimard.
- Foucault, M. (1983). The Subject and Power. I H.L. Dreyfus & P. Rabinow (Red.), *Michel Foucault : Beyond structuralism and hermeneutics* (2. Utg. s. 208-226). University of Chicago Press.
- Foucault, M. (2006). *Seksualitetens historie I - Viljen til viden*. Det lille forlag.
- Frønes, I. Heggen, K. & Myklebust, J. O. (1997). Livsløpsanalyse – begreper og forståelsesformer. I I. Frønes, K. Heggen & J. O. Myklebust (Red.), *Livsløp : Oppvekst, generasjon og sosial endring* (s. 9 - 18). Universitetsforlaget.
- Frønes, I. (1997). Generasjoner, barndom og familier i etterkrigs-Norge. I I. Frønes, K. Heggen & J. O. Myklebust (Red.), *Livsløp : Oppvekst, generasjon og sosial endring* (s. 59-74). Universitetsforlaget.
- Geertz, C. (1988). *Works and lives : the anthropologist as author*. Polity Press.
- Goffman, E. (1986). *Frame analysis : an essay on the organization of experience*. Northeastern University Press.
- Goffman, E. (1990). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Penguin Books Ltd.
- Gulløv, E. (1998). Ideen med «b rn». *Tidsskriftet antropologi*, (38), 5-12.
<https://doi.org/10.7146/ta.v0i38.115194>
- Gulløv, E. (2019). Kulturanalyse gjennom barndomsforskning. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 15(29), 94–103. <https://tidsskrift.dk/tipro/article/view/116410>
- Gumperz, J., & Cook-Gumperz, J. (1983). Introduction: Language and the communication of social identity. I J. Gumperz (Red.), *Language and Social Identity* (s. 1-21). Cambridge University Press.
- Hagestad, G. O. (1997). Første etappe: Historiske endringer i barns familiemønstre. I I. Frønes, K. Heggen & J. O. Myklebust (Red.), *Livsløp : Oppvekst, generasjon og sosial endring* (s. 47-57). Universitetsforlaget.
- Halkier, B. (2018). *Fokusgrupper* (3. utg.). Samfundslitteratur.

- Hammersley & Atkinson (1995). The process of analysis. I *Ethnography. Principles in Practice* (2. utg.). Routledge.
- Harper, D. (2012). *Visual sociology*. Routledge.
- Hastrup, K. (2003). Metoden. Opmærksomhedens retning. I K. Hastrup (Red.), *Ind i verden* (s. 399-416). Hans Reitzels Forlag.
- Hastrup, K. (2009). Videnskabelig praksis - det etiske felt i antropologien. I Hastrup (Red.) *Mellem mennesker - en grundbog i antropologisk forskningsetik* (s. 9-29). Hans Reitzels Forlag.
- Hebdige, D. (1979). *Subculture : the meaning of style*. Methuen.
- Helle-Valle, J. (2015). Medieantropologi. *Norsk Antropologisk Tidsskrift*. 26 (1), 57-74.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2898-2015-01-05>
- Hepp, A., Hjarvard, S. & Lundby, K. (2015). Mediatization: theorizing the interplay between media, culture and society. *Media, Culture & Society*, 37(2), 314–324.
<https://doi.org/10.1177/0163443715573835>
- Holstein, J. A. & Gubrium, J. F. (1995). *The active interview*. Sage Publications
- Hutchby. (2001). Technologies, Texts and Affordances. *Sociology*, 35(2), 441–456.
<https://doi-org.mime.uit.no/10.1177%2FS0038038501000219>
- Ingold, T. (2011). *Being Alive. Essays on movement, knowledge and description*. Routledge.
- Jakobson, R. (1960). Linguistics and Poetics. I T. Sebeok (Red.), *Style in Language* (s. 350-377). Massachusetts Institute of Technology Press.
- James, A. (2007). Giving voice to children's voices: Practices and Problems, Pitfalls and Potentials. *American Anthropologist*, 109(2), 261-272.
- James, A. L. (2010). Competition or integration? The next step in childhood studies? *Childhood*, 17(4), 485-499.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood*. Polity Press.
- James, A. & Prout, A. (1997). *Constructing and reconstructing childhood : contemporary issues in the sociological study of childhood*. Falmer Press.
- Jansen, K. (2020, 3. mars). Barn under 13 år har ingenting på sosiale medier å gjøre. *Bergens Tidende*. <https://www.bt.no/nyheter/i/2Ge1VB/barn-under-13-aar-har-ingen-ting-paa-sosiale-medier-aa-gjoere>
- Jensen, A. F. (2009) *Projektsamfundet*. Aarhus Universitetsforlag.
- Johansen, S. L. & Larsen, M. C. (2019). *Børn, unge og medier*. Samfundslitteratur.
- Kampmann, J. Rasmussen, K. & Warming, H. (Red.) (2017). *Interview med børn*. Hans Reitzels Forlag.
- Kardefelt, W. D. (2017). *How Does the Time Children Spend Using Digital Technology Impact Their Mental Well-being, Social Relationships and Physical Activity? : An Evidence-focused Literature Review*. *Innocenti Discussion Papers, 2017 - 02*. UNICEF Office of Research. <https://www.unicef-irc.org/publications/925-how-does-the-time-children-spend-using-digital-technology-impact-their-mental-well.html>
- Lancy, D. (2012). Why Anthropology of Childhood? A brief history of an emerging discipline. *AnthropoChildren*, 1 (1). <https://popups.uliege.be/2034-8517/index.php?id=121>
- Lancy, D. (2015). *The Anthropology of Childhood : Cherubs, Chattel, Changelings* (2. utg.). Cambridge University Press.
- Lee, E., Macvarish, J., & Bristow, J. (2010). Risk, health and parenting culture. *Health, Risk & Society*, 12(4), 293–300. <https://doi.org/10.1080/13698571003789732>
- Lévi-Strauss, C. (1990). *La pensée sauvage*. Pocket.

- Lie, M. (2006). Kjønn og teknologi. I J. Lorentzen og W. Mühleisen (red.) *Kjønnforskning. En grunnbok* (s. 249-255). Universitetsforlaget.
- Livingstone, S. & Sefton-Green, J. (2016). *The Class. Living and Learning in the Digital Age*. New York University Press.
- Long, N. & Moore, H. (2012). Introduction. Sociality's New Directions. I Long, N. & Moore, H. (Red.), *Sociality : New Directions* (s. 1-24). Berghahn.
- Mead, M. (1928). *Coming of age in Samoa; a psychological study of primitive youth for western civilization*. Morrow & Company.
- Medietilsynet (2020a). *Barn og medier 2020. Om sosiale medier og skadelig innhold på nett. Delrapport 1, 11. februar 2020*. Medietilsynet.
- Medietilsynet (2020b). *FORELDRE OG MEDIER 2020 : En kartlegging av foreldres erfaringer med 1–17-åringers digitale medievaner : Oktober 2020*. Medietilsynet.
- Miller, D., Costa, E., Haynes, N., McDonald, T., Nicolescu, R., Sinanan, J., Spyer, J., Venkatraman, S. & Wang, X. (2016). *How the World Changed Social Media*. UCL Press.
- Miller, D. (2016). *Social Media in an English Village (Or how to keep people at just the right distance)*. UCL Press.
- Miller, D. (2013). *A Theory of Shopping*. John Wiley & Sons.
- Montgomery, H. (2008). *An Introduction to Childhood: Anthropological Perspectives on Children's Lives*. Oxford: Wiley-Blackwell
- NOU 2019:19. (2019). *Jenterom, gutterom og mulighetsrom— Likestillingsutfordringer blant barn og unge*. Kultur- og likestillingsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-19/id2677658/?ch=1>
- Oldenburg, R. (1999). *The Great Good Place : cafés, coffee shops, bookstores, bars, hair salons, and other hangouts at the heart of a community*. Marlowe.
- Prensky, Marc (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1, *On the Horizon*, 9 (5) 1 – 6.
<https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Rasmussen, K. (2017). Det foto-eliciterede interview. I Kampmann, J. Rasmussen, K. & Warming, H. (Red.), *Interview med børn* (s. 109-123). Hans Reitzels Forlag.
- Shore, C. (1999). Fictions of Fieldwork. Depicting the Self in Ethnographic Writing. I C.W. Watson (Red.), *Being There : Fieldwork in Anthropology* (s. 25-48). Pluto Press.
- Simmel, G. & Everett C. Hughes (oversettelse). (1949). The sociology of sociability. *American Journal of Sociology*, 55 (3), 254–261.
- Simmel, G. (1969). Soziologie der Geselligkeit. I *Verhandlungen des 1. Deutschen Soziologentages vom 19. bis 22. Oktober 1910 in Frankfurt am Main* (S. 1-16). Sauer u. Auvermann. <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/18788>
- Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., Livingstone, S., and Hasebrink, U. (2020). *EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries*. EU Kids Online. <https://doi.org/10.21953/lse.47fdeqj01ofo>
- Solberg, A. (1997). Negotiating childhood - changing constructions of age for Norwegian children. I A. James & A. Prout (Red.), *Constructing and reconstructing childhood : contemporary issues in the sociological study of childhood* (s. 126-144). Falmer Press.
- Tiidenberg, K., Markham, A., Pereira, G., Rehder, M. M., Dremljuga, R-R., Sommer, J. K., & Dougherty, M. (2017). "I'm an addict" and other sensemaking devices : a discourse analysis of self-reflections on lived experience of social media. I *Proceedings of the 8th International Conference on Social Media & Society*. Association for Computing Machinery.

- Toren, C. (1999). Why Children Should Be Central to Anthropological Research. *Etnofoor*, 12(1), 27–38. <http://www.jstor.org/stable/25757951>
- Twenge, J.M. (2017). Have Smartphones Destroyed a Generation? *The Atlantic*, September 2017. <https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2017/09/has-the-smartphone-destroyed-a-generation/534198/>
- Utdanningsdirektoratet (2020, 4. august). *Stor variasjon i SFO-tilbudet*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/analyser/stor-variasjon-i-sfo-tilbudet/>
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur : en innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. SEEK.
- Warming, H. (2017). Det improviserende interview. I Kampmann, J. Rasmussen, K. & Warming, H (Red.), *Interview med barn* (s.189-203). Hans Reitzels Forlag.
- Zuboff, S. (2020). *Overvåkingskapitalismens tidsalder - kampen for en menneskelig framtid ved maktens nye frontlinje*. Spartacus.

Appendiks

Appendiks A: Infoskriv



UiT Norges
arktiske universitet

Til foreldre og barn i 5. klasse

Hei, jeg heter Lea Louise Videt, og jeg har fått lov av [redacted] skole å gjennomføre gruppeintervjuer med elevene i 5. klasse.

Intervjuene skal være en del av en masteroppgave i sosialantropologi, hvor jeg skal undersøke hvilken rolle bruken av telefoner og sosiale medier spiller for nordnorske barn og deres sosiale relasjoner, i deres eget perspektiv. I samfunnet er det mye fokus på dette tema, men forskningen vet veldig lite om hvilken rolle bruken av sosiale medier spiller i barnas sosiale liv. Det er dette jeg ønsker å undersøke ved å snakke med barna og få frem deres egne synspunkter. Det er ekstra viktig å få frem perspektivet til barn som bor på små plasser som [redacted], siden disse er underrepresentert i forskning. Jeg er både interessert i å snakke med barn som bruker telefon og sosiale medier, og de som ikke gjør det.

Intervjuene vil foregå i skoletiden, med 3-4 elever i hver gruppe. Barnet ditt skal kun delta, hvis det selv har lyst, og hvis du/dere som foresatte gir samtykke. Elevenes navn blir anonymisert i oppgaven.

Jeg vil naturligvis ta hensyn til alle retningslinjer angående smittevern.

Prosjektet er godkjent av NSD – Norsk Senter for Forskningsdata. NSD fører tilsyn med at forskningsdata hentes inn og lagres trygt, lovlig og etisk forsvarlig. Vedlagt her er et infoskriv, hvor du kan lese mer om prosjektet og hvordan det sikres at reglene for personvern overholdes. På siste side er det en samtykke-erklæring. Hvis barnet ditt ønsker å delta, ber jeg om at dere sammen skriver under på denne, og at den leveres på skolen i løpet av en uke.

Hvem er det som skal intervjuer?

Mitt navn er Lea
Louise Videt, og jeg
bor [redacted]
[redacted]. Ved siden av
studiene i
sosialantropologi,
jobber jeg som
ungdomsskolelærer [redacted]
[redacted]



Appendiks B: Samtykkeerklæring, fokusgrupper



UiT Norges
arktiske universitet

Vil du gi tillatelse til at ditt barn deltar i masterprosjektet

” Barn og sosiale medier”?

Dette er et spørsmål til deg, som foresatt, om at barnet ditt kan få delta i en masteroppgave ved UIT hvor formålet er å undersøke nordnorske barns bruk av sosiale medier. I dette skrevet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for ditt barn.

Formål

Prosjektet er del av en masteroppgave i sosialantropologi ved UIT. Jeg ønsker å undersøke betydningen av bruken av sosiale medier fra et barneperspektiv. Hvilken rolle spiller tilgangen til sosiale medier og bruken av disse for nordnorske barns sosiale relasjoner?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Ansvarlig institusjon er UIT Norges arktiske universitet. Prosjektet utføres av masterstudent Lea Louise Videt.

Hvorfor får ditt barn spørsmål om å delta?

Jeg har inngått samarbeid med 5. trinn på [redacted] skole og ønsker å intervju alle i klassen som har lyst å delta. Skolen er utvalgt fordi jeg ønsker å få frem perspektivet til nordnorske barn som bor på bygda eller en mindre by og som er i alderen 10-12 år. Jeg er interessert i å høre om hvilke sosiale medier/apper barna bruker og hvordan de brukes. Jeg er også interessert i perspektivet til de barn som ikke bruker sosiale medier eller ikke har mobiltelefon.

Hva innebærer det for ditt barn å delta?

Hvis ditt barn har lyst å delta i prosjektet, og du som foresatt gir samtykke til dette, innebærer det at ditt barn deltar i et gruppeintervju sammen med 2-3 andre fra klassen. Ditt barn bestemmer selv hva han/hun vil svare på. Jeg vil spørre om hvilke apper/sosiale medier barna bruker og hvilken betydning de synes dette har for deres sosiale relasjoner. I tillegg vil jeg spørre om barna synes det er forskjell på hvordan gutter og jenter bruker apper/sosiale medier. Emnene vil være generelle, slik at barna ikke diskuterer enkeltpersoner som ikke er til stede.

Gruppeintervjuet tar ca. en halv time og vil bli tatt opp ved hjelp av en digital opptaker.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta. Hvis ditt barn har lyst å delta og du gir samtykke, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om barnet og deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for ditt barn hvis det ikke vil delta eller senere velger å trekke seg. Dersom du som foresatt ønsker å se intervjuguiden på forhånd, kan du ta kontakt.

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om ditt barn til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun meg som student som får tilgang til dataene, samt min veileder ved UIT. Navnet på ditt barn vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.



UiT Norges arktiske universitet

I masteroppgaven vil alle navn og identitets-karakteristiske opplysninger som måtte være i intervjumaterialet bli anonymisert. Barna som deltar, vil bli tildelt fiktive navne. Det vil si at ingen deltakere kan gjenkjennes i publikasjonen. Stedsnavn vil også bli anonymisert. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD – Norsk senter for forskningsdata AS.

Hva skjer med opplysningene til deg og ditt barn når jeg avslutter forskningsprosjektet?

Masteroppgaven skal etter planen avsluttes ved utgangen av 2021. Etter prosjektavslutning vil personopplysningene og intervjuoptakene bli slettet.

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om ditt barn?

Jeg behandler opplysninger om ditt barn basert på ditt samtykke. NSD – Norsk senter for forskningsdata har vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dit barns rettigheter

Så lenge ditt barn kan identifiseres i datamaterialet, har ditt barn rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om ham/henne,
- å få korrigert personopplysninger om ham/henne,
- å få slettet personopplysninger om ham/henne,
- å få utlevert en kopi av sine personopplysninger (dataportabilitet)
- du kan på vegne av barnet sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av barnets personopplysninger.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Masterstudent Lea Louise videt, på epost (lealouise@gmail.com) eller telefon [REDACTED]
- Veileder Jorun Bræck Ramstad, på epost (jorun.braeck.ramstad@uit.no) eller telefon 4777645282
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Lea Louise Videt

Masterstudent i sosialantropologi ved UIT.

Vedlegg: Samtykkeerklæring



**UiT Norges
arktiske universitet**
Samtykkeerklæring, foresatte:

Denne siden fylles ut og leveres
inn til klasselæreren.

Navn på foresatt:

Dato:

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet '*Barn og sosiale medier*', og har fått
anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- At mitt barn kan delta i gruppeintervju

Jeg samtykker til at opplysninger om mitt barn behandles frem til prosjektet er avsluttet.

(Signert av foresatt, dato)

Samtykkeerklæring, barn:

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet '*Barn og sosiale medier*', og har fått
anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i gruppeintervju

(Signert av deltaker, dato)

Deltakelse i individuelt intervju?

Når gruppeintervjuene er gjennomført, vil jeg også gjerne gjennomføre individuelle
intervjuer med noen av barna. Her kan du som foresatt skrive din emailadresse og
telefonnummer, hvis du synes det er greit at jeg tar kontakt angående dette:

Telefonnummer og emailadresse, foresatt:

Appendiks C: Samtykkeerklæring, intervju



UiT Norges
arktiske universitet

Vil du gi tillatelse til at ditt barn deltar i masterprosjektet

” Barn og sosiale medier”?

Dette er et spørsmål til deg, som foresatt, om at barnet ditt kan få delta i en masteroppgave ved UiT hvor formålet er å undersøke nordnorske barns bruk av sosiale medier. I dette skrevet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for ditt barn.

Formål

Prosjektet er del av en masteroppgave i sosialantropologi ved UiT. Jeg ønsker å undersøke betydningen av bruken av apper og sosiale medier fra et barneperspektiv. Hvilken rolle spiller tilgangen til apper og sosiale medier og bruken av disse for nordnorske barns sosiale relasjoner?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Ansvarlig institusjon er UiT Norges arktiske universitet. Prosjektet utføres av masterstudent Lea Louise Videt.

Hvorfor får ditt barn spørsmål om å delta?

Jeg har inngått samarbeid med 5. trinn på [redacted] og ønsker å intervju alle i klassen som har lyst å delta. Skolen er utvalgt fordi jeg ønsker å få frem perspektivet til nordnorske barn som bor på bygda eller en mindre by og som er i alderen 10-12 år. Jeg er interessert i å høre om hvilke apper/sosiale medier barna bruker og hvordan de brukes. Jeg er også interessert i perspektivet til de barn som ikke bruker sosiale medier eller ikke har mobiltelefon.

Hva innebærer det for ditt barn å delta?

Hvis ditt barn har lyst å delta i prosjektet, og du som foresatt gir samtykke til dette, innebærer det at ditt barn deltar i et intervju med meg, Lea Louise Videt. Ditt barn bestemmer selv hva han/hun vil svare på. Jeg vil spørre om hvilke apper/sosiale medier barnet bruker og hvilken betydning han/hun synes dette har for hans/hennes sosiale relasjoner. Hvis barnet bruker mobiltelefon, kan han/hun vise meg appene han/hun bruker på telefonen, hvis han/hun har lyst til dette. Intervjuet tar ca. 20-30 minutter og vil bli tatt opp ved hjelp av en digital opptaker.

Jeg vil naturligvis ta hensyn til alle retningslinjer angående smittevern.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta. Hvis ditt barn har lyst å delta og du gir samtykke, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om barnet og deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for ditt barn hvis det ikke vil delta eller senere velger å trekke seg. Dersom du som foresatt ønsker å se intervjuguiden på forhånd, kan du ta kontakt.

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om ditt barn til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun meg som student som får tilgang til dataene, samt min veileder ved UiT. Navnet på ditt barn vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.



UiT Norges arktiske universitet

I masteroppgaven vil alle navn og identitets-karakteristiske opplysninger som måtte være i intervjumaterialet bli anonymisert. Barna som deltar vil bli tildelt fiktive navne. Det vil si at ingen deltakere kan gjenkjennes i publikasjonen. Stedsnavn vil også bli anonymisert. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD – Norsk senter for forskningsdata AS.

Hva skjer med opplysningene til deg og ditt barn når jeg avslutter forskningsprosjektet?

Masteroppgaven skal etter planen avsluttes ved utgangen av 2021. Etter prosjektavslutning vil personopplysningene og intervjuopptakene bli slettet.

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om ditt barn?

Jeg behandler opplysninger om ditt barn basert på ditt samtykke. NSD – Norsk senter for forskningsdata har vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dit barns rettigheter

Så lenge ditt barn kan identifiseres i datamaterialet, har ditt barn rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om ham/henne,
- å få korrigeret personopplysninger om ham/henne,
- å få slettet personopplysninger om ham/henne,
- å få utlevert en kopi av sine personopplysninger (dataportabilitet)
- du kan på vegne av barnet sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av barnets personopplysninger.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Masterstudent Lea Louise videt, på epost (lealouise@gmail.com) eller telefon [REDACTED]
- Veileder Jorun Bræck Ramstad, på epost (jorun.braeck.ramstad@uit.no) eller telefon 4777645282
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Lea Louise Videt

Jorun Bræck Ramstad

Masterstudent i sosialantropologi ved UiT.

Førsteamanuensis i sosialantropologi
Institutt for samfunnsvitenskap ved UiT

Vedlegg: Samtykkeerklæring



Samtykkeerklæring, foresatte:

Navn på foresatt:

Dato:

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet '*Barn og sosiale medier*', og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- At mitt barn kan delta i individuelt intervju

Jeg samtykker til at opplysninger om mitt barn behandles frem til prosjektet er avsluttet.

(Signert av foresatt, dato)

Samtykkeerklæring, barn:

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet '*Barn og sosiale medier*', og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i individuelt intervju

(Signert av deltaker, dato)

