

# Barns spilling

## Om digital spillkompetanse i ulike praksiser

Pål Aarsand

### Sammendrag

*Artikkelen fokuserer på barns bruk av digitale spill, og baserer seg på videoinnspilt materiale av svenske og nordamerikanske barn. Inspirert av sosiokulturelle perspektiver studeres barns bruk av digitale spill i ulike sammenhenger. Gjennom en nærlesning av barns bruk av digitale spill, viser teksten hvordan spillkompetanse kan ses som sosialt og materielt distribuerte aktiviteter. Spillkompetanse handler om å håndtere spill, men også om å justere og utvikle forståelsen for spillet for å bruke dette i andre aktiviteter. I tillegg blir spillkompetanse en identitetsmarkør som spillere bruker for å fremstå som kompetente overfor sine medspillere og sitt publikum. Artikkelen avslutter med å argumentere for at vi trenger å utvide forståelsen for hva som inngår i barns digitale spillkompetanser.*

### Digital kompetanse

Barn og digital teknologi er et område som skaper debatt blant politikere, foreldre og barn så vel som forskere. Et av begrepene som ofte verserer i disse debattene er *digital kompetanse*. Digital kompetanse kan beskrives som menneskets evne til å bruke digital teknologi for å håndtere hverdagslivets ulike oppgaver og utfordringer (f.eks. Arnseth m.fl. 2007). EU-kommisjonen ser digital kompetanse som en av de grunnleggende kompetansene på linje med å lese, skrive og regne, samtidig som det relateres til begrepet livslang læring (European Commission 2005). I denne teksten tar jeg utgangspunkt i ideen om at barn inngår i livslange og brede lærings-situasjoner, noe som understreker betydningen av å studere situasjoner hvor digitale medier brukes. Digital kompetanse kan ses som et overordnet be-

grep som omfatter mange ulike digitale medier. Digitale spill er eksempel på et medium. Begrepet digital spillkompetanse, eller "game literacy" (Gee 2003), er et forsøk på å bli mer spesifikk i definisjonen av hvilken kompetanse man snakker om. Begrepet blir her knyttet til en bestemt teknologi. Dette kan illustreres ved å tenke på forskjellene mellom å spille "first person shooter"-spillet "Call of Duty" og å søke informasjon på Web 2.0, to aktiviteter som stiller helt ulike krav til brukeren. I denne teksten retter jeg fokus mot barns bruk av digitale medier i hverdagslivet. Mer bestemt ser jeg på barns bruk av digitale spill. Begrepet hverdagsliv brukes her for å understreke at det er barns levde liv som er interessant, og ikke en oppdeling og normering av aktiviteter som tar utgangspunkt i hvilken institusjon man befinner seg i (Ellegård & Wihlborg 2001). Dette betyr samtidig at fokus er på hvordan barn håndterer digitale spill, ikke hvorvidt de blir bedre i skolefag eller blir for stillesittende i forhold til ulike retningslinjer for hvor mye barn skal bevege seg på fritiden.

Jeg har valgt å se digitale spillkompetanser som *praktiske prestasjoner* som fremkommer og synliggjøres når barn bruker digitale spill. Dette innebærer at kompetanse ikke ses som en egenskap, eller noe vi kan tilskrive eller avskrive andre, men snarere noe som mennesker arbeider med for å beherske og som blir synlig i gjennomføringen av aktiviteter (Hutchby & Morran-Ellis 1998). Kompetanse ses dermed som situert og noe vi gjør i en sosial og kulturell sammenheng. Det betyr også at digitale kompetanser muliggjøres og begrenses av strukturelle forhold i de sammenhenger der barn lever og handler. Dette er relatert til både det materielle: tilgang til spillkonsoller og digitale spill, og det sosiale: venner og voksnes forståelse av spill. Barns handlinger må ses i relasjon til når, hvor og med hvem de utspilles sammen med. Det som ses som kompetanse i et klasserom, er ikke nødvendigvis det i friminuttet eller i skolefritidsordningen. Bruker vi samme tanke når det gjelder digitale spill, så er det forskjell på å spille "World of Warcraft", som blant annet krever samarbeid med andre spillere online og sammenhengende tid for å spille, og "Angry Birds" som kan spilles i tominutters intervaller på mobiltelefonen. Uavhengig av hvilket spill og hvordan man anvender disse så består spillkompetansen i å "lese", forstå og produsere relevante handlinger i situasjonen. Kort sagt så er digitale spillkompetanser sosiale og kulturelt situerte aktiviteter (Säljö 2005).

## Artefakter og kompetanse

Sentralt i menneskers liv er å håndtere ulike redskap. Det kan være penner og papir, kniv og gaffel, mobiltelefoner, datamaskiner, joysticks, sykler eller lego. Når fokus rettes mot barns digitale kompetanser er det nettopp bruken av digitale redskap som studeres. Redskaper, eller artefakter, kan kort forklares som objekter som er skapt for produksjon og reproduksjon av for eksempel, språk, sosial organisering og håndtering av spesielle verktøy (Wartofsky 1979). Med andre ord, mennesket utvikler kunnskaper og ferdigheter ved å produsere redskaper som inngår i og forandrer virksomheter (Säljö 2005, Wenger 1998). Artefakter er redskaper som er utviklet for å fylle en spesiell funksjon i en organisasjon eller et system, noe som også betyr at de kan ses som objektivisering av kunnskaper og erfaringer (Ingold 2000). Redskaper i seg selv er ikke interessante i denne teksten, snarere er det hvordan de brukes og hva de produserer når de er en del av aktive handlinger.

Spillkompetanse er relatert til håndteringen av ulike spill i ulike sammenhenger. I denne teksten ses digitale spill som en artefakt. Vi kan skille mellom primære, sekundære og tertiære artefakter avhengig av hvilken funksjon de har i en gitt praksis (Wartofsky 1979). Primære artefakter har et meningstilbud som indikerer hvordan disse kan og skal brukes. De inngår som en del av den sosiale praksisen og er dermed med på å konstituere denne. Det kan for eksempel være en TV, en spillkonsoll eller en sykkel. Primære artefakter fungerer som en forlengelse av mennesket og dermed en utvidelse av våre handlingsmuligheter. *Sekundære* artefakter er redskaper som reproduserer begrep og innsikter, og som gir oss modeller for hvordan vi kan tenke og handle. De er tidligere erfaringer på et symbolsk nivå. Det kan være oppskrifter på mat eller en instruksjon til hvordan man kommer i gang med et spill. De er skapt for å bevare eller beskrive kunnskaper om hvordan den primære artefakten brukes. Inskripsjoner, som for eksempel skrift og bilder, spiller en sentral rolle når det gjelder sekundære artefakter. Instruksjoner som er trykt direkte på redskapet er eksempel på hvordan primære og sekundære artefakter opptrer på samme tid. *Tertiære* artefakter beskrives som forlengelse av sekundære artefakter og deres praksiser. De er ikke direkte relatert til primære artefakter, men konstituerer "a domain in which there is a free construction in the imagination of rules and operations different from those adopted for ordinary 'this-wordly' praxis" (Wartofsky 1979: 195). Et eksempel kan være hvordan datamaskinen har fungert som modell for hvordan den menneskelige hjernen fungerer med blant annet korttids- og langtidsminne. Tertiære arte-

fakter er med andre ord redskaper som brukes for å forstå, resonnere, diskutere, leke, stille diagnoser og forklare våre omgivelser. På den måten inngår disse i hverdagslivets ulike praksiser.

## Metodologi

Inspirert av *Multi-Site Ethnography* (Hannerz 2003, Marcus 1995) har jeg studert barns bruk av digitale spill i familier, i skole og på skolefritidsordning. Ideen bak denne metodiske tilnærmingen er å se hvordan lignende aktiviteter, her bruk av digitale spill, ser ut i ulike sammenhenger. Sentralt her er å se både på hvordan disse aktivitetene får sin lokale utforming samt hvordan disse er relatert til hverandre. Data er hentet fra to prosjekter. Det første eksemplet er fra det amerikanske materialet i det internasjonale prosjektet "Everyday lives of working families in Italy, Sweden and the US"<sup>1</sup>, som blant annet består av videoinnspillinger av 32 nordamerikanske middelklassefamiliers hverdagsliv over en uke. Familiene ble filmet fra de stod opp om morgenen til barna gikk til sengs. Filmingen pågikk i hjemmet og når de gjorde ting sammen på andre arenaer, som for eksempel barnas trening eller handling i matbutikk. To forskere med kamera fulgte familiene. Et kamera hadde fokus på en av de voksne, mens det andre kameraet fulgte "fokusbarnet", som var i alderen 7–11 år. Eksempel to og tre er hentet fra den svenske studien "Learning, interaction and the development of narrative knowing and remembering"<sup>2</sup>. Data består også her av deltagende observasjoner, hvor fire barn i alderen 7–8 år ble filmet over en uke. Feltarbeidet var organisert slik at to barn i samme klasse og skolefritidsordning, en gutt og en jente, ble filmet av hver sine forskere under samme tidsperiode. I hjemmet derimot ble barna filmet av sine foreldre. Alle som deltok i prosjektene, barn så vel som voksne, fikk informasjon om prosjektet og skrev under på at de godkjente og kjente til mulige konsekvenser av å delta i prosjektet. Pseudonymer brukes om personer og sko-

---

<sup>1</sup> Det italienske delprosjektet ble ledet av professor Clotilde Pontecorvo ved University of Rome "La Sapienza". Det svenske delen ble ledet av professor Karin Aronsson, Stockholms Universitet mens den amerikanske delen ble ledet av professor Elinore Ochs, University of California, Los Angeles

<sup>2</sup> "Learning, interaction and the development of narrative knowing and remembering" er et samarbeidsprosjekt mellom flere svenske forskningsmiljøer. Hovedansvarlig for prosjektet er professor Roger Säljö, Göteborgs universitet mens delprosjektet ved Uppsala Universitet, som data til denne artikkelen er hentet fra, ledes av professor Ann-Carita Evaldsson.

len. Begge prosjektene er etisk vurdert og godkjent av Den regionale etikkprøvnings nemnd i Uppsala. Eksemplene er transkribert interaksjon (se Appendiks 1 for transkripsjonsnøkkel). Det første eksemplet er oversatt fra engelsk mens jeg i de to andre har beholdt den originale utskriften på svensk.

Eksemplene er valgt fordi disse er samspillsituasjoner som ofte forekommer i hjemmet, i skolegården og på skolefritidsordningen i våre data. Poenget med utvalget er å vise hvilken kompetanse som kreves når barn bruker digitale spill på ulike arenaer. Valget av ulike institusjonelle sammenhenger er gjort for å se hvordan artefakter vandrer og brukes på forskjellige måter i barns hverdagsliv. Variasjon i bruken synliggjør kompleksiteten i begrep som digital spillkompetanse.

## **Spillpraksiser og kompetanse**

Hjem, skole og skolefritidsordninger har ulike mål, regler og normer som regulerer virksomhetene. Blant annet gir dette seg uttrykk i relasjonene mellom barn og mellom barn og voksne som har ulike vilkår i disse praksisene. Kort sagt: å være foreldre er noe annet enn å være lærer eller personale på en skolefritidsordning. Det samme kan sies om det å være barn. Å være datter eller sønn er noe annet enn å være elev eller barn på skolefritidsordning. Dette innebærer også at hva som ses som sosialt akseptable aktiviteter er situert. Jeg skal nå se nærmere på hvordan digital spill brukes i disse ulike institusjonene, og hva deltagerne ser som kompetent bruk eller ikke.

### **Spillkompetanse i hjemmet**

Spillkonsoller og spill er tilgjengelige i mange hjem, og dermed blir dette også en plass hvor barn spiller digitale spill. Det som kjennetegner hjemmet er at familiemedlemmer som foreldre og søsken ofte er nærværende eller deltar i spillaktiviteter. I mange hjem finnes det også lokale regler som regulerer barns spilling (Aarsand 2011). Mest vanlig er tidsbegrensninger angående hvor lenge barn får spille, og aldersbegrensninger, som gjelder hvilke type spill de får spille (Vandewater m.fl. 2005). I mine data ser vi at barn ofte spiller alene, sammen med søsken eller venner. I slike spillepisoder inngår det vanligvis to kompetente spillere i en konkurranse-situasjon der begge spiller for å vinne. Spillet fungerer da som en utvidelse av spillernes handlingsmuligheter, og håndteringen av den virtuelle verden

er hovedfokus for aktiviteten. Foreldre er ofte medvirkende på en eller annen måte, enten gjennom å befinne seg i samme rom, eller ved at de mer åpent observerer og stiller spørsmål om spillet og spillingen. Foreldre deltar også i spillaktiviteter med sine barn. I tidligere studier har jeg vist hvordan dette ofte tar form som opplæringssituasjoner (Aarsand 2007).

For å belyse hvordan barns bruk av digitale spill ser ut i hjemmet skal vi se nærmere på et eksempel fra en amerikansk familie. Her møter vi sønnen Daniel (8) som spiller sammen med sin venn Alex (8). Eksemplet begynner med at pappaen kommer inn i stua.

### *Eksempel 1*

Deltagere: Daniel (sønn), Alex (venn), Pappa

Sted: Hjemme hos Daniel

Aktivitet: NBA-Basket

- 1 Pappa ((Kommer inn i rommet)) hva gjør dere?
- 2 Daniel Pappa jeg vinner ((pappaen vender seg mot skjermen))
- 3 Pappa Hvem har du?
- 4 Pappa ((Lener seg mot TVen)) det er en jevn match
- 5 (2)
- 6 Pappa Du er Orlando?
- 7 Daniel Jepp pappa jeg er Orlando
- 8 Pappa Hvem er Timberwolves?
- 9 Alex Nei [Jeg-
- 10 Daniel [Nei, Alex er Alaskan
- 11 Pappa Oh (.) er det der en slam dunk?
- 12 Alex Ja
- 13 Pappa [Hvem e::
- 14 Alex [(xxx) (xxx) bytter
- 15 Daniel Og jeg er Brody
- 16 Pappa Forsvar Alex
- 17 Alex Jeg forsøker men jeg er (.) jeg kan ikke. Det er vanskelig
- 18 med-
- 19 Daniel -Jeg dekker Alex for bra
- 20 Pappa Du har (.) hvem har Kobe?
- 21 Alex Jeg har (.) jeg er fra vest
- 22 Pappa Aha jeg forstår

Daniel og Alex har spilt NBA Live<sup>3</sup> basket i cirka 20 minutter når pappaen dukker opp og spør hva guttene gjør. Spørsmålet er ikke om de spiller eller

---

<sup>3</sup> NBA Live 2004 er produsert av EA Sports (Electronic Art Sport) og er basert på den nord-amerikanske basketball-ligaen med samme navn (NBA). Lag og spillere i spillet tilsvarer de som finnes i ligaen og på lagene.

gjør noe annet, men hvilket spill de spiller. Dette viser oss at vi her snakker om en gjentakende aktivitet som involverer ulike typer spill. Pappaen får ikke svar på spørsmålet, i stedet forteller Daniel at han vinner. Når pappaen så ser på skjermen ber han ikke om noen nærmere forklaring på hva de spiller. I stedet spør han hvilket lag sønnen spiller med. Mens gutten spiller lener han seg over mot skjermen og konstaterer at matchen er jevn. Så spør han om Daniel er Orlando (Magic), noe han bekrefter, og om vennen Alex er (Minnesota) Timberwolves, noe han sier at han ikke er (linjene 6–9). Pappaen fortsetter å stille spørsmål om spillet, denne gangen spør han om skuddet er et ”slam dunk” (linje 11), noe Alex bekrefter. Vi ser her hvordan pappaen forsøker å skape seg et bilde av aktiviteten på skjermen gjennom å se hvem som spiller med hvilket lag. Hvilket *lag* Alex og Daniel kontrollerer er relevant for å forstå den pågående aktiviteten, men hvorvidt spilleren scorer med en ”slam dunk” har en mer spillteknisk karakter og er derfor lite relevant for å forstå selve aktiviteten. Pappaen viser at han er interessert i spillet samtidig som han viser en viss forståelse for den amerikanske basketballserien (NBA) gjennom å referere til spillere og lag som spiller i denne ligaen samt ved å bruke termer som ”slam dunk” og forsvar.

I eksemplet ser vi hvordan spillet fungerer som en artefakt som gir tilgang til den virtuelle aktiviteten basketball. Ved hjelp av spillet kan Daniel og Alex spille NBA Live. Barna bruker spillet som primær artefakt, og ved hjelp av sine håndkontroller får de tilgang til den virtuelle basketball-banen. For å kunne gjøre dette må guttene vite *hvilke* knapper på håndkontrollen de skal trykke på, og *når* dette skal skje for at spillkarakterene skal gjøre som de ønsker. Denne kompetansen blir først synlig når en eller flere av spillerne ikke vet hvordan dette skal gjøres (Garfinkel 1984). Spillet blir med sin tydelige intertekstuelle NBA-inskripsjon, det vil si direkte kobling til NBA, et verktøy pappaen bruker for å stille spørsmål og kommentere deres aktiviteter på skjermen. For det første kan vi se at NBA-inskripsjoner reproducerer en forestilling om hvordan basket skal spilles og hvilke lag og spillere som kan delta. Det er for eksempel ikke mulig å spille med kvinnelige basketballspillere i NBA-basketball. På den måten (re)produseres forestillingen om hva NBA-basketball er og skal være. Det at spillet har så tydelige referanser til den amerikanske sporten og ligaen, NBA, innebærer at pappaen kan bruke forestillingen om NBA som en sekundær artefakt for å forstå den pågående spillaktiviteten i stua. Vi ser at pappaen kommer med kvalifiserte forslag på hvordan spillerne kan håndtere situasjonen: ”forsvar Alex!” (linje 16). Selv om det språklige

repertoaret fungerer: ”er det der en slam dunk?” (linje 11), viser tidligere innspill at han kanskje ikke helt forstår detaljene i spillet. Dette viser også at spillkompetanse ikke utelukkende er et individuelt anliggende, men er distribuert mellom ulike aktører, spillere, tilskuere så vel som spillet.

### **Spillkompetanse i skolefritidsordningen**

Vi har så langt sett på barn som spiller digitale spill i hjemmet. Vi skal nå se nærmere på en annen sammenheng, nemlig skolefritidsordningen. Som institusjon er skolefritidsordningen verken skole eller fritid, men en slags mellomting når det gjelder barns mulighet til selv å disponere tid og rom. Dette betyr ikke at tiden i skolefritidsordningen kontrolleres helt og fullt av barn (Skolverket 2007), men at de i større utstrekning enn i skolen kan disponere denne. Skolefritidsordningen er i tillegg ofte lokalisert i samme lokale som skolen, eller i lokaler rett ved siden av, som symbolsk markerer nærheten til skolens praksis.

I neste eksempel møter vi Sune, Kaj og Edwin som viser sin spillkompetanse i å spille ”Drakens värld” ([www.svt.se](http://www.svt.se)). Datamaskinen som de spiller på står i et rom hvor både barn og personale befinner seg, noe som innebærer at voksne og andre barn befinner seg i samme rom.

#### *Eksempel 2*

Deltagere: Kaj (kontrollerer musen), Edwin, Sune, Dragen (karakter i spillet), Ku (karakter i spillet) og Elg (karakter i spillet)

Sted: Skolefritidsordningen

Aktivitet: Dragens Värld (SVT’s webside)

- 1 ((Kommer inn på et nytt brett))
- 2 Ku Oj oj oj
- 3 Sune Nu är det bara att xxx(VETA?) hur man gör det
- 4 Kaj Ja xxx
- 5 Edwin [Klicka på bananen nu
- 6 Edwin [((Strekker seg på tvers av skjermen og peker på bananen))
- 7 Kaj ((Fører bort hånden))
- 8 Edwin Då kommer det xxx ((drar pekefingeren langs ved høyrekanten av
- 9 skjermen))
- 11 Kaj Ne:j men
- 12 Ku Jo i min mjölkapparat blandar du drinkar i olika färger. Sen
- 13 trycker du på fruktknapperna så att färgblandningerna ska bli
- 14 rätt och så drar du i spaken när du vill sälja det xx. Jag
- 15 kommer snart tillbaka. LYCKA TILL! ((piler blinker og peker
- 16 på fruktene og spaken. Guttene er fokusert på instruksjonene))
- 17 (2.5)



- 18 Kaj En får vänta  
19 Sune Det går alltså nu? Det går tydligen att höra vad dom säger  
20 Draken En drakspecial tack! ((et glass med en grønn farge i ses til  
21 høyre i bildet))  
22 Kaj ((Peker på blåbær og banan. Drar så i spaken mens han rister  
23 på hodet i takt med lyden av blanderen. Glasset kommer ut  
24 med en grønn farge))  
25 Kaj Yes!  
26 Draken Oj: vad du är duktig  
27 Xxx Är det gott?  
28 Elg En go en med xx smak ((et glass med lilla farge ses til høyre  
29 i bildet))  
30 Edwin ((legger hånden på Kajs hånd som ligger på musen og drar den  
31 frem og tilbake))  
32 Kaj Nej bort ((fører bort Edwins hånd))  
33 Edwin ((peker på blåbær og jordbær))  
34 Kaj Jag ve:t det (1) du behöver inte *hjälpa* mig!  
35 Elg Oj: det var den vackrast färg sedan höstlöven föll

Kaj er den som sitter med musen og er dermed den som fysisk utfører handlingene på skjermen. Guttene har akkurat kommet til en ny aktivitet i spillet. Sune konstaterer at nå gjelder det å vite hvordan man skal løse problemet som de stilles overfor, noe Kaj er enig i. Edwin strekker seg tvers over skjermen og peker på en banan mens han sier ”klicka på bananen nu” (linje 5–6). Spillingen er ikke en aktivitet der én spiller mens to sitter og ser på, snarere er det en kollektiv aktivitet der alle tre inngår på hver sin måte. Vi kan tydelig se engasjementet hos guttene ved at alle orienterer seg mot skjermen og den kommende oppgaven. Spesielt er Edwin aktiv gjennom å komme med forslag og peke, noe han gjør allerede før de har fått oppgaver av spillet. Kaj, som holder i musen, reagerer på Edwins engasjerte innspill med å fase bort hånden hans som peker på ett av ikonene på skjermen (linje 7). Dette kan muligens forstås som en måte å markere hvem som kontrollerer musen og fremdriften i spillet. Kuen, en karakter i spillet, dukker opp og forteller hva de skal gjøre her, nemlig blande drinker i ulike farger (linje 12–16). Det finns tre basisfarger (frukter), blå, gul og rød, å velge mellom. Hvilken drink de skal blande er avhengig av hva dyrene bestiller (linje 20 og 28). Etter at instruksjonen er gitt sitter guttene og venter. Både Sune og Kaj kommenterer dette og synliggjør dermed et grunnleggende kjennskap til digitale spill, nemlig at når man kommer inn i nye verdener og står overfor nye baner, så er det vanlig at det kan ta litt tid før spillet er ”klart” (linje 13). Dette indikerer at de har spilt spillet tidligere og de venter på at første kunde skal dukke opp (line 18–19). Edwins peking indikerer at også han kjenner til spillet. Spillkompetanse defineres her

som det barna sammen bidrar med for å løse ulike oppgaver i spillet. Under spillets gang møter barna ulike problemer og utfordringer, noe de sammen identifiserer og finner løsninger på. Spillkompetansen blir her synlig i samspillet mellom spillet og guttene hvor de, gjennom å vente, kommentere samt peke, holder seg til spillet og de krav som det stiller til handling.

En annen dimensjon i samspillet mellom guttene, er at spillkompetanse ikke er en nøytral kompetanse. Det kan argumenteres for at det ikke bare er viktig å delta i spillet, men det er også viktig å vise seg som en kompetent deltager. Vi ser hvordan Edwin strekker seg over skjermen for å vise hvor Kaj skal peke med musen. Når Kaj avviser denne gesten er det ikke fordi at den nødvendigvis er feil, han fører bort hånden (linje 5–6) og protesterer med et ”Nej men” (linje 8–9). Med andre ord er dette en aktivitet som avviser Edwins råd, samtidig som han selv gjør det som skal til for å få frem den rette fargen på drinken (linje 22–24). Når han får bekreftet at han har gjort det riktig, brister han ut i et triumferende ”Yes!” (linje 26), et rop som kan forstås som en måte å synliggjøre ikke bare for seg selv, Edwin og Sune, men også for alle som befinner seg innenfor rekkevidden av hans utrop (Goffman 1981). På den måten fungerer også Kais ”Yes!” som en kompetanse- og identitetsmarkør. Edwin viser at han også vil spille, noe som i dette spillet innebærer å styre musen, og han gjør et forsøk på å ta kontroll over musen ved å legge hånden oppå Kajs hånd. Kaj reagerer umiddelbart ved å ta bort hånden, samtidig som han sier ”Nej bort” (linje 32). Edwin gir seg ikke og går over til å peke på skjermen, noe som får Kaj til å si at han ikke vil ha hjelp med noe han kan. Kaj markerer dermed at han kan og behersker spillet like godt som Edwin ved å markere at han ikke vil ha hjelp. Kort summert så er dette illustrerende for situasjoner som går igjen i min empiri, altså situasjoner hvor det er viktig for barna å fremstå som kompetente både i forhold til det pågående spillet, og i forhold til andre spillere og publikum. Med andre ord så er det sentralt å vise frem spillkompetansen.

### **Spillkompetanse i skolen**

Digitale spill inngår i barns hverdagsliv på mange forskjellige måter. På skolen finnes institusjonelle rammer som begrenser og fremmer visse typer bruk av digitale spill. Det er for eksempel ikke uvanlig at skolene har det som omtales som pedagogiske spill, dvs. spill som er konstruert med utgangspunkt i at barnet/eleven skal lære seg skolekunnskap (se f. eks. Charsky 2010). I min studie hadde elevene tilgang til matematikk- og

spørspill i klasserommet under lærerens ledelse. I det neste eksempelet skal vi se hvordan barn selv tar initiativ til bruk av spill og denne gangen som del av leken. Eksempelet er hentet fra et friminutt, og vi møter tre gutter, Ole, Samuel og Robin, som er i ferd med å starte opp en lek.

### Eksempel 3

Deltagere: Ole, Samuel og Robin (2. klasse)

Sted: Skolegården

Aktivitet: Zelda

- 1 Ole Okey vi leker Zelda jag är den gröne Zelda.
- 2 Samuel Jag vill vara den li:la
- 3 (3)
- 4 Samuel Men jag är xxx
- 5 (2)
- 6 Samuel För Zelda är tjejer
- 7 Ole Nej ((bøyer seg ned og drar opp en blomst))
- 8 (3)
- 9 Samuel Jo det är det
- 10 Ole ((Snur seg mot Samuel og rister på hodet))
- 11 Samuel ((nikker))
- 12 Samuel Eric har ju hela spelet och han säger att det är tjejer
- 13 Ole =Han juger
- 14 Samuel Ne:j ((rister på hodet))
- 15 Ole ((nikker))
- 16 Samuel Kan inte du veta [xxx
- 17 Ole [Det är en det är en tjej som är det är en som är Zelda och
- 18 han den tjej det finns bare en tjej som är Zelda
- 19 Samuel Det är faktiskt tjejer ((snur seg mot Ole))
- 20 Ole Inte alla ((ser på Samuel))
- 21 Samuel Ne:j men den gröne är det
- 22 Ole ((Ri[ster på hodet))
- 23 Samuel [((Nikker)) man bara byter kropp man bara byter klädsel vet du man
- 24 byter inte själva Zelda
- 25 Ole ((Rister på hodet mens Samuel snur seg og begynner å gå))
- 25 Samuel Alla Zelda är faktiskt tjejer vist är alla Zelda tjejer ((til Robin))
- 26 Robin Uhm ((nikker))
- 27 Samuel Han säger att dom är killar men varför har dom långt hår då?
- 28 (1)
- 29 Ole Det kan ju killar också ha fatta
- 30 Samuel Men inte ((snur seg mot Ole)) säj inte fatta ((snur seg og går))
- 31 Ole Varför inte?
- 32 Robin All alla Zelda är tjejer ((går sammen med Samuel))

I de foregående eksemplene har jeg vist hvordan barn håndterer digitale spill som primære artefakter, vi skal nå se nærmere på hvordan spill brukes

som en tertiære artefakt. I dette utdraget ser vi hvordan ”The legend of Zelda” brukes som en tertiær artefakt, altså som en idé for leken. I eksemplet ser vi at det er uenighet om artefaktens egenskaper og dermed hvordan den kan brukes. I linje 1–4 ser vi hvordan Ole og Samuel lanserer Zelda som en modell som leken kan bygges opp rundt. Zelda er hovedkarakteren i dataspill som inngår i ”The Legend of Zelda”, en serie som gis ut av Nintendo. For å kunne bruke Zelda som verktøy i leken kreves det at begge guttene synliggjør sin kunnskap om Zelda, hvem hun er, hvor hun kommer fra, hvilke type aktiviteter hun vanligvis inngår i og hvordan hun kan brukes i leken. Zelda lanseres som en modell som leken bygges opp rundt. Denne modellen vil være retningsgivende for hvordan roller, handlinger og omgivelser skal forstås. Dermed må guttene vise at de kjenner til Zelda-spillene for å kunne være med i fordelingen av roller samt utvikle historien. For at Zelda skal være en fungerende artefakt, blir det viktig at Samuel og Ole blir enig om hvordan denne ser ut og hvilke egenskaper artefakten har eller skal ha. Dette er avgjørende for hvilke handlinger som blir mulige og hvilke som artefakten begrenser. Problemet oppstår imidlertid når Samuel erklærer at alle Zelda’er er jenter (linje 6), noe som Ole protesterer imot (linje 7). Å være jente fremstår som en umulig posisjon for Ole og Samuel. Fra linje 6–16 diskuterer Samuel og Ole hvilket kjønn Zelda har. I denne diskusjonen står ikke bare Zeldas kjønn på spill. Like viktig er at Ole som spillkompetent aktør står for fall. Han står i fare for å vise at han enten ikke kjenner spillet, eller at han ikke har forstått at hovedpersonen er en jente. I begge tilfeller undermineres hans posisjon som spillkompetent blant vennene. Samuel, på sin side, viser til andre personer for å støtte opp om sin oppfatning, først gjennom å vise til Eric som tydeligvis har hele spillet (linje 12), og ikke bare ett av dem. Videre så søker Samuel støtte hos Robin som nettopp ankom gruppen (linjene 25–26).

Spillkompetansen står på spill for Ole, og i et siste forsøk på å inngå et kompromiss med Samuel spiller Ole ut sitt siste kort, nemlig at det bare er én Zelda som er jente, mens resten er gutter (linje 17). Først står Samuel på sitt og påstår at alle Zelda’er er jenter, før han åpner for et kompromiss gjennom å si at ikke alle Zelda’er er jenter, men at den grønne er det. Dermed slår Samuel fast at når Ole valgte den grønne, valgte han også å være jente. Maskulinitetsforskningen har påpekt at å være mann er å ikke være kvinne (Frosh m.fl. 2002), og kan være en måte å tolke Oles motstand mot at den grønne Zeldan blir definert som jente. Oles protest resulterer i at Samuel stenger muligheten for at noen Zelda’er kan være gutter, og Ole gir mer informasjon: Zelda er en figur som man bytter utseende på

gjennom å skifte klær, og at denne figuren er jente (linjene 23–24). Samuel viser nok en gang sin kompetanse når det gjelder Zelda, en kompetanse som Ole ikke godkjenner, men som godkjennes av Robin. Dermed er Ole den eneste som nå hevder at Zelda er en gutt/mann. Som et siste argument påpeker Samuel at Zelda i tillegg ser ut som en jente fordi hun har langt hår (linje 27). Gjennomgående i diskusjonen om Zeldas kjønn er at dette er et problem for begge partene. Muligheten for å omforhandle egenskapene til Zelda finnes der, men når det gjelder spørsmålet om kjønn låser det seg for Ole og Samuel.

Artefakten, eller ideen om Zelda, som Ole og Samuel lanserte da de skulle starte leken, fungerer ikke fordi de er uenige om hvordan denne ser ut. Videre så skjer det en dekonstruksjon av artefakten som Ole bruker, samtidig som det skapes en ny artefakt der jente eller kvinne blir til en sentral egenskap ved Zelda. Uenigheten som oppstår før leken kommer i gang gjør at den tertiære artefakten testes ut og utvikles. At barn bruker digitale spill på denne måten, synliggjør hvordan spillkompetanser strekker seg langt utenfor de aktiviteter der den primære artefakten anvendes. Spillkompetanse handler derfor også om å håndtere og utvikle artefakter som fungerer i de aktiviteter der de inngår. Videre er det tydelig at artefaktene er bærere av sosiale og kulturelle forestillinger og forståelser som får sin mening i relasjon til hvor, hvordan og med hvem den brukes. Prinsessen Zelda sin posisjon i de ulike spillene er forskjellig, og når hun gjøres relevant som en mulig karakter i lek gis hun en ny betydning (eventuelt: tillegges nye egenskaper).

## **Spillkompetanser i barns hverdagsliv**

Barn lever sine liv i og på tvers av ulike institusjoner. Her har de sine venner, her leker de, lærer og møter motgang. Digitale spill er én blant flere artefakter som inngår i barn og unges liv. I denne teksten har jeg studert digitale spillkompetanser med utgangspunkt i hvordan barn bruker spill i hverdagen, uten å benytte en på forhånd bestemt definisjon av hva kompetanse er eller hvordan spill skal brukes. I stedet har jeg sett på hvordan barn bruker digitale spill i ulike sammenhenger.

Barns spillkompetanser kan ses som håndteringen av primære artefakter. I grove trekk kan det være snakk om å håndtere forlengelsen av seg selv, enten vi er barn eller voksen, i en virtuell verden som åpner for andre muligheter for handling enn hva som er mulig utenfor spill. Hjemmet er en

arena som ofte tilbyr barn mulighet til å spille digitale spill, og dermed å utvikle og forfine denne kompetansen. I det første eksemplet så vi hvordan barna synliggjør sin egen spillkompetanse i kampen mellom to basketball-lag. Spillkompetansen blir særlig synlig ved at pappaen kommer inn og begynner å stille spørsmål ved spillet. Spillet fungerer som en primær artefakt for guttene som orienterer seg mot og handler i det virtuelle rommet. Spillkompetansen er på en og samme tid situert og distribuert. Spill, mot-spiller og forelder er aktører som inngår i spillsituasjonen og som spillerne må håndtere og bruke for at aktiviteten kan opprettholdes. Pappaen forsøker å forstå hva som skjer ved å bruke den amerikanske basketballigaen (NBA) som en sekundær artefakt for å prate spill med guttene. NBA er en inskripsjon på spillet og legger dermed føringer for hvordan spillerne skal forstå den virtuelle aktiviteten, men ikke når det gjelder hvordan man rent praktisk skal håndtere spillet via konsollen. Det faktum at digitale sports-spill i enkelte tilfeller er nært knyttet opp mot sportsgrener og deres utøvere, viser samtidig hvordan digitale spill er innvevd i våre hverdagsliv, og kan dermed ikke ses som en isolert aktivitet utenfor det som av enkelte kalles virkeligheten. I det virtuelle landskapet kan man tenke seg at handlingsmulighetene kan se helt annerledes ut enn i sporten, men det er verdt å merke seg at sporten snarere fungerer som en sekundær artefakt for å drive og forstå det digitale spillet. Dermed blir det også slik at spill av denne typen reproducerer og konsoliderer tradisjonelle aspekter ved den sporten som spillet er bygd opp rundt.

Bevegelsen kan også gå motsatt vei, nemlig at spill blir brukt som tertiær artefakt i aktiviteter utenfor skjermen. Jeg har i denne artikkelen brukt barns lek i skolegården som eksempel på hvordan digitale spill også anvendes som en ressurs for å organisere lek, noe som gjør at spillkompetanse i enkelte tilfeller kan fungere som ”innholdsfortegnelse” i planleggingsfasen av en lekaktivitet. Det er da spillet som artefakt som modifiseres og tilpasses de lokale forholdene slik at de fungerer i leken. Som i eksempel 3, kan det være snakk om hvilke posisjoner som er mulig å innta i leken. I dette tilfellet var kjønn sentralt, i andre tilfeller kan det ofte være snakk om å forhandle hvilken identitet karakterene har (Aarsand 2010). Dette synliggjør samtidig at digital spillkompetanse ikke utelukkende er knyttet til aktiviteter fremfor og gjennom skjerm, men at det også innebærer å kunne bruke spillkompetanse og tilpasse og bruke dem som modeller for andre aktiviteter. Dette kan også ses som aktiviteter hvor deltagerne utvikler sin forståelse av spillet som primær artefakt. I skolesammenheng, der de materielle, sosiale og kulturelle rammene ikke muliggjør bruk av digitale spill i

tradisjonell forstand, ser vi andre bruksmønstre komme til syne enn i hjemmet. Dette viser at digitale spill er en artefakt som brukes på mange ulike måter, som fyller ulike funksjoner og som opptrer i forskjellige sammenhenger.

Når det gjelder barns muligheter til å selv bestemme hvilke aktiviteter man vil delta i, er muligheten til innflytelse større i hjemmet enn på skolen. I forhold til digitale spill, så var det på skolefritidsordningen (eksempel 3) både datamaskiner og én spillkonsol (X-box). Sammenligner vi med hjemmet, så er konkurransen om å være den som styrer spillet og/eller karakterene mye større. Dette betydde at barna ofte spilte i grupper på tre eller flere på skolefritidsordningen. Denne formen for spilling innebærer også en sosial kompetanse hvor samarbeidet med medspiller(e) er sentralt. I eksempelet ser vi tydelig hvordan posisjonen ”kompetent spiller”, og dermed identitet, blir sentral i gruppen. Det viktige her er å vise at de er spillere med den situerte kompetansen som skal til for å være fremgangsrik i spillet. Denne kompetansen synliggjøres for de andre i gruppen gjennom å peke og gi forslag til handlinger. Dette kan ses som kompetanse- og identitetsmarkører, som kan ha betydning for hvordan ulike sosiale posisjoner fordeler seg. Et resonnement som kan føres her er at spillkompetanse, forstått som håndtering av bestemte spill, utvikles og forfines i hjemmemiljøet for så å vises frem i sosiale sammenhenger slik som skolefritidsordningen. Digitale spill kan med andre ord ikke avgrenses til å handle om aktiviteter foran og gjennom skjermer. Dette indikerer at digital spillkompetanse er et begrep som må revideres med tanke på hva dette kan innholde.

## Appendiks 1: transkripsjonsnøkkel

Symbol	Mening
?	Spørrende intonasjon
=	Neste utsagn kommer raskt
:	Forlengelse av vokal
[...]	Linjer er utelatt
(2)	Pause på 2 sekunder
(.)	Pause kortere enn 0.2 sekunder
xxx	Noe ble sagt men kunne ikke høres hva
O[rd	Parentesen viser at det er overlappende tale
<u>Ord</u>	Understreket ord, eller deler av det viser at dette betones
°Ord°	Stille tale
WORD	Høyt tale
((latter))	Kommentar fra forskeren
>Ord<	Viser at ordet sies fortere enn omliggende tale
Hehe	Latter

## Litteratur

- Aarsand, P. 2007. Computer- and video games in family life: The digital divide as a resource in intergenerational interactions. *Childhood* 14(2): 235–256.
- Aarsand, P. 2010. Young boys playing digital games: From console to the playground. *Nordic Journal of Digital Literacy* 4(1): 38–55.
- Aarsand, P. 2011. Parenting and digital games: On children's game play in US families. *Journal of Children and Media* 5(3): 318–333.
- Arnseth, H. C., O. Hatlevik, V. Kløvstad, T. Kristiansen & G. Ottestad. 2007. *ITU Monitor: Skolens digitale tilstand*. Oslo: Forsknings- og kompetanse nettverket for IT i utdanning.
- Charsky, D. 2010. From edutainment to serious games: A change in the use of game characteristics. *Games and Culture* 5(2): 177–198.
- Ellegård, K. & E. Wihlborg. 2001. Metoder för att studera och analysera vardagen. I: K. Ellegård & E. Wihlborg, red. *Fånga vardagen. Ett tvärvetenskapligt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- European Commission. 2005. *Proposal for a Recommendation of the European Parliament and of the Council: On Key Competences for Lifelong Learning*. Brussel: European Commission.
- Frosh, S., R. Pattman & A. Phoenix. 2002. *Young Masculinities: Understanding Boys in Contemporary Society*. Basingstoke: Palgrave.
- Garfinkel, H. 1984. *Studies in Ethnomethodology*. Cambridge; Blackwell.
- Gee, J. P. 2003. *What Video Games Have to Teach us About Learning and Literacy*. New York: Palgrave Macmillan.
- Goffman, E. 1981. *Forms of Talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Hannerz, U. 2003. Being there... and there... and there!: Reflections on multi-site ethnography. *Ethnography* 4(2): 201–216.



- Hutchby, I. & J. Morran-Ellis. 1998. Situating children's social competence. I: I. Hutchby & J. Morran-Ellis, red. *Children and Social Competence: Arenas of Action*. London, Washington: The Falmer Press.
- Ingold, T. 2000. *The Perception of the Environment: Essays on Livelihood, Dwelling and Skill*. London: Routledge.
- Marcus, G. E. 1995. Ethnography in/of the world system: The emergence of multi-sited ethnography. *Annual Review of Anthropology* 24: 95–117.
- Skolverket. 2007. *Allmänna råd och kommentarer. Kvalitet i fritidshem*. Skolverket. Stockholm: Fritzes.
- Säljö, R. 2005. *Lärande och kulturella redskap: Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Vandewater, E. A., S-E. Park, X. Huang & E. A. Wartella. 2005. No – You can't watch that: Parental rules and young children's media use. *American Behavioral Scientist* 48(5): 608–623.
- Wartofsky, M. W. 1979. *Models: Representation and Scientific Understanding*. Dordrecht: Reidel.
- Wenger, E. 1998. *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Pål Aarsand  
Norsk senter for barneforskning  
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
NO-7491 Trondheim, Norge  
e-post: pal.aarsand@edu.uu.se