

## BØRNS FÆRDEN I VIRTUELLE VERDENER

Nina Armand og Agnete Skov Husted-Andersen

*»Hvad får børn ud af det?« Dette er et centralt spørgsmål i diskussioner af børns brug af digitale medier. Eller snarere et centralt spørgsmål i de VOKSNES diskussioner. Formålet med artiklen er at undersøge den meningsfuldhed, som BØRN selv oplever i deres brug af digitale medier, mere specifikt 3D virtuelle verdener. Artiklen tager afsæt i en kvalitativ undersøgelse af børns aktiviteter i en virtuel verden i en forskningsbaseret fritidsaktivitet. På baggrund af undersøgelsen og den generelle debat fremstår to temaer som centrale for at forstå børns virtuelle aktiviteter: leg og forskellige måder at fremstille- og positionere sig selv på. Artiklen fremsætter en forståelse af børns virtuelle udtryk som personlige narrativer, der understøtter barnets oplevelse af sig selv. De virtuelle narrativer har imidlertid andre betingelser for at udfolde sig, fordi de konstrueres i en virtuel kontekst. Argumentet i artiklen er, at den virtuelle kontekst kan forstås som en legekontekst bestående af tre virkelighedsfæjer, hvilket dels illustrerer det attraktive handlerum i den virtuelle kontekst og dels illustrerer, hvordan den virtuelle kontekst relateres til andre dele af børnenes liv*

### Indledning

Informations og kommunikations teknologien (IKT) breder sig til flere og flere områder af menneskers liv og medfører ændrede praksisser i dagligdagen for børn og voksne. For voksne kræver det en tilpasning til ændrede betingelser, hvorfor konsulenter rådgiver firmaer om ændrede arbejdsformer med IKT, folkeskolelærere tager PC kørekort for at kunne justere deres undervisning, og den enkelte person må tilegne sig IKT-kompetencer for at undgå marginalisering.

IKT berører ligeledes børn på grund af computerens indtog i folkeskolerne, fritidsinstitutionerne, og i børnekulturen. Børns evne til hurtig at integrere nye teknologiske tilbud i børnekulturen betyder, at den udvikler sig på måder, som ligger fjernt fra den barndom, de fleste voksne kender, og

---

Agnete Skov Husted-Andersen er cand.psych. og arbejder som arbejdspsykolog i Væksthuset der beskæftiger sig med virksomhedsrevalidering. Derudover underviser hun på Politiskolen.

Nina Armand er cand.psych. og arbejder som forskningsassistent på Københavns Universitet i projektet 5te Dimension.

det kan være vanskeligt for den voksne generation at følge med og forstå konsekvenserne af de nye computerkulturer i børns liv. Endvidere har voksne først forholdsvis sent i deres liv måtte tilpasse sig de ændrede praksisser, IKT har medført, hvorimod de fleste børn i vesten vokser op med IKT som en naturlig del af deres hverdag. Udgangspunkterne for børn og voksnes brug af IKT er således forskellige, og som følge heraf opstår der forskellige oplevelser af betydningen og konsekvenserne for det sociale liv.

Følgelig efterspørger lærere, pædagoger og forældre viden om konsekvenserne af børns nye mediekulturer og bliver et fænomen, vi som psykologer i stigende grad bliver konfronteret med og må indgå i debatten omkring. Især kløften mellem voksnes og børns mediekulturer kalder på en diskussion af, hvorvidt de diskurser, voksne anvender til at forstå børns computerbrug, er egnet til at forstå de computerkulturer, børn udvikler.

Hver gang et nyt medie gør sit indtog, rejser det en hed debat, som enten tiljublør eller frygter konsekvenserne af mediet (Drotner 1999). På trods af at debatten generelt nuanceres med tiden, eksisterer der stadig diskurser omkring børns brug af computeren, som bunder i denne dobbelthed af for eller imod. Debatten strækker sig fra en pointering af vigtigheden i at opnå IKT-kompetencer til at betragte børns virtuelle aktiviteter som meningsløse eller direkte skadelige for børns sociale og fysiske udvikling. Denne artikel er et bidrag til en nuancering af, hvordan vi kan forstå computermediet og i dette tilfælde børns brug af virtuelle verdener.

Børns brug af virtuelle verdener, som er fokus for denne artikel, har givet anledning til en del bekymring omkring forskellige aspekter ved børns udvikling. Bekymringerne har dels drejet sig om, hvorvidt børn er i stand til at skelne mellem, hvad der er virtuelt, og hvad der er virkelighed. Der er rejst spørgsmål om, hvorvidt børn får »ægte« erfaringer med livet, når de handler virtuelt, og hvorvidt børn lærer de nødvendige sociale kompetencer, eller modsat udvikler asociale træk, fordi de ikke oplever konsekvenser af deres handlinger, når de begår sig i virtuelle verdener. Der diskuteres, om børn bliver ensomme og isolerede, fordi de i stigende grad benytter sig af virtuel kommunikation og derfor ikke får ansigt til-ansigt kontakt med de børn, de kommunikerer med. Desuden diskuteres det, om børns helbred bliver dårligere, når de sidder foran en skærm frem for at bevæge sig. Endelig er der bekymring for de virtuelle muligheder for at udgive sig for at være »en anden«, end man i *virkeligheden* er, og involvere sig med andre, som ligeledes udgiver sig for at være »en anden«. Disse kontaktformer frygter man kan give urealistiske og forvrængede forestillinger om sig selv og den anden.

Et illustrativt eksempel stammer fra en workshop, som vi afholdt for klubpædagoger i en sjællandsk kommune omkring børns brug af interaktive medier. En af pædagogerne bragte et scenario på banen, som mange af de andre tilstedeværende kunne nikke genkendende til. Hun fortalte om klubbens tykke dreng, som aldrig havde haft den store sociale succes i bør-

negruppen, og ofte blev moppet på grund af sin størrelse. Efter klubben havde fået internet-adgang, var drengen begyndt at bruge meget tid i offentlige chatrum, og pralede over for pædagogerne om alle de netkærester, han havde. Vedkommende problematiserede de oplevelser, drengen fik i chatrummet, fordi det »jo ikke var virkelige oplevelser« og derfor ikke kunne medvirke til, at drengen udviklede kompetencer i forhold til at begå sig socialt i det fysiske liv. At han havde succes på nettet, ændrede jo ikke ved, at han var en tyk dreng, som pigerne ikke var interesseret i at flirte med i den virkelige verden. Yderligere mente pædagogen, at drengen løj om sig selv i chatrummet. I sin virtuelle måde at fremstille sig selv på, viste han jo ikke eller fortalte, at han var tyk og brugte briller. Fordi drengens fysiske udtryk og kompetencer således ikke modsvarede hans udtryk og kompetencer i det virtuelle rum, anså hun drengens historier som usande, og dermed uden relevans for hans øvrige liv.

Dette eksempel illustrerer meget fint, hvordan den fysiske verdens logik bliver anvendt på de virtuelle aktiviteter for at vurdere hvorvidt den virtuelle verden kan betragtes som seriøs eller ej. Man skal med andre ord være den samme i den virtuelle kontekst, som man er i den fysiske kontekst, ellers »gælder« det ikke. De virtuelle aktiviteter vurderes ud fra deres relevans i den fysiske verden. Betraget på denne måde bliver den tykke drengs flirteri på chatten uden værdi, fordi han ikke udgiver sig for at være »sig selv«, og derfor ikke kan bruge disse erfaringer i den fysiske kontekst, hvor han jo skal være »sig selv«. Vi mener, at det er i dette forsøg på at oversætte de virtuelle udtryk direkte til den fysiske verdens logik, at forståelsen af drengens oplevelser og erfaringer går tabt.

Dette er den samme problematik, der afspejles i den offentlige debat om betydningen af børns brug af virtuelle verdener, og som vi mener giver et dårligt udgangspunkt for, hvordan vi vælger at håndtere børns virtuelle aktiviteter. Begge forfattere til denne artikel har gennem et år deltaget i et praksisforskningsprojekt kaldet 5te Dimension omkring børns brug af virtuelle verdener. Vores erfaringer herfra er, at børn ikke oversætter virtuelle udtryk direkte til den fysiske verden, men opererer mellem disse kontekster på helt andre præmisser. Ligeledes vurderer børn ikke selv værdien af deres virtuelle aktiviteter ud fra, hvorvidt de har en nytteværdi, hvis man overfører aktiviteterne direkte til fysiske kontekster.

Vi mener, der mangler en alternativ måde at forstå de virtuelle verdener og udtryk på, som både tager højde for den meningsfuldhed, som børnene selv oplever og samtidig giver et perspektiv, voksne kan bruge til at forstå virtuelle verdener ud fra. Der mangler et perspektiv, som kan beskrive den forskel der er mellem disse to kontekster, og samtidig fremhæve forbindelsen mellem de to.

Dette er væsentligt, fordi det får betydning for, hvordan vi konkret forholder os til børns computerkulturer og således får konsekvenser både for de rammer, vi opstiller for børns mediebrug, og endnu vigtigere for, hvor-

vidt børn kan bruge voksne som sparringspartnere i forhold til deres virtuelle erfaringer.

Det er derfor vores mål med denne artikel at tilbyde en alternativ forståelse af børns virtuelle liv, som forsøger at opløse dikotomien mellem det fysiske og det virtuelle og i stedet undersøger, hvad børnene selv oplever som meningsfuldt i deres aktiviteter i virtuelle verdener. Vi vil gøre dette ved at anvende narrative perspektiver på, hvordan børn konstruerer forskellige måder at fremstille sig selv på<sup>1</sup>, og gennem Schousboes (1993) perspektiv på leg, som tilbyder måder, hvorpå man kan betragte børns virtuelle aktiviteter, uden at den virtuelle verden og den fysiske verden adskilles som to separate virkeligheder. Hermed håber vi at vise, hvordan børns virtuelle aktiviteter i høj grad både kan ses som meningsfulde og som en forlængelse af børns øvrige livsverden.

For at fastlægge rammen for vores undersøgelse er det nødvendigt at give en kort introduktion til forskningsfeltet, som vores empiriske materiale stammer fra.

## 5te Dimension

5te Dimension København er et forskningsprojekt om børn og computere, som har sin oprindelse fra Fifth Dimension konceptet udviklet af Michael Cole fra UCSD (Brown og Cole 1997; Cole 1996, 2001). Fifth Dimension startede som en efterskoleaktivitet, hvor børn, studerende og forskere i fællesskab engagerer sig i et meningsfuldt læringsmiljø med særlig vægt på computermedieret læring. Et af de bærende principper i Fifth Dimension er, at aktiviteterne etableres i et samarbejde mellem lokale institutioner og universiteter, hvor forskere og studerende har mulighed for at deltage i praksisforskning. Samtidig får de børn, som deltager, mulighed for at engagere sig i meningsfulde læringsaktiviteter og være sammen med voksne på en anderledes måde, end de er det i skolen. Det interinstitutionelle princip skaber på denne måde en gensidig læringspraksis for alle parter. Fifth Dimension har siden 80'erne spredt sig til store dele af verden, men har på grund af det indlejrede princip om lokal forankrethed udviklet sig meget forskelligt med hensyn til indhold, form og teoretiske rammer.

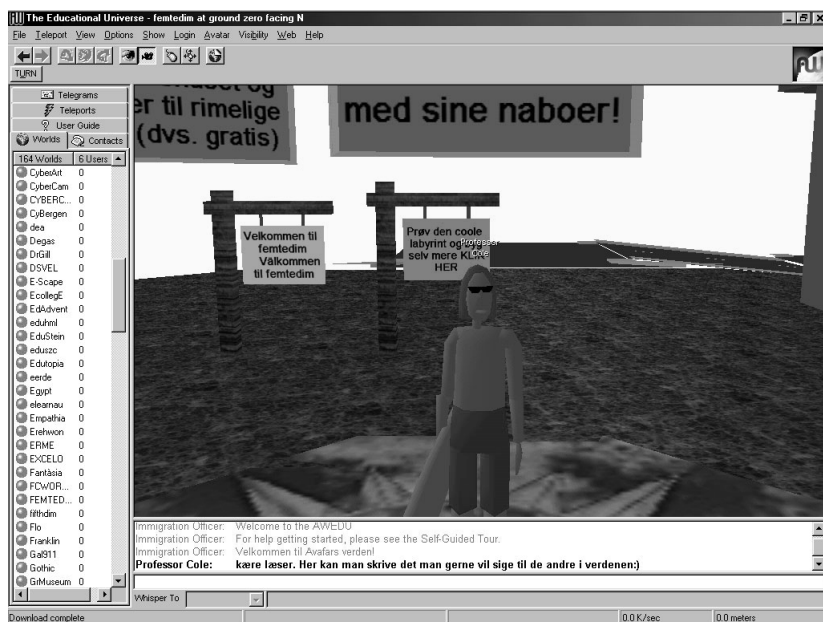
5te Dimension i København blev etableret år 2000 som en efterskoleaktivitet for børn på en skole på Vesterbro i samarbejde med en forskergruppe primært fra psykologi på Københavns Universitet og Roskilde Universitetscenter. Projektet var frivilligt og henvendte sig til børn i alderen 10-12 år. Aktiviteten var centreret om at bygge 3D virtuelle verdener i et pro-

---

1 At fremstille sig selv defineres ikke blot som ydre fysiske karakteristika, men også om den måde, man konstruerer sig selv på, og handler på i det sociale rum.

gram på internettet kaldet Active Worlds – Eduverse<sup>2</sup>. Projektet foregik i samarbejde med svenske børn og forskere, som var online i den virtuelle verden samtidig med de danske børn<sup>3</sup>.

Eduverse er opbygget som et univers bestående af mange forskellige verdener, hvor en af dem tilhørte 5te Dimensions projektet. I den virtuelle verden bygger man ved hjælp af forskellige koder sine egne objekter, som kan sammensættes på vilkårlige måder. Man træder ind i verden med en avatarfigur, som er ens repræsentation i Cyberspace. Man kan gå rundt i verden med sin avatar og møde andre, som er logget på i samme verden. Når man snakker sammen, foregår det via den tilhørende chatfunktion, eller ved at sende telegrammer til hinanden.



Figur 1. Skærbillede af den virtuelle verden Virtudim i Active Worlds.

Det eneste børnene mødte, da de overtog den virtuelle verden »Virtudim«, var en indgangsplatform samt en platform til hver af de 4 grupper, som børnene var inddelt i. I løbet af projektet havde børnene opbygget en hel verden med alt fra glashuse, blinkende træer, søer, blomster, veje, internetcafeer, varehuse, atombomber etc., som afspejlede børnenes fantasi og tekniske kompetencer.

2 [http://www.activeworlds.com/edu/awedu\\_download.html](http://www.activeworlds.com/edu/awedu_download.html)

3 Dette gav muligheden for både at undersøge interaktionen mellem børn, der var fysisk til stede, samtidig med at de var sammen online, og børn, som kun interagerede online.

Fra forskernes side var der ikke på forhånd opstillet bestemte læringsmål for, hvad børnene skulle have ud af aktiviteten. Derimod var der tilrettelagt en åben rammefortælling, som kunne tilpasses børnenes aktiviteter fra gang til gang. Rammefortællingens udformning blev på denne måde bestemt af, hvad børnene fandt meningsfuldt at beskæftige sig med i den virtuelle verden. Fortællingen handlede om en cyberfigur »Avafar«, som havde boet i den virtuelle verden hele sit liv, og nu var gammel og træt. Han var ved at miste synet, og derfor forsvandt både bygninger og andre beboere fra verdenen. Avafar tilbød børnene at overtage hans verden, mod at de til gengæld ville genopbygge og bebo den. Meningen var, at Avafar herefter skulle dø, men det viste sig, at han fik en særlig betydning for børnene, aktiviteter, og han fik derfor lov at overleve. Børnene vidste ikke, hvem der styrede Avafar i det fysiske liv, hvilket gav anledning til en del gætterier, samtidig med at hans funktion var åben for, hvad børnene ønskede at tillægge ham. Børnene brugte blandt andet Avafar til at få hjælp med at bygge, og andre gange blev han brugt som en, der var sjov at drille og diskutere med.

Den eneste regel i den virtuelle verden var: »Man må gøre, som man vil, men man skal enes med sine naboer«. De voksne fungerede som deltager, tekniske facilitatorer, og når det var påkrævet som mediatorer mellem børnene. På den måde var de voksne i projektet »anderledes« voksne i forhold til, at projektet lå i en skolekontekst.

Forfatterne til denne artikel deltog både i planlægningen og udførelsen af projektet, og vi brugte feltarbejdet som mulighed for at indsamle empiri til den undersøgelse om børns brug af virtuelle verdener, som ligger til grund for denne artikel. Det empiriske materiale indbefattede både deltagerobservationer, udskrifter fra børnenes chat, skærmbilleder samt interview med børnene.

## **Børns færden i virtuelle kontekster**

For at få en forståelse af, hvad børn bruger virtuelle verdener til, har vi som nævnt bl.a. valgt at anvende en narrativ tilgang (som den bliver fremstillet af blandt andre Gergen 1997 og Bruner 1999), da vi gennem dette perspektiv får mulighed for at undersøge, hvilke fortællinger børnene skaber, og derigennem få et indblik i børnenes perspektiv på deres handlinger<sup>4</sup>. Endvidere har vi valgt både at observere det sociale rum omkring computeren og den virtuelle kontekst for at undersøge, hvordan disse kontekster supplerer hinanden. Ved at vise, hvordan forholdet mellem barnet og bar-

---

4 I denne sammenhæng skal narrativer både forstås som det skrevne ord, men også som handlinger og visuelle udtryk. Der ligger således også en fortælling i at gøre noget og i at fremstille sig selv på en bestemt måde med sit udseende.

nets virtuelle repræsentant udspiller sig, vil vi illustrere, hvordan børnenes aktiviteter i den virtuelle og den fysiske kontekst griber ind i hinanden.

### Barnet og dets virtuelle repræsentant

Når børnene logger ind i den virtuelle verden, skal de først og fremmest træffe et valg om, hvordan de vil repræsentere sig selv. I de 3D virtuelle verdener kan man vælge mellem forskellige avatarer, der allerede er skabt som enten pigefigurer, drengefigurer, dyr eller rumvæsener. På denne måde er avatarerne allerede tillagt narrative træk, fordi de er skabt ud fra kulturelt udviklede konventioner om et billede på en kvinde og en mand etc. Disse træk kan børnene anvende i egen konstruktion af narrative udtryk og dermed bruge i sin egen måde at fremstille sig selv på. Når barnet vælger en pige frem for en dreng, trækker barnet for eksempel på narrative former, som henleder til én bestemt kønskategori og ikke en anden. At tilslutte sig sin egen kønskategori er en socialt accepteret måde at tilhøre en gruppe på. At vælge en Avatar, der er *forskellig* fra de andres avatarer, selvom den er det rigtige køn, er derimod en måde at adskille sig fra gruppen på. Derigennem markerer barnet, at vedkommende tilhører en gruppe, men samtidig at han eller hun er et selvstændigt individ. Igennem valget af avatar fremstiller barnet således sig selv ud fra de narrative træk, de vælger at gøre brug af. Den måde, barnet vælger at fremstille sig selv på, er et bevidst valg, og Avataren opleves ikke som en uafhængig figur, men derimod som en personlig repræsentant, der i kraft af sit særlige (virtuelle) væsen kan antage mange former. Således skaber børnene personlige fortællinger i det virtuelle rum, når de konstruerer forskellige virtuelle identiteter, som de agerer med. Det betyder, at der allerede i valget af avatar er skabt en relation mellem barnet og dets virtuelle repræsentant.

Børnene kan vælge at logge sig ind i den virtuelle verden, så de er genkendelige for de andre børn, der er logget ind, eller de kan vælge at fremtræde som anonyme. Disse valg skaber forskellige forudsætninger for, hvordan barnet kan agere i fællesskabet, og ligeledes for, hvordan deres handlinger bliver modtaget af andre, idet der forventes forskellige handlinger fra barnet, alt efter om det agerer en genkendelig eller anonym avataridentitet. For eksempel vælger Le at kalde sig sit eget navn:

Udsnit fra interview:

*Le: Fordi så kan folk hilse på mig uden at spørge, hvem er du, og hvad hedder du?*

*Le: Så behøver jeg ikke at forklare alt muligt, fordi så ved de, at jeg er Le.*

Nanna fortæller derimod, hvorfor hun synes, det er sjovt at være anonym og skifte mellem flere forskellige avataridentiteter:

Udsnit fra interview:

*Nanna: Så kan man jo også lade, som om man er en helt anden. Det er jo også det, der er sjovt ved sådanne nogle virtuelle verdener, at på det ene tidspunkt, så kan man være en, og på det andet tidspunkt kan man være en helt helt anden en.*

Eller som Thomas siger i nedenstående eksempel:

Udsnit fra interview:

*Thomas: Det er sjovt, hvis man skal drille, så er det rigtigt godt bare at skifte navn.*

Disse eksempler peger på, at uanset om børnene vælger at være »sig selv« eller »en anden« refererer børnene i begge tilfælde til deres virtuelle repræsentation som »sig selv«. Endvidere viste det sig, at børnene ligeledes refererer tilbage til deres virtuelle handlinger som deres egne, for som Nanna efterfølgende fortæller, kan man vælge at være rigtig skrap på et tidspunkt og rigtig sød på et andet tidspunkt. Børnene betragter med andre ord deres virtuelle eksistens som deres egne handlinger og dermed som relateret til sig selv, ikke som en kopi af sig selv, men som en personlig måde at fremstille sig selv på.

At barnet oplever en sammenhæng mellem sig selv og de handlinger, hun udfører i det virtuelle rum, betyder, at den virtuelle verden ikke bliver opfattet som løsrevet fra barnets øvrige handlinger. Børnene bruger derimod deres avataridentitet som en mulighed for at udtrykke sig og agere på andre betingelser i en anderledes kontekst. Den virtuelle verden fungerer på denne måde som et rum, hvor børnene kan eksperimentere med forskellige måder at fremstille sig selv på og dermed undersøge spørgsmål om identitet (Sørensen og Olesen 2000).

### **Personlige fortællinger i det virtuelle rum**

Ud fra et narrativt perspektiv er personlige fortællinger den måde, hvorpå vi træder frem som personer. Det er gennem at fortælle vores liv, at vi både lever det og erkender det (Gergen 1997). Endvidere indgår vi i fællesskabet og positionerer<sup>5</sup> os selv gennem konstruktionen af personlige narrativer. Narrativet fungerer således ikke bare som en måde at fortælle andre

---

5 For en nærmere uddybning af begrebet positionering henvises til Søndergaard (1996).



og en selv om sit liv på, narrativet er et middel til at skabe og udforme retning i vores liv. Således udgør narrativet konstruktionen af selvet. Selvfølgelig kan derfor ses som en drøftelse af selvet – en handling i sprog<sup>6</sup>, som er tilgængelig i den offentlige sfære (Gergen 1997), og som bliver til i sociale forhandlinger i en livslang proces. De muligheder, det virtuelle rum tilbyder for at konstruere forskellige identiteter, skaber således et rum for børnene, hvor de kan konstruere forskellige fortællinger om sig selv, skabe retning i deres liv og udleve forskellige relationer med hinanden.

Når børn i kraft af deres personlige fortælling skaber en virtuel identitet, er det væsentlige ikke, hvorvidt historien er sand i forhold til den fysiske realitet eller ej, men derimod hvordan børnene gennem personlige fortællinger fremstiller sig selv på bestemte måder. Det er netop ved at undersøge, *på hvilke måder* barnet skaber en virtuel identitet, og dermed en personlig måde at fremstille sig selv på i den virtuelle verden, vi mener, »nøglen« findes til at forstå, hvilke betydninger børnenes virtuelle aktiviteter har i deres øvrige livsverden. Fokus for den narrative tilgang til selvet og identitet er med andre ord at undersøge, hvordan forskellige fortællinger konstruerer individer på bestemte måder, modsat at undersøge hvorvidt fortællingerne kan opfattes som sande eller ej.

Ved således at undersøge forholdet mellem de fortællinger, børnene skaber og fremstiller sig selv gennem i virtuelle verdener, og de måder, børnene fremstiller sig selv på i den fysiske kontekst, kan vi se, hvordan børnene skaber sammenhæng mellem de forskellige kontekster. Det er derfor nødvendigt at inddrage hele den sociale kontekst, som historierne udvikles i, og tage højde for den sociale forhandling, som barnets måde at fremstille sig selv på er indlejret i. Betragter vi børnenes måder at fremstille sig selv på i den virtuelle kontekst som et led i en bredere fortælling, barnet er i færd med at konstruere om sig selv, åbnes for en anden tilgang til at forstå de aktiviteter, børnene skaber i den virtuelle verden, end hvis vi modsat forsøger at presse de virtuelle udtryk ind i en forståelsesramme, hvor det virtuelle skal ligne en kopi af den fysiske verden for at give mening.

### **Virtuelle identiteter som del af en bredere selvfortælling**

I nedenstående eksempel vil vi illustrere, hvordan Le opererer mellem den virtuelle og den fysiske kontekst på en måde, som underbygger og videreudvikler den oplevelse, Le har af sig selv og gerne vil formidle til andre. Le fortæller, hvordan både det hus, hun har bygget, og den avatar, hun har valgt, fungerer til at vise, at hun er »sej«:

---

6 Når der tales om sproget som konstituerende for individets selv-oplevelse menes sprog ikke bare som det talte eller skrevne ord, men også som non-verbale udtryk, handlinger og oplevelser (Bruner 1999).

Udsnit fra interview:

*Le: Det [huset] er i FCK-farver.*

*Le: Og så er der et billede af mine venner, altså deres figur og et billede af min figur foran et FCK-flag.*

*N: Hvordan ser din figur ud?*

*Le: Det er sådan en sej en med sådan nogle briller på og en hestehale og en top.*

*N: Betyder den noget?*

*Le: Den viser bare, at jeg er sej.*

Le er i det fysiske liv meget optaget af FCK, som ifølge hende er den »sejeste« fodboldklub. Ved at placere sig selv foran et FCK-flag fremviser hun derfor ifølge sin egen narrative forståelse, at hun er »sej«. At ville fremstille sig selv som sej er en social markør, der henviser til, hvilken »type« pigen oplever sig selv som. At interessere sig for fodboldklubber er en af de diskurser (eller narrative former), man i denne kontekst kan trække på, for at vise, at man hører til den »seje« type. De narrative former, Le trækker på i det virtuelle rum, ligger på denne måde i tråd med dem, hun trækker på i det fysiske liv. Le byggede således videre på sit personlige narrativ i den virtuelle verden ved at bygge sit hus i FCK-farver. Ved endvidere at sætte et billede op af sine veninders avatarer markerer hun desuden, hvilke sociale tilhørsforhold hun har i det fysiske liv, og konstruerer derigennem ligeledes en fortælling om, hvem hun er.

Det virtuelle rum tilbyder en lang række muligheder for at udtrykke sig og fremstille sig selv på forskellige måder. Dette giver børnene mulighed for at anvende et utal af udtryksformer, som på forskellig vis kan understøtte de måder, børnene ønsker at fremstille sig selv på. Dermed tilbyder virtuelle verdener muligheder for at undersøge temaer, som er centrale i børnekulturen for denne aldersgruppe eksempelvis identitet, social position og tilhørsforhold samt relationen til det andet køn.

Ved at analysere børns aktiviteter i virtuelle verdener ud fra en narrativ forståelse kan man se, hvordan de forskellige identiteter, børn skaber, er relateret til det specifikke barn, som konstruerer disse virtuelle repræsentationer. Virtuelle identiteter kan understøtte og udvikle den oplevelse, barnet har af sig selv, som i eksemplet med Le, der fremstiller sig selv som sej gennem brugen af FCK-farver. Børnenes virtuelle aktiviteter opleves derfor ikke som løsrevet fra barnets øvrige liv. I og med at børnene bygger videre på deres oplevelse af sig selv i den virtuelle verden, opløses grænsen mellem det fysiske og det virtuelle og dermed også grænsen for, hvad der kan betragtes som virkeligt eller ikke-virkeligt. Det bliver derfor ikke længere interessant at opfatte den virtuelle verden som ikke-virkelig, men snarere som en anderledes kontekst med andre muligheder for at udtrykke sig.

Nøglen til at forstå børns virtuelle aktiviteter, mener vi derfor, ligger i at undersøge, på hvilke måder den virtuelle kontekst skaber andre handlemu-

ligheder for børn, og hvordan børnene vælger at bruge dem. Dette vil vi forsøge at belyse i en undersøgelse af virtuelle verdener forstået som en legekontekst.

### Den virtuelle verden som en legekontekst

En af de ting, som fremtrådte af vores analyse af børnenes aktiviteter i den virtuelle verden, var ,at den virtuelle verden blev skabt og brugt som en særlig kontekst af børnene. En kontekst, som, vi mener, bedst bliver beskrevet som en legekontekst. At beskrive og betragte den virtuelle verden som en legekontekst, mener vi, giver mulighed for at indfange de særlige handlemuligheder, som børnene oplever som attraktive ved virtuelle verdener. Samtidig kan en forståelse af den virtuelle verden som en legekontekst illustrere sammenhængen mellem den virtuelle kontekst og børnenes øvrige liv i den fysiske verden.

Vi vælger at kalde den virtuelle verden for en legekontekst, fordi vi mener, at man kan forstå børnenes virtuelle aktiviteter som lege. En række af børnenes virtuelle aktiviteter var tilpasninger af lege fra den fysiske verden. Derudover var der ligesom i leg et vigtigt element af »ikke-bogstavelighed« i børnenes aktiviteter og forholdemåder i den virtuelle verden.

Ikke-bogstaveligheden er et karakteristikum ved leg, som går igen hos legeforskere på trods af ellers store forskelle mht. definitioner og teoretiske perspektiver (f.eks. Sutton-Smith 1997; Hughes 1991; Christiansen 1999). Handlinger, som foretages i leg, forstås på en anden måde end handlinger, der foretages uden for leg. At dette ligeledes gælder i den virtuelle verden, bliver illustreret, når børnene bruger udtrykket »bare for sjov« om, hvordan man skal forstå en række af deres handlinger:

(1) udsnit fra interview:

*A: Hed du ikke Britney Spears i begyndelsen?*

*Thomas: Jo.*

*A: Men det var jo så ...*

*Thomas: Det var **bare for sjov**.*

(2) udsnit fra interview:

*Nanna: Nej, men der er selvfølgelig også en forskel stadigvæk, når det er, man chatter i virkeligheden. Man kan godt sige mere af sådanne nogle ting, fordi de fleste ved godt, at man nok ikke siger det, at det meste er **bare for sjov**.*

»Bare for sjov« instruerer lytteren i, at man f.eks. kan sige ting til hinanden, som under andre omstændigheder ville betyde, at man ville skabe ufred, men som i denne kontekst betyder noget helt andet. Når det er »bare

for sjov«, betyder det nemlig det samme, som når mindre børn siger: »Vi leger bare« – at de handlinger og beskeder, der bliver udvekslet i denne kontekst, skal forstås og behandles på en særlig måde, som dem, der er del af denne kontekst, er indforståede med.

Dette er, hvad Bateson (1972;2000) beskriver som den psykologiske framing eller rammesætning af en situation. Batesons framing-begreb er populært i legeteori, fordi framing-begrebet kan forklare den anderledes logik og handlemåde, der er i leg i forhold til hverdagens handlemåder, uden at gøre legen til en forvrængning af den virkelige »virkelighed« (jf. Mouritsen 1996; Jessen 2001; Sutton-Smith 1997; Andersen & Kampmann 1996). Vi mener, at framing-begrebet ligeledes kan være med til at belyse den særlige forholdemåde, der eksisterede i den virtuelle verden.

## Framing

Ifølge Bateson (1972; 2000) opererer verbal kommunikation altid på flere abstraktionsniveauer ud over det rent betydningsmæssige. Abstraktionsniveauerne går i to overordnede retninger (Bateson bruger sætningen: »katten er på måtten«, som eksempel). Den ene retning er metalingvistisk, som betyder de eksplicite eller implicite beskeder, hvor emnet for diskursen er sproget. F.eks. at lyden »kat« står for alle medlemmer af en bestemt dyregruppe. Den anden retning af abstraktionsniveauer er de metakommunikative som for eksempel, at det er venligt af mig at fortælle dig, hvor katten er eller som i vores tilfælde: at dette er »bare for sjov«. Her er emnet for diskursen forholdet mellem talerne.

Det er de metakommunikative beskeder, som er med til at udgøre det, Bateson beskriver som framing, idet enhver besked, som enten implicit eller eksplicit definerer en framing eller rammesætning, hjælper modtageren i hans forsøg på at forstå beskeder inkluderet i denne ramme. Det omvendte er imidlertid også sandt – enhver metakommunikativ besked er eller definerer en rammesætning.

Ifølge Bateson handler leg om en bestemt framing, som er forskellig fra den informative og deskriptive framing, som ofte karakteriserer vores hverdagsliv. Legeframingen adskiller sig fra andre former for framing, idet den indeholder, hvad Bateson beskriver som legens paradoks:

*»The next step was the examination of the message 'This is play', and the realization that this message contains those elements which necessarily generate a paradox of the Russellian or Epimenides type – a negative statement containing an implicit negative metastatement. Expanded the statement 'This is play' looks something like this: 'These actions in which we now engage do not denote what those actions **for which they stand** would denote'« (Bateson 1972;2000, s.180).*

Dette er imidlertid kun et logik teoretisk paradoks og ikke et paradoks for mennesker i deres daglige liv, idet legens paradoks først bliver et paradoks, når vi forsøger at forstå legen i forhold til kontekster uden for legen. At en række handlinger ikke står for, hvad de plejer at stå for, bliver først paradoksalt i det øjeblik, man relaterer handlingerne til det, de plejer at stå for. Bateson (ibid.) mener, at paradokset er bevis for, at der eksisterer en meta-kommunikativ framing, som opløser paradokset, idet man ved, at handlinger i en legeframing skal forstås anderledes, end de ville blive forstået i en anden framing. Nannas chatkammerater i 5te Dimension oplever derfor ikke noget paradoks i, at det Nanna siger er »bare for sjov«.

Ifølge Bateson (1972;2000) er det dynamikken og fantasien, der muliggøres, når man bryder med hverdagens normale informative, deskriptive måde at forstå hinandens handlinger på, som betegner leg. Forståelsen af leg som framing udvider forståelsen af, hvornår leg kan foregå, og muliggør, at enhver situation eller hændelse kan blive framet som noget sjovt. Det kan man også se i den virtuelle verden, hvor det ikke kun er situationer, der er eksplicite lege, som bliver framet som værende »bare for sjov«, det er også situationer, hvor der ikke har været en tydelig leg i gang. På denne måde kan »bare for sjov« faktisk ses som *en udvidelse af handlemuligheder*, idet man inden for denne rammesætning kan skabe andre forbindelser, end hvad hverdagens framing tillader.

Det udvidede handlerum, som skabes gennem den særlige legeframing i den virtuelle verden, kan forklare det attraktive ved virtuelle verdener ud fra børnenes synspunkt. Den virtuelle verden er ikke en kopi af den fysiske verden, men en kontekst som netop tillader, at man handler på andre måder i forhold til de temaer, man beskæftiger sig med. Præcis som i leg. Ligesom i leg er der en særlig forståelse af de handlinger, man foretager sig i den virtuelle verden, og framing-begrebet kan forklare dette, uden at aktiviteterne i den virtuelle verden bliver opfattet som forvrængninger af den »rigtige« fysiske virkelighed.

Det er en væsentlig pointe i Batesons forståelse af leg, at leg er et spørgsmål om framing og ikke handling. Leg er »a mode not a distinctive behavioral category...play is viewed as an attitude or frame that can be adopted towards anything« (Bateson, 1956 ref. i Sutton-Smith 1997, s. 23). Dette betyder, at leg ikke behøver at blive defineret af frivillighed, indre motivation, aktivt engagement etc. men kun behøver at dreje sig om en bestemt rammesætning. Ud fra denne forståelse af leg kan børnenes virtuelle aktiviteter betragtes som lege eller legende samvær med de konsekvenser, dette har for, hvordan vi vælger at håndtere børns brug af computeren.

Selvom framing er et centralt begreb i forståelsen af den virtuelle verden som en legekontekst mener vi, at der er behov for at udvide Batesons forståelse til også at tage højde for handlingernes rolle i leg. Legeteoretikeren Sutton-Smith (1997) sætter dette på spidsen, når han skriver at: »Play is not

*just an attitude or an experience; it is always characterized by its own distinct performances and stylizations*» (s. 219)

Hermed mener han, at leg ikke kun adskiller sig fra andre aktiviteter ved en særlig forståelse af det, der foregår, men at forskellen på leg og ikke-leg ligeledes afspejles i handlingerne i leg. Dette er en vigtig pointe i forhold til virtuelle kontekster, fordi en forståelse af, at handlinger spiller en rolle i leg, belyser et væsentlig aspekt ved de virtuelle handlemuligheder – at de faktisk er gode til at fremkalde leg. Den virtuelle verden giver børnene nogle handlebetingelser, som simpelthen opfordrede til at blive brugt til leg og som, vi mener, var med til at skabe legekonteksten i den virtuelle verden.

### **De virtuelle handlemuligheder**

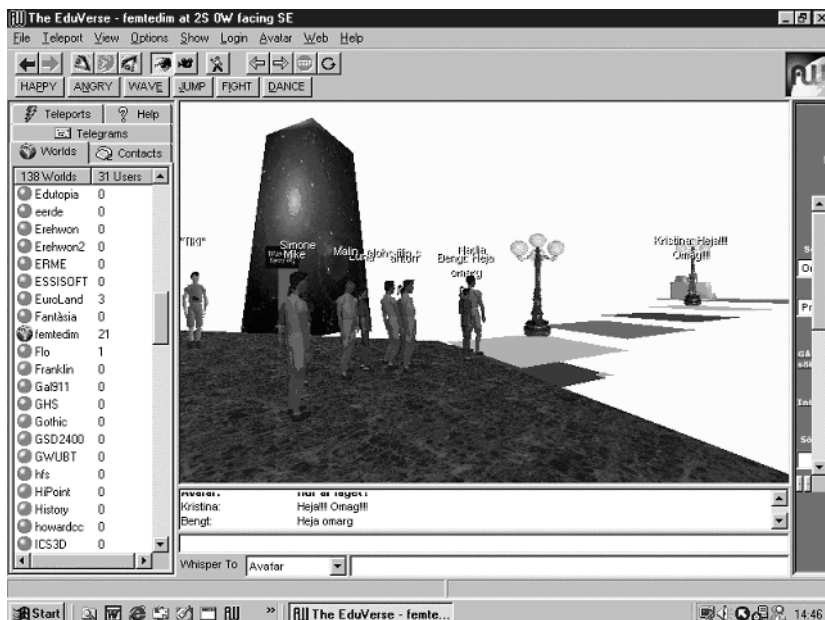
Vores empiriske analyse af børnenes brug af den virtuelle verden *Virtudim* indikerede, at der er flere faktorer end en bestemt metakommunikativ framing, som var med til at etablere den virtuelle verden, som en legekontekst. Chatten, muligheden for at vælge og skifte mellem forskellige fremtrædelsesformer, muligheden for at være anonym, at kunne bygge, hvad man vil, og de sociale deltagelsesmuligheder, som børnegruppen og de voksne forskere opstillede, var alle handlebetingelser, som medvirkede til, at der blev skabt en særlig kontekst i kraft af de handlinger<sup>7</sup>, som de muliggjorde.

Hvis man betragtede børnenes virtuelle aktiviteter, var det tydeligt at se en række legehåndlinger, som i sig selv adskilte sig fra handlinger, der ikke var leg. Dette kan for eksempel ses i trappeløbet.

Trappeløbet var en stafetkonkurrence afholdt i den virtuelle verden. Til formålet havde de voksne bygget en farverig trappe, der forbandt indgangsplatformen til en platform højere oppe. Konkurrencen gjaldt om at komme hurtigst muligt op ad trappen til den næste platform, vende om og komme ned igen, hvorefter den næste på holdet begyndte. Hvis man gik uden for trappen, faldt man ned og måtte begynde forfra. Holdene var blandede danske og svenske børn og voksne, som derfor kun havde den virtuelle kontakt, ligesom det er tilfældet i on-line netværksspil. Det hold, der først fik alle deltagere igennem ruten, havde vundet.

---

7 Vi forstår handlinger ud fra Bruner, som differentierer mellem handlinger og adfærd, idet handlinger er hensigtsbaseret og specifikt situeret i en kulturel ramme (Bruner 1999, s. 33).



Figur 2. skærbillede af trappeløbet i den virtuelle verden Virtudim

Udsnit fra chat:

*Avafar: LØB GÅ SPRING*

*Kristina: HEJA HEJA!!!!!!*

*Le: KOM SÅ KOM SÅ*

*»TIKI«: heheh.. pas på i ikke falder ned .-)*

*Philip s: hejaheja!*

*Malin: heja virgil*

*Bengt: heja omarg*

*Le: KOM SÅ VANESSA*

*Kristina: HEJA HEJA HEJA!!!!!!*

*Avafar: Om man ramler ner måste man börja om från början*

*Kristina: HEJA HEJA HEJA!!!!!!*

*Kristina: HEJA HEJA HEJA!!!!!!*

*Kristina: HEJA HEJA HEJA!!!!!!*

*Steven: Kom så venasa*

Som observatør kunne man iagttage, hvordan børn såvel som voksne hoppede og dansede rundt på gulvet, mens der blev heppet og hujet på det barn eller den voksne, som var i gang med at løbe. I den virtuelle kontekst piskede avatarene op og ned ad trapper, og chatten summede af danske og svenske opmuntringer. Disse handlinger er alle særlige handlinger, der bli-

ver brugt i leg og adskiller sig fra andre måder at interagere på. At løbe op og ned med sin avatar, heppe, komme med sjove tilråb og kommentarer er alle handlinger, som i sig selv er med til at etablere det legende samvær omkring konkurrencen.

En anden måde, hvorpå handlinger var med til at frame konteksten som leg, gjorde sig gældende i en ordkampleg<sup>8</sup>, som især to af børnene kunne lide at lave på chatten. De valgte at bruge madord i deres »for sjov-drillerier«. For eksempel: »Du er en medisterpølse«. . .» Så er du en hamburgerryg« osv. Dette valg af »fjollede« ord og den særlige rytme i ordkampen var med til at definere aktiviteten som leg.

De virtuelle handlebetingelser ligger både op til »nye« legeperformances, som for eksempel anonyme avataridentiteter og at bygge forskellige virtuelle konstruktioner. Den virtuelle kontekst giver imidlertid også mulighed for at bruge velkendte legeskabeloner, som f.eks. ordkampene på chatten og trappeløbet viser.

I forhold til Batesons forståelse af leg som framing ligger børnenes aktiviteter i den virtuelle kontekst op til at udvide denne forståelse til også at indbefatte særlige handlinger, såkaldte legeperformances. De virtuelle handlebetingelser giver gode muligheder for at udøve særlige legeperformances, og dette er en vigtig faktor i etableringen af den attraktive legekontekst i den virtuelle verden.

## Den virtuelle konteksts forbindelse med den fysiske verden

En vigtig faktor for os i forhold til at definere den virtuelle verden som en legekontekst, handler om at undgå fremstillingen og forståelsen af den virtuelle kontekst som en isoleret uafhængig kontekst adskilt fra den fysiske verden.

Dette er ikke nødvendigvis løst ved at bruge leg som forståelsesramme. Leg kan let komme til at fremstå som sin egen uafhængige verden på samme måde, som den virtuelle verden gør det. Eksempelvis kan framing-begrebet komme til at fremstille leg som en ramme eller kontekst, som man kan gå ind og ud af. Mouritsen (1996) beskriver i sin meget inspirerende bog »Legekultur«, hvordan man kan anvende framing-begrebet til at forstå transformationen fra den ene kontekst (realitet) til den anden (fiktion):

*»Denne evne til at veksle mellem forskellige kontekster, forskellige rammesætninger ligger på et meget komplekst og avanceret niveau, men er samtidig noget helt små børn kan foretage (...) Grundlaget for transformationsprocessen fra den ene kontekst – man kunne også sige fra det ene paradigme – til det andet, beror i en rammesætning« (s.148).*

---

8 Jf. Mouritsens (1996) beskrivelse af ordkampe som legeskabeloner.



Mouritsens beskrivelse stemmer overens med Batesons egen udlægning af framing, og kommer derved let til at fremstille leg på samme måde – som en kontekst eller ramme, som man kan blive transporteret ind i ved en bestemt framing. Legen kan komme til at fremstå som en kontekst uafhængig af de involverede parter konstruering, og vedligeholdelse af den og forskellige former for framing bliver nogle, man veksler imellem, som ikke kan eksistere samtidig. Vi mener, at attraktionen ved den virtuelle verden netop er mødet mellem de forskellige former for framing. Det er mødet mellem flere former for framing, som giver legen brændstof, hvad enten det er i den virtuelle verden eller i den fysiske verden.

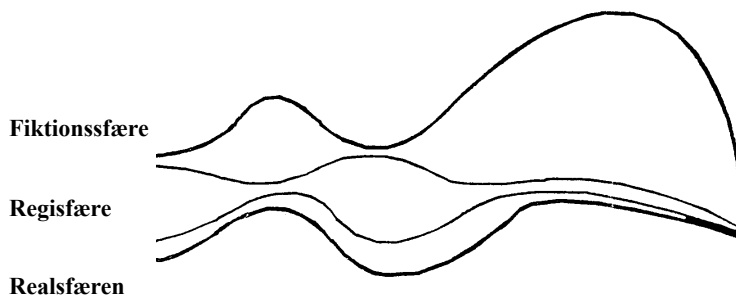
For at kunne bruge leg som en forståelsesramme for børns brug af virtuelle verdener er det nødvendigt med en legemodell, som både kan rumme det ikke-bogstavelige, som karakteriserer den virtuelle verden, såvel som den skal anerkende handlingens rolle i etableringen af leg. Derudover skal den også kunne forklare sammenhængen mellem den virtuelle verden og børnenes øvrige liv.

Schousboe (1993) opstiller en model for forståelsen af leg, som, vi mener, rummer alle tre aspekter og kan give en model for den virtuelle verden, som både kan forklare det, der gør virtuelle verdener attraktive for børn, og samtidig giver voksne en måde at forstå børnenes virtuelle aktiviteter på.

### Legens tre sfærer

Det særlig interessante ved Schousboes model, som gør den god til at forstå virtuel leg, er måden, hun beskriver legens dynamik på. Ifølge Schousboe (1993) opererer barnet, som deltager i leg, simultant inden for flere forskellige virkelighedssfærer:

Figur 3. Legens tre sfærer (Schousboe 1993, s.112)



- *Fiktionssfæren* repræsenterer forbindelsesrummet mellem legens reale indhold og fantasien.
- *Regisfæren* repræsenterer den sociale koordineringssfære, hvor det gælder om at forbinde personlige deltagelsesinteresser med de sociale deltægelsesmuligheder.
- *Realsfæren* repræsenterer den sociale, konkrete virkelighed (Hviid, 2000).

Det centrale i denne model er, at de tre sfæres berøringsflader er gennemtrængelige, således at de både forbinder og adskiller sfærene (Schousboe, 1993). Det betyder, at sfærene ikke repræsenterer forskellige »virkeligheder« eller kontekster, som det legende barn går ind og ud af.

Schousboe fremhæver denne pointe og understreger, at: »*barnet kan ikke 'vælge' at helt stille sig uden for en af sfærerne, uden at legen sættes overstyr*« (1993, s.111). Selvom Schousboe bruger sfærene til at beskrive den fælles fantasileg, mener vi, at det samme gør sig gældende for andre typer leg, som for eksempel virtuel leg. Den simultane eksistens af forskellige gennemtrængelige sfærer, som kan fylde forskelligt på forskellige tidspunkter i legen, giver et godt indtryk af den dynamik og bevægelighed, der præger leg. Samtidig undgår modellen en fremstilling af forskellige virkeligheder eller erkendelsesformer, som gensidigt udelukker hinanden.

På denne måde er en legefremstilling<sup>9</sup> stadig vigtig for leg, idet den er med til at skabe fiktionssfæren, men ligesom at fiktionssfæren ikke udelukker den reale sfære, udelukker legefremstillingen ikke den informative, deskriptive fremstilling.

Det interessante spørgsmål bliver så, hvordan de tre sfærer, som Schousboe beskriver der eksisterer i leg, kan belyse børnenes aktiviteter i den virtuelle verden, og hvilken betydning det får for vores forståelse af børns virtuelle aktiviteter.

### **Fiktionssfærens betydning i leg**

Ifølge Schousboe (1993) har fiktionssfæren en række komponenter, som gør den særlig attraktiv for barnet, og som giver den et stort ekspansionspotentiale i leg. Den empiriske analyse af børnenes aktiviteter i den virtuelle verden indikerede, at fiktionssfærens komponenter er en del af de aktiviteter, som børnene selv fremhæver når de skal beskrive den virtuelle verden. Som f.eks. når børnene fremstillede sig selv som en anden, og når de fortæller om oplevelsen af, at tingene er mere »bare for sjov« i den virtuelle kontekst.

---

9 Sammenkoblingen af framing og fiktionssfæren står for forfatterens egen regning, idet Schousboe (1993) ikke selv benytter framing-begrebet.

Disse komponenter består blandt andet af en *tematisk handlefrihed*, idet fiktionssfæren ikke er præget af målrationelle krav. Det betyder, at det tematiske felt principielt set er ubegrænset, og at fiktionssfæren i særlig høj grad er uforstyrret af handlekrav, som er den aktuelle leg uvedkommende (Schousboe, 1993).

5te Dimension har som overordnet projekt ikke være præget af målrationelle krav for, hvad børnene skulle »lære« ved at deltage. Der var, som nævnt, et oplæg til børnene i form af en rammefortælling, men den var lavet til at give børnene plads til selv at definere indholdet. Det blev hurtigt klart, at børnene definerede deres egne projekter i den virtuelle verden. Dette viste sig for eksempel hos Abel, der byggede undersøiske fjernsynsstuer som var umulige at komme ind i eller finde ud fra, og når tre piger, brugte flere måneder på at bygge et virtuelt varehus, hvor de solgte møbler, blomster etc. Ved at frame deres aktiviteter som »bare for sjov« gav børnene dem selv mulighed for at benytte den tematiske handlefrihed, som er karakteristisk for fiktionssfæren.

En anden komponent for fiktionssfæren er, at den er kendetegnet ved *fantasiens forbindelseslogik* (Schousboe, 1993). Dette tillader: »at ethvert et-eller-andet forbindes med ethvert andet et-eller-andet på en eller anden måde« (ibid. s.113).

Tilstedeværelsen af framingen »bare for sjov« muliggør netop fantasiens forbindelseslogik, og det er denne forbindelseslogik, der gør det muligt for Abel og Amanda at bruge madord i deres ordkampe, og for Nanna og Le at kalde sig Kaninknepper eller fortælle en historie om en af de voksne, der er faldet i toiletet, eller vælge dyreavatarer til at repræsentere sig med i den virtuelle verden osv. De personlige fremstillingsformer, børnene skaber i den virtuelle verden, skal derfor ses i lyset af, at konteksten ofte er framet som leg, og at der derfor er konsensus blandt børnene om at trække på fantasiens forbindelseslogik i deres personlige udtryk.

Legeframingen, som Bateson beskriver den, tillader principielt samme frihed i forbindelseslogik. Schousboe (1993) understøtter imidlertid at i fiktionssfæren mødes fantasiens forbindelseslogik med den denotative tænkning, og at dette møde mellem bearbejdningsformer er forudsætningen for, at fiktionssfæren giver muligheden for »spring af principielt ubeskåren størrelsesorden, og dermed for, at der i tilsvarende størrelsesorden kan frembringes uforudsete og medrivende begivenheder« (ibid. s.113).

Det er dette møde mellem forskellige forbindelseslogikker, der gør det sjovt for eksempel at chatte med andre og lære dem at kende, selvom man godt ved, at de måske ikke er præcis, som de beskriver sig selv i den virtuelle verden. Nanna prøver at forklare den uvidende voksen om dette i forbindelse med, hvordan man får netkærester:

Udsnit fra interview:

*Nanna: ... man lærer hinanden at kende først, Det er først der, at jeg vil være netkærest, hvis det er man har snakket med dem i lang tid og fået at vide, hvem de er, selvom det nok ikke er dem, de er.*

*I: Men man spørger stadig til hvem de er?*

*Nanna: Ja for man vil jo godt have noget at vide, selvom man godt ved, at det ikke helt sikkert er rigtigt.*

*I: Okay. Men så tager man det alvorligt eller?*

*Nanna: Altså ja, alvorlig på chatten, som om det er den person man snakker med, så kan man godt forestille sig, hvordan de ser ud, selvom det, altså, hvis de nu siger de har orange hår og lyserøde øjne ik', så kan man jo godt forestille [sig de har orange hår ] og lyserøde øjne.*

*I: [Ja det lyder lidt]*

*Nanna: Selvom man godt ved, at de måske bare har brunt hår og blå øjne (lidt fnis).*

Nannas beskrivelse viser, hvad der kan synes som et paradoks mellem på den ene side at mene, at man lærer hinanden at kende og samtidig godt ved, at den andens måde at fremstille sig selv på ikke nødvendigvis svarer overens med de fysiske realiteter. Her støder de traditionelle forestillinger om grænsen mellem virkelighed og ikke-virkelighed, fiktion og realitet mod hinanden, og adskillelsen mister sin betydning, fordi i en kontekst, hvor fiktionssfæren får plads, er det netop det iboende samspil mellem fiktion og realitet, som giver interaktionen mening. Ifølge pigen kan man godt lære hinanden at kende ved at chatte sammen, også selvom man er klar over, at de andre måske er anderledes, end de fortæller. Det tages alvorligt i den kontekst, hvor fortællingerne udvikles, og der skabes en fælles historie, som bliver rammen om deres samvær (Sørensen, Olesen og Auden 2000). Ligesom med mere traditionelle lege er det kvaliteten af den fælles historie, der er afgørende for, hvorvidt kontakten og legen fortsættes, ikke om de personlige beskrivelser svarer overens med de fysiske »sandheder«.

Den sidste komponent, som ifølge Schousboe (1993) er med til at skabe det samvirke, der er specifikt for fiktionssfæren i leg, er *ageren som aktivitetsmodus*. Denne komponent vedrører legens handlepraktiske udførelsesform. Når børn er opslugte af at lege, så agerer de (ibid.). Det at agere er en effektiv måde at skabe uorden i hverdagslivets gængse grænser for, hvad man involverer sig i og hvorledes, idet der i ageren ligger et stort involveringspotentiale. Dette er med til at facilitere, at der i leg generes tanker og følelser, som ikke er foregribne, og som muliggør en accelererende involvering i fiktionssfæren (ibid. 1993).

På trods af almene fordomme om at virtualitet og computere fører til passivitet, var ageren en vigtig faktor i den virtuelle verden Virtudim. For eksempel episoden med to piger, som loggede sig ind som Kaninknepper. Episoden accelererede fra et par fnisende kommentarer i chatten henvendt

til en af de voksne, om at kaniner boller meget, til at de blev smidt ud af den virtuelle verden. Pigerne fandt dog en ny indgang til legen ved at sende telegrammer fra en af de andre virtuelle verdener, hvor de ikke var nægtet adgang. Som legen skred frem, blev pigerne mere og mere vovede og medrevet af deres leg – det at agere er også involverende, når det sker virtuelt.

Tager vi udgangspunkt i Schousboes beskrivelse af fiktionssfæren, så er det tydeligt, at børnene i deres virtuelle aktiviteter benytter sig af en række af de komponenter, der er særlige for denne sfære.

Ved at skabe fiktionssfæren i den virtuelle verden (hvilket afhænger af om programmet og de andre ydre rammer såsom de voksne opstiller betingelserne for, at den *kan* skabes) åbner børnene for en bestemt måde at anvende den virtuelle verden på. Ved at skabe den virtuelle verden som en legekontekst bliver verdenen deres egen og kan bruges til at udforske lige præcis det, der interesserer og optager dem med alle de forskellige bearbejdsformer, de har til rådighed.

Fiktionssfæren skal skabes og vedligeholdes aktivt af børnene og eksisterer ikke i sig selv, hvilket peger på, at børnene skaber den intentionelt, fordi de selv har et formål med det, de laver i den virtuelle verden – de vil selv noget i deres liv, som ikke nødvendigvis hænger sammen med, hvad voksne vil med børns liv. Den virtuelle verden, som vi har beskæftiget os med, giver børnene mulighed for at tage styring og være aktive i, hvad de vil beskæftige sig med, og hvordan de vil beskæftige sig med det. På denne måde kan de virtuelle aktiviteter siges ikke kun at handle om at lege, men også at handle om at udvikle kompetencen til at være aktiv agent i sit eget liv.

## Regisfærens betydning i leg

Legens forhandlinger foregår primært i denne sfære, og ligesom de to andre sfærer forsvinder den aldrig helt fra legen. Der er konstant nye forhandlinger, nye ideer, nye rollefordelinger osv., der skal inkorporeres i legen. Disse forhandlinger er en integreret del af legen og foregår under »*indtryk af motiverende forestillinger inden for den fiktive sfære*« (Schousboe 1993, s.111).

Forhandlinger i regisfæren tager ligeledes bestik af realsfæren og sikrer på denne måde, at legen kan realiseres, i og med at realsfæren kan korrigere for eventuelle farlige eller på anden måde u hensigtsmæssige drejninger i legen (ibid.). Det er i denne sfære, at de personlige deltagelsesinteresser skal tilpasses de sociale deltagelsesmuligheder. De sociale deltagelsesmuligheder i legen er i høj grad afhængig af de relationer, der normalt eksisterer mellem børnene, hvilket for eksempel kan ses i nedenstående eksempel. Eksemplet omhandler en af drengene Steven, som var kæreste med

en af pigerne, Rebekka. En yndet aktivitet for Steven var at kurtisere Rebecca gennem chatten. Dette gav dels mulighed for at give udtryk for følelserne mellem dem i en kontekst beskyttet af en »bare for sjov«-framing og dels at udgive sig for at være en anden og på den måde afprøve den andens følelser. Normalt var dette en fuldt accepteret leg for både Rebekka og Steven, men i nedenstående tilfælde går noget galt. Steven har valgt at fremstille sig selv som en pigeavatar. Steven er logget på med brugernavnet Drdre:

Udsnit fra chat:

*Rebekka: Steven du er en pige*

*Nanna: Steven hvorfor er du en dame ?*

*Drdre: (to Nanna) hvad, jeg er en pige*

*Nanna: du er en PIGE !!!*

*Drdre: (to Nanna) ja*

*Drdre: (to Nanna) se selv*

*Nanna: gør dig dog til en dreng !*

*Drdre: (to Rebekka) hej Rebekka du er pæn*

*Drdre: (to Rebekka) jeg er ikke læbbe, men det er kun for sjov*

I denne samtale ses, at der skabes en uoverensstemmelse mellem det, Steven er i gang med i den fysiske verden såvel som i den virtuelle verden, nemlig at han er en dreng, der gør kur til en pige, og de narrative træk han fremstiller sig selv gennem, nemlig at fremstille sig som en pigeavatar, der gør kur til en pige. Reaktionen på de modsigelsesfyldte signaler mødes med en irettesættelse fra pigerne, og drengen undskylder sig med ikke at være lesbisk. Dette eksempel indikerer, at det ikke er ligegyldigt, hvilke narrative udtryk man trækker på, fordi forhandlingerne inden for regisfæren er under indflydelse af realsfæren såvel som fiktionssfæren. Man kan godt fremstille sig som »en anden« og gøre kur til den pige, man synes er sød, men der er grænser for, hvor stort et spillerum man har i forhold til den aktuelle kontekst. At være en pige, der gør kur til en anden pige, er i denne situation ikke acceptabelt, selvom det er »bare for sjov«. De narrative udtryk, børnene fremstiller, skal altså være socialt forståelige i den større kontekst, som de udvikles i, ellers risikerer de at stoppe legen.

Det er derfor ikke muligt at være total omskiftelig afhængig af konteksten, heller ikke når det foregår i virtuelle verdener. Den diskursive produktion af sig selv (eller af andre) som agent, kræver passende selvførelser, og skal kunne genkendes af andre for at blive accepteret. For at forstå os selv som én og samme person i forskellige kontekster, kæmper vi således med at producere en konsistent historie om os selv (Davies & Harré i Davies 1990). Gør vi det ikke, bliver det som i ovenstående eksempel for langt af andre.

Narrativet kan med andre ord tilskrives en dobbelt funktion. På den ene side fungerer narrative former som et medie for selvfortællinger. Den individuelle selvfortælling gør, at vi adskiller os som særlige individer, og dermed afgrænser os fra gruppen. På den anden side fungerer selvfortællinger som det middel, der knytter individet til gruppen, og dermed holder mennesker sammen (Gergen 1997) .

Denne dobbelthed beskrives af Davies (2000) som central i børns kamp for dels at kunne indgå i fællesskabet og samtidig undgå at forsvinde i mængden: » *A central tention in childhood as it is experienced in the modern world comes from the simultaneous struggles to be seamlessly meshed in the social fabric and to know and to signal oneself and others, and at the same time be able to be identified as an individual, distinguishable from the rest*« (Davies, ibid s. 21).

Den virtuelle verden udvider børnenes handlemuligheder og giver rum til at eksperimentere med dobbeltheden i på den ene side at fremtræde som unik og på den anden side ikke at falde uden for det socialt acceptable i børnegruppen. På denne måde mener vi, at børn får mulighed for at udvikle kompetencer, som er centrale i deres liv, selvom de konstruerer identiteter, der ikke repræsenterer en »kopi« af deres fysiske identitet. Denne form for virtuel leg med forskellige måder at fremstille sig selv og positionere sig selv på i fællesskabet kan både bidrage til børns konstruktion af identitet og udvikling af sociale kompetencer særligt i kraft af de forhandlinger, som er en del af regisfæren. På denne måde griber den virtuelle og fysiske kontekst ind i hinanden, og de erfaringer, børnene gør sig i det virtuelle rum, er også meningsfulde i den fysiske kontekst.

## Realsfærens betydning i leg

Schousboe fremhæver, at realsfæren altid er til stede i leg. Dels er den til stede i form af legens konkrete kontekst, det vil sige stedet, tiden og de i legen involverede parter. Dette kan ses i den virtuelle verden, i og med at børnene benytter sig af de muligheder, det virtuelle rum tilbyder legen, som for eksempel at ændre, hvem man er som avatar, ordkampe på chatten, labyrinthbyggeri, interne konkurrencer om at bygge de sejeste objekter, etc. Realsfæren er ligeledes til stede i leg i form af de legendes bredere livsverden. Schousboe (1993) beskriver det således:

*»Adgangskriteriet for, at barnet bringer et eller andet **noget** i leg er altså, at barnet oplever dette **noget** som vigtigt i sit liv. Dette noget kan være et hvilket som helst noget, og det kan behandles med enhver af de udtryks- og bearbejdningsformer, barnet råder over. « (Schousboe 1993, s. 99).*

Leg er på denne måde forankret i de legendes bredere livsverden, og de legende inddrager erfaringer, oplevelser og temaer fra denne. Leg skal imidlertid ikke forstås alene ud fra realsfæren, idet tilstedeværelsen af fiktions-sfæren såvel som regisfæren giver andre handlemuligheder, end der er legitimt tilgængelige i realsfæren og dermed giver barnet andre måder at håndtere de temaer, som de bringer i leg på.

Hvis vi eksempelvis vender tilbage til Steven og Rebekka. I en anden episode henvender Steven sig til Rebekka forklædt som en anden: »Andersan«.

Udsnit fra chat:

*Andersan: (to Rebekka) hedder du i virkeligheden Rebekka*

*Rebekka: JA OG JEG HEDDER TOBIAS*

*Andersan: (to Rebekka) hvad Tobias*

*Rebekka: JA*

*Andersan: (to Rebekka) det tror jeg ikke på*

*Rebekka: NÅ MEN DET ER RIGTIGT*

*Andersan: (to Rebekka) har har*

*Andersan: (to Rebekka) du er for pæn til at hedde Tobias*

*Rebekka: SKRID UD AF MIT HUS*

*Andersan: (to Rebekka) NÅ NÅ*

*Andersan: (to Rebekka) men er du optaget*

*Rebekka: OG DU ER FOR GRIM TIL AT HEDDE REBECCA*

*Andersan: (to Rebekka) hvad søde pænne*

*Rebekka: OK*

*Andersan: (to Rebekka) hvad elsker du en anden*

*Andersan: (to Rebekka) hvad elsker du en anden jeg banker ham du er kærster med*

*Rebekka: DET MÅ DU IKKE*

Samtalen mellem den forklædte Steven og Rebekka handler ikke om hvad som helst, men handler om at Rebekka skal fortælle den »fremmede«, at hun allerede har en kæreste (altså Steven). På denne måde tager deres leg udgangspunkt i temaer og forhold, som er vigtige for dem i deres liv, og ikke blot er relevante for den aktuelle leg i det virtuelle rum. Det virtuelle rum fungerer som en oplagt legeplads for at afprøve forskellige fremtrædelsesformer og positioner i fællesskabet. Samtidig fungerer den virtuelle leg som en måde at konstruere sig selv, som henholdsvis en pige og en dreng, der interesserer sig for det modsatte køn. På denne måde rækker den ene kontekst ud i den anden og omvendt.

Den simultane eksistens af de forskellige virkelighedssfærer betyder, at børn ikke blot bruger temaer og oplevelser fra realsfæren i legen, men at legen ligeledes inspirerer realsfæren. Den måde de temaer, som inddrages i leg, behandles på bliver en del af realsfæren – en del af barnets fortælling



også uden for legen. Det samme gør sig gældende for leg i det virtuelle rum.

## Sammenfatning

Vores udgangspunkt for at skrive denne artikel var, at vi mener der mangler en måde at forstå virtuelle verdener og udtryk på, som både tager højde for den meningsfuldhed, som børnene selv oplever i brugen af virtuelle medier og samtidig giver et perspektiv, voksne kan bruge til at forstå børns brug af virtuelle verdener ud fra.

Ved at anvende det narrative perspektiv så vi, hvordan børns virtuelle udtryk og konstruktion af forskellige identiteter kan bruges til at understøtte og udvikle den oplevelse, barnet har af sig selv. De aktiviteter, børnene i vores undersøgelse var optaget af i det virtuelle rum, handlede i stor udstrækning om at undersøge måder at fremstille sig selv på og positionere sig selv på i børnegruppen. Dette ser vi dels som et udtryk for, at spørgsmål om identitet og social position er temaer, der optager denne aldersgruppe, og endvidere som udtryk for, at de anderledes betingelser, som eksisterer og bliver skabt af børnene i den virtuelle verden, er særlig gode til at udforske disse temaer i. Ved at anvende det narrative perspektiv og dermed betragte børnenes konstruktion af virtuelle identiteter og andre virtuelle udtryk som personlige fortællinger, blev det muligt at se en sammenhæng mellem barnets øvrige liv og dets virtuelle udtryk. På denne måde tages der højde for at det virtuelle rum opstiller andre måder at udtrykke sig på og derfor ikke behøver at ligne en kopi af den fysiske kontekst for at opleves som meningsfuld set ud fra både et børne- og et voksenperspektiv.

For at undersøge nærmere, hvad det var for en anderledes kontekst, som børnene skabte i den virtuelle verden, tog vi udgangspunkt i forskellige legeforståelser. Ved at bruge Batesons framing-begreb og Schousboes lege-model i forhold til børnenes aktiviteter i den virtuelle verden blev det muligt at belyse en række aspekter ved konteksten, som blev skabt i den virtuelle verden. Aspekter, som vi mener peger på, at den virtuelle verden har potentiale til at kunne skabes og bruges som et attraktivt udvidet handle-rum for børnene.

Fiktionssfæren er særlig interessant, idet den tematiske handlefrihed og mødet mellem fantasiens forbindelseslogik og den denotative tænkning giver børnene rum til at beskæftige sig med hvad som helst på en hvilken som helst måde (selvfølgelig inden for softwarens begrænsning). Derudover er der en »buffer« i måden, man handler på, fordi det jo er »bare for sjov«. Forbindelsen mellem den virtuelle og den fysiske verden er hele tiden til stede, idet temaer, erfaringer og oplevelser fra det fysiske liv bliver brugt og inddraget i børnenes virtuelle aktiviteter. På denne måde giver den virtuelle verden børn mulighed for at handle i forhold til de temaer, *de selv*

finder interessante og relevante i deres liv i en kontekst fremet som leg med de udfoldelsesmuligheder, det medfører.

Ved at skabe en legekontekst kunne børnene bruge den virtuelle verden til at afprøve roller, relationer og situationer, som drog fordel af den dobbelthed af distance og nærhed og sjov og alvor, som karakteriserer både leg og den virtuelle verden. Med avataren og gennem chatten kan man for eksempel afprøve kæresterelationer uden at stå ansigt til ansigt med vedkommende. Chatten giver en distance, som samtidig giver mulighed for at skabe en intimitet i relationen, som i en ansigt til ansigt-kontakt kan opleves som meget sårbar. Kombinationen af distance og nærhed i en kontekst rammesat som leg giver derfor et godt handlerum til at afprøve temaer, som melder sig hos børn i den begyndende pubertet.

Fordi det virtuelle rum er løsrevet fra den fysiske krop, udvides muligheden for gennem personlige fortællinger at fremstille sig selv på forskellige måder, og fordi børnene ofte framer konteksten som leg, udvides grænserne for, hvad der er acceptabelt at gøre. Disse komponenter tilsammen muliggør, at børnene kan eksperimentere med sider af sig selv og afprøve nye positioner i børnegruppen, som på den ene side kan medvirke til nye erfaringer af sig selv og andre, og på den anden side ikke får de samme konsekvenser som i en fysiske kontekst, fordi det sker i en ramme af leg.

Den virtuelle verden kan ud fra denne betragtning udfylde et hul i børnekulturen, som opstår i præpuberteten (den aldersgruppe, som vores projekt var rettet imod), hvor temaerne som ens egen identitet, ens position i gruppen, forholdet til det modsatte køn osv. begynder at komme i fokus. Fordelen ved den virtuelle verden er, at den for denne aldersgruppe kan forlænge et legeunivers, som ellers er blevet opgivet i den fysiske verden. Måske kan en del af den virtuelle verdens attraktion forklares ved at den tilbyder en kontekst, hvor disse temaer kan udforskes under »beskyttelse« af legen<sup>10</sup>.

Muligheden for at skabe sit eget indhold i den virtuelle verden, som vi har beskrevet omkring brugen af Active World-programmet gør sig også gældende for mange andre programmer, børn bruger eksempelvis: offentlige chatrum, Sims og forskellige online »multiuser«-programmer, hvor flere spillere kan være online i den samme virtuelle verden samtidig. Der eksisterer imidlertid ligeledes en række spil med forprogrammerede historier og baner, som tilbyder mindre mulighed for selv at skabe indholdet. Ved spil som f.eks. cd-rom-spil, adventuregames, singleplayer skydespil og div. edutainment-programmer ligger historien mere eller mindre fast, og de interaktive muligheder består udelukkende i forskellige valg. Disse spil tilbyder ikke på samme måde mulighed for at skabe sit eget indhold, eller udvikle egne virtuelle communities i spillet. Som Carsten Jessen (2001) skri-

---

10 Dette ville også kunne forklare oplevelsen af, at børn i senpuberteten (15 år og op) begynder at miste interessen for de virtuelle chafællesskaber.

ver, så fungerer denne type spil som et godt redskab til at skabe en legekontekst *omkring* spillet. Det narrative perspektiv og Schousboes legemodel vil ikke nødvendigvis være velegnet til at undersøge børns leg *i* virtuelle verdener i forhold til forprogrammerede spil, men vil måske kunne anvendes til at undersøge børns leg *omkring* brugen af disse<sup>11</sup>.

## Perspektivering

Vi vil til slut vende tilbage til eksemplet med den tykke dreng med de mange netkærester for kort at ridse op, hvordan vi mener, vores analysemodel kan inspirere voksne i deres forholdemåde over for børns virtuelle aktiviteter.

I stedet for at anlægge et problemsyn på, hvad drengen ikke opnår gennem hans virtuelle aktiviteter, kan vores model bruges til at anlægge et ressourcesyn på hvad drengen rent faktisk opnår eller kan opnå gennem sine virtuelle aktiviteter.

Først og fremmest har drengen aktivt opsøgt de virtuelle aktiviteter i form af et offentligt chatrum. Det, at han eller andre børn overhovedet kaster sig over disse aktiviteter i en hverdag, hvor der *er* andre tilbud, indikerer at der er noget, der trækker. Dette »noget«, mener vi, er den legekontekst, der skabes i det virtuelle rum, som betyder, at fiktionssfærens komponenter er til stede i en »bare for sjov«-framing. Dette muliggør, at drengen får lyst til at deltage og ser en mulighed for at skabe en anderledes fortælling om sig selv end den, han normalt konfronteres med. Det er imidlertid ikke nok blot at logge sig på den virtuelle verden og kalde sig »Tyn-de Per« for at blive succesfuld i det virtuelle fællesskab. Man skal kunne mestre regisfæren og kunne forbinde sine personlige deltagelsesinteresser med de sociale deltagelsesmuligheder. Det vil sige, at man skal kunne forhandle sin position i fællesskabet og kunne udvikle sine sociale kompetencer for at deltage og få noget ud af det virtuelle fællesskab. Derudover skal man kunne skabe en god historie, der fænger andre, før andre mennesker vil interagere med én i den virtuelle verden.

Problemet ifølge pædagogen var, at drengen ikke havde den store succes med pigerne i den fysiske verden og kontakten med netkæresterne derfor kunne opfattes som en flugt. Vi er enige i, at selvom drengen kan få netkærester, medfører det ikke nødvendigvis, at drengen også kan få kærester i den fysiske verden, men dette er ikke ensbetydende med, at kæresteri ikke er et vigtigt tema for drengen, som han gerne vil udforske og afprøve. Det virtuelle rum giver ham en kontekst, hvor han kan udforske dette tema, og hvor han kan få nogle erfaringer med relationen til det modsatte køn, som

---

11 Der eksisterer en række spændende undersøgelser, som beskæftiger sig med computerspil, f.eks. Jessen (2001), Fauerholt og Jessen (1996), B.H. Sørensen & B.R. Olesen (2000) og E. Sørensen (1998a, 1998b).

han måske ellers ikke ville have mulighed for på pågældende tidspunkt i sit liv.

Det ville være bekymrende, hvis drengens interesse for det fysiske liv forsvandt, og han blev opslugt af sin virtuelle succes. Hans ønske om at dele de virtuelle succeser med pædagogerne og de andre børn tyder dog på, at hans virtuelle oplevelser bliver en tilføjelse til hans øvrige liv og ikke en erstatning – det bliver noget, han også bruger i sine relationer i den fysiske verden.

I de særlige tilfælde, hvor brugen af virtuelle verdener fungerer som en erstatning for social kontakt eller bliver en måde at håndtere den »virkelige verden« på, vil der selvfølgelig være grund til bekymring og brug for at tage stilling til det pågældende barns situation.

Det er efter vores mening vigtig, at voksne sætter sig ind i, hvad brugen af den virtuelle verden betyder i børns liv for at kunne skelne mellem meningsfuld leg, som foregår i interaktion med andre børn, og brugen af computere som flugt fra social interaktion. Endvidere mener vi, at et er af stor betydning, at voksne har en forståelse for, hvilke oplevelser børnene har, og hvilken betydning de tilskriver deres virtuelle aktiviteter, for derigennem at kunne gå i dialog med børnene omkring disse aktiviteter, som har en væsentlig plads i børnekultur. Ved at gå i dialog med børnene kan den voksne fungere som en konstruktiv vejleder og støtte for børnene frem for at være en regelsætter, der primært beskæftiger sig med kontrol og overvågning.

## LITTERATUR

- ANDERSEN, P.Ø. & KAMPMANN, J. (1996): *Børns legekultur*. Munksgaard: Rosinante, København.
- BATESON, G. (1972): »A Theory of Play and Fantasy« i: *Steps to an ecology of mind*. The University of Chicago Press. USA, 2000.
- BROWN, K. & COLE, M. (1997): Fifth Dimension and 4-H: complementary Goals and Strategies. I efteråret 1997 udgaven af *the Center for Youth Development Newsletter FOCUS, produceret af 4-H and U.C. Davis*. Er tilgængelig på <http://www.education.miami.edu/blantonw/5dClhse.html>.
- BRUNER, J. (1999): *Mening i Handling*. Forlaget Klim. Aarhus.
- CHRISTIANSEN, T. (1999): »Legens væsen og funktion«. *Psykologisk studieskriftserie, Aarhus universitet, vol.2, No.6*. Psykologisk Institut. Aarhus Universitet.
- COLE, M. (1996): *Cultural psychology – a once and future discipline*. Belknap Press. USA.
- COLE, M. (2001): »Sustaining Model Systems of Educational Activity: Designing for the Long haul«. *Paper Presented at Symposium Honouring the Work of Ann Brown, Berkeley, California, January 19-20, 2001*. Er tilgængelig på: <http://lhc.ucsd.edu/People/MCole/ann.html>.
- DAVIES, B. & HARRÉ, R. (1990): »Positioning: The discursive production of selves.« *I Journal for the Theory of Social Behavior*, vol.20, no.1.

- DAVIES, B. (2000): *A Body of Writing, 1990-1999*. Kap. 2: »The process of subjectification«. Rowman & Littlefield Publishers, Inc. UK.
- DROTNER, K. (1999): *Unge, medier og modernitet – pejlinger i et foranderligt landskab*. Borgens forlag. Valby.
- FAUERHOLT, L. & JESSEN, C. (1996): »Doom I Havnbjerg: computerspil, legekultur og uformelle kompetencer«. I *Tidskrift for børne- & ungdomskultur*, 38.
- GERGEN, K.J. (1997): *Virkelighed og relationer*. Dansk psykologisk Forlag. København.
- HUGHES, F.P. (1991): *Children, Play and Development*. Allyn and Bacon. USA.
- HVIID, P. (2000): »Legekammerater« i: Reimer, Schousboe & Thorborg (red.): *I nærheden – en antologi om børneperspektiver*. Hans Reitzels Forlag, København.
- JESSEN, C. (2001): *Børn, Leg og computerspil*. Odense Universitetsforlag.
- MOURITSEN, F. (1996): *Legekultur – essays om børnekultur; leg og fortælling*. Odense Universitets Forlag. DK.
- SCHOUSBOE, I. (1993): »Den onde leg«. I: *Nordisk Psykologi*, nr. 45.
- SUTTON-SMITH, B. (1997): *The ambiguity of play*. Harvard University Press. USA
- SØNDERGAARD, D.M. (1996): *Tegnet på kroppen – Køn: koder og konstruktioner blandt unge voksne i Akademia*. Museum Tusculums Forlag.
- SØRENSEN, B.H. OLESEN, B.R. & AUDON, L. (2000): »Legekultur på chatkanalerne« i Sørensen, B.H. & Olesen, R.B. (red.): *Børn i en digital kultur – forskningsperspektiver*. Gads Forlag.
- SØRENSEN, B.H. & OLESEN, B.R. (red.) (2000): *Børn i en digital kultur – forskningsperspektiver*. Gads Forlag.
- SØRENSEN, E. (1998a): »Computerspil – virkelighed eller fiktion?«. I: *Nordisk psykologi*, nr. 28.
- SØRENSEN, E. (1998b): »Computerspil og erkendelse«. I: *Psykologisk set*, nr. 28.