

Nyt blik på kultur i gymnasieelevers sociale computerbrug

Tem Frank Andersen

Aalborg Universitet
Institut for Læring
Afhandlingstillæg
2006, september

Kapitel 11: Tillægsartikel

Oversigt	2
Introduktion	3
Kultur og computere - computerkultur?	4
<i>Kultur som fortolkning</i>	9
Nye ambivalenser?	12
<i>Et lege-perspektiv</i>	21
Etnografisk analyse af etnografisk materiale?	22
<i>a. Netværk på spil i skolens computerrum</i>	23
<i>b. Elevernes syn på computerbrug som leg og/eller arbejde</i>	26
Feltarbejde - mellem udforskning og udfordring	29
Litteratur	32

Nyt blik på elevers sociale computerbrug

Tillæg til ph.d. afhandlingen "Unge og ComputerKultur" indleveret ved institut for læring, Aalborg Universitet, maj 2005

Introduktion

Denne artikel repræsenterer en reinvestering i afhandlingen *Unge og computerkultur*, der i 2005 blev indleveret ved institut for læring ved Aalborg Universitet. Artiklen har karakter af et uddybende tillæg til afhandlingen, og skal som sådan reflektere en række forhold, som vil styrke både afhandlingens forskningsmæssige og innovative indsats på området "ikt og læring" samt demonstrere den nødvendige akademiske stringens i relation til rent grundmetodologiske forhold.

Artiklen er struktureret omkring fire grundspørgsmål, der tilsammen skal tydeliggøre, at den vidensproduktion som afhandlingen repræsenterer ikke er et "overgreb" på den empiriske virkelighed, som er i fokus i afhandlingen. Formålet med denne artikel er således at skitsere, at *Unge og computerkultur* i ånd såvel som i skrift repræsenterer en medieetnografisk indsigt, der både har været sensitiv overfor det empiriske felt, men også har søgt at begribe og forstå forhold, som netop har krævet teoretisk motiveret fortolkning.

På de følgende sider skal jeg forholde mig til:¹

a. Kultur og computere - computerkultur?

Hvilken karakter har objektet eller feltet for afhandlingens medieetnografiske indsats?

b. Nye ambivalenser?

Hvilken betydning har nogle af de valgte grundbegreber for tolkningen af de medieetnografiske data?

c. Nyt analytisk blik på det medieetnografiske feltarbejde.

Hvilken anden analysestrategi kan foreslås ud fra det foreliggende medieetnografiske materiale?

d. Feltarbejdets status i forhold til antagelsen om den kulturelle moderniserings indflydelse på gymnasieskolens læringsmiljø.

Hvilke metodologiske problemer demonstrerer afhandlingens analysestrategi i forhold til den empiriske tekst og anvendelsen af dele af den diskuterede tolkningsramme?

¹ Bedømmelsesudvalget har i sin udtalelse udbedt sig en besvarelse af følgende fire forhold: a) præcisering af begrebet computerkultur, b) giv flere eksempler på ambivalenser/normalubehag i forbindelse med elevernes computerbrug fra det empiriske materiale og uddyb, hvordan ambivalenser og normalubehaget viser sig som empiriske fænomener, c) hvis ambivalenser og normalubehag ses som "iboende" tilstande i gymnasieskolens læringsmiljø, argumenter da for grundlaget for denne antagelse, og hvilken status empirien i givet fald har, d) skitsér en mulig analyse af empirien, hvor Thomas Ziehes karakteristikker ikke tages for givet. Jeg har i min fremstilling i denne artikel valgt at bytte rundt på c) og d).

I det følgende har jeg valgt at ændre overskrifterne, men hvert afsnit i denne artikel korresponderer direkte med de ovennævnte skitserede forhold (punkt a-d).

Computer og Kultur - computerkultur?

Grundsigtet med afhandlingen *Unge og ComputerKultur* har været at forstå social computerbrug ud fra et medieetnografisk perspektiv. De teoretiske forudsætninger eller forforståelser har været skitseret ud fra forskellige vinkler, men ud fra den præmis, at social computerbrug har en social dimension (modspil og medspil i forhold til institutionel kontekst, konkrete interaktionsmønstre) og en individuel dimension (subjektpositioner, læreprocesser). Spillet mellem disse to danner afsæt for indkredsningen af *computerkultur*.

I afhandlingen defineres begrebet computerkultur som et semiotisk fænomen. Med professor Jens F. Jensens ord, defineres begrebet som "*et realiseret betydningssystem, dvs. de strukturer, processer og praksiser via hvilke der socialt konstrueres mening af fælles erfaringer og relationer, og dermed også skabes forestillinger, kulturen har om verden og 'sig selv'.*" (Jensen 1990, 5). Denne definition bliver flere steder i afhandlingen nuanceret, netop ud fra den præmis, at kultur både er "et stort begreb" og et "analytisk begreb", dvs. noget som *gøres* og ikke nødvendigvis *er*. I det følgende skal jeg udrede nogle væsentlige tråde i den måde, som afhandlingen gør brug af begrebet *kultur*, hvad enten der er tale om *computerkultur* eller *læringskultur*, endsize *ungdomskultur*.

Begrebet *computerkultur* er "barn" af den kulturanalytiske strømning og det *fortolkningsparadigme*, som blev revitaliseret midt i 1980'erne (Jensen 1990). At arbejde med kultur indebærer at arbejde med menneskelig betydningsproduktion (som det også fremgår af Jensens definition ovenfor). Begrebet *computerkultur* var en samlingsbetegnelse for en lang række indsatser på at forstå, hvordan digitale repræsentationer (som kunst, fortællinger og computerspil) og digitalt initierede kommunikationsformer (børns interaktion omkring computerspil) langsomt var ved at tage populær form. I den forstand var de tidlige analyser af computerspil, computergenererede verdener, computergenerede værker samt diskurser om computeren som pædagogisk fornyer, næsten det samme som at studere populærkultur, og i den forstand studier i hvordan menneskelige betydningsformer både genskaber og fornyer forståelser af "verden som vi ser og lever den", og netop i en verden gennemvævet af modernitetens paradokser (fx. hele diskussion om *simulation*, *simulakrer* ført af franske filosoffer, som Jean Baudrillard). Computerkultur handler derfor om vores omgang med et materiale (bla. kaldet *information*), som indgår i den del af hverdagen, der ikke har at gøre med den samfundsmæssige *produktion*, men som gennem 1970'erne og 1980'erne kom til at repræsentere et selvstændigt område for betydningsproduktion. Computerkultur handler ikke om

Office eller *Corporate Mainframe* teknologien, dvs. om computeren som et nyt arbejdsredskab i en produktionssfære, hvor tal og tegn bearbejdes og tilskrives ny bytteværdi. Computerkultur handler om brugernes egne betydningstilskrivninger, og hvordan disse bidrager til oplevelse af *at betyde noget* og *at kunne noget* (fx. at skabe eller at nyde).

Begrebet *computerkultur* blev som analytisk felt og konstruktion til i en tid, hvor alle fænomener stort set kunne blive til *bindestregs-kultur*.² I sin mest relativistiske form kunne enhver praksis (at jogge, at spise, at se fjernsyn, at elske) betragtes som en selvstændig kultur, med egne tegn, egne koder og egne betydninger (Jantzen 1996). Samtidig var computerkultur med til at revitalisere humanioras bidrag til en forståelse af *informationssamfundet* som en ny type af samfund på den anden side af produktion af varer, og nye typer af værker.. Med et begreb som *computerkultur* fik en lang række humanistiske discipliner mulighed for at formulere deres perspektiv på, hvad en computer er, og hvordan den inden for en humanistiske forståelseshorisont spiller ind på mulighederne for at være menneske, eller netop hvordan vi i forskellige grupper tilskriver fænomener som computere på linie med tøj, værker, musik og film forskellige betydninger og værdi. Her sker der noget interessant i forhold til det intellektuelle ophav og de tendenser, som faktisk er med til at gøre computere til kultur. På den ene side er projektet netop at beskrive de *humanistiske* sider af computeren (at skabe betydning med formaliseret sprog) og den sociale computerbrug (at forholde sig til den, og mødes om den). På den anden side er den humanistiske kritik ikke toneangivende (fx. antagelsen om det fremmedgørende ved indføring af nye formaliseringsformer og nye automatiserede redskaber), netop fordi tidens strømning var udpræget relativistisk, her forstået som en denivellering af før- eller tidligt moderne samfunds værdihierakier. Hvorfor skulle det være bedre at læse Herbert Marcuse end bruge tid ved en computer?

Min påstand er, at *computerkultur* på intet tidspunkt har været noget fasttømret begreb, men netop er blevet betragtet som et interdisciplinært mødested. Kaldet vi det *bindestreg-kultur*, anlægger vi et rummeligt perspektiv på en del af området "ny teknologi", hvor flere kan være med til at bidrage til en forståelse af de strukturer, processer og praksiser, gør brugen af computere *levende*, gør den til en del af hvordan mennesker forstår sig selv, sine sociale relationer og relationer til omverdenen.

² Bindestregs-kultur indikerer, at stort set alle fænomener kan begribes som kulturelle, dvs. som del af en betydningsproces som antager en kollektiv form (se Jensen 1990, 1994). Hos sociologen Yvonne Mørck ser vi en lidt anden måde at anvende *bindestregs-kultur* på (Mørck 1998): Det handler om problemer integration, eller om at finde identitet i samspillet mellem forskellige nationale kulturer. Her anvendes *bindestregs*-metaforen som udtryk for et forsøg på at integrere forskelligheder.

Der er ingen tvivl om, at begrebet *computerkultur* alene i kraft af den teknologiske udvikling (men altså også en række mentalitetsmæssige forhold i en verden der ikke længere bare er moderne) kan virke antikveret. Hvor begrebet *computerkultur* frem til midt i 1990'erne kunne bruges som et mødested, signalerer det her mere end et årti senere noget mindre klart og uddifferentieret. Netop midt i 1990'erne blev internettet populært. Kommunikation *via* et digitalt netværk blev introduceret til bredere dele af befolkningen i Danmark (nogenlunde samtidigt for de skandinaviske lande), og sidst i 1990'erne fik såvel politikere, professionelle som praktikere øjnene op for, at nu handlede det om mere end *computerkultur* - ja, endsiges *computerkulturer*. Alle de nye symbolbehandlende praksiser og digitalt medierede repræsentations- og kommunikationsformer er så forgrenede, så uddifferentierede, at samlingsbegrebet *computerkultur* fremstår mindre aktuelt. Det betyder imidlertid ikke, at begrebet som sådan er uanvendeligt til at pege på forhold i virkeligheden, men det gør det nødvendigt at specificere, hvilken form for computerrelateret og computerinitieret betydningsproces, vi studerer. Med andre ord, så er begrebet *computerkultur* "okay", men det er ikke præcist nok i forhold til de mange informationsrelaterede og teknologiunderstøttede praksiser, som vi i dag kan observere: Blog-kultur, net-kultur, chat-kultur, cyber-kultur, netspils-kultur, nørd-kultur, mobil-kultur osv.

Udviklingen af nye computerrelaterede kulturer er i afhandlingen ikke blevet tematiseret på nogen udfoldet måde. Ikke desto mindre bliver net-kultur, spil-kultur og mobil-kultur tematiseret, hver på deres måde. Når jeg blandt andet refererer til den amerikanske psykolog Sherry Turkle og hendes studier af "det andet jeg" og "net-identiteter" (Turkle 1983, 1995), søges inspiration til at forstå elevernes diskurs om e-mail navne. Principielt finder vi hos Turkle en udviklingslogik og -forståelse, som er sensitiv overfor denne mangfoldighed og dermed uddifferentiering i andre kulturer, som er knyttet til bestemte dele aspekter ved computere, og som begrebet *computerkultur* i sig selv ikke ganske er tunet til at håndtere.

Turkles budskab er, at teknologiske former (interface, chat, online rollespil) har stor betydning for vores måde både at opleve og at kunne *være nogen*. Selvpfattelse og identitet er helt centrale kulturelle tematikker for psykologen Turkle. Men Turkle er samtidig bevidst om betydning af stigningen i kompleksitet og diversitet, som nye generationer af symbolbehandlende maskiner, medier og mennesker åbner op for, og som så at sige "konfigurerer" spillet mellem mennesker-medier-kultur i forhold hertil. Computeren bliver som (kommunikations)redskab ikke blot mere kompleks, eksempelvis større beregningskapacitet, større mulighed for multitasking, lettere og billigere udstyre, større konvergensgrad, bedre og billigere adgang til hurtige netforbindelser. Brugeren udvikler i sin interaktion *med* computeren en kompleks brugsmåde, der på den ene side gør det muligt at kunne forholde sig til den nævnte

kompleksitet (fx. at kunne multitaske, at kunne følge med i flere nyhedsmedier, at kunne søge nyt job samtidig med at der følges med i nye sportsresultater eller sladder). men samtidig gør kompleksiteten tydelig. For Turkle er det interessante *identitets- og relationsproblemet*. Hvad betyder denne principielle tendens for vores måde at kunne forstå og at kunne tænke om *os selv*, som menneske og som person? Og på den måde er det muligt at spore et skifte i Turkles arbejde: Fra studiet af *computerkultur* forstået som en generel tendens på tværs af aldersgrænser til studiet af *net(værks)kultur*. Derfor er spørgsmålet om en mere differentieret tilgang til studiet af computerens betydning, i struktur, processer og praksiser, berørt. Imidlertid har det ikke været afhandlingens sigte at belyse, om computere og internet har nogen grundlæggende indflydelse vores måde at opleve *at være menneske* på.

Jeg har i afhandlingen tillige diskuteret *computerkultur* i forhold til amerikaneren Seymour Paper (kognitiv bricolage), samt danskerne Carsten Jessen (pædagogisk antropologi) og Bent Andreasen (sociologi/strukturalisme). Disse tre har det til fælles, at de i en vis udstrækning netop trækker på begrebets karakter af *mødested*. For Turkle og Papert er computerkultur at betragte som en ny kultur (eller netop en art generel *læringskultur*), som står i modsætning til en kultur, hvor både læring og socialisation emblematiske kunne betegnes som *envejs* (hvad der med en slidt metafor er blevet betegnet som "tankpasser-pædagogikken"). For såvel Turkle som Papert var det interessante ved *computerkultur* netop en ny form for "frigørende pædagogik", uden at der på nogen måde skal drages en parallel til Paulo Freires forståelse af frigørende pædagogik (Illeris 2002). For Papert tilbyder computeren især børn en mulighed for at lære på præmisser, der ikke er underlagt deres mangel på "uddannelsesmæssig kapital". For Papert kan en prisbillig computer lære et barn af en "arbejderfamilie" (eller "ghettofamilie") at forstå, hvordan læring fungerer, og derved styrke en metakognitiv kompetence, der – koblet til en generel tro på en *legende* tilgang til maskinen – vil styrke barnets kognitive færdigheder, lyst til at vide og ikke mindst evne og lyst til at lære nyt.³ For Turkle tilbyder computeren forskellige målgrupper (børn, unge, voksne, drenge, piger) en mulighed for at finde deres egen læringsstil, og netop at kunne finde anerkendelse i deres egne måder at *lære* og at *være* på, uden at skulle indordne sig under et bestemt læringsregime.

Carsten Jessen og Bent Andreasen skelede tilbage omkring 1990 kraftigt til Paperts arbejde. For danske Carsten Jessen handlede det

³ Ekskurs: Som anført i afhandlingen fremstår Seymour Papert som en idealist, der på den ene side er bevidst om læringsvanskeligheder i socialt udsatte områder, men som samtidig formidler en teknologioptimisme, der trods alt ikke forholder sig reelt til børns sociale kapital. For nu at låne fra den franske sociolog Pierre Bourdieu, virker det mere end idealistisk, når Papert i den grad sætter lid til computeren som en social forandringsagent, dvs. et redskab til at ændre i børns habitus.

om at forstå, hvordan børn i interaktion med computere aktiverer deres *legekultur*, hvilket indebærer en kraftig indlejring i et bestemt mønster af udvekslinger (af tips og tricks, hjælp og ideer). For interaktionsforskeren Bent Andreasen handlede det om at forstå, hvordan interaktion tager form af bestemte *stile*, og hvordan disse stile både er indlejret i kognitive og sociologiske strukturer (Andreasen 1994). Fælles for dem og deres brug af begrebet *computerkultur* (eller tilnærmelse dertil) var, at computeren på daværende tidspunkt var et relativt nyt og populært fænomen. At tale om *computerkultur* indebar at tale om *noget nyt* i området mellem menneske og maskine. Konteksten er lidt forskellig for de tre. For Papert er der hovedsagligt tale om interaktion i skolen, for Jessen interaktion i førskole- og fritidsinstitutioner, og for Andreasen også på arbejdspladser.

For at samle op, har motivationen for at anvende *computerkultur* som ramme og som umiddelbart objekt for afhandlingens indsats trukket på følgende tre forhold:

- a. For det første fordi *det sociale* fra starten var i fokus. Computerkultur handler om at begribe social interaktion og de betydning som skabes. I den forstand refererer begrebet til Jessens studier og fokus på, at computeren som medie rent empirisk både er et mødested og en "bold i spil" mellem brugerne, ikke mindst når vi taler om børn og unge.
- b. For det andet var det hensigten, at begrebet på een gang skulle kunne rumme den mangfoldighed af informationstyper, som en computer er i stand til at behandle og formidle, og samtidig skulle kunne holde et fokus på *computere* og ikke de specielt designede spilkonsoller (fx. Gameboy, Playstation).
- c. For det tredje har valget af *computerkultur* været motiveret af problemstillingen omkring aktør og struktur, som også for en mere tekstanalytisk kulturanalyse (som Jens F. Jensen ikke mindst repræsenterer) er central. I hvilket omfang er aktøren medskabere af de strukturer, der er rammesættende for både forståelser og handlerum. *Computerkultur* har med andre ord skulle signalere en aktørorientering, eller netop en forståelse af, at kultur om computere skabes af aktørerne, og at de sociale mønstre omkring computere naturligvis re-produceres, men hele tiden med mulighed for variation og konteksttilpasning.
- d. Endelig for det fjerde, har valget af *computerkultur* skulle signalere, at det medieetnografiske projekt ikke skulle handle om computerbrug i voksnes arbejdsliv.

Et åbenlyst spørgsmål i forhold til afhandlingens titel og grundperspektiv er nu, om det ikke ville have været mere befordrende at kalde projektet *Computere og ungdomskultur*, eller

ungdomskultur og social computerbrug? Det ville have været en skærpelse ikke mindst i forhold til hele oplægget i afhandlingen omkring *Cultural Studies* og inspirationen fra Thomas Ziehe til at begribe, hvordan ungdomskultur og unges møde med skolen udgør en scene for ambivalenser og normalubehag. Omvendt ville inspirationen til at fokusere på *den sociale* produktion af betydning i samspillet mellem den institutionelle, den situationelle og den diskursive kontekst have været mindre tydelig. Eller netop hvordan aktørerne forholder sig til computere som del af og baggrund for kontekstbundet betydningsdannelse. Ikke desto mindre skal det medgives, at termen *computerkultur* har givet anledning til uheldige medbetydninger. Disse uheldige medbetydning kan dels tilskrives udviklingen indenfor forskningen om computerens betydnings- og brugsmangfoldighed, og for dels den omfattende integration af computerens mange muligheder og funktioner i forskellige hverdagspraksiser.

Kultur som fortolkning

Jeg vil nu kort uddybe og udfolde min forståelse af kultur. Hensigten er at præsentere en forståelse af kultur, så jeg på begrebsteoretisk plan demonstrerer at kunne håndtere og reflektere over, at jeg i afhandlingens teori, analyse og fortolkningsstrategi på punkter ikke har været ganske klar i min brug af grundbegrebet *kultur*. Ikke overraskende tages afsættet i den aktørorienterede etnografi.

Den amerikanske etnograf Clifford Geertz står som en central figur for formuleringen af *medieetnografi* i Skandinavien (Drotner 1994, 1999). Geertz forstår kultur som skabelse af betydnings- og meningsmønstre, hvor der er fokus på *processen* og ikke på nogen dybereliggende struktur, som alene reproduceres (Geertz 1975). Geertz repræsenterer således et brud med både den evolutionistiske, den kulturalistiske og den strukturfunktionalistiske forståelse af kultur (Jantzen 1996). For Geertz er kultur *socialt skabt betydning* som antager en værkform, som lader sig (gen)fortolke. Geertz' forståelse baner således vej for at fokusere på kultur som noget, der har sin egen tid (dvs. er *synkron*), som noget der er et produkt af fortolkning (dvs. er *idealistisk*), og måske nok følger en bestemt logik, men som *ikke* er model for virkeligheden (dvs. er *relativistisk*). Geertz formidler dette eksemplarisk med sin analyse af Hanekampen på Bali (1975). Hanekampen fortolker Geertz som en *model af* og en *model for* den balinesiske virkelighed, og Geertz gør det ved at pege på balineseres forståelse af deres relationer til naturen, til lokalsamfundets sociale orden og til kolonitiden som kontekst for iscenesættelse af hanekampen som *balinesernes* ritual overfor kolonimagten.

For afhandlingens empiriske studie af unge og computerkultur er spørgsmålet så, hvordan en forståelse af kultur som et synkront, idealistisk og relativistisk fænomen kan bidrage til at forstå, hvordan målgruppen af gymnasieelever bruger computeren som model af og model for en virkelighed, hvor computere repræsenterer en ikke

uvæsentlig del af den "lokale" virkelighed (her gymnasiet Stjernfeld). Selvom det ikke handler om balinesere overfor en kolonimagt, og selvom mit studiet ikke handler om gymnasieelever overfor gymnasielærere (eller forældre), så kan vi med Geertz tilgang til kultur nærme os social betydningsproduktion ved at undersøge social interaktion i hverdagslige rammer. Jeg skal senere i denne artikel genbesøge min empiri eller det empiriske materiale for at præsentere mønstre i elevernes interaktion, situationelt og diskursivt, som jeg i afhandlingen har søgt inspiration til at tolke, ikke mindst med Thomas Ziehe og James Lull.

Videre kan vi med Geertz' forståelse af kultur hente en forestilling om, at mennesker med social interaktion søger at give forestillinger om virkeligheden form (bla. gennem ritualer), samtidig med at interaktionen er med til at stabilisere disse forestillingers form. Jeg har i afhandlingen ikke direkte skrevet om *computerritualer*, men har søgt at skelne mellem begivenheder og hændelser i elevernes sociale computerbrug, hvor begivenheder er blevet tilskrevet en ritual karakter. Når en elev sætter sig ved en computer på skolen er det naturligvis ikke et ritual på samme måde, som Geertz' formidling af hanekampen, men måske et mere individualiseret ritual, selvom det mest af alt minder om daglig rutine. Eleverne fortæller i interviewene blandt andet om ritualiserede besøg på en række internetsteder. Det er steder, der har personlig relevans (online totalisator steder, steder hvor der kan tankes mobiltid, steder med lister over sportsresultater, nyste musik hits og nyheder generelt). En sådan ritualiseret brug af internettet er imidlertid ikke social på den måde, jeg har skitseret. Men ud fra en Geertz inspireret kulturforståelse med fokus på ritualer – i aktørhøjde, kan en sådan individuel brug af internettet imidlertid indikere en form for individualiseret ritualitet: Jeg søger tilbage til de her steder, og ved at gøre det, genskaber jeg min *model af* hvordan jeg ser min umiddelbare forestilling om verden. Med bevidstheden om, at det kun er en del.

Geertz' kulturforståelse er imidlertid ikke uden problemer. Først og fremmest fordi Geertz reelt ikke åbner for aktørernes *egne* forståelser af, hvad der er på spil, når kultur på både dramatisk (hanekamp) eller mindre dramatisk (det kunne være computerbrug) vis sættes i scene. For her at trække på indsigter fra medievidenskaberne kunne det formuleres således, at Geertz foretager en glimrende *værklæsning* af hanekampen som ritual, men ikke foretager nogen *receptionsanalyse* af fænomenet. Spørgsmålet er på den ene side udtryk for *reliabilitet*: Hvordan stemmer Geertz' fortolkning af hanekampen overens med balinesernes egne oplevelser (hvis vi, som Geertz selv, netop antager flerhed i fortolkning)? For det andet står vi med det *hermeneutiske* problem, at selvom kultur skal hænge sammen (vi skal tale om det samme, og så mange dele som muligt skal pege i samme tolkningsretning), kan Geertz ikke bidrage til en forståelse af kultur som et modsætningsfyldt fænomen. For det tredje

kan det diskuteres, om en kulturforståelse der i mere end een sammenhæng fokuserer på større sociale sammenhænge (hanekampen, slægten, religion) kan begribe individualiserings-tendenser (ritualer er intense eller selskabelige begivenheder, der ikke peger på en "større myte" om universel sammenhæng), eller netop de tendenser som både medieetnografi og andre medieanalyser diskuterer og dokumenterer (Hjarvad 2004). Hvilket ikke bidrager til mit ovenstående bud på en tolkning af elevernes daglige net-ritualer.

I afhandlingen har det været hensigten at betragte elevernes *computerkultur* som en tekst om den sociale iscenesættelse af computerbrug som den tager form i situationer og i diskursive italesættelser.⁴ Den (medie)videnskabelige problemstilling har for afhandlingen været at bestemme, hvordan disse giver mening, *også* for gymnasieeleverne. Jeg har netop søgt at vise, hvad eleverne siger om deres computerbrug, både når de i gruppeinterviewene fortæller om *hvad* de bruger den til, og hvordan de agerer i forhold til hinanden, når talen netop falder på erfaringer med computeren og den sociale brug heraf. Her melder sig imidlertid en anden type af problem: Hvor megen indsigt har eleverne i deres egne handlinger, både i de konkrete situationer, og ved efterfølgende granskning og (selv)fortolkning i interviewene?

For Geertz er dette problem mindre vigtigt. Det betyder ikke så meget, om balineserne i forvejen til fulde forstår, hvad de "har gang i". Geertz mission er anderledes at vise, at kultur kan tage mangfoldige former, og at denne forskel ikke kan sættes ind i nogen universalistisk forestilling om, hvad der er højt eller lavt, distingveret eller grotesk. Men spørgsmålet – også for et medieetnografisk studie af social computerbrug i en gymnasium kontekst – er fortsat, om aktørerne *reelt* kan se de momenter, der gør betydningsmønstret meningsfuldt? Man kan sige, at et sådan spørgsmål kan have en positivistisk tone. Hvornår er det muligt at sige, om nogen reelt har indsigt i egne handlinger og baggrunden for disse? Vidste gymnasieeleverne reelt hvad de havde "gang i", når de brugte computerne på gymnasiet? Igen kan vi med Geertz' tilgang anføre, at det ikke (nødvendigvis) er noget problem. At skrive om menneskers kultur – også når der kun er tale computerkultur - handler om at udvide den menneskelige forståelseshorisont, og hvis den foreslåede tolkning af hanekampe ikke til fulde stemmer overens med "brugernes" egen tolkning, så er det blot et bevis på fortolkningens mangfoldighed. Eller mere forestående: Det er ikke så vigtigt, om eleverne oplever deres sociale computerbrug, som de bliver tolket i afhandlingen. Det centrale er, *at* de kan tolkes på denne måde. Selvfølgelig under den forudsætning, at de "hjælperedskaber" der

⁴ Her trækker jeg på begreber fra den tredelte analysefigur, der i afhandlingen er blevet anvendt til at analysere gruppeinterviewene: Iscenesættelse (relationer), italesættelse (tematiseringer) og iværksættelse (subjekt/positioneringer) (se Andersen 2005, 185-188).

inddrages (fx. teori, modeller, metaforer) kan bidrage *informativt* til, hvad aktørerne "har gang i", og i princippet gør det muligt at føre en meningsfuld diskurs herom. Men er det overhovedet etnografisk, hvis vi holder fast ved det princip, at etnografer netop skal lære og principielt blive del af "de andres" kultur, og på egen krop blive i stand til at leve og at kunne oversætte til andre, hvad der er på spil?

Som jeg ser det, præsenteres vi her for et paradoks, eller et bestemt arbejdsvilkår, for den reception af medieetnografi, som jeg med afhandlingen har iværksat. På den ene side er præmissen for et medieetnografisk studie, at der tillempes et *realistisk* perspektiv på konkret mediebrug i en konkret brugergruppe (eller gruppe af aktører, for nu at holde tonen). Det er hensigten at indhente beskrivelser af mediebruken *på nært hold*, når bruget sker. På den anden side skal der *fortolkning* til, fordi *computerkultur* (eller enhver type af kultur) er en tekst, et gulnet socialt dokument, der med anstrengelse skal læses over ryggen på aktørerne (for nu at parafrasere Geertz).

Jeg mener nu, med det ovenstående, at have skitseret, hvad *computerkultur* i afhandlingen repræsenterer, og hvad det er, jeg har undersøgt, uantastet, at selve termen kan fremstå antikveret i forhold til nye kulturstudier af andre eller nye mediefænomener, og uagtet at selve termen har givet anledning til en uvished om, karakteren af afhandlingens objekt.

Nye ambivalenser?

Jeg vil i det næste forfølge spørgsmålet om ambivalens og normalubehag ved at foretage en genlæsning af dele af det etnografiske materiale, som ligger til grund for afhandlingen. På den ene side er sigtet at klargøre, hvordan jeg med afsæt i empiriens etnografiske karakter (og sigte) kan sige noget om, hvordan ambivalenser og institutionelt normalubehag i elevernes computerbrug i gymnasiet Stjernefeld tager form og blive sporbare. På den anden side er sigtet samtidig kritisk at reflektere over begreberne ambivalens og normalubehag ikke mindst set i lyset af en mulig forskydning i begrebernes betydning for unge/elevens måde at agere på i en formel læringskontekst. Jeg skal afslutningsvis vende tilbage til spørgsmålet omkring empiriens status i mit medieetnografiske projekt, men her understrege, at Thomas Ziehe har været en inspirationskilde, sammen med Cultural Studies og det jeg har betegnet *den kognitive skole* (repræsenteret ved Seymour Papert og Sherry Turkle), men ikke har været tænkt som et teoretisk udgangspunkt, der deduktivt skulle be- eller afkræftes. For nærværende vil jeg kort reflektere over begreberne *ambivalens* og *normalubehag*, som jeg har brugt som ramme for afhandlingens overordnede tolkning af det medieetnografiske materiale.

Det er min påstand, at det er muligt at spore en ikke ubetydelig forskydning i Thomas Ziehes grundsynspunkt i forhold til

fænomenet og begrebet ambivalens. Det er min påstand, at vi i Ziehes arbejde kan spore en forskydning fra en psykoanalytisk inspireret udlægning til en systemteoretisk reception. Eller i princippet en forskydning fra *ambivalens* som en funktion af bestemte, ikke uproblematisk modernitetsvilkår (fx bevidst at skulle holde sammen på sig selv, som unge oplever i puberteten) til *paradokser* som normalt tilstand systemer, psykiske som sociale (Jacobsen 1997, 2004).

Lad os starte med, at ambivalenser ud fra en psykoanalytisk betragtning er et intrapsykologisk fænomen. Ambivalenser er noget, som et menneske mærker, fordi det er placeret i en latent konflikt mellem progression og regression, mellem trang til overskridelse og trang til tryghed. Set i et læringsperspektiv (fx. med schweizeren Jean Piaget) kan denne konflikt minde om den kognitive adaptations grundformer, akkommodation og assimilation, dvs. trangen til at udfordre og ændre forestillinger og trangen til at bekræfte og tilpasse verden til, hvad jeg ved i forvejen. Men i sig selv er dette spil mellem progression og regression ikke nok til at skabe ambivalens. Ambivalens produceres i samspillet mellem det moderne individs (og ikke mindst den unges) oplevelse af forøgede muligheder og realiseringsvanskeligheder på den ene side, og på den anden de konkrete sociale omstændigheder, som den enkelte netop oplever som både et vilkår, som vilkårlige og som foranderlige. Ambivalenser er således ikke direkte noget udefrakommende, der gør noget ved individet, de kulturelle aktør (for nu at holde tonen fra forrige afsnit). Ambivalenser er noget der produceres af individets egne handlinger, forventninger og forhåbninger. Men denne produktion af ambivalens sker netop som et svar på oplevelsen af verdens tilstand af vilkårlighed og kontingens.

Ambivalens kan således ses som et individs psykologiske anknytning til bestemte fænomener, som opleves som aktuelle og relevante for individet, men som samtidig er kilde til en påmindelse om spillet mellem muligheder og vanskeligheder. Dette kan illustreres med den eleverfaring, som kommer til udtryk i mine interview: Computeren gør det lettere at arbejde med lektierne, men "frister" samtidig til andre aktiviteter. En sådan generel iagttagelse behøver naturligvis ikke entydigt at have noget med ambivalens at gøre, i det mindste ikke sådan som Ziehe oprindeligt formulerede det (Ziehe & Stubenrauch 1983, Ziehe 1989). Her blev psykologisk ambivalens knyttet an til den form for sekundær narcissisme, som Ziehe og andre iagttog som særligt knyttet til ungdommen som fase i den menneskelige udvikling. Her spøger tillige en forestilling om biologi, eller om den fysiologiske udviklings betydning for dannelse af individuel karakter. En forestilling som Ziehe behændigt indskriver i en tredelt model for ungdom: den biologiske, den sociale og den kulturelle (måske snarere psykologiske).

Thomas Ziehe har med sin pædagogiske teori om unges mentale udrustning (dvs. deres forventninger til og erfaringer med, hvad der konstituerer relevant viden; hvordan man indgår i interaktion med andre; og hvordan andre uanfægtet bør acceptere min subjektivitet) åbnet op for en anden måde at betragte problemer i uddannelsesverdenen og undervisningen på. Ziehe har med sit bidrag til en pædagogisk "kulturteori" (idealistisk og relativistisk) pointeret, at problemer med elevers motivation ikke alene bør ses som regulær ugidelighed eller modstand, men netop som et forsøg fra elevernes side på at håndtere og integrere forventninger om *at være nogen* i en sammenhæng, hvor der skal *lære noget andet*. På den anden side giver Ziehes brug af begrebet "ambivalens" anledning til en skærpet opmærksomhed. For selvom Ziehe i sit tidlige arbejde knytter an til en psykologi, anvendes begrebet ambivalens undertiden som synonym for noget, der er dobbelttydigt, eller ikke hænger sammen, eller noget som direkte konstituerer et paradoks. I sine illustrerende eksempler (ikke mindst de ironiske som fx.: "Far og mor, I skal ikke være bekymrede for mig og mit computerspil. Det er bare en fase jeg skal igennem!"⁵) er det ikke tydeligt, præcist hvordan ambivalens kan spores. Ambivalens antages at være tilstede på de tre virkelighedsniveauer, Ziehe bygger sin teori op omkring: Ambivalens kan spores i unges refleksive omgang med viden om verden og *sig selv* i verden (sex, alkohol, livsstil), unges bevidsthed om muligheden for at ændre i egen stil og måde at interagere med andre og omverdenen på, og endelig unges klare forventning om, at det der er relevant for mig, naturligvis skal accepteres af andre.

En vigtig forudsætning for at anvende Thomas Ziehe til at forstå en posttraditionel mentalitetsform er, at der ikke stilles spørgsmålstejn ved karakteren af de eksempler, han bruger.⁶ Ziehe vil fastholde, at den teoretiske grund for arbejdet med ambivalens og modernitet har en sådan karakter, at den ikke entydigt vil kunne bevises empirisk, men netop kræver en analytisk konstruktion og en accept af, at sådan kan den moderne virkelighed også se ud for individet. Ydermere fremgår det intet sted i Ziehes tekster, at han selv oplever at bidrage til en mere systematisk og empirisk afdækning af, hvordan ambivalenser kommer til udtryk i skolen og i hverdagslivet. I den forstand kan man betragte Ziehes akademiske arbejde på at kortlægge aktuelle læringsvilkår som "forførende" diskurser, dvs. store udsagn og artikulerede antagelser, som ikke umiddelbart bidrager til afsløring af egne forudsætninger. Dette forhold skal jeg vende tilbage til i diskussionen af det foreliggende empiriske materiales karakter i forhold til udvikling hhv. tematisering af

⁵ I konteksten af Ziehes eget arbejde skal nævnte eksempel ses som en parafrasering. Ziehe taler ikke direkte om computere, men anvender ikke desto mindre en anekdote til at beskrive refleksivitet og tematiseringsmuligheder (Ziehe 2004). Pointen er ikke at betone computerspil eller anden omgang med, hvad Ziehe betegner "digital virtuositet", men at vise, at pædagogiske bekymringer om den digitale teknologis indflydelse er et tema, som også unge har adgang til, og bruger når de giver udtryk for, hvem de er, og hvad de ved.

⁶ Denne diskussion har jeg udfoldet i afhandlingens kapitel 10.

antagelser om en virkelighed med computere. Her skal alene påpeges, at Ziehe ikke problematiserer sit eget grundlag og rent begrebsmæssigt fremstår som mindre klar i sine indkredninger af ambivalenser. Ziehe foretager kun sporadisk metodologiske refleksioner, og bidrager hovedsageligt til det relativistiske afsæt, som han tager i sit studie af modernitet og læringsvilkår.

I sine seneste arbejder håndterer Ziehe dette problem – fra "forstyrrelse" til vilkår – ved at referere til systemteori (Ziehe 2004, Jacobsen 1997, Mortensen 1996). Vi skal ikke længere forstå ambivalenser som noget, der er produceret af et samspil mellem en bestemt historisk samfundstype og konkrete personers karakter og selvforståelse. Vi skal i stedet forstå ambivalenser som en type systeminterne paradokser, der først og fremmest er principielle og universelle. Rent analytisk foretager Ziehe i forhold til sit projekt – at forstå bestemte mentalitetsformer og deres mulige indvirkning på hverdagsliv og skoleliv – her en manøvre, der på den ene side bidrager til Ziehes teoretiske patos: Nu er det ikke kun elever og "de unge", der har det svært med at skabe og legitimere sig selv, deres egen subjektivitet, i spillet mellem muligheder og realiseringsvanskeligheder. Vi har at gøre med et mere fundamentalt vilkår, der både er større end den enkelte og større end et samfund, der tumler med traditionens vigende til vekslende betydning. På den anden side antager ambivalenser som nævnt karakter af paradokser, der i princippet er forudsætninger for, at et system kan hænge sammen. Udviklingslogikken og konsekvenserne af dette behandler Ziehe mindre udfoldet. Man kan have den antagelse, at Ziehe med denne bevægelse har søgt at fortage en "anden ordens" modernitetslæsning af sit tidlige arbejde.⁷ Dette bidrager principielt til en ny uafklarethed: Hvad skal vi egentligt forstå ved ambivalenser, når vi søger at efterspore dem empirisk og etnografisk med fokus på social computerbrug?

Jeg vil fortsat fastholde, at vi kan spore ambivalenser i elevernes måde at beskrive deres erfaringer med fx. internettet.⁸

1. Vi kan spore det i elevernes beskrivelse af, hvordan de bruger internettet til at understøtte dele af deres begyndende voksne, eller autonome hverdagsliv (søge lejlighed, søge job, søge sambo, tanke mobiltid, hente bankkonto oplysninger), samtidig med at internettet opleves som en kilde til en form for "fremmedgørelse", eller rettere tab af autonomi og

⁷ I en anden sammenhæng kunne der spekuleres i, om Ziehe mere eller mindre bevidst har søgt at forholde sig til problemet: Hvad sker der, når det "post-traditionelle" individ netop reflektivt besinder sig på refleksiviteten? Jeg skal her undlade at udrede dette tankespor, men alene anføre, at bevægelsen fra psykoanalyse (og en form for socialpsykologi) til en systemteoretisk reception af *kulturel modernisering* og *individualiseringstendenser* er et spørgsmål, som kræver selvstændig udforskning.

⁸ I forhold til de seks "spor" henvises til afhandlingens kapitel 3 for en kortfattet beskrivelse af de elever, som her nævnes.

myndighed (at det bliver tydeligt, at rektor kan tjekke, hver elevs fravær uden elevens vidende).

Netop drengene Carl og Arnos udsagn om fraværstjek kan tjene som eksempel (s. 261). I en diskussion om fordelene ved at kunne tjekke fravær via internettet, fortæller Arno, at det både er let og smart at kunne tjekke sit fravær. Men samtidig er han bevidst om, at når han bliver kaldt ind til rektor, kan rektor hente hans fraværsoplysninger og påminde ham om ikke at udeblive fra skolen. Arno er på den ene side bevidst om denne dobbelthed. Fraværstjek er både en fordel for eleverne som for skolen som system. Og selvom Carl og Arno ikke siger det med ord, så kan der i deres udsagn spores en bevidsthed om, at internettet på denne konto gør det usikkert, hvem ved hvad – om hvem.

2. Vi kan spore det i elevernes erfaring med internettet som en scene for på den ene side at kunne udvise kompetence (at kunne søge målrettet og udforskende på internettet, at kunne tanke mobiltid, at kunne snyde en lærer til at tro at det er lektier der er på skærmen og ikke undervisningsrelevant information), og på den anden elevernes udsagn om, at de med at eleverne giver udtryk for, at de måske alligevel ikke er så kompetente, når det kommer til stykket.

Her trækker jeg dels på elevernes udsagn omkring "at snyde en lærer" eller de "Teknikforskrækkede forældre" (s. 246, 274), og dels deres besindelse i forhold til både "nørd" og "mindre søskende" (s. 277). Pointen i denne iagttagelse er, at eleverne udsagn indikerer, at de forholder sig til en diskurs – I kan det her med computere og internet (som anført s. 157) – men at de samtidig er bevidste om vanskelighederne ved at realisere den mangfoldighed af muligheder, som computeren og internettet, i forhold til deres egne udsagn, tilbyder.

3. Vi kan spore det i italesættelsen af temaet "crap", eller øvelsen at kunne bedømme, hvad der kan beskrives som kvalitet på internettet.

Her trækker jeg på de dele af materialet, hvor eleverne på den ene side udtrykker sig kategorisk om deres konkrete "brugsvalg" (fx. "det her er crap"), og på den anden side udtrykker en bevidsthed om, at relevanskriterier nødvendigvis må være subjektive (s. 228).

Thor: Crap, og så noget, vi kan bruge til noget. Og crap det er så 99 procent.

Amy: Det kommer også an på, det er en smags sag.

Thor: Men der er fanme meget af det, der er noget lort.

Det er i sig selv ikke udtryk for ambivalens, at insistere på bestemte forestillinger om kvalitet, eller insistere på bestemte præferencer. Spørgsmålet om ambivalens kan spores, når drengene Amby og Thor både insisterer på nærmest absolutte kriterier for kvalitet, og samtidig godt kan se, at kvalitet handler om noget subjektivt.

4. Vi kan spore computerrelaterede ambivalenser i tematiseringen af elevernes opfattelse af internettets øjensynligt uendelige omfang, og den relativt beskedne radius i elevernes faktiske surf-mønstre.

Katja: (...) der er så meget. (...) man kan nærmest foretage sig alt og finde alting og sådan på internettet. Det er så stort. (s. 224)

Sanne: Til daglig, nettet, det bruger jeg mest til nogle bestemte hjemmesider, som jeg ligesom gerne vil se. Og så min mail, ikke. (s. 253)

Thor: Altså, jeg tror, det (internettet) er lidt opreklameret. (s. 252).

Jesper: Ja, men jeg bruger kun internettet til en tre-fire ting. (s. 239)

Her er det nok så vigtigt at påpege, at udsagnene er taget fra forskellige interviews, og naturligvis skal forstås ud fra den dagsorden eller den diskurs der etableres i det konkrete interview. Ikke desto mindre kan disse interview-klip indikere ambivalens.

5. Vi kan spore ambivalenserfaring i elevernes iværksættelse af nørden som position, der både opleves som mindre attråværdig og som fascinerende.

Her trækker jeg på elevernes (eller rettere en af pigernes) udsagn om nørden (s. 288, 292). Her bliver i hvert tilfælde indikeret, at rollen som nørd (også forstået som en integreret del af selvforståelsen) både er en mulighed, men netop også indebærer realiseringsvanskeligheder. At være en *nørd* beskrives som et dominerende identitetstræk, som eleverne – både pige som dreng – kan spejle sig i, men ikke vælger at sætte i spil i gruppeinterviewene.

Mette: Hvis jeg viste dig et billede af de drenge dernede min skole (nb! Efterskole), så har du simpelthen definitionen på af nørd. (...) Det var sådan nogle, ehm, der ikke turde snakke med piger. Og det var sådan noget med, ehm, bukserne var for små og stumpe, jamen de var simpelthen så kiksede, og havde bumser i hele hovedet. (s. 288)

Katja: Altså, min definition af nørd, det er slet ikke på den måde. Det er simpelthen bare sådan nogle, der kan alt, altså hvis man sørger, ikke også. (...) En computernørd, det er bare een der kan mange ting med computeren. (...)

Mette: Jeg synes, at det bare er fedt, når folk, de kan så meget om computere, og sådan noget. Det synes jeg, jeg prøver da også så meget (...) (s. 290f)

Katja og Mette har begge erfaringer med nørder. Og de synes både, de er kiksede, og alligevel personer, som de respekterer for deres kompetencer (om end ikke deres udseende og stil). I disse udsagn fremkommer det ikke, at pigerne faktisk identificerer sig med "nørderne". Dette åbner for muligheden for selv at være nørd, selvom de er kropsligt er kiksede, og selvom de er drenge.

6. Vi kan spore ambivalenserfaringer det i elevernes italesættelse af chat som et fænomen, der både er kunstigt (dvs. ikke realistisk, og ikke noget der principielt tilskrives positiv værdi), men samtidig er intenst (dvs. det er sjovt, når det står på).

Her trækker jeg på de udsagn, der på den ene side illustrerer fascinationen af chat som kommunikationsform, men på den anden side misbilliges som noget, man kun giver sig i kast med, når man er "yngre" (s. 140f, 240).⁹

Men i hvilket omfang har disse seks spor karakter af ambivalenser, dvs. en bevidst påmindelse om usamtidighed mellem muligheder og realiseringsvanskeligheder? Eller er der tale om regulære paradokser? Eller har vi at gøre med en dobbelttydighed som i og for sig ikke er problematisk i forhold til det unge individs subjektive investering i omgivelserne, som jeg har angivet med min tematisering af elevernes "selvfølgelige" relation til og brug af computere?

Igennem analysearbejdet med det etnografiske materiale blev det tydeligt, at en antagelse om tilstedeværelse af ambivalenserfaring i elevernes computerkultur bidrog til at skabe en sammenhæng i materialets forskellige dele. Derfor fik den præmis, at ambivalenser kan spores som hhv. progression/regression og balanceringen af valgmuligheder og realiseringsvanskeligheder, mere vægt. Og med afsæt i det etnografiske materiale medførte det den generelle tolkning, at mine elevers computerkultur – forstået som deres praksis og den sociale konstruktion af betydning i computerbrugen – har indikeret en tendens til større grad af lukning end åbning (set i forhold til den institutionelle dimension, det strukturelle aspekt af computerkultur).

⁹ Igen kunne man parafrasere Ziehe med en ironisk illustration: Du skal ikke være så bekymret for mit chatteri, mor. Det er bare en fase jeg skal igennem!

Det er imidlertid vigtigt at pointere, at ambivalenser ikke er direkte aflæselige, heller ikke når elever fortæller om deres erfaringer med computere, og når de bliver en del af elevernes sociale interaktion og samvær. Ambivalenser må nødvendigvis tydes, som Ziehe selv indikerer, på samme måde som læring ikke kan ses direkte, men skal spores i dens operationer eller følgevirkninger.¹⁰ Derfor er nye ambivalenser og indikationer på det institutionelle normalubehag naturligvis mulige at spore.

Ud fra en hermeneutisk, og i princippet grundmetodologisk, betragtning, "tømmer" afhandlingens analyse af det etnografiske materiale ikke fortolkningspotentialer af samme. Teksten er fortsat åben, hvorfor der principielt vil kunne uddrages yderligere spor, som dels kan pege i retning af og principielt understøtte den overordnede tolkning, som afhandlingen lægger op. Eller netop understøtte andre iagttagelser og tolkninger.

Det er blevet bemærket i analysen af materialet, at ikke alle eleverne, bidrager lige aktivt til en italesættelse af deres computerbrug og computererfaringer. Ser vi bort fra det metodiske forhold, at elevernes relationer i konteksten skal forstås ud fra et bestemt mønster (at nogle elever generelt er mere fåmælte end andre, eller vælger en bestemt elev-position, som diskuteret i afhandlingens kapitel 4), kan "tavsheden" skyldes, at bestemte elever har følt sig "intimideret" af det at skulle tale om egen computerbrug: Hvorfor skal jeg forhold mig til og bidrage til noget, jeg ikke oplever er relevant, og eller som kan betyde, at jeg skal forholde mig til noget, jeg helst vil undgå!

Et andet spor i analysen, der kan bidrage til ambivalens-perspektivet, kan være iagttagelsen af kompetence-temaet. I afhandlingen diskuteres dette tema ud fra den betragtning, at kompetence i den grad er centralt for at forstå elevernes sociale computerbrug. At tale om computere indebærer (eller snarere forpligtiger til), at man faktisk er kyndig eller habil bruger: På den ene side giver eleverne udtryk for at være bevidste om, at der altid vil være noget *der skal læres*, enten ved selv at forsøge, eller at søge hjælp hos en mere kompetent kammerat eller elev. Eleverne angiver, at det har de som sådan ikke problemer med (Andersen 2005, 212, 290). På den anden side giver eleverne udtryk for kun lige at bruge computeren og internettet til det, de lige finder anvendeligt og relevant. Imellem disse to forhold, mellem hvad man kan kalde progressiv *lærelyst* og regressiv insisteren på egen kompetencehorisont, kan spores ambivalens. Til dette kan føjes, at selvom eleverne ikke direkte giver udtryk for nogen oplevelse af et *kompetencepres*, så kan deres

¹⁰ Her vælger jeg at se bort fra den del af kognitionsforskningen, der støtter sig til neurofysiologiske målinger af blodgennemstrømning i hjernen. Jeg skal ikke afvise, at hvis ambivalenserfaringer anskues som en bestemt type af emotionel impuls, så vil udslag af disse kunne måles.

tematisering af kompetence indikere en sådan bevidsthed: Vi ved, at der altid er noget nyt at lære om computere (bedre brug af Excell, Word, bedre søgestrategier), og vi fornemmer, at "den ældre generation" har forventninger til, at vi er computer kompetente!

At jeg som feltforsker oplevede det svært at få eleverne til at fortælle mig om (og vel "rigtigt" at bruge) computere, kan også ses som indikation på tilstedeværelsen af det institutionelle normalubehag. Mit forsøg på at få eleverne i tale, og få dem til at fortælle om deres interneterfaringer kan ses ud fra de tre "fælder", som Ziehe iagttager i forhold til elevens måde at relatere sig til skolens undervisningsindhold og læringsmiljø (Ziehe 1997). Ziehe taler her om *afklarethedsfælden*, *troværdighedsfælden* og *truffethedsfælden*.

Den første fælde handler om elevholdningen "det ved vi allerede". Som diskuteret, antager Ziehe, at posttraditionelle samfund er kendetegnet ved en refleksivitet, der blandt andet lader information, billeder og tolkning cirkulere i offentligheden, og også på internettet. Denne fælde kan antages at være på spil i mine samtaler og interview med eleverne. Hvis jeg oplevede at det var svært at få dem til at tematisere computererfaringer, kan det skyldes dette: Vi ved jo allerede, hvad vi kan bruge og bruger computeren til, så hvorfor sige mere!

Den anden fælde handler om elevens vurdering af, hvilken nytte en given interaktion eller investering i et bestemt tema vil have: Kommer der i det hele taget noget ud af det her? I afhandlingen er dette blevet analyseret i forhold til et tema om den strategiske elevtype, der nøje vurderer om det kan "betale sig" at bidrage til indholdet i undervisningen (fx. hjemmesider). Her skal "betale sig" forstås ud fra den betragtning, at hvis det giver mere hjemmearbejde eller gør pensum større, så er det ikke nødvendigvis et favorabelt udkomme. Set i retrospekt kan det dertil være sandsynligt, at afklarethedsfælden har været på spil i elevernes relation til mig. Fx. noterer jeg i de metodiske refleksioner, at eleverne i interviewene både har handlet som de var til time, men også handlede som havde de frikvarter (s. 188). En sådan tolkning kræver følgende præmis: Hvad skal der komme ud af, at jeg investerer mig i en snak om computere? Et andet aspekt der ikke fremgår af det etnografiske materiale er, at nogle af eleverne i slutningen af mit feltarbejdsophold på Stjernfeld spurgte til "bogen": Hvornår kommer bogen om dit besøg her hos os? Eller: Hvornår kommer der noget ud af det, vi har fortalt?

Den tredje og sidste fælde som kan indikere tilstedeværelse af institutionelt normalubehag, betegner Ziehe som truffethedsfælden: Hvad har det her overhovedet med mig at gøre! Truffethedsfælden handler om den subjektive insisteren på egen livsverdens relevans og forrang i forhold til undervisningsindholdet. Grundtonen i afhandlingens medieetnografiske har netop været at spørge ind til

elevernes computererfaringer, hvorfor den del af elevernes livsverden der har at gøre med computere netop er i fokus. Men hvis eleverne ikke oplever, at computere – på den måde som jeg har spurgt ind til dem på – har relevans, kunne de tænke, hvad har det med mig at gøre! Computere er selvfølgelig, fordi de er der, og har for mig altid været der! Jeg vil her gerne tilføje, at selvom jeg oplevede, at eleverne ikke var lette til at få til at berette om deres erfaringer med computere, så er materialet imidlertid rigt på henvisninger til, hvordan computere spiller en rolle for deres handlerum, både i og uden for skolen. Så nok er computeren selvfølgelig for eleverne, dvs. noget der ikke kræver tematisering, så er den mere end relevant for eleverne. Computere har noget med mig at gøre.

Et lege-perspektiv?

Imidlertid kan en lang række af de interviewsekvenser og flere af de episoder, jeg har valgt at fremdrage af materialet, med lige så stor gyldighed kunne ses ud fra et *lege-perspektiv*, og ikke det anlagte *ambivalens-perspektiv*. Når eleverne fortæller, at de foruden at orientere sig nøgternt efter ledige lejligheder, ledige feriejobs eller andre informationer af personlig interesse, samtidig drille hinanden med "hademails", indikerer de, at de konstruerer relationer, hvor de – helt på linie med Lulls forståelse af social mediebrug – skaber et rum, der både bekræfter og udfordrer relationer, uden nogen ambition eller tanke om at ændre i disse. Elevernes måde at forholde sig til computere på sker netop i relationerne *mellem eleverne*. Det er handlinger, der skal forstås i samspillet mellem dem.¹¹

Principielt kan et lege-perspektiv på gymnasieelevernes brug af internettet (at surfe, at tjekke email, at tjekke fraværsprocent) beskrives med begrebet "time-out" kultur (Drotner m.fl. 1996). Det er social konstruktion af betydning, som skal forstås på egne præmisser, som handlinger der ikke skal tages helt så bogstaveligt. Heller ikke i forhold til de institutionelle mønstre, som i afhandlingens tolkning påstås at trænge sig på i elevernes sociale computerbrug. Vi kan således, ud fra det etnografiske materiale, arbejde videre med en tolkningsramme, der betragter elevernes sociale brug af computere som legehandlinger. Som en måde at sætte parentes om deres interaktioner, både med computere og med hinanden. På den måde kan det etnografiske materiale pege på, at hvad enten eleverne spiller netværksspil sammen, eller fortæller om kiksede nørder, eller diskuterer navnene på deres email adresser (alias'er de både kan og ikke kan identificere sig med), at deres viden om computere og deres computerbrug kan anvendes til at sætte

¹¹ I forskningen om læring, udvikling og leg, anvender antropologen Gregory Bateson begrebet "frame" til at beskrive, hvad det vil sige at lege (Bateson 1972). At *frame* er at lege, eller netop at skabe både kontekst- og tolkningsbetingelser, som kræver en kode, eller et signalkendskab, før handlingerne bliver meningsfulde. Clifford Geertz er med sin aktørorienterede kulturforståelse inde på noget af det samme, selvom Geertz anvender begrebet *regel* til at forstå, hvordan social interaktion bliver meningsfuld, for aktørerne, og for etnografen.

parentes om nogle forhold i deres hverdag. På skolen såvel som uden for skolen. Og i den forstand bliver computeren en art lege-redskab, ikke for børn men for unge.

Etnografisk analyse af etnografisk materiale?

Jeg har til dette punkt søgt at sandsynliggøre, at præmissen omkring ambivalenserfaring og institutionelt normalubehag repræsenterer et gangbart perspektiv til at forstå, hvad der er på spil i det, der for afhandlingen er blevet beskrevet som elevernes computerkultur. Jeg har søgt at argumentere for, at ambivalens for det første ikke behøver at være umiddelbart "registrerbart" for eleverne: Ambivalenserfaringer kan sagtens aktiveres uden at præsentere den enkelte aktør for nogen oplevelse af et problem. Her kan der anføres den metodiske kritik, at et gruppeinterview i sig selv øver indflydelse på, hvilke diskurser der kan sættes i spil. Gruppeinterview aktiverer bestemte *filtre*, som er anderledes end hvis man over flere gange foretager individuelle livsverdens-interview. Til denne kritik - og som et forsvar for valget af gruppeinterviewet - skal noteres, at afhandlingens medieetnografiske projekt i spillet mellem psykologi og sociologi som dimensioner i forhold til grundantagelser (og som en etnografisk inspireret analyse ikke kommer udenom) klart har fokus på sidstnævnte: Den sociale interaktion, og elevernes diskurser herom.

Endelig har jeg søgt at argumentere for, at ambivalenser netop kan betragtes som et fænomen, der etableres i samspillet mellem givne institutionelle (og mentalitetsmæssige) vilkår og konkret interaktioner og italesættelser mellem eleverne.

I det følgende skal præsenteres en skitse til en ny analyse, der ikke trækker på samme opfattelse af, hvad der er på spil i elevernes sociale computerbrug i forhold til ambivalenser og normalubehag. Jeg har allerede anført, at et *lege-perspektiv* kunne være en anden analysetilgang, der konkret fokuserer på situationer *i sig selv*, men som alligevel beskriver lege-tema og lege-form.

Det etnografiske materiale er i afhandlingen blevet analyseret med inspiration fra flere kilder (afhandlingens kapitel 1). Det etnografiske materiale er blevet udforsket ud fra den præmis, at betydning skabes i kontekster og i samspil mellem kontekster. Konkret er der i afhandlingen blevet sat følgende tre kontekster i spil: Den institutionelle, den situationelle og den diskursive. En væsentlig svaghed i dette arbejde har været, at den teoretisk motiverede tolkning af materialet har været med til at indikere et bestemt relationsmønster mellem disse kontekster. Konkret har den institutionelle (og i den forstand en strukturorienteret tilnærmelse) fået en mere dominerende plads i den endelige formidling af analysen af elevernes sociale brug af computere. Dette har givet overskygget det forhold, at materialet er blevet gennembearbejdet

flere gange, og at dele af enkeltanalyserne i sine tidlige arbejds-skitser, først og fremmest har haft med andet end ambivalenser og normalubehag at gøre. Dette kan spores i analysen af feltdagbogen (kapitel 5), hvor der ganske vist trækkes på James Lulls forståelse af social mediebrug (og dermed antagelsen om mediebrugens stabiliserende funktion i institutionelle interaktionsmønstre).

Der findes ingen absolutte kriterier for, hvordan kvalitativt etnografisk materiale skal analyseres. Som et minimum kræves dog antagelser, der gør noget begribeligt i teksten. En forståelse af teksten kræver, at teksten udlægges eller beskrives. For nærværende vil jeg derfor gribe fat i et par konkrete episoder fra materialet, som skal illustrere en anden analysetilgang end den, jeg har foretaget med ambivalens-perspektivet. Det er episoder, som med god vilje godt kunne forstås ud fra det førnævnte *lege-perspektiv*. Den første episodehandler om elever, der spiller netværksspil på skolens computere. Det sidste eksempel er et uddrag fra interviewmaterialet, der handler om elevernes erfaringer med computerspil.

a. Netværk på spil i skolens computerrum

10.37 – den 7.2. 2001 (s. 160ff)

Sidder i pc-rum 415. Fire fyre sidder ved "de gode maskiner". De gør klar til en omgang netværksspil. Een siger "eller så spiller vi bare Doom". Jeg observerer, at de "synkroniserer" deres handlinger. De snakker om, hvor de gemmer sig henne i det virtuelle rum. Fyrene har kasketter og jeans på. De bliver enige om at spille Doom. Den ene siger "jeg gider ikke spille Doom". De tre andre siger "joooo". Fyrene er alle samlet om den samme pc-ø i lokalet. Den ene udbryder "Nu er jeg snart død. Fedt mand!". De snakker om, hvor meget liv de har tilbage.

Der er ingen af "mine elever" i lokalet. Det er ikke dem, der spiller. Senere fortalte Jørgen, at det mest er førsteårs eleverne der sidder og spiller netværksspil.

10.45

Tre piger kommer ind. Snakker sammen, og tjekker deres post. Fyrene laver et nyt spil (ved at "lave en bane" eller et scenarie). De forhandler om, hvem der skal gøre det. For dem er det lige til at lave et spil.

"Den her bane bliver vi hurtigt trætte af".

"Hvem var det, der stod og skampulede mig?" (her "skampule" som skyde, nedfælde, eller pløkke)

"Hey, det er sådan en stjerne vi er i, er i klar over det?" (den ene fyr gennemskuer eller konstruerer en struktur i spillet).

"Hvor er kortet?" -> "Det er pil-hver-vej.2

Den ene pige sidder med en mobiltelefon og sidder med højre ånd og klikker med musen i det, der minder om et mail/sms vindue på pc-en. Det ser faktisk ud som om hun tegner noget, der skal sendes.

Jeg har selv lige tjekket min mail fra Exchange-serveren.

11.00

Fyrene udbryder "Var det, det?" De gør klar til en ny bane. De bruger ikke lang tid på hver bane. Den ene fyr nævner en Disney-figur (Monty fra Nøddepatruljen).

Pigerne snakker om det at sende beskeder via mobiltelefon.

Kapitel 11: Tillægsartikel

Fyrene udbryder "Skal vi ikke spille et spil, hvor den der vinder, er den der gennemfører?"

Spillet nærmer sig sin afslutning. En anden fyr udbryder "Det var, som sædvanlig, top-underholdning."

Een af piger siger "Det kan godt være, jeg kom til at stave forkert." Pigen ved siden af udbryder "Du skal eddermanne ikke skrive sådan noget med, gæt hvad X og Y skal i aften."

De tre piger sidder tæt sammen, ser på den ene mobiltelefon.

11.15

De tre piger forlader lokalet. De har slukket computerne. Fyrenes computere står klar til "log-on". Stadig een fyr tilbage.

11.17

Den sidste fyr forlader lokalet.

11.20

Jeg forlader, som den sidste, pc-lokale 415.

Som indgang til analysen af denne episode kan vi med fordel lade sig inspirere af den måde, som Clifford Geertz konkret griber ritualer omkring hanekampen an på. Denne liste spørgsmål er min udlægning af, hvordan Geertz konkret går til værks analytisk.

- a. *Hvordan for man adgang til rummet?*
- b. *Hvad samler aktørerne sig om?*
- c. *Hvad er på spil i det aktørerne samler sig om?*
- d. *Hvordan er aktørerne placeret i forhold til begivenheden?*
- e. *Hvilke betydninger kan aktørerne tilskrive begivenheden?*
- f. *Hvordan bidrager begivenheden til at forstå elevernes computerkultur, som sådan?*

Det fremgår ikke af teksten, at episoden foregår i en mellemtime for netop de her elever. Det er selvfølgelig ikke til at vide, om de "pjakker". Om de gør, eller om de ikke gør, vil kunne bidrage til en bestemt "framing" af handlingerne (også set i forhold til selv at tage sig en "time-out", som tidligere nævnt). Men spørgsmålet er naturligvis om adgangen til rummet, det fysiske som det symbolske. For at komme ind i netop dette rum, hvor der bliver kigget på mobiltelefon, sms og spillet netværksspil skal man enten være indskrevet elev, lærer eller besøgende. For at opholde sig i rummet skal man have en anledning, for uden for timerne er det ikke "naturligt" at lærere opholder sig blandt eleverne. I hvert fald ikke i en situation som denne. Der er eller kommer ingen lærer ind i lokalet. Jeg legitimerer mit ophold i rummet ved at bruge computer (tjekker mail).

Drengene er i færd med at spille et bestemt computerspil, hvor de alle kan deltage fra hver deres computer. De forhandler dels om hvad de skal spille, og hvordan ("Skal vi ikke spille et spil, hvor den der vinder ..."). De snakker kun om spillet, eller relaterer deres ytringer til spillet. De beder hinanden om hjælp eller oplysninger. De

er koncentrerede om spillet. Udsagnet om "top-underholdning" indikerer, at eleverne forhold sig til spilbegivenheden som en bestemt type af handling. Det er underholdning og ikke lektier, eller læring.

Pigerne er igang med at lære hinanden at bruge sms fra internettet til mobiltelefonen. De snakker også om "etiske" retningslinier for, hvad man kan skrive i en sms ("Du skal eddermanne ikke skrive sådan noget ...").

Drengene og piger er i situationen samlet hver for sig, og er samlet om noget forskelligt, der dog for begge grupper er knyttet til brug af computeren. Begge steder er det muligt at se, at de hjælper hinanden (som også er tematiseret i afhandlingen). Måske lidt for eksemplarisk er det muligt at se en forskel mellem drenge-der-dyster og piger-der-dyrker-netværket (lære at kommunikere via sms).¹² Af situationen kan vi se, at der kan forekomme forskellige typer af handlinger inden for samme rum. Begge aktiviteter er fokuserede, dvs. det er noget der kræver elevernes opmærksomhed. Med hensyn til drengene og pigernes placering i situationen kan peges på, at det er handlingen eller indholdet i situationen, der bestemmer, hvordan de er placeret. Som jeg noterer i feltdagbogen, kan det være, at såvel pigerne og drengene kommer fra samme klasse, men det er ikke sikkert.

Eleverne virker i deres interaktion med spillet og internettet/mobiltelefonen, og med hinanden seriøse. De er koncentrerede, og de er fokuserede på det, de har gang i. Men netop den ene drengs udsagn om "som sædvanlig, top-underholdning" indrammer situationen. De har ikke lavet lektier, de har taget sig en "slapper" eller en "time-out". Men alligevel har de trænet deres færdigheder i at spille, på samme måde som pigerne har trænet deres forståelse af, hvad mobil-kommunikation er, og hvad man rent teknisk skal og kan gøre. Situationen er berammet af en bestemt tidshorisont, der principielt følger skolens rytmen mellem mødetid, mellemtime og pauser.

Men hvad kan analysen af denne situation bruges til, når det principielle spørgsmål er, hvad kendetegner så elevernes computerkultur? At elevernes brug af computere i skoletiden, selvom det forgår uden for time, berammer et mødested, hvor de skaber sig rum til både at "lege" (spille computerspi), at øve sig (både at træne "skydearmen" men også at lære at sende sms), eller blot til at være ("time-out" tid i skoletiden)? At eleverne selv er med til at bidrage til nogle forventninger til, hvad hhv. drenge og piger bruger computere til? At eleverne er med til at bidrage til bestemte kommunikationsmønstre, hvor drenge måske snakker ud i luften, og pigerne snakker til og med hinanden? Under alle omstændigheder

¹² Børnekulturforsker Anne Scott Sørensen har beskrevet kønnede forskelle i børns legekulturer (Sørensen 1992). Sørensen påstår, at drenge interaktion og samvær kredser om præstation, hvor pigers kredser om dyrkelse af relationer.

kan en sådan analyse være med til at genere spørgsmål, som kan danne ramme for læsning af eller direkte sammenligning med andre dele af det etnografiske materiale.

b. Elevernes syn på computerbrug som leg og/eller arbejde

Bilag 7: 4. maj 2000

Interviewer: (...) Er computer arbejde eller leg, eller arbejde og leg? Hvis I skulle sige, sådan ser vi, Kristoffers forældre, på Kristoffer og computere? Ja, nu peger jeg bare på dig.

Kristoffer: Ja, ja [griner]

Laust: Jamen, computer, det er både arbejde og leg. Bestemt. Det er en blanding af begge dele. Jeg kan ikke skrive en opgave uden at spille en hel masse spil. Det kan jeg godt nok ikke.

[fnisen]

Interviewer: Altså, det er nødvendigt. Du (...)

Laust: Jamen, det kan muligvis komme lidt [afkobling] en gang imellem, hvor man laver noget andet. Det er ligesom, hvis du sidder og skriver en stil i hånden, så skal du da også lige pludselig ud og have en pause, og lave noget andet. Det skal jeg i hvert fald, fordi jeg kan ikke blive ved med at koncentrere mig.

Interviewer: Så du siger, koncentrere dig. Hvis du sidder og laver en opgave ...

Laust: Ja.

Interviewer: ... så du siger koncentrere dig. Hvis du sidder og laver en opgave, så koncentrerer man sig. Hvis man sidder og spiller et spil, eller hvad man lige, så koncentrerer man sig ikke, eller hvad gør man?

Laust: Joe, men så er, så kan du, det vil sige, du kan mere slappe af i, du behøver ikke sidde bare og tænke over det, du kan bare lade det ske, det der sker på skærmen. Hvis det er et spil, du spiller meget, så ved du, hvad der sker. Øh, jeg føler det i hvert fald som afslapning, at jeg ikke behøver at koncentrere mig. Men også det med, at hvis det er den samme opgave, så hænger man måske fast et eller andet sted. Så kan man lige blive koblet af, og så komme tilbage og se nyt på det. Se hvordan man egentlig sad fast før.

Interviewer: Har I det også sådan med det? Altså, så kobler man lige af?

Tom: Det bruger jeg mere fjernsynet til. Når jeg spiller computer, det gør vi sådan om eftermiddagen, og så laver jeg aflevering om aftenen, hvis det er.

Interviewer: Ja. Altså, computerspil, eftermiddag.

Thor: Jeg har slet ingen spil til min computer. Jeg spiller aldrig på den.

(kort efter)

Interviewer: Har du det også sådan med computere, jeg ved godt du ikke har computerspil, men at, altså, kan du genkende det her afkoblingselementet overfor det at skulle lave noget?

Thor: Jeg tror mest, når jeg sætter mig ned for at skrive noget, så skriver jeg. Så kobler jeg af, når jeg er færdig, eller når jeg ikke gider mere [...]. Det er ikke sådan, at jeg holder en masse små pauser.

Interviewer: Nej. Så det er, når man sætter sig ned, så er det til den bitre ende, eller så er det til ende, og så er det det.

Thor: Ja, sådan tror jeg, jeg har det. Og så hvis jeg skal koble lidt af, så bliver det også sådan noget med at gå ind til fjernsynet. Men ikke sådan nogle små pauser på fem minutter. Så sidder jeg en time foran fjernsynet. [Det ved jeg sgu ikke].

Interviewer: Bruger I også radio. Altså, en afkobling kunne jo også være radio, hvis den for eksempel var kørende, eller en båndoptager kørende, eller

Laust: Jeg vil gerne have et eller andet musik. Jeg kan ikke arbejde i [stilhed]. Jeg har gerne radioen til at køre.

Tom: Det er sådan mere til andre lektier end afleveringer, sådan inde på værelset.

Kristoffer: Jeg har det ligesom Laust. Det skal være et eller andet i baggrunden [ellers]

I denne sekvens fra interviewmaterialet snakker jeg med eleverne om deres generelle erfaringer med computeren som redskab til enten "leg" eller (skole)arbejde. Det handler altså lidt om spil, men også om lektier.

Eleverne fortæller i princippet, at der kan være to måder at forholde sig til computeren på, hvis temaet er leg/arbejde. Enten gør man det som et mix ved computeren, eller også arbejder man ved computeren og afkobler ved fjernsynet (altså et andet medie). Jeg synes, det er interessant, at Laust ikke kan lave sine opgaver uden at skulle spille en masse spil, også selvom han måske ikke i virkeligheden spiller så mange spil, når han laver stil. Det er også interessant, at Laust nærmest argumenterer for, med noget nær neurofysiologisk hjemmel, at det er nødvendigt at kunne "koble af", med computerspil. Eleverne er tilsyneladende enige om, at afkobling er nødvendigt, og det strider vel ikke mod den alment menneskelige erfaring, at det går ikke at arbejde hele tiden. Men de er ikke enige om, hvordan bevægelsen mellem koncentration om arbejde og afkobling skal forløbe. Og strengt taget skal de heller ikke være enig. Aspektforskellene i deres udsagn om, hvad der kendetegner en bestemt interaktion med computere kan vise, at deres computerkultur netop er kendetegnet ved flerhed i processer og praksis.

Eleverne fortæller videre, at de knytter en forskellig værdi til deres computerbrug i forhold til relationen mellem arbejde og leg. Laust siger det ikke direkte, men indikerer, at det at skrive en stil handler om at producere *noget nyt*, hvor det at spille et spil handler om at gentage *noget velkendt*. Man kan spekulere i, om dette forhold ikke, netop når det handler om computerkultur, kan vendes om. Med

computeren er det muligt at kopiere eller gentage bestemte skabeloner, eller relativt nemt at kunne sammenstykke gamle arbejder til noget nyt (hvad i en vis forstand vil kunne beskrives som "bricolage"). Samtidig kommer der jo hele tiden nye computerspil ud på markedet, og på trods af at de vil kunne overføre flere funktioner og måder at spille et spil på, så er det alligevel noget nyt, som de må sætte sig ind i. I det empiriske materiale er der imidlertid ingen tegn på, at mine elever køber nye spil hele tiden. I stedet fortæller de, at de låner af hinanden.

I denne sekvens om computerspil og lektier indikerer eleverne også noget omkring den måde, de orkestrerer brugssituationer på. Kristoffer og Laust fortæller, at der skal være *noget i baggrunden*, som kan fylde situationen ud. Eleverne er ikke nødvendigvis enige om, at der *skal* være noget i baggrunden, men de indikere i hvert fald, at de har erfaringer med forskellige former for mediekonvergens: Den type, hvor medier konvergerer så at sige inden for samme medie (tekst-musik-spil på computeren), og den type hvor medier konvergerer på tværs af forskellige medier (computer-fjernsyn-musik). Betydningen af denne tematiserer eleverne indenfor afkoblings-diskursen. Hvad enten det de handler om konvergens i et medie eller på tværs af medier, så kan konvergens tænkes som en måde at koble (dvs. at tillade opmærksomheden at fokusere på noget andet som de ikke stirre sig blindt eller bliver låst fast i et bestemt tankemønster, eller blot ikke kommer videre med en skoleopgave).

Som med eksemplet omkring netværksspil og mobiltelefoni, kan vi her stille de samme typer af spørgsmål til teksten (punkterne a-f). Det har jeg implicit gjort med ovenstående. Men hvordan bidrager denne brik i analysen af materialet til at tegne et mere overordnet billede af elevernes computerkultur? På overfladen forholder eleverne sig ganske nøgternt til computeren som et selvfølgelig fænomen, dvs. noget som de ikke stiller spørgsmålstejn ved, og som de ikke lyder til at have svært ved at integrere i deres selvopfattelse. Det fremstår heller ikke som om, de får de store erkendelser af at høre hinanden fortælle om deres forskellige erfaringer. Tværtimod, de griner og fniser lidt af det. Dette kan forklares ud fra en forståelse af den dynamik og de interpersonelle relationer, som et interviewet danner ramme om og sætter i scene. Eller det kan forstås som udtryk for en indforståethed: Det her ved vi godt!

En medieetnografisk analysestrategi vil i forhold til de to nævnte eksempler kunne begynde at søge efter en sammenhæng ved at sammenligne forskellige momenter. Kan arbejde/leg temaet bidrage til at forstå, hvad der er på spil i episoden i computerlokalet? Kan drengene og pigernes fokuserede interaktion informere Laust og Kristoffers forståelser af, hvordan man både interagerer med computere, og hvordan brugssituationen orkestreres? Eller opstår der netop i sammenligningen spørgsmål som peger i helt andre retninger, end de foreslåede? Andre steder i materialet fortæller

eleverne om nattestunder foran computeren. De fortæller om far og sønner, der sammen giver sig i kast med et nyt program, sammen engagerer sig i et spil eller i fællesskab løser tekniske computerproblemer derhjemme. Det minder om de episoder i materialet, hvor eleverne på skolen demonstrerer at kunne løse en fælles opgave, som deres samfundsfagslærer har stillet. Netop ved at sammenligne episoder og udsagn bliver det muligt at konstruere et mønster i elevernes relation til computere, når de bruger dem, og når de giver deres erfaringer form. På den måde bliver det muligt at forfølge bestemte spor og vurdere, i hvilket omfang de hænger sammen. Er elevernes brug af computere derhjemme (som de bliver fremstillet i interviewene) forskellig fra deres computerbrug på skolen? Er der forskel på de individuelle måder at interagere med en computer på, som de beretter om, og så det der sker, når de interagerer med hinanden ved eller gennem en computer?

Feltarbejde - mellem udforskning og udfordring

Jeg har nu søgt at skitsere, hvordan en medieetnografisk analyse søger at finde mønstre og sammenhænge i et kvalitativt materiale, ved at sammenligne forskellige episoder og udvekslinger om erfaring med computerbrug. Jeg mener at have demonstreret en anden tilgang, der nok bygger på bestemte antagelser, uden at lade disse antagelser styre analysen *a priori*. Skulle denne skitse overføres til den analysestrategi, som er formidlet i afhandlingen, så ville anvendelsen af teoriapparat først komme til sidst, netop med den hensigt at se, hvordan en teori eller flere gør os i stand til principielt at fortolke elevernes sociale computerbrug kan betragtes som computerkultur. Jeg mener også at have demonstreret, at det ville være en mulighed at have fokuseret analysen på bestemt delområder (som fx. at have forfulgt bestemte konvergensmønstre - mobiltelefoni og internet, eller computerspil som praksis).

Som afrunding på dette tillæg vil jeg reflektere over det metodologiske spørgsmål, hvordan analyse af et kvalitative etnografiske materiale, generel fortolkning og teoriudvikling hænger sammen.

Jeg har i afhandlingens diskussion af medieetnografi som en selvstændig tilgang til studiet af mediebrug og social konstruktion af computerens betydning anført, at *etnografi* indebærer at være åben og sensitiv overfor det empiriske felts egenart (se kapitel 2). Efter genlæsning og refleksion over det metodologiske grundlag, er det blevet klart, at den valgte formidlingsstrategi ikke har været befordrende eller optimal i forhold til at fastholde og i tilstrækkelig grad at udnytte denne åbenhed og sensitivitet. For at uddybe dette forhold, kan vi låne et par begreber fra det, der indenfor sociologien betegnes "grounded theory" (Glaser and Strauss 1967, Drotner 1993, 1994): Substantielle og formelle begreber, kategorier eller teoridannelser. Når *grounded theory* er relevant i denne

sammenhæng, skyldes det, at det netop er blevet brugt til at indkredse medieetnografiens erkendelsesgrundlag.

Kernen i denne skelnen mellem substantiel og formelle teori handler dels om begrebers tilblivelse og dels om deres udsigelseskraft. Substantielle begreber udvikles processuelt ud fra et bestemt afgrænset område. Formelle begreber kan udvikles fra substantielle, men er kendetegnet ved at være principielle og netop at kunne anvendes på tværs af områder. Forskellen mellem substantielle og formelle kategorier handler derfor ikke, om vi enten slutter os til begreber gennem induktiv udforskning af empirisk materiale, eller om vi søger at verificere bestemte antagelser. *Grounded theory* understreger netop, at nok så sensitiv og åben empirisk udforskning ikke kan begribe noget område uden begreber og forudantagelser om det område, der udforskes.

Anskuet som et problem har formidlingen af analyse og fortolkning i afhandlingen inddraget ambivalens og normalubehag som formelle begreber; at ville se ambivalenser og normalubehag som begreber der også kan bruges til at udforske, hvad der sker i elevers sociale computer og dermed deres computerkultur. Jeg har i afhandlingens afsluttende refleksion (kapitel 10) søgt at reflektere over dette forhold: Er det overhovedet rimeligt at ville anvende Thomas Ziehes generelle bestemmelse af bestemte modernitetsvilkår og posttraditionelle mentalitetsformer på området elevers *sociale computerbrug*? Konkret er ambivalenser og normalubehag ikke begreber, som eleverne selv anvender eller sætter i tale. De har været tolkningsgreb, som er blevet anvendt til at sandsynliggøre, at disse også spiller ind på computerbrug i en skolekontekst. På trods af den reelle analyseproces (faktisk at have startet med at læse det etnografiske ud fra et aktørorienteret kulturperspektiv) kan trangten til at ville se og skabe et samlet mønster, en helhed, have presset til et teorivalg, der på den ene side var aktuel i det forskningsmiljø, jeg i stipendieperioden var en del af, og på den anden side have haft en personlig interesse. Der er under alle omstændigheder ingen tvivl om, at ambivalens-perspektivet i processen kom til at indtage en dominerende position i forhold til gennemskrivningen af afhandlingens analyser og fortolkning. Jeg vil dog fastholde to forhold: 1. at ville se ambivalenser og normalt ubehag som forhold, som også spiller ind i elevers sociale computerbrug, er ikke irrelevant (det kan perspektivere, hvorfor brug af computere i uddannelse hverken nødvendigvis eller entydigt kan lede til bedre læreprocesser), og 2. at et ambivalens-perspektiv netop tager højde for, at elever bringer bestemte erfaringer med som ikke kun handler om, at de kan betjene eller forventes at beherske ny læringsteknologi intuitivt, fordi de i udbredt grad bruger den i deres fritid.

Jeg skal medgive, at det i afhandlingen fremstår som om, jeg har haft sigtet at bekræfte Thomas Ziehes forståelse af, hvad der er på spil i

skolen.¹³ I den forstand er det ikke urimeligt at indvende, at jeg ikke i tilstrækkelig grad har bestræbt mig på at undersøge, om et dansk gymnasium overhovedet oplever at stå overfor de udfordringer, som Thomas Ziehe beskriver med sin principielle fremstilling af læringsfælder, mangel på decentrering i elevers mentalitetsmæssige udrustning, og en lærerstands påståede insisteren på reformpædagogikken som vej til at skabe gode progressive rammer for læring i skolen.

Som afslutning skal understreges, at den medieetnografiske indsats har sigtet mod at bidrage med indsigt i forhold, som kan informere og perspektivere arbejdet med at forstå vanskeligheder, men altså også muligheder ved brug af computere i læringssammenhænge. Om dette med afsæt i det empiriske materiale er formidlet med tilstrækkelig tydelighed er en helt anden sag.

Efterord

Jeg vil gerne takke en række af personer for at have hjulpet mig til at skrive dette tillæg til afhandlingen *Unge og computerkultur*. Jeg vil gerne takke min vejleder lektor Tove Arendt Rasmussen for kyndig vejledning og omsorg i en ikke problemfri proces. Jeg vil gerne takke lektor Thomas Borchmann og projektleder Søren Gunge for at bidrage med kritiske input. Jeg vil også gerne takke bedømmelsesudvalget for rettidig besindelse på min fremgangsmåde til at producere viden om unge og computeren som et mangefacetteret fænomen. Endelig vil jeg takke adjunkt Janne Bang for at have tro på, at jeg på trods af fuldtidsbeskæftigelse i en helt anden sektor en medieforskningen ville kunne færdiggøre mit ph.d. projekt.

¹³ Dette kan blandt andet spores i mit forsøg på at skabe sammenhæng mellem afhandlingens enkelte kapitler. Men også i de tolkning, jeg har præsenteret i afrundingerne i kapitlerne 4-8.

Litteratur

Andesen, Tem Frank (2005). *Unge og ComputerKultur. Ambivalenser og socialt spillerum i gymnasieelevers computerbrug*. Aalborg Universitet: Institut for læring (indleveret phd. afhandling)

Andresen, Bent B. (1994). Computerkulturen. I Tidsskriftet Dansk Sociologi nr. 2/5. årgang. Dansk Sociologiforening

Bateson, Gregory (1972). A Theory of Play and Games. In *Steps to an Ecology of Mind*. London: Intertext Books

Drotner, Kirsten (2001). *Medier for fremtiden: Børn, unge og det nye medielandskab*. København: Høst & Søn

Drotner, Kirsten (1999). *Unge, medier og modernitet: pejlinger i et foranderligt landskab*. København: Borgen

Drotner, Kirsten (1994). Medieetnografi: om grænser i kvalitativ medieforskning. I Lennard Højbjerg, red: *Reception af levende billeder*. Virum: Akademisk Forlag, 2. oplag

Drotner, Kirsten (1993). Medieetnografiske problemstillinger - en oversigt. I tidsskriftet *MedieKultur* nr. 21. Århus: Sammenslutningen af Medieforskere i Danmark

Geertz, Clifford (1975). *The Interpretation of Cultures*. Hutchinson of London

Glaser, Barney G. and Anselm L. Strauss (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine Publishing Company

Illeris, Knud (2002). *Læring – aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx*. Roskilde Universitetsforlag, 2. udgave

Jacobsen, Jens Christian (2004). Den frisatte ambivalens. En introduktion til Thomas Ziehe. I Thomas Ziehe: *Øer af intensitet i et hav af rutine. Nye tekster om ungdom, skole og kultur*. København: Forlaget Politisk Revy

Jacobsen, Jens Christian (1997). Erfaring og iagttagelse – Thomas Ziehe mellem Habermas og Luhmann. I tidsskriftet *Social Kritik* nr. 52/53, november. København: Selskabet til fremme af Social Debat

Jantzen, Christian (1996). *Selvfølgeligheder. Kulturanalyse som praksis*. Aalborg Universitet: Institut for Kommunikation

Jensen, Jens F. (1994). *Teknologi-semiotik. To essays om teknologi, tegn og betydning*. Aalborg: Nordisk Sommeruniversitet

Jensen, Jens F, red. (1990). *Computer-Kultur, Computer-Medier, Computer-Semiotik*. Aalborg: Nordisk Sommeruniversitet

Jessen, Carsten (2001). *Børn, Leg og Computerspil*. Odense Universitetsforlag

Mørck, Yvonne (1998). *Bindestregsdanskere. Fortællinger om køn, generationer og etnicitet*. København: Forlaget Sociologi

Papert, Seymour (1983). *Den totale Skildpaddetur. Børn, datamater og kreative tanker*. Gylling: G. E. C. Gads Forlag

Papert, Seymour (1980). *Mindstorms. Children, Computers, and Powerful Ideas*. 2. edition. London: Harvester, Wheatsheaf

Sørensen, Anne Scott (1992). *Kønnetts kultur*. Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur nr. 23.

Turkle, Sherry (1995). *Life on the Screen: Identity in the Age of the Internet*. New York: Simon and Schuster

Turkle, Sherry (1987). *Dit andet jeg - computere og den menneskelige tanke*. Teknisk Forlag a/s

Turkle, Sherry (1984). *The Second Self. Computers and the Human Spirit*. London: Granada

Ziehe, Thomas (1989 (1995)). *Ambivalenser og mangfoldighed*. København: Forlaget Politisk Revy, 2. oplag

Ziehe, Thomas (1997). Om prisen på selv-relationel viden - Afmystificeringseffekter for pædagogik, skole og identitetsdannelse. I Jens Christian Jacobsen, red: *Refleksive læreprocesser - En antologi om pædagogik og tænkning*. København: Forlaget Politisk Revy

Ziehe, Thomas & Herbert Stubenrauch (1983). *Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser*. København: Forlaget Politisk Revy