



AALBORG UNIVERSITY
DENMARK

Aalborg Universitet

Unge og computerkultur

Ambivalenser og socialt spillerum i gymnasieelevers computerbrug

Andersen, Tem Frank

Creative Commons License
Ikke-specificeret

Publication date:
2005

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

[Link to publication from Aalborg University](#)

Citation for published version (APA):

Andersen, T. F. (2005). *Unge og computerkultur: Ambivalenser og socialt spillerum i gymnasieelevers computerbrug*. Aalborg Universitet.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal -

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at vbn@aub.aau.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Unge og Computerkultur

Ambivalenser og socialt spillerum i
gymnasieelevers computerbrug

Tem Frank Andersen

Aalborg Universitet
Institut for Læring
Ph.D. afhandling

Maj 2005

Unge og Computerkultur -

Ambivalenser og socialt spillerum
i gymnasieelevers computerbrug

Indholdsfortegnelse

Forord	1
<i>Kapitel 1. Computerkultur som forskningsfelt</i>	7
Computerkultur som betydning og læring	9
Modkultur og moderne unge	13
Kulturformer og koder	17
Socialisation og medier	20
Computeren som medie	23
Computeren og skolen	25
Computeren og læringskultur	27
Computeren og kognitiv bricolage	31
Kognition og social kontekst	33
Computeren som identitetsspejl	35
Problemfeltet – computerkultur og socialt spillerum	39
Afhandlingens opbygning	
<i>Kapitel 2. Medieetnografi – teori og metode</i>	45
Etnografi om medier	43
Mediers sociale dimension	46
Mediebrugens mikrosociale dimensioner	51
Medieetnografi som kulturvidenskab	56
Deltagerobservation og gruppeinterviews	63
Diskursbegrebet og kulturanalyse	68
Analysefiguren – kontekst og pejlemærker	70
<i>Kapitel 3. Vejen til Stjernfeld Gymnasium</i>	79
Udviklingsprojekt som murbrækker	79
Stjernfeld – et gymnasium	81
Den praktiske ramme	81
De samfundsfaglige elever	83
Gymnasiets lokaler og computerrum	88
<i>Kapitel 4. Normalubehageligt læringsklima</i>	93
Dannelse og normalubehag	94
Post-traditionel dannelse	96
Post-traditionelle erfaringsformer	99
Når erfaringer er ambivalente	103
Umotiverede eller strategiske elever	106
Computeren som problem og mulighed	110
Mediedannelse som kompetence	114
Spillerum i normalubehaget – en opsamling	120
<i>Kapitel 5. Når computerbrugen bliver social</i>	125
Social computerbrug	126
Begivenheder og det etnografiske objekt	132
Refleksioner over forskerrollen	137
Computerviden og elevrollen	141
Forhandlinger om skolearbejdet	146
Fravær og strategisk elevrolle	149
Computerbrug som faglig relevant variation	150
Temadag og blå bog	153
Eksamen og snyd	157
Intensitet og lyst i Netværksspil	160
Social computerbrug som tavs produktion – en opsamling	164

<i>Kapitel 6. Metode og relationer i gruppeinterview</i>	169
Gruppeinterview som metode	167
Social diskurs som tertiær tekst	176
Diskurs som analytisk begreb	185
Interview som skoletime og frirum	188
Drillende drenge og pæne piger	191
Båndoptagelsens betydning	195
Den relationelle dimension – en opsamling	197
<i>Kapitel 7. Den selvfølgelig computer</i>	199
Både arbejdsredskab og spillemaksine	200
Afkobling mellem pligt og lyst	202
Computeren som mødested og arbejdsværelse	205
Modspil eller modarbejdelse	207
Privilligeret hjemmebrug	208
Computeren som en selvfølge	210
Kammeratskab om computere	212
Etiske computerregler	214
Selvfølgelig computer hver dag – en opsamling	219
<i>Kapitel 8. Internet og 'ubehagelige' erfaringer</i>	221
Produktionsform og kommunikationsform	221
Internettet som horisont for viden og handling	223
Internetbrug som refleks og ritual	225
En afgrund af internet	227
Kvalitet på internettet	228
Stopursrelevans og virtuelle vejvisere	232
Emaildrillerier og intense fællesskaber	235
Upersonlige emailadresser	237
Chat som useriøs kommunikationsform	239
Internettets faglige værdi og tvivlsomme lærerkompetencer	243
Anstrengte fantasier om faglig internetbrug	247
Selvfølgeligt og opreklameret internet	252
Emailidentiteter og øgenavne	254
Fraværstjekket og skærpet bevidsthed om elevrollen	258
Internetafhængighed	265
Nødvendig livline til intensitet	267
Handlerum og flyverskjul – en opsamling	269
<i>Kapitel 9. Generation, køn og kompetence</i>	271
<i>Generationsperspektivet</i>	272
Teknologiforskrækkede forældre	274
Søskende og downgrading	277
Socialt spillerum som ingenmandsland	279
Kønsperspektivet	280
Kønsbevidsthed mellem eleverne	282
Nørden	288
<i>Kompetenceperspektivet – en samlæsning</i>	293
Selvlære og mesterlære	295
Figurative kulturmønstre	296
Kapitel 10. Computerkultur og ambivalenser	299

Danske resumé	313
English summary	317
Litteraturliste	321
Figurliste	337
Bilagliste	338

Forord

Informations- og kommunikationsteknologi (ikt) udgør idag en selvstændig scene, på hvilken der opføres en lang række spil. I langt de fleste tilfælde er disse spil dramaer. Det er fortællinger om store forventninger, om spændinger, om overraskelser, og selvfølgelig om skuffede forventninger og om fejlinvesteringer. Men i modsætning til det arketypiske drama, så har eller leverer disse fortællinger om ikt ingen forløsning. De er uafsluttede.

Denne afhandling er ikke et forsøg på at afslutte eller forløse noget spil om betydningen af ikt. Eller mere præcist om den betydning som ikt får, når den er i hænderne på unge mennesker under uddannelse. Afhandlingen er ikke et bud på en evaluering af generelle eller specifikke forsøg på at integrere ikt i en moderne og tidssvarende undervisning. Afhandlingen er heller ikke et forsøg på at opstille en række retningslinier for god ikt-brug eller lærerig ikt-brug, selvom læring og læreprocesser er en bærende diskurs eller figur i afhandlingen. Denne afhandling er et forsøg på at åbne op for et bestemt type af spil om ikt: Spillet om ambivalenser i computerkultur.

I folkemunde lyder det, at teknologi er et tveægget sværd. Det er et redskab, der med kun få eller forkerte armbevægelser kan ende med at blive farligt for den, som har valgt at svinge det. Men hvad enten ikt er til fare for andre eller for den sværdsvingende selv, så kan det betragtes som et våben. Et redskab med hvilket vi forsøger at bekæmpe lærings- og udviklingsvanskeligheder, og på sigt overvinde de indre fjender der forhindrer os, både som individer og som samfund, at udfolde vores optimale (og kreative) potentiale. Til kamp for læring! Vi skal løfte med ikt! Sådan har fanfaren lydt for ikt-fremmarchen siden datamaten blev introduceret som et fænomen i det almindelige hverdagsliv. Det vil ikke være rimeligt at påstå, at fanfaren har overdøvet kritiske røster. I Danmark har vi ikke været jubeloptimister, men vi har kastet os ind i ikt-kampen for, som et minimum, at kunne få erfaringer med teknologiens fordele og ulemper, potentialer og barrierer, muligheder og risici.

Denne afhandling er ikke et forsøg på at mønstre en gennemgribende kritisk analyse af selvmodsigende ikt-brug, eller pege på manglende eller utilstrækkelige forudsætninger for at kunne bruge ikt. Det er en grundlæggende antagelse, at kulturelle fænomener er ambivalente, og at dette forhold ikke kan opløses i sine modsætninger og derved (for)løses. Ambivalenser udleves og håndteres. Det betyder på ingen måde, at ambivalenser er uproduktive eller destruktive for den kulturelle

betydningstilskrivning til og de personlige læreprocesser med ikt (og computere). Men det betyder at enhver betydningstilskrivning og form for læring hverken kan betragtes entydigt kritisk eller naivt. Nye teknologiske former som ikt bliver og vil blive brugt. I første omgang må opgaven således være at undersøge denne brug inden for rammerne af brugskonteksten: hvordan skal vi forstå brugen af ikt som mere end blot et instrumentelt fænomen. Hvordan skal vi forstå ikt-brug *i brugssituationen*?

Det er relativt nemt at mønstre en kritik af de distraktive sider ved ikt. Fx. hvad der sker, når bærbare computere gøres til en del af undervisningsinventaret, eller når internettet pædagogisk set opleves som en stor rodekasse eller brokkasse, hvor der absolut kun findes få 'guldklumper' eller læringsressourcer. Ikke fordi der ikke er nok ressourcer, men netop fordi mængden af 'guldklumperne' i sig selv er med til at skabe en informationsmæssig inflation. Værdien af 'klumperne' risikerer at blive devalueret, og på den konto kan man opleve, at man som lærende er nået lige vidt.

Denne afhandling er et forsøg på at forstå ikt og computere som kulturelt fænomen. Spørgsmålet om kultur formuleres ud fra en refleksiv forståelse. Kultur betragtes ikke som nogen universalistisk essens eller 'natur', men netop som en praksis, en *gøren*. Kultur, eller computerkultur, er udtryk for et optik på brugernes perspektiv, og netop deres egne oplevelser og erfaringer med deres ikt-brug.

Det metodologiske perspektiv for denne afhandling er medieetnografisk. Dvs. at fokus er på handlinger og diskurser, tekst og tale om ikt i et bestemt rum af brugernes hverdagsliv. Det er et forsøg på at komme tæt på denne ikt-brug og brugernes selvforståelse, for hermed at kunne skabe en distance til egne forudfattede forståelser og skemaer. Men netop denne selv-distance er også tænkt som en bevidstgørelsesproces; en italesættelse eller en læsning af, hvordan brugerne gør mens de gør det. Ideelt set vil en sådan refleksiv (eller dialektisk) tilgang kunne gøre brugerne bevidste om deres eget perspektiv og deres egen ikt-brug. Men dette er ikke noget entydigt formål med afhandlingen, snarere en forhåbningsfuld ambition.

Jeg har været optaget af ikt som et kulturelt læringsfænomen siden 1998. Denne interesse blev hovedsagligt formuleret og forfulgt inden for et mediekulturelt perspektiv. Det perspektiv har den styrke at være holistisk og kunne rumme den mangfoldighed af relationer, som mennesker kan knytte og skabe til medier (og teknologier). På den anden side har det været en selvstændig udfordring for formuleringen af afhandlingens problemfelt og forløb at finde et anknytningspunkt til læring og læreprocesser på en måde, der ville kunne honorere denne holisme. Det fik jeg rig mulighed til at gøre

ved Videncenter for Læreprocesser på Aalborg Universitet under forskningsprogrammet 'Læring via ikt' i perioden 1998 til 2002 på to fronter. For det første fik jeg i denne periode lejlighed til at møde den tyske professor i kultur og socialisationsteori Thomas Ziehe. Ziehe har siden midten af 1980'erne været toneangivende i de socialt orienterede studier af mediekultur. Individualisering, ambivalenser og kulturelle håndteringsstrategier er alle begreber som kan sætte en forståelsesmæssig ramme om unges relationer til nye medier og medierede udtryksformer. Thomas Ziehe har især i forskningsprojektets sidste fase haft stor indflydelse for at forstå og fortolke tegnene på elevers computerbrug. For det andet gav mit forskningsstipendie på Videncentret flere muligheder for empirisk at kunne opsøge og iagttage ikt-kultur i praksis, på mange forskellige niveauer; i grundskolen, i ungdomsuddannelser og i voksenundervisning. Dette har ikke mindst haft betydning for min fastholdelse af det medieetnografiske perspektiv.

Denne afhandling er forfattet over en relativ lang tidsperiode. Det er en væsentlig forudsætning at have med i læsningen, ikke mindst fordi afbræk i produktionen af analyserne og formidlingen har sat sine spor. Selvom strukturen fra begyndelsen har været tænkt på en relativ traditionel måde (se på de teoretiske forudsætninger inden der igangsættes feltarbejde), er afhandlingen tænkt som en induktiv (mindre ambitiøst en abduktiv) investering i et felt, der kalder på undersøgelse. Også i forhold til grundbegreberne kan tidshorizonten for afhandlingen spores. Begreberne *kultur, det sociale, diskurs og ambivalenser* er ikke, rent deduktivt, defineret på forhånd. De er dog heller ikke udviklet som *substantielle* begreber, dvs. udviklet af mødet med det empiriske felt. Endelig skal noteres, at begrebet *computere* i vid udstrækning anvendes synonymt med begrebet ikt. Det skyldes det relativt banale forhold, at deltagerne i min etnografiske feltarbejde ganske simpelt brugte ordene *computer* eller *computere* (fordi der altid er flere af dem) og ikke det mere abstrakte begreb ikt.

Denne afhandling er skrevet som 10 sammenhængende kapitler. Det har været en ambition fra forskningsprojektets begyndelse netop at formulere en etnografi, en sammenhængende fortælling og fortolkning af mennesker der bruger computere. Dette kan muligvis tillægges et vist humanistisk hovmod; at ville begribe og formulere en sammenhængende og fuldt integretet helhed om det konkrete fænomen. Det har da heller ikke været nogen uproblematisk opgave at ville skrive en etnografi og ikke en antologi. Det har i hvert fald været nødvendigt at bryde helheden op. Jeg skal senere vende tilbage til det principielle i afhandlingens opbygning. Her følger et kort rids af strukturen.

Med afhandlingens første to kapitler søger jeg dels at opridse og diskutere forskningsfeltet – *computerkultur* – og dels at opbygge min medieetnografiske arbejds- og fortolkningsramme. De følgende syv kapitler (3-9) repræsenterer min læsning af det empirisk, etnografiske materiale i forsøget på at finde figurer i elevernes kulturelle computerbrug. Det første af disse kapitler (kapitel 3) er en art *fænomenologisk* beskrivelse af eller en kort indføring i feltet og dets aktører, set ud fra et personligt perspektiv. Kapitlet repræsenterer en beskrivelse af det empiriske felt – Stjernfeld Gymnasium – og de samfundssproglige elever jeg skulle følge over et skoleår. Afhandlingens fjerde kapitel omhandler min læsning af gymnasieskolen som en principiel institutionel kontekst, hvor computere tilskrives en bestemt produktiv og læringsmæssig progressiv betydning. I den sammenhæng søger jeg at forstå, hvordan denne betydning kan forstås ud fra et begreb om *normalubehag*, som i et socialisationsteoretisk perspektiv antages at gennemsyre også pædagogiske institutioner i en posttraditionel eller højmoderne samfundskontekst. Med afhandlingens femte kapitel præsenteres en analyse af gymnasieelevernes *sociale computerbrug*. Ambitionen med dette kapitel er at finde tegn på, hvordan eleverne bruger skolens computere ud fra de institutionelle læringsvilkår beskrevet i det forgående kapitel. I kapitel seks diskuteres gruppeinterviewet som metode til at iscenesætte, italesætte og iværksætte elevernes erfaringer med computerbrug. Kapitlet præsenterer en læsning af, hvordan relationerne mellem eleverne på den ene side, og jeg som interviewer på den anden side har indflydelse på den *sociale diskurs*, eleverne producerer. I den forbindelse er pointen netop, at elevernes sproglige omgang med computere, deres fortællinger om deres brug af computere, netop er en gøren, en kollektiv praksis, der på samme måde som deres mere direkte brug markerer grænserne for og de tematiske relationer ved det sociale spillerum. Dette spillerum er ikke mindst inspireret af de britiske kulturstudiers forståelse af 'tertiær tekstualitet'. I kapitel syv tematiseres elevernes erfaringer med computeren som et hverdagsfænomen. Blikket er rettet mod de betydninger, som eleverne aktiverer i forhold til computeren som et arbejdsredskab og et underholdningsmedie. I kapitel otte analyseres elevernes forståelser af og erfaringer med internettet som en særegen arena for betydningsdannelse. I kapitel ni sammenfattes elevernes måde at iværksætte deres computererfaringer på. Kapitlet fokuserer på generation, køn og kompetence som positioner, eleverne hhv. åbner og lukker for i deres beretninger om, hvem der gør eller ikke gør hvad med computere og internet. Afhandlingen afrundes med kapitel ti, som rummer afhandlingens væsentligste fortolkninger og refleksionspunkter i forhold til problemfeltet ambivalenser og socialt spillerum i elevernes computerbrug: Hvorom kan jeg sige noget om elevernes computerkultur, deres måde at bruge computere på, deres

selvforståelse og refleksion over brugen, og karakteren af det 'rum' som brugen og refleksionerne skaber?

Kollaboration, eller samarbejde, er et omdiskuteret træk ved ny ikt. Et træk der tilskrives store forhåbninger, men som oftes skuffes, ikke mindst i forskningssammenhænge. Med nye former for ikt bliver det i stigende omfang nemlig lettere at kommunikere og at samarbejde på nogle basale måder. Som forskere kan vi udveksle dokumenter og kommentere på hinandens arbejder. Med ikt bliver det også muligt at udveksle andre typer af erfaringer samt at kunne give, opsøge og modtage 'virtuel' støtte. Denne afhandling er ikke kun blevet til i kraft af hårdt feltarbejde og intenst formuleringsarbejde. Den er også blevet til med hjælp og støtte fra en lang række personer, som hver på deres unikke måde har bidraget til og hjulpet med færdiggørelsen af denne afhandling.

Først og fremmest tak til alle eleverne og underviserne på 'Stjernerfeld Gymnasium', som gav mig ly i perioden fra maj 2000 til maj 2001. Tak for de mange timer jeg måtte deltage i undervisningen, og tak til lærernes imødekommenhed og interesse. Tak. Jeg har efter aftale lovet både skolen, lærerne og i særdeleshed eleverne anonymitet, hvorfor jeg igennem hele afhandlingen vil bruge pseudonymer. Det er ikke valgt ud fra nogen betragtning omkring frygt for at krænke hverken skole eller deltagere. Men valget har jeg truffet ud fra et etisk imperativ; hvor etisk bør jeg være i forhold til min rapportering og formidlingen af mine analytiske betragtninger? Jeg er bevidst om, at denne strategi kan virke, og på punkter har virket, som en hæmsko. Men valget af anonymitetsstrategi er også truffet ud fra et ønske om at generalisere; dvs. se på 'Stjernerfeld' både som en 'rigtig' skole, og som en generaliseret skole.

En tak skal lyde til min vejleder lektor Ph.D. Tove Arendt Rasmussen (instituttet for Kommunikation, Aalborg Universitet) som ikke blot tålmodigt har givet mig faglig og livskyndig sparring, men som også har åbnet døre for mig til arenaer, der har været både fagligt udfordrende og personligt berigende.

En tak til Videncenter for Læreprocesser (nu Institut for Læring) på Aalborg Universitet for at give rammer for at jeg kunne igangsætte og udfærdige væsentlige dele af afhandlingen. Herunder især en tak til Palle Rasmussen, Lone Krogh, Birthe Klock Frederiksen, Brian Kjær Andreasen, Helle Bækkelund og Elin Pedersen for deres faglige og personlige støtte.

En tak til Institut for Kommunikation på Aalborg Universitet for at tilbyde mig rammer for at kunne færdiggøre afhandlingen og åbne for et kollegialt netværk og fagkyndig ekspertise. Specielt tak til adjunkt Søren Lindhardt og informationskonsulent Susanne Tøgeby

for kritiske kommentarer og sparring på de empiriske dele af min afhandling, samt personlig og kollegial støtte i projektets sidste fase. Tak til ph.d. studerende Mikael Vetner for faglig sparring omkring teknologi og diskurs.

En tak til adjunkt Stine Gotved (Institut for Film og Medievidenskab, Københavns Universitet), doktor phil. Patrik Hernwall (Institut for Uddannelsen, Stockholm Universitet) som på et tidligt tidspunkt i projektet, hver på deres måde, bidrog med indsigt i modernitetens betydning for at kunne knytte sociale bånd eller spille sociale spil omkring ny teknologi.

En tak til konsulent Morten Rold Jensen, der meget vovet og fuldstændigt på 'udebane' sagde 'ok' til at læse den første del af min afhandling igennem og give mig en pejling på en 'lægmands' reception af mine tanker og iagttagelser.

Endelig skal lyde en tak til min familie. En dybfølt tak til Janne Bang, på een gang min hustru, kollega og sparringspartner i alle ordenes betydninger. Du har været der fra dag-et og har støttet og løftet så min afhandling kunne blive færdig. En tak til mine børn, Christoffer, Emilie og Olivia som alle er vokset op i skyggen af 'fars skrivesfaser', men som altid har haft et smil og et knus til mig på dage, der var mindre opløftende. Tak.

Læsere ønskes en god læselyst.

Tem Frank Andersen
Aalborg Universitet
Maj 2005

Kapitel 1

Computerkultur som forskningsfelt

Computeren er en betydningsfuld teknologi. Det er den ikke mindst fordi den på så mange måder er blevet en uomgængelig indgang eller vindue til feltet af informationsteknologier. Computeren er vores redskab når der skal kommunikeres og når der skal simuleres. Som kommunikationsredskab gør computeren det muligt at behandle tekster, surfe på internettet, distribuere information, sende emails, deltage i nyhedsgrupper, chatte, bestille bøger og på andre måder handle i et rum der er uden direkte at være. Som simulationsredskab gør computeren det muligt at behandle og udvikle modeller, vi kan bruge i vores arbejde på at forstå materialers eller konstruktioners holdbarhed og styrke, vi kan kæmpe mod fiktive modstandere eller løse gåder og gennemføre baner i computerspil. Computeren åbner med andre ord for en række aktiviteter som vi kan knytte an til og tage del i. Computeren bliver nemlig betydningsfuld i de øjeblikke, vi *bruger* den. Det er i vores brug eller vores praksis, at vi aktualiserer computerens værdi som et kulturelt fænomen. Indgangsbønnen til denne afhandling er således, at computerkultur er en arena eller en scene for menneskelig hverdagspraksis.¹

Denne afhandling sigter mod at beskrive og forstå unges computerkultur. I denne computerkultur er læreprocesser et vigtigt tema, fordi vi med dette begreb kan fokusere på en lang række relevante fænomener som for eksempel erfaring, identitet, forståelse, stil, kompetence, dannelse og praksis. Disse begreber er alle med i det læringsteoretiske paradigme, som har fået en fornyet aktualitet ikke mindst på grund af de samtidsbeskrivelser der peger på, at vi lever i et videnssamfund spundet sammen af nye former for individualitet og en informations- og kommunikationsteknologisk infrastruktur (Korsgaard 1999, Seltzer & Bentley 2000). På den led er computerkultur som et selvstændigt forskningsfelt højaktuelt i forhold til at forstå, hvordan unge forholder sig til såvel ny teknologi som til uddannelse og læring.

¹ Begrebet "praksis" er om end ikke direkte synonymt med sociologiens handlingsbegreb, så i det mindste et begreb der kan anvendes parallelt hertil. Min brug af "praksis" begrebet er inspireret af den etnografisk orienterede tilgang til studiet af sociale læreprocesser, som blandt andet er formuleret af Etienne Wenger (1998). Men praksisbegrebet er tillige centralt for de tyske og skandinaviske studier af ungdomskultur, se Drotner 1991, Roe 1987, Rasmussen 1981.

Det overordnede formål med denne afhandling er at forstå unges måde at knytte an til computeren på som kulturelt fænomen. I første omgang er denne tilgang kendetegnet ved at tilskrive aktørerne en central rolle i spillet om computerens læringsmæssige betydning. Det vil med andre ord sige, at spørgsmålet om computerens værdi anskues fra brugerens perspektiv. At bruge en computer indebærer at gøre en kultur!

Når jeg har valgt at fokusere på unge som brugergruppe skyldes det flere ting. For det første fordi der findes en veletableret tradition for at orientere sig mod unge når det kommer til spydspidsområder og teknologiske innovationer i det moderne medielandskab (Drotner 1995, 1995, 1996, 1999, 2001; Drotner & Sørensen 1996, Drotner & Povlsen 1997). Her argumenterer man blandt andet for, at studier af unge og nye digitale medier kan pege på relevante strømning i det aktuelle kulturelle klima og, hvad der måske er mere vigtigt, hvordan unges fremtid og voksnes nutid vil komme til at se ud:

”Unge har gennem hele moderniteten hørt til kulturens seismografer: de er ofte den del af befolkningen, der først og fremmest eksperimenterer med nye kulturelle udtryk. Det gælder også i høj grad mediekulturen.” (Drotner 1999, 7)

For det andet er valget af unge som brugergruppe motiveret af personlig undren; hvad ved vi egentligt om unges erfaringer med computere, hvis vi antager at der er en mediekulturel kløft mellem generationerne (Drotner 1999)? Hvad vil det sige at være ung i en tid med digitale medier? Disse spørgsmål kan naturligvis siges at have en generel karakter. Men for denne afhandling udspringer spørgsmålene snarere af en række personlige erfaringer, hvor lærere har givet udtryk for en usikkerhed om computerens betydning for unge (Johansen et al. 2000): Gør computeren overhovedet en forskel, når det kommer til undervisning og formelle læreprocesser? Påvirker computere unges liv på måder, vi skal eller bør være bekymrede for? Her vil jeg pointere, at jeg med afhandling ikke søger at anlægge et normativt mediepædagogisk perspektiv; hvordan skal vi tænke computere ind i en undervisningspraksis, der tilstræber at formidle fagligt stof og igangsætte læreprocesser, som igen sigter mod en formel kvalificering af de unge mennesker til et moderne arbejdsliv (Tuftte 1994, Rasmussen 1996). Spørgsmålet er snarere omvendt; hvad betyder computeren for unge og deres måder at knytte an til denne type af informations- og kommunikationsteknologi på? Hvordan skal vi forstå de processer, som unge på een gang tager del i og selv sætter i gang omkring computere? Allerede her trækker jeg på en figur, der skelner mellem formelle og uformelle læringsrum, eller netop forskellige sociale kontekster i hvilke computeren som medie på een gang indlejres og er indlejret i.

I et mediekulturelt perspektiv skelnes der grundlæggende mellem skolens formelle dannesk kontekst og hverdagslivets uformelle socialiseringsrum (Tuftte 1994, Wiedemann 1999). Dannelse og socialisering beskrives som to processer eller dagsordener, som har en forskellig vægtning i forhold til spillets hovedaktører; de voksne/lærerne og de unge/eleverne. Men måske er denne skelnen ikke længere aktuel? Og måske netop ikke i forhold til computere og computerkultur som et relativt nyt felt eller en ny arena for erfaringsdannelse. Kan unges brug af og praksis omkring computere ses som en kvalificerings- og dannelsesproces der netop har relevans for skolen, eller skal det anskues således, at skolens dannelsesprojekt netop er nødt til at støtte sig til denne praksis for overhovedet at få det formelle læringsrum til at hænge sammen?

Denne afhandling bygger i høj grad på denne skelnen mellem forskellige mediekontekster og læringskulturelle rum; skolen og de unges hverdagsliv. Intention er ikke at nedbryde eller dekonstruere denne figur, men snarere at forstå computerens betydning for denne med afsæt i det unge siger om og gør med mediet i skolen som institutionel kontekst. Perspektivet er dog, at det måske ikke længere er så simpelt eller direkte konstruktivt at bevare denne skelnen til at forstå computerens (lærings)kulturelle betydning. Kan vi forstå computeren som en slags "forandringsagent" eller et felt, hvor grundlæggende figurer er under forandring? Gør unges computerbrug noget ved skolen, eller er det skolen der gør noget ved computerbrugen?

I resten af denne introduktion vil jeg præsentere og diskutere en række af de forhold, som har været med til at forme forskningsindsatsen UNLOCK – *Unge, Læring Og ComputerKultur*. Som det første vil jeg tematisere begrebet computerkultur som et krydsfelt mellem to forskellige "skoler", jeg har hentet stor inspiration fra. Det drejer sig om den britiske tradition for *cultural studies* (også kendt som *Birminghamskolen*) og den amerikanske tilgang til computeren som "læringsmedie" udviklet i forskningsmiljøet Massachusetts Institute of Technology (som jeg vil betegne *MIT skolen*). For det andet vil jeg indkredse og præcisere afhandlingens problemfelt; det sociale spillerum omkring computere. Dagsordenen er således at få tematiseret figuren kultur, medier og læring.

Computerkultur som betydning og læring

Fænomenet "computerkultur" skal i bund og grund forstås som et analytisk begreb (Hastrup 1988). Det vil sige som en slags nøgle eller en optik, hvorigennem det bliver muligt at fokusere på menings- og betydningsdannede processer, der i det hverdagslige så at sige

"ligger mellem linierne". Computerkultur handler om at forstå relationerne mellem den konkrete brugergruppe, computeren som medie og den institutionelle kontekst som brugen er indlejret i. På den måde adskiller studier af computerkultur sig ikke fra studier i nationalkulturer, fordi *"Culture is not itself visible, but is made visible only through its representation."* (van Maanen 1988, 3).

I en dansk sammenhæng har it-forskeren Jens F. Jensen foreslået, at vi kan forstå computerkultur 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)

For denne afhandling er det her vigtigt at slå fast, at en kultur ikke i sig selv kan have en omverdens- eller selvforståelse. Den kommentar er forholdsvis banal. Det er i sagens natur brugerne som aktualiserer disse betydninger, og begrebet kultur kan på den måde betragtes analogt med det sociologiske begreb om strukturation (Giddens 1991, Drotner 1993). Kultur skabes og genskabes i et samspil mellem aktørernes eller brugernes hverdagslige praksis og de strukturer (samfundsmæssige, institutionelle, situationelle) som denne praksis indgår i. Sprog eller diskurser er i denne "dialogiske" proces et væsentligt moment, selvom "realiserede betydningssystemer" ikke nødvendigvis behøver at have en sproglig karakter. Kulturelle praksiser kan nemlig reificeres eller tage form på mangfoldige måder, som hver især indebærer produktion af forskellige typer af tegn.² Tegn skal her forstås som artikuleringsvehikler (repræsentationer, Noget), der står for eller peger på fænomener i såvel den materielle som den sociale verden (objekter, Noget andet) i kraft af en fortolkende instans eller kode (interpretanten, Noget tredje). Jeg skal senere vende tilbage til semiotikken som en videnskabelig disciplin, der har fungeret som en fælles grund for studier i kommunikation og betydningsproduktion i, omkring og via digitale medier.

Kultur handler grundlæggende om betydningsproduktion. Kultur skabes på baggrund af dynamiske koder og skemaer, som artikuleres og legitimeres i fællesskaber. Kultur gør konkrete fænomener i den sociale verden meningsfulde. Og blandt andet derfor er der en snæver forbindelse mellem kultur og læreprocesser. I sin bredeste form kan læreprocesser beskrives som;

² Her støtter Jens F. Jensen sig til den filosofiske formulering af semiotikken, også kendt som den pragmatisk semiotik. Denne retning har den amerikanske Charles Sanders Peirce stået "fadder" til (Peirce 1994).

”(...) en integreret proces der altid indbefatter både en kognitiv, en psykodynamisk og en social og samfundsmæssig dimension. Den omfatter dels en direkte eller medieformidlet samspilsproces mellem individet og dets materielle og sociale omgivelser, dels en indre psykisk tilegnelsesproces. Der indgår i læringen altid både et individuelt og et socialt, i sidste ende samfundsmæssigt element, og læringsresultatet er et individuelt fænomen der samtidig altid er socialt og samfundsmæssigt præget.” (Illeris 2000, 181)

Læreprocesser sker i denne forståelse hele tiden på flere og interagerende niveauer. Måske symptomatisk er kultur og sprog ikke inkluderet eller nævnt i den ovenstående indkredsning af berebet læreprocesser. Det skyldes givetvis, at fænomenerne isoleres til de produkter eller resultater, der kommer ud af den individuelle tilegnelsesproces og den samfundsmæssige samspilsproces, og ikke som en del af grundlaget for disse. Selvom det ikke fremgår af uddraget, så er det en implicit antagelse i de kognitivt orienterede tilgange til læring og læreprocesser, at tanke og tale er to separate processer. Forståelse og handling, eller skemadannelse og kommunikation, hænger naturligvis sammen i forhold til aspektet om medieformidlede samspilsprocesser, men forstås i dette perspektiv ikke analogt. Jeg skal her afholde mig fra at kritisere den læringsteoretiske adskillelse af tanke og tale, tænkning og sprog, som implicit ligger i ovennævnte forståelse af læring. Det giver selvfølgelig mening at forstå læring som noget andet end sprog, fordi det enkelte menneskes kommunikative relationer til omverdenen har en langt større ”båndbredde” end talesproget. Men hvis vi fastholder et semiotisk perspektiv (tegn medierer omverdensrelation og forståelse), så er det muligt at se betydning og læring som to centrale aspekter ved enhver kulturel praksis. Kultur skal på den måde forstås dobbelt; både som det greb vi har på verden, og som det vi griber verden med.

Påvirkning er et godt tematisk eksempel hentet fra det medievidenskabelige felt som kan illustrere, hvordan betydning og læring kan betragtes som to fænomener på bølgelængde. Påvirkningstesen er af god grund een af de mest sejlivede i forskningen om medier og især børn og unges interaktion med disse (Kulturministeriet 1995). For det første fordi en dominerende udviklingspsykologisk forståelse af mennesket har en tendens til at fremstille børn og unge som ”sårbare”. De er ikke kognitivt udrustet med nødvendige kompetencer til at ”gennemskue” mediernes indflydelse, uanset på hvilket niveau denne indflydelse gør sig gældende. For det andet er den kognitivt inspirerede udviklingspsykologi sejlivet, fordi medier eller medieprodukter er en

relativ taknemmelig skydeskive, når der skal findes en årsag eller en forklaring på, hvorfor børn og unge handler på socialt set uacceptable, afvigende eller direkte farlige måder. For det tredje, og måske det mest reelle, er påvirkningstesens sejlivet, fordi det er meget svært at forestille sig, at medier og medieprodukter ikke skulle gøre en forskel for vores måder at forstå og handle i den sociale verden på.

Der er en lang tradition for at markere skarpe linier mellem grundlæggende forståelser af, hvordan vi overhovedet skal begribe en medieret samspilsrelation, i dette tilfælde mellem et menneske og et teknologisk artefakt (McLuhan 1967, Rasmussen 1995, Drotner 1999). Betegner vi relationen som læring indebærer dette en forståelse af mennesket som en aktiv konstruktør af kognitive skemaer (forståelse, fortolkning), og som i dette spil opøver en række relevante færdigheder og kompetencer som bruger (handlingsaspektet). Men her melder spørgsmålet om kontekst sig når vi holder fast i, at disse processer er forankrede eller indlejrede i en social ramme. Hvad er det i processen som giver retning og dybde; er det medieindholdet (for computerens vedkommende et bestemt interface, designet eller bestemte genrer som spil eller internet websites) eller er det mediekonteksten (som nævnt, skolen eller hverdagslivet)? Jeg vil fastholde, at mit studie i unges computerkultur grundlæggende kan ses som et forsøg på at tænke i både betydning og læring. Eller netop at se betydningsproduktion og læring som kulturelle processer. Hvordan kan vi forstå unges computerbrug som en kulturel praksis, og hvad indebærer en sådan forståelse? Spørgsmålet om kontekst bliver derfor også et spørgsmål om kultur.

Forskningsmæssigt er fænomenet kultur et af de helt store begreber på tværs af såvel det sociologiske som det humanistiske vidensparadigme (Fink 1988, Jantzen 1996). Det er et af de begreber – på linie med dannelse, fællesskab og individualitet – som bliver sværere at indkredse jo tættere man søger en forståelse eller en afklaring. I 1980'erne gik kulturbegrebet heller ikke fri af den postmoderne kritik af videnskabens tvivlsomme universalismer og politiske legitimitet. Kulturbegrebet blev med andre ord relativiseret. Flere kulturforskere har peget på, at kulturbegrebet er blevet moderniseret. Kultur er på samme måde som samfund og sociale systemer blevet uddifferentieret (Jantzen 1996, Qvortrup 1998), hvorfor det netop i stigende grad bliver anvendt relativt:

“Ganske betegnende anvender vi begrebet kultur på alle de livsområder, hvor vi er blevet usikre på reaktionsmønstrene eller vanerne og derfor ikke kan forudsige, hvad der sker.” (Gleerup 1998; 47)

Kulturbegrebet er med andre ord blevet refleksivt i den forstand, at vi bruger kultur – forstået som praksiser og diskurser – som redskab til at reflektere over en uddifferentieret "kulturalitet".³

Jeg skal her ikke forsøge at give svaret på, hvorfor denne relativisering har fundet sted. Det ville kræve et længere kulturhistoriske udredningsarbejde, der ikke ville bidrage til mit forsøg på empiriske at indkredse unges computerkultur. Jeg vil i stedet tage mit videre afsæt i den kulturdefinition, som den britiske tradition *cultural studies* udviklede i arbejdet på at forstå unges adfærd og stil i 1970ernes kommercielle massekulturelle samfund. Herefter vil jeg diskutere en række begreber indenfor *cultural studies* som jeg vil bruge til at indkredse mit perspektiv på unges computerkultur.

Modkultur og moderne unge

Cultural studies traditionen – også kendt som Birminghamskolen – kan beskrives som en teoridannelse eller et tværvidenskabeligt felt der søger at forstå hvordan betydning skabes i et industrielt massesamfund (Hall & Jefferson 1976). Grundlaget for denne teoretiske skole er en blanding af marxistisk samfundsforståelse og – kritik samt et strukturalistisk semiotisk begrebsapparat (Williams 1974, Bay 1982, Hebdige 1983, Bay & Drotner 1986). I det centrale værk "Resistance through Rituals" (Hall & Jefferson 1976) defineres begrebet (medie)kultur som det, der:

"... refer to that level at which social groups develop distinct patterns of live, and give expressive form to their social and material life-experience. Culture is the way, the forms, in which groups 'handle' the raw material of their social and material existence." (Hall & Jefferson 1976; 10).

Her præsenteres vi for en forståelse af kultur som både udtryks- og livsformer. Det centrale i denne forståelse er som antydnet ovenfor, at kultur ikke længere udlægges som et enhedsbegreb; kultur er for os alle! Kultur betragtes relativt som den måde forskellige grupper af mennesker organiserer sig omkring bestemte udtryksformer, hvorfor der inden for samme samfund kan co-eksistere en række sub- eller delkulturer. Selvom *cultural studies* bygger på en klar ide om et klassesdelt og på den måde hierarkisk opbygget samfund, så præsenteres her et (politisk) forsøg på at denivellere eller udligne dette hieraki. Kultur vristes fri af de herskende klassers greb, og skal ikke længere betragtes som en række privilligerede udtryksformer, der distribueres og nydes i eksklusive rum (som de klassiske museer

³ Min forståelse af en *uddifferentieret kulturalitet* trækker grundlæggende på de modernitetsanalyse, som fortsat er dominerende i mediesociologiske studier (fx. Giddens 1991).

og andre kulturinstitutioner). Kultur er levet liv, og det – de produkter eller udtryksformer – der kommer ud af denne proces. Kultur handler derfor ikke om at være civiliseret og distingveret (forstået som klassisk og borgerligt dannet), men om at markere sin tilstedeværelse i tilværelsen, og om at kunne gøre brug af erfaringer til at håndtere hverdagslivets udfordringer og risici. Med *cultural studies* tilbydes vi en tilgang til fænomenet kultur, der meget bogstaveligt flytter kontekst; fra museer, koncertsale og hjemmet til gaden, kvarteret og ikke mindst skolen. Spillet om kultur skifter så at sige arena.

Selvom begrebet kultur med *cultural studies* blev vristet fri af det samfundshierarkiske greb, så er et vigtigt perspektiv stadig, at kultur nødvendigvis må forstås i forhold til den måde som den økonomisk kapital distribueres på i samfundet. Horisonten for *cultural studies* er således de samfundsmæssige strukturer som udgangspunkt for at forstå hvordan ikke mindst unge organiserer sig socialt på mikroniveau, og hvordan de unge etablerer sig som livsform omkring bestemte udtryksformer (Hall & Jefferson 1976, Hebdige 1983, Roe 1987, Willis 1990). Kultur kan på den måde ses som en mekanisme der skaber en forbindelse mellem makrostrukturer og mikrosociale formationer. Kulturbegrebet er på den baggrund nok blevet relativiseret, men det er stadig et kampbegreb der markerer grænser mellem de forskellige samfundsgrupper.

I *cultural studies* er disse sociale grupper ikke mindst delt op i alder og klasse; voksne versus unge, middelklasse versus arbejderklasse. Historisk set har det være arbejderklasse unge som har båret *cultural studies* tankegangen frem (Bay & Drotner 1986). Men tendensen inden for de mediekulturelle studier er dog, at den klasse-mæssige forskel i stigende grad nedtones. For at tage et eksempel markeres der bevidst i disse studier, at der er stor forskel på, hvordan den samfundsmæssige klassesdeling artikuleres i forskellige lande. Så selvom klasseperspektivet stadig er aktuelt, så er det kommet i baggrund for andre perspektiver; køn, alder og etnicitet (Drotner 1999).

Begreberne hegemoni og ideologi er helt centrale i Birminghamskolens måde at begrebsliggøre samspillet mellem kultur, medier og læreprocesser (eller netop socialt betingede modstandsformer). Selvom klasse som forskelsparameter i de nyeste skandinaviske studier er blevet placeret i baggrunden i studier af medier og betydningsproduktion, så er begreberne hegemoni og ideologi stadig aktuelle (Hernwall 2001).

Hegemoni er i en sociologisk kontekst udtryk for en form for magt, som een social klasse besidder over en anden, selvom denne magt ikke udøves direkte (Hall & Jefferson 1976, Hebdige 1983, Pittelkow

1986). En af de centrale skikkelser i Birminghamskolen, Stuart Hall, som på mange måder har bidraget til grundlaget for hele dette projekts måde at tænke mediekultur på, beskriver denne magtform som; "*a framing (of) all competing definitions of reality within (the dominant classes') range, bringing all alternatives within their horizons of thought.*" (Hall in; Lull 1995, 33) Hegemoni handler således om magten til at sætte en dagsorden, i dette tilfælde om mediernes betydning. Hegemoni udtrykker på den måde en samfundsmæssig konsensus, som udpeger og afgrænser det mulige spillerum eller felt, der kan handles indenfor. Ideologi-begrebet er i denne forståelse at betragte som en slags substantielt program, eller ganske simpelt et system af forestillinger; hvad kan og skal vi spille, og hvordan skal det gøres?

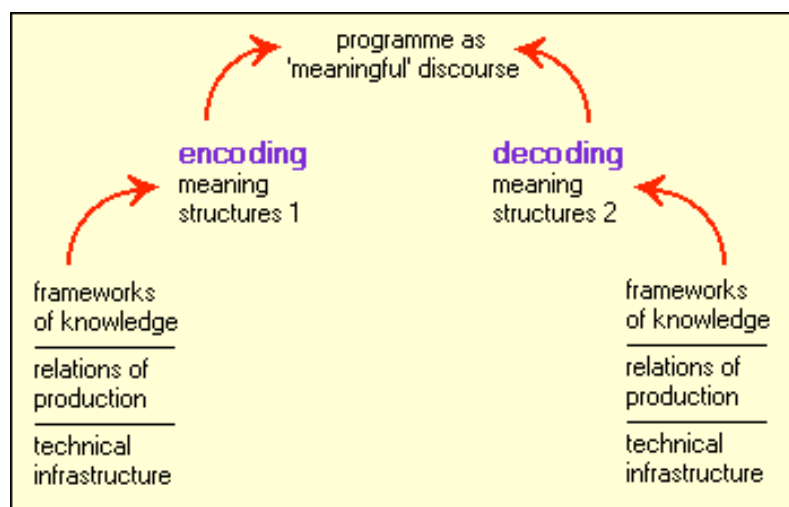
Begreberne hegemoni og ideologi er ikke direkte interessante for min analyse af unges computerkultur. Primært fordi det grundlæggende kan være svært at arbejde ud fra et relativistisk kulturbegreb som netop problematiserer, at der globalt set (ikke i forståelsen verdensomspændende eller nationalt) eksisterer en hegemonisk og ideologiske orden, der regulerer unges lokale mediekulturelle praksis. Naturligvis er økonomisk kapital vigtig for at kunne få adgang til computere og kommunikationsydelser (for eksempel internetforbindelse og abonnementer). Men i min tilgang til unges computerkultur er det så at sige mere det lokale "hegemoni" og "ideologi" forstået som kollektiv betydningsproduktion og sociale diskurs, der er i fokus.

Det interessante i *cultural studies* analyserne af subkulturer er måske ikke så meget, at nogle grupper i samfundet skiller sig ud og forsøger at være anderledes med mere eller mindre direkte (hverdags)politiske motiver. Det interessante er derimod koblingen til en forståelse af ungdommen som en speciel "modernitetens avantgarde" eller "kulturelle seismografer" (Drotner 1995, 1999). Det vil føre for vidt i denne afhandling at diskutere at hele grundlaget for *cultural studies* som teoridannelse og analysemetode. Men en vigtig pointe er, at begrebet ungdomskultur i *cultural studies* perspektivet anvendes (politisk) til at udpege den arena, hvor ikke blot sociale, men også kulturelle slag udkæmpes i moderne vestlige samfund (Bay & Drotner 1986). Og dette har i analyserne af ungdomskultur (og uddannelse) medført etableringen af et konfliktuelt felt mellem skolen og hverdagslivet (eller fritiden, som tidligere nævnt). Skolen kommer her til at repræsentere det samfundsmæssige hegemoni (overleveringen af hvad der er vigtigt at vide og at kunne), hvor hverdagslivet ses som stedet hvor hegemoniet håndteres og udfordres.

Der er to sammenhængende spørgsmål som må afklares på dette punkt i forhold til at forstå inspirationen fra og relevansen af *cultural*

studies i mit arbejde med unges computerkultur. Det første spørgsmål har at gøre med, hvordan vi skal begribe den computerkulturelle praksis (unges interaktion med og omkring computeren)? Det andet har at gøre med at forstå mediebrug som en flertydig kommunikativ handling. Begge disse spørgsmål har jeg valgt at tematisere ud fra Stuart Halls kommunikationsforståelse (også kendt som "encoding/decoding" modellen; Hall 1980).

Hall bygger sin model op omkring den grundtanke, at (masse)medieret kommunikation i et samfund er organiseret efter et vareprincip. Ideen er, at der gennem en institutionel forankret kodningspraksis produceres et medieindhold (en diskurs), som derpå distribueres (afsættes) via en teknisk og artefaktuel infrastruktur, og som endelig "forbruges" eller afkodes (omsættes, approprieres) i en anden social og institutionel kontekst. Denne proces kan beskrive den kulturelle betydningsproduktions grundskellet; hvordan betydning indlejres og er indlejret i en "lokal" kulturel praksis. Disse tre momenter – produktion, distribution, brug – beskriver Hall som både selvstændige og gensidigt afhængige momenter i en proces. Denne forståelse gengives gerne med følgende illustration.



Figur 1.1. Stuart Halls kommunikationsforståelse
(Stuart Hall 1980, *Encoding/Decoding*)

Modellen er et centralt bidrag til at forstå mediebrug som betydningsproduktion, et begreb jeg allerede har brugt flere gange. Oprindeligt udsprang modellen af studier i de klassiske massemedier som aviser, radioen og fjernsynet. Her skal 'klassisk' forstås som en distancemarkør til digitale og interaktive medier. Netop indenfor disse områder har modellen været med til at inspirere til det vi i dag kender som seer- eller brugerundersøgelser

(tv-metermålinger, fokusgrupper osv.). Men specifikt i forhold til studier af computere og kommunikation kan modellen anvendes til at indkredse en række centrale aspekter.

For det første er det en pointe ved modellen, at såvel kodnings- som afkodningsprocesserne er med til at bidrage til medieindholdet (at gøre diskursen meningsfuld). Analyser af computerbrug har blandt andet støttet sig til denne model ved at fastholde, at computeren nok kan betragtes som et massemedie (både i forhold til brugernes adgang til maskinen, og i forhold til distribution af information til store grupper), men at forholdet mellem medieproduktion og mediereception forskydes. Selvfølgelig bliver brugeren nødt til at orientere sig i forhold til og grundlæggende kunne præstere en forståelse af et computerinterface (reception), men i modsætning til tv-mediet så åbner computeren for en mere direkte betydningsproduktion; brugeren kan skrive og interagerer med sine "tekster" eller "indholdet" på skærmen, som fx. at interagere med andre brugere (Andresen & Holm Sørensen 1996).

For det andet er det vigtigt at forstå, at disse to typer af kodningsprocesser (encoding, decoding) ikke er symmetriske. Det vil sige at der altid vil være forskelle mellem de to "betydningsproduktioner" i hver ende af kommunikationsprocessen. Dette aspekt er ikke mindst interessant i forhold til en forståelse for mediers indflydelse på eller "påvirkning" af brugerne; hvem har magten over den kulturelle betydningsproces som mediet indgår i? Er det brugeren eller er det mediediskursen?

I forlængelse af dette spørgsmål peger modellen for det tredje på, at betydningsproduktion sker på baggrund af en "kultur" eller en "livsform" (eng. "way of life"), der er kendetegnet ved en videns- eller forståelseshorisont, en arbejdsdeling og en teknisk infrastruktur. Ikke mindst her er det muligt at forstå mediebrug eller mediereception som en betydningsproduktion, der både indeholder en kognitiv dimension (forståelse) og en kommunikativ dimension (handling). Selvom modellen på ingen måde lægger op til at forstå, hvordan det enkelte menneske skaber betydning på baggrund af kognitive skemaer, og hvordan denne proces faciliteres forskelligt af psykodynamiske kræfter, så tilbyder modellen ikke desto mindre et anknætningspunkt til at forstå betydningsproduktion som en art social læreproces.

Kulturformer og koder

Modstand – eller "resistance" – er i *cultural studies* en nøgle til at forstå denne betydningsproduktion. Dette skal ikke blot forstås som modstand mod en bestemt samfundsform (den kapitalistiske), men også mod en bestemt modernitetsform (den traditionsstyrede). I Halls model er denne modstand eller dette modstandspotentiale

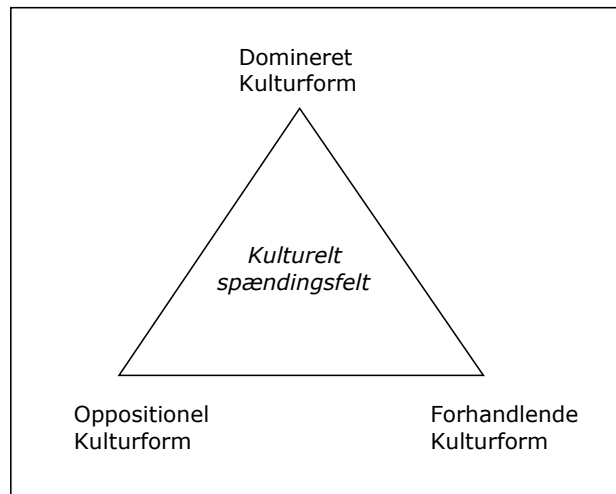
indskrevet i forhold til tre principielle måder at deltage i betydningsproduktionen på (Hall 1980, Pittelkow 1986).

Den første kodningsform er den *dominerede* ("dominant meaning"). Denne kulturform søger at bekræfte den herskende diskurs, og kan på den måde forstås som en slags tilstand af konsensus og accept af det bestående. Det er netop igennem denne kulturform hegemoni og ideologi etableres. Hvis vi vender blikket mod den betydningsproduktion som computermediet kan præstere, så vil jeg påstå, at denne brug kan beskrives som dominerende i den forstand, at man som bruger bliver nødt til at følge computerens program og koder, hvis brugen skal give mening på et instrumentelt plan. Vi bruger et tekstbehandlingsprogram til at skrive tekster; og internettet til at søge information.

Den anden kodningsform betegnes som *oppositionel* ("oppositional meaning"). Denne afkodningsposition ønsker ikke at bekræfte den herskende diskurs, men snarere at bekæmpe eller bryde med den. Det kan måske lyde meget dramatisk, hvad det også var for de unge og deres jævnaldrende i 1960- og 1970-ernes Europa og USA (Bay 1982). Et interessant aspekt ved den oppositionelle kulturform er, at dens aktører nødvendigvis må acceptere dele af koden for overhovedet at kunne spille mod den. Meget firkantet kunne et eksempel fra computerverdenen være, at "hackeren" eller "kopi-piraten" bogstaveligt er nødt til at kunne programkoderne for at kunne udføre sin oppositionelle praksis; at bryde ind i netværk og databaser, eller at bryde med den immaterielle ejendomsret (for eksempel gennem kopiering og cd-brænding).

Endelig beskriver Hall den *forhandlende* kodningsform ("negotiated meaning"). Denne kulturform er uhyre interessant, ikke blot fordi nyere forskning om medier, teknologier og brugerne søger at orientere sig udenom den meget skarpe politiske tone i kulturstudierne. Her kan den danske kulturforsker Carsten Jessens studie af børn og computerspil tjene som et indledende eksempel (Jessen 1990, 1995, 2001). Jeg skal senere komme nærmere ind på Jessens arbejde, men her alene pointerer, at et begreb som leg i en vis forstand kan ses som et forsøg på at reformulere kulturstudiernes antagelse om politisk kamp og afkodningspraksis. Begrebet leg anvender Jessen nemlig til at fokusere på børnegruppens indre liv og på i højere grad af vriste afkodningsprocesser fri af den samfundsmæssig kontekst. Leg er en handling eller en kæde af handlinger som kun har betydning som "meningsfuld diskurs" i det konkrete og afgrænsede tidsrum. I den forstand kan leg ses som en forhandlende kulturform, hvor betydningsproduktionen skabes i to dimensioner; mellem den enkeltes reception og gruppens interaktion (Liebes & Katz 1990, Rasmussen 1995, Jessen 2001). Det er nemlig en vigtig kritik af kodningsmodellen, at den ikke eksplicit peger på,

hvordan vi skal forstå det kulturelle spil i afkodningsmomentet. Modellens fokus på det samfundsmæssige, på den "tværinstitutionelle" og offentlig kommunikation løfter ikke sløret for, hvordan kommunikationen internt er struktureret eller bygget op, og hvordan denne lokale betydningsproduktionen antageligvis har en anden dagsorden end den "globale".



Figur 1.2. Kulturformer og kulturelt spændingsfelt

Jeg har med ovenstående model søgt at fremdrage en pointe som ikke direkte tematiseres i studierne af ungdomskultur og mediekultur. Pointen er ganske simpelt, at de tre kulturformer ikke blot markerer forskellige sociale positioner, som står i indbyrdes relation til hinanden i såvel hverdagsliv som skoleliv, men samtidig er potentielle positioner, i dette tilfælde for de unge computerbrugere. I skolesammenhænge er der ikke noget i vejen for, at eleverne aktualiserer en domineret position (for eksempel laver sit skolearbejde på computeren) samtidig med at de kan hjælpe hinanden med dette arbejde ved at bryde skolens læringskode omkring "autentisk" præstation ved at sende hinanden svarene på de stillede opgaver via emails. Min pointe omkring de tre kulturformer er, at der kræves en nøgle – en hegemonisk position – at vurdere hvornår en praksis kan betragtes som henholdsvis den ene eller anden form. Og det interessante er for nærværende afhandling at undersøge hvordan dette spil mellem kodningsformer og betydningsproduktion ser ud fra elevernes perspektiv. På hvilken måde kan deres computerbrug beskrives som henholdsvis domineret, oppositionel eller forhandlende?

Begrebet stil er een af de måder hvorpå *cultural studies* tematiserer dette spil mellem kulturformer (Hebdige 1983, Clarke 1986). Det er

gennem stilen, at den konkrete praksis tager skikkelse i form af en samling eller et ensemble af "brokker", der på een gang signalerer forskel og tilhørsforhold. I de subkulturelle studier af arbejderunge og punk er denne kulturelle markering politisk intentionel. Stil er med andre ord et forsøg på at markere et socialt tilhørsforhold (en gruppeidentitet) og ikke mindst synligt signalere en bestemt måde at håndtere de ambivalenserfaringer som tilværelsen i et post-traditionelt samfund påtvinger den enkelte og gruppen (Hebdige 1983, Ziehe 1989). En sådan tilgang til studiet af unge og computerkultur ville indbærer at se unges måder (stilmæssigt) at knytte an til computere på i et konfliktuelt perspektiv; de unges computerbrug vil markere en forskel – primært i forhold til voksne og lærerne. Selvom der er gode grunde til at fastholde et sådan perspektiv, har jeg i denne afhandling valgt at lade relationsspørgsmålet være åbent. Er det muligt at forstå unges computerkultur som den kommer til udtryk i brugsmønstre og diskurser (forstået analogt med begrebet om stil) som en praksis, der ikke står i et grundlæggende konflikt forhold hverken til voksne (herunder lærere) eller skolen som samfundsstyret kvalificeringsinstitution? Er det muligt, at unges computerkultur ligger i forlængelse af eller er komplementær til skolen som institution?

Problemet med begrebet stil som indgang til at begribe den computerkulturelle praksis er, at den forventes at være synlig og markant, hvad der bestemt ikke altid er tilfældet. For det første fordi brugen af computere så at sige er inde i sin tredje generation, og på den måde ikke repræsenterer noget nyt element i hverken unges hverdagsliv eller skolens institutionelle læringsrum (Stald 1998, Drotner 1999). Selvom der kan være problemer med at integrere computere i undervisningen (Johansen et al 2001), så er computeren altså ikke et fremmed fænomen, hverken for skolen eller for de unge. For det andet er begrebet stil produktorienteret forstået på den måde, at stilen repræsenterer resultatet af det arbejde som de unge har lagt i at markere en forskel. Stilbegrebet kan derfor ikke sige noget om processen, og på den konto heller ikke indkredse situerede brugsprocesser. Dette har ikke mindst at gøre med det mediebegreb som *cultural studies* anvender, hvilket jeg vil vende tilbage til senere i dette kapitel.

Socialisation og medier

Den tyske socialisationsteoretiker og pædagogikforsker Thomas Ziehe præsenterer os for tematisering af ungdom som en livsstil, hvor medier spiller en central rolle for unges identitetsdannelse (Ziehe 1989, 1998). Selvom Ziehe ikke direkte abonnerer på nogen medieteorier, så placerer han ikke desto mindre medierne i centrum for den "kulturelle frisættelse" som han beskriver har været et

tilværelsesvilkår for unge siden 1970erne (Ziehe 1989, Rasmussen 1996). Denne frisættelse skal forstås som en åbning mod en tilværelse præget af både flere valgmuligheder og større usikkerhed forbundet med de trufne valg. Måske symptomatisk er denne kulturelle frisættelse slået igennem på et historisk tidspunkt hvor forbrug og ikke produktion kom til at fungere som den primære motor for samfundsudviklingen (Baudrillard 1988). Metoforisk kunne man sige, at det at vælge i et moderne samfund er en slags betydningsmæssig handel eller transaktion. Etablering af en livsstil er en form for symbolsk forbrug, hvor de konkrete "handler" (transaktioner og kommunikationsformer) bruges til at markere grænserne for den enkelte. Dette kan delvist ses i *cultural studies* forståelsen af mediebrug og betydningsproduktion som konsumformer; der er gennem klassebestemte kodningspraksis at der markeres en identitetsmæssig grænse. Men til forskel fra *cultural studies* er Thomas Ziehes perspektiv mere psykologiske orienteret i den forstand, at han beskriver en generel erfaringsform eller mentalitet der både antageligvis men også nødvendigvis må gælde for alle unge.

I sine analyser af lærings- eller socialiseringsklimaet i 1970erne og 1980erne og beskriver Ziehe medierne som en slags "oplevelseskanaler" der stiller viden og kulturelle modeller til rådighed for unge i deres orientering efter en livsstil, som de kan udfylde eller abonnere på. Denne medieforståelse præsenterer Ziehe på følgende ofte citerede måde:

"Vor kultur stiller i stadigt stigende omfang en viden til rådighed for os, en viden hvormed vi – næsten som et videokamera – kan iagttage, afbilde, tematisere og kommentere os selv. I vort forhold til os selv har vi flere og flere sekundære erfaringer til rådighed, det vil sige erfaringer, som vi kun gør formidlet, og som tendentielt altid ligger forud for vore egne, primære erfaringer. I vore dage får også børn og unge i stigende grad adgang til denne reflektive viden. De bærer alle sammen i overført forstand, ligesom konfirmanden, rundt på en mediepakke i hovedet." (Ziehe 1989; 12)

Det er et interessant billede Ziehe præsenterer os for; en mediepakke-i-hovedet! Medier skal i Ziehes perspektiv altså ikke kun forstås som de håndgribelige skærmt teknologier, computeren som artefakt, som i langt de fleste tilfælde kun er en armslængde væk fra det moderne menneske. Ziehe forstår medier som symbolske repræsentationssystemer, som en kode eller netop en metafor, der har en betydelig indflydelse på dannelsen af den moderne individualitet. Ziehe peger således på, at der nødvendigvis må eksistere en snæver sammenhæng mellem modernitets- og

medieudviklingen (Nielsen 1992, Tuftte 1994, Drotner 1995, 1999). Medierne spiller en afgørende rolle i forhold til at vokse op og leve som ung i et "nyt medielandskab": *"Mediernes konstitutive rolle indebærer, at vi mere eller mindre umærkeligt lærer om medierne, samtidig med at de lærer os om os selv og verden."* (Drotner 2001, 31) I denne sammenhæng er brugen af begrebet læring interessant. For det første bliver mediernes "konstitutive rolle" ikke set som nogen påvirkning, men snarere som en mulighedshorisont for identitets- og kulturdannelser. En interessant observation kunne her være at pege på, at terminologien til at beskrive unges kulturelle relationer til nye medier igennem de seneste tyve år har skiftet fra *mediedannelse* over *medieerfaringer* til det langt mere samtidige begreb om *mediekompetencer* (Olesen 2000). Rent strukturelt kunne et bud på denne udvikling i det mediekulturelle ordforråd være, at studierne i mediernes betydning for såvel samfundet som for individet i store træk følger de teoretiske "turns" eller "strømninger", som de videnskabelige paradigmer sætter i scene og må forholde sig til. I denne sammenhæng er pointen, at begreberne dannelse, erfaring og kompetencer alle har at gøre med eller peger hen imod læreprocesser. Der er selvfølgelig forskel på at være dannet, erfaren eller kompetent, for såvel unge som for voksne. Men i forhold til spørgsmålet om mediernes kulturelle betydning er disse "læringsbegreber" interessante, fordi de både hænger sammen og peger forskellige steder hen. De hænger sammen fordi de som helhed udgrænser en forståelse for læreprocesser, der både favner en individuel kognitiv dimension og en kollektiv sociale dimension:

"Selv læringen opfatter jeg som en integreret proces, der altid indbefatter både en kognitiv, en psykodynamisk og en social og samfundsmæssig dimension." ... "I læringen udvikles de erkendelser, de følelser og den socialitet, der er en væsentlig del af samfundets forudsætninger og råmateriale." (begge, Illeris 2000; 181).

Dette understøtter for så vidt hvad jeg allerede har sagt om sammenhængen mellem betydningsdannelse og læring. Læringsbegreberne peger imidlertid også forskellige steder hen. Dannelsesbegrebet peger hen mod de institutionelle strategier for kvalificering af det enkelte menneske til at kunne forstå og handle i et moderne demokratisk samfund. Erfaringsbegrebet peger hen imod den individuelle livsverden og ikke mindst mod de post-traditionelle tilværelsesvilkår; at være tvunget til at vælge og ikke kunne vælge endegyldigt. Og endelig peger kompetencebegrebet i den aktuelle læringsdiskurs hen imod den enkeltes evne til at kunne gøre eller at kunne handle indenfor specifikke sociale kontekster. I såvel teoretisk som analytisk forstand er kunnen og færdigheder blot to aspekter ved det mange facetterede kompetencebegreb (Jensen 2002). I forhold til medier vil jeg fastholde, at kompetencebegrebet kan

bruges til at pege hen imod den konkrete praksis, og derved trække i retning af de måder som unge demonstrere at bruge medier og computeren som medie på.

I et mediekulturelt perspektiv kan denne skelnen mellem dannelse, erfaring og kompetence bidrage til en nuancering af spørgsmålet om den kulturelle betydningsproduktion som *cultural studies* traditionen bygger på. For det første kan et dannelsesbegreb pege på at den lokale betydningsproduktions indlejring i en forestilling om, hvad der er nødvendigt at vide og at kunne for at være dannet, mediemæssigt set. For det andet kan erfaringsbegrebet pege på betydningsproduktionens subjektive og inter-subjektive dimensioner. Betydninger er ikke kun noget der skabes i forhold til en global og hegemonisk struktur. Den skabes også i samspil med den enkeltes biografiske livsverden og samspillet med andre i et nært socialt rum. Endelig kan kompetence begrebet pege på, at de kulturelle aktører ikke blot bringer sin livsverden i spil i forhold til medier, men samtidig er udstyret med en række færdigheder (ikke mindst kognitive skemaer), som er med til at forme betydningsproduktionen. De tre begreber kan tilsammen udgøre en læringskulturel horisont for studiet af medier og betydningsproduktion.

Computeren som medie

At betragte computeren som et medie indebærer, at vi fokuserer på de måder som den kan indgå i kommunikative sammenhænge. Med Halls model præsenteres vi for en medieforståelse, der peger i to principielle retninger; nemlig at betragte medier henholdsvis som institution og som diskurs.

For *cultural studies* kan medier ikke mindst betragtes som institutioner, der historisk har opbygget en kompetence og en infrastruktur, der gør det muligt at distribuere og formidle den producerede betydningsvare til brugerne. På det punkt behøver et computerkulturelt studie principielt ikke at adskille sig fra de traditionelle tv-studier; programmer produceres, markedsføres, distribueres for til sidst at blive del af en "lokal" brugerkreds (hvad enten dette er familien, kammeratskabsgruppen, den enkelte eller skolen som institution på linie med de øvrige som aftager af computerprodukter).

For det andet kan medier betragtes som en diskurs eller som et betydningspotentiale, der nok er organiseret efter givne koder, men som grundlæggende har en polysemisk eller flertydig karakter (Hall 1980, Rasmussen 1995). Det er blandt på dette punkt, at de britiske tv-studier har introduceret en skelnen mellem mediets program og mediets tekst (Fiske 1987). Programmet er den "rå" kode, der

distribueres og som finder vej til brugernes skærme. Teksten er derimod programmets artikulation, og dermed en grænseflade mellem det institutionelle kodningsarbejde og den lokale praksis. I denne terminologi har jeg i min analyse af unges computerkultur ikke valgt at fokusere på computerens program, og, som det burde være fremgået, heller ikke af det nære samspil mellem den enkelte bruger og etablering af computeren som tekst (receptionsprocessen).

For denne afhandling vil jeg fastholde, at vi med afsæt i *cultural studies* kan forstå medier som et fænomen der er dobbeltartikuleret; materielt og symbolsk (Silverstone & Hirsch 1994). Denne figur skal ikke forstås analogt med institution/diskurs figuren, men skal snarere ses som en yderligere dimension. Computeren er en fysisk genstand som meget bogstaveligt installeres i den institutionelle kontekst. Dette er ikke mindst hvad Hall peger på i sin model. Computere er varer der indkøbes og opsættes. De indplaceres i konteksten efter en række principper der ikke mindst er funktionelle; adgang til strøm og adgang til netværket. Computeren artikuleres symbolsk når den som kulturelt objekt skal indlejres i den situationsbundne praksis. For eksempel forventes det i skolen, at computeren kan bidrage konstruktivt og produktivt til det faglige arbejde og læreprocesserne, og derved lader sig indskrive i et produktivt læringskulturelt hegemoni. Netop computerens symbolske karakter åbner for en betydningsproduktion og en brugsform (eller praksis), der kan være oppositionel til den institutionelle dagsorden. Det har ikke mindst været hovedtanken i de mediepædagogiske studier af tv-kultur (Tuftte 1994). Skærmmedierne har stået som et tegn for fritidslivets kommercielle mediekonsum, mens de skrift- og sidebaserede medier har repræsenteret skolelivets dannelsespraksis.

Denne skelnen mellem computerens materielle og symbolske karakter hænger sammen med Halls forståelse af (masse)medier som institution og diskurs på den måde, at vi er nødt til at forstå hvordan medier materielt indlejres i en institutionel kontekst. De opsættes og tilsluttes, og der allokeres en passende mængde support (timer, lærerkræfter) til at sørge for, at computerne virker. Samtidig bliver computeren som medie symbolsk installeret i konteksten, ikke mindst i forhold til en diskurs om "den rette anvendeshorisont". Selvom computerens materielle dimension også har at gøre med forhandlinger og sociale processer, så er det mere den symbolske dimension der er interessant. Det er på denne arena den kulturelle kamp om computerens betydning udkæmpes; mellem lærere og elever. For denne afhandling er det interessant at forstå, hvordan eleverne orienterer sig mod computeren i deres brug, praksis og diskurser inden for rammerne af skolens artefaktuelle organisering af computeren som medie. Hvordan bliver computeren symbolsk artikuleret i skolen? Eller mere præcist, hvordan erfarer eleverne dette?

Konvergens er et aspekt som gør indkredsningen af mediet "computer" problemfyldt. Det er efterhånden en veletableret kendsgerning, at computeren ikke primært kan opfattes som ét medie men snarere må betragtes som en sammenkædning eller en sammensmeltning af forskellige typer af medier. En lignende forståelse finder vi hos de danske uddannelsesforskere William Vonsild og Esben Fuglsang, der beskriver computeren som en meta-teknologi; det vil sige en teknologi som er nødvendig for at kunne afvikle brugen af andre typer af teknologier (Fuglsang & Vonsild 1998). Ideen er dog langt fra ny. I 1960erne fremførte den canadiske medieforsker Marshall McLuhan den tese, at medier nødvendigvis må forstås som medier-i-medier (McLuhan 1967). Men i modsætning til McLuhans ide og det uafklarede spørgsmål om i hvilken grad medier binder eller kan frisætte eller løsne op for et menneskeligt handlerum der ikke er slavebundet, åbner begrebet konvergens således også for etableringen af et brugerperspektiv; hvordan artikulerer og aktualiserer brugerne mediernes betydning? Som tema har jeg valgt at lade mig inspirere af McLuhan, men har samtidigt valgt ikke direkte at forfølge spørgsmålet om konvergens og hvilken betydning dette "tekst-træk" har for elevernes sociale brug af computeren. Men som jeg senere skal komme ind på, så er det netop muligt at se den mediemæssige konvergens som et tegn der peger hen imod den kulturelle kontingens, som netop præger social brug af computere i skolen.

Computeren og skolen

Det er som nævnt en central antagelse i studierne af medier og unge, at det så at sige er i fritiden eller i hverdagslivet, at alt det interessante omkring medierne sker (Drotner 1995, 1999, 2001). I hverdagslivet bruger de unge medierne på en langt mere differentieret (og måske udfordrende, produktiv) måde end tilfældet er i skolen. I deres fritid anvender de "*... et spektrum af computeraktiviteter, der både er bredere og mere avanceret end det, skolen prioriterer og udnytter.*" (Drotner 2001, 140). Det skal forstås således, at i skolen afgrænses eller indkredsnes en række udvalgte muligheder som eleverne forventes at aktualisere i deres møde med maskinparken. For eksempel åbner computeren for en måde at kunne arbejde intenst og gentagende gange med samme skriftlige arbejde. Der er ingen tvivl om, at tekstbehandlingen har bidraget positivt til at understøtte skolens skriftsproglige mission. Men samtidig er skolen – og her især gymnasieskolen – i den grad knyttet op på skriftsproget og kravet om den individuelle produktion af "opgaven", at brugen antager monomedial karakter, der står i modsætning til de unges egen multimediale computer ekvilibrisme (Drotner 2001). Ikke mindst når det kommer til spørgsmålet om kommunikation og aktivering af flere sanser. Computerspil og

tekstbehandling står i skolekonteksten gerne som hinandens modsætninger (selvom de ikke behøver at gøre det), og kan på den måde illustrere denne forskel mellem skolens monomedie kultur og hverdagslivets multimedie kultur. Computerspillet kan ses som en aktivitet de unge selv styrer, og det er en medieform der ikke blot kombinerer lyd og billeder i sekvenser, men som tillige gør brug af fortælling som ramme for række af mulige handlingsalternativer (Andersen 2001). Med andre ord, computerspillet er en medlevende tekst der bruger en større andel af den sansemæssige båndbredde. Dette kunne i og for sig også være tilfældet med tekstbehandlingen. Som program er tekstbehandlingen ikke længere begrænset til kun at behandle symboler, men netop også billeder og lyde. Pointen er imidlertid, at tekstbehandlingen er kommet til at stå som et emblem for skolelivets medie- og læringskultur (stærkt forfulgt af beregnings- og databaseprogrammer).

I et kritisk perspektiv er dette ikke mindre end en tragedie. Det danske uddannelsessystem har nemlig igennem 1990'erne i rigt mål investeret i udstyr og adgang til internet med den intention at opruste på den informationsteknologiske front. Den langsigtede målsætning bag dette har været at sikre så optimale vilkår for elevernes læring og dermed også for deres kvalificering og kompetenceudvikling til et arbejdsliv og en tilværelse i et komplekst netværkssamfund (Forskningsministeriet 1999, 2001). På et meget konkret plan har det således betydet, at computeren som informationsteknologi og ikke mindst internettet er blevet en synlig del af skolers dagligdag. Materielt set er der blevet etableret edb-lokaler og IT-cafeer, som på forskellig vis skal sikre eleverne adgang til computeren som læringsredskab. Symbolsk set er investeringerne i computerudstyr blevet omsat i nye læseplaner, etablering af IT-udvalg og sidst men ikke mindst i et stort arbejde på at formulere IT-handlingsplaner samt kridte en hensigtsmæssig IT-pædagogisk bane op.

Netop det pædagogiske spørgsmål – hvordan kan computeren bruges til at indfri de uddannelsesmæssige investeringer – er en vigtig brik til at forstå skolens monokulturelle horisont eller dagsorden for elevernes computerbrug. Her vil jeg skelne mellem to perspektiver eller strategier, der i øvrigt kan forstås parallelt i forhold til den verserende disput mellem "konformisterne" (medier medfører et tab, af værdier, viden og kompetencer) og "utopisterne" (medier åbner døre for nye muligheder, ny viden og nye kompetencer).

Den første pædagogiske strategi fokuserer på, hvordan computere kan bruges inden for rammerne af den eksisterende praksis. Hvordan kan brug af computere tænkes ind i forhold til en uddannelsespraksis der for langt de fleste elevers vedkommende

stadig er styret af pensum, klasseopdeling, skematid og tilstedeværelse? Intentionen er her at finde frem til en måde, hvorpå computere kan supplere og understøtte en dominerende undervisningsform, der ikke blot er bogligt orienteret, men som samtidig er spændt ud mellem to videnskulturer; den naturvidenskabelig og den humanistiske (Snow 1959). Selvom denne strategi måske bedst kan beskrives som konform, så er det ikke helt retfærdigt. For det første gør mange lærere en ihærdig indsats på at praktisere hvad de er blevet uddannet til; at undervise. Problemet omkring computere er ikke mindst, at det for lærerne bliver et yderligere pres på arbejdsbyrden at skulle tænke i to spor; undervisning med computere og uden. Hertil kommer at lærerne meget ofte står alene med at omsætte bekendtgørelser og fagbeskrivelsernes anvisninger i den pædagogiske computerbrug. Alene i den forstand, at der udøves et pres for forandring på deres metodiske frihed. Jeg vil derfor pointere, at suppleringsstrategi måske nok på overfladen kan beskrives som konform, men samtidig er udtryk for en institutionel uafklarethed omkring horisonten for og den praktiske brug af computeren.

Den anden pædagogiske strategi, den "utopiske" fokuserer på, hvordan computeren kan fungere som et refleksionspunkt for forandring af den dominerende måde at bedrive skolevirksomhed på. I dette perspektiv åbner der sig en række af muligheder for pædagogisk at tage computeren til sig, dvs. at inddrage den som redskab og ramme for at opnå de faglige mål. For det første muligheden for at kunne differentiere undervisningen så den enkelte elev kan lære bedre, på sin egen måde. For det andet åbner internettet døren til en verden af informationer, som kan bidrage med aktualitet og relevans i forhold til de traditionelle pensumopgørelser. Og for det tredje indeholder denne forandringsstrategi en tanke om totalt at kunne reorganisere undervisningen, så den bliver trukket fri af skolens skemalagte tid og rum. Dette presser ikke blot på ideen om mødepligt og tilstedeværelsesundervisning, men også på forestillingen elevens rolle og autentiske præstation i skolen.

Computeren og læringskultur

Denne skelnen eller netop dette spil mellem et konformt og et utopisk perspektiv at se og tænke computere i gør det naturligvis svært at påstå, at skolen entydigt er baseret på en hegemonisk og monomedial læringskultur. Man kunne også spørge, hvor forskellige skolen og hverdagslivet er når det kommer til computere? Eller hvordan vi indledningsvist overhovedet skal forstå computeren som et multimedie i en monomedial læringskontekst?

For det første er skolen det sted, hvor internettet anvendes mest hyppigt (Drotner 2001, 137). Trods denne kendsgerning fremføres

det , at de unge – trods investeringerne - oplever, at *"adgangen til cyberspace er for begrænset og for målrettet, hvilket står i modsætning til drengenes egne ønsker om frit at kunne chatte, surfe og kommunikere via skolens computere."* (Drotner 2001, 138) I hvilket omfang denne anvendelsesprofil af internettet som kommunikationsrum stemmer helt overens med det generelle billede af drenges brug af internettet skal her være usagt. Interessant er det dog at en norsk undersøgelse om køn og internet viser, at netop pigern oplever at være på "hjemmebane" i dette kommunikationsrum (Håbnes & Rasmussen 1997). Det forhindrer naturligvis ikke danske drenge i at være frustrerede over begrænsninger i adgang til internettets mangfoldighed af underholdning, information og kommunikation. I denne sammenhæng er pointen set fra elevernes perspektiv, at skolen ikke formår at honorere deres forventninger om i stor stil (frit) at kunne bruge internettet som kommunikationsmedie – og tumleplads.

For det andet diskuteres spørgsmålet om elevernes computerbrug i skolen i forhold til temaet "interaktivitet og pædagogik" (Drotner 2001, 139). Her er afsættet, at *"Det er afgørende at differentiere mellem forskellige interaktivitetsformer, hvis man vil udvikle de nye pædagogiske muligheder, som anvendelsen af IKT utvivlsomt rummer."* (do. 140). Dette udsagn bygger først og fremmest på den præmis, at skolen rent pædagogisk stadig fastholder en forældet forestilling om computeren som redskab. Skolen er med andre ord blevet overhalet inden om i forhold til at formulere en pædagogisk platform, der ikke tager afsæt i "førstegenerationscomputere" (Drotner 1999). En sådan ny forståelse af computeren beskriver medieforsker Kirsten Drotner, og forfatter bag undersøgelsen "Medier for fremtiden" ved at pege på at:

"Det afgørende nye ved computeren som teknologi er dens interaktivitet og non-linearitet – at det altså er muligt for den enkelte bruger at interagere med maskinen og med andre enkelte brugere, og at det er muligt at koble lyd og tekst med faste og levende billeder i et virtuelt univers, man kan springe rundt i – og universet er forskelligt fra gang til gang, alt efter hvilke valg man foretager sig undervejs." (Drotner 1999, 187)

Der er ingen tvivl om, at en reformulering af den pædagogiske platform for brug af computere i skolen nødvendigvis må bygge på en kommunikationsforståelse, der i mindre grad tager afsæt i "programmering er sprog" (Papert 1980), og i højere grad kobler til en forståelse af "interaktivitet er kommunikation" (Turkle 1995).

I sin seneste bog om internettets betydning for identitetsdannelsen diskuterer Sherry Turkle dette forhold ved at sammenligne "computertidsaldré"; *beregningens* og *simulationens* (Turkle 1995). I sin analyse fokuserer Turkle på ændringen af computerens tekstuelle dimension forstået som det interface brugeren møder; fra de tidlige IBM computeres matsorte skærm med de gule linier og tegn, til Macintosh computerens "simulerede" skrivebordsdesign.⁴ Det interessante i Turkles analyse af disse grundlæggende forskelle ved computerens brugergrænseflade er hendes skelnen mellem begreberne "transparency" ("gennemskuelig") og "opacity" ("slørethed"). Når Drotner påpeger, at en pædagogisk forståelse af computere nødvendigvis må tage højde for en helt ny generation af højkapacitets maskiner, der tilbyder forskellige former for interaktivitet, indikere hun samtidig, at computeren så at sige er synlig og på forskellig vis er afhængig af den konkrete brugssituation. Når Drotner så for eksempel peger på, at computeren er usynlig når der chatters eller surfes på internettet, kunne man rejse spørgsmålet, om en del af den mediepædagogiske intention ikke netop handler om, at eleverne skal lære at kunne bruge medier under hensyntagen til og med en bevidsthed om mediernes form og virkemidler. Hvis computeren er usynlig for brugeren, hvad er det så eleverne lærer, eller hvad skal de lære? Og hvis elevernes mange facetterede eller bredspektrede brug af computere i fritiden netop er baseret på en gennemsigtighedsrelation, hvad er det så eleverne pædagogisk set bringer med ind i skolen, og som skolen kunne tage ved lære af?

Turkle indvender nogenlunde det samme, omend udlægningen er en anden. Hendes påstand er, at det brugervenlige designparadigme i pædagogisk henseende har gjort computeren så gennemskuelig, at den er blevet "opaque" (Turkle 1984, 177). Teksten er forsvundet eller i den grad blevet sløret, så det alene er artikulationen der erfares, hvilket i sig selv ikke er problematisk, men stiller mediepædagogikken store udfordringer. Hvis medier er betydningsredskaber, og bevidsthed om disse redskabers virkemidler er centrale komponenter i en kritisk og produktiv pædagogik, hvilken tekst er det så eleverne så at sige skal lære at læse og gennemskue?

I den sidste del af 1990ernes arbejde med og debat om computere og læring er begrebet metakognition eller "at lære at lære" blevet anvendt til netop at indkredse en dimension i det IT-pædagogiske felt. I medievidenskabelige termer kunne man betegne metakognition som en forhandlende kodningsstrategi, som ikke sigter mod hegemoniske strukturer, men som sigter mod aktørens

⁴ Fastholder vi distinktionen mellem tekst og program, ville det i Turkles arbejde være mere korrekt at betegne *brugerinterface* den programmæssige dimension.

egen oplevelse og forståelse af, hvordan kodningsprocessen artikuleres. Metakognition kan her ses som en kodningspraksis som har fokus på, at der artikuleres medietekster. Og dette indebærer faktisk et fokusskifte, der er analogt med de mediekulturelle studiers arbejdsfelt: Hvor sker betydningsdannelsen? I den enkeltes møde med medieteksten, eller tekstens artikulering i en situationel kontekst, eller i relation til en institutionel kontekst?

Netop denne kontekstuelle dimension (situation såvel som institution) ved brugen af nye interaktive medier beskriver Drotner som en samspilsrelation. Vi er nødt til at forstå unges brug af computere som en kulturel praksis og brugsform, der er spændt ud mellem forskellige dagsordener. Men er det sådan, at skolen og fritiden fungerer som hinandens modstandere eller medspillere i forhold til computerbrug? Her vil jeg citere Drotners sammenfatning, fordi den peger på spørgsmålet om læreprocesser og kompetencer:

”Børn og unge bliver ikke computereksperter i fritiden, fordi det er der, de anvender computeren mest – og fordi de der har det nyeste hard- og software. De kommer heller ikke til skolen med færdige mediekompetencer. Men de opøver i fritiden en række uformelle læreprocesser, der mediemæssigt er mere komplekse, varierende og tillige ofte mere interaktive og kreative end dem, de møder i skolen. (...) Det er skolens vigtige og vanskelige udfordring at opfange og udvikle sådanne læreprocesser, så de i videst muligt omfang bliver til fælles kompetencer – at prioritere, hvilke læreprocesser og hvilke medier der skal danne grundlag for den pædagogiske proces. At gøre det kræver, at man træffer både kultur-, social- og kønspolitiske valg. At undlade at gøre det indebærer, at sådanne valg overlades til børnene selv. Valgt bliver der under alle omstændigheder.” (Drotner 2001, 148)

Det er meget svært at tyde, hvordan Drotner reelt ser på spørgsmålet om det institutionelle samspil mellem skole og fritid. Har vi med et mod- eller et medspil at gøre? Hun fastholder at der er en relation, men ikke at denne relation måske kunne forstås som et både/og. Er skolen og fritidslivet på een og samme tid hinandens modspillere og medspillere? I forhold til denne afhandlings arbejde med og fokus på unges brug af og erfaringer med computere set i et kontekstuel perspektiv er pointen her, at nok er disse institutionelle kontekster strukturelt set gensidigt afhængige af hinanden. Men, kunne man nysgerrigt spørge, hvad ville der ske, hvis man pædagogisk set fik udlignet denne forskel, så skolen netop blev så multimediekulturel som Drotner beskriver de unges mediebrug er i fritiden? Hvad ville

der ske, hvis denne forskel i mediekulturer blev ophævet? Hvad ville det betyde for eleverne i såvel skolens formelle læringsrum som fritidens mere uformelle læreprocesser?

Thomas Ziehe problematiserer i en anden sammenhæng forholdet mellem skolen og hverdagskulturen, netop ved at identificerer et normalubehag; det vil sige en tilstand af psykologisk og institutionel uro eller ambivalens som både lærere og elever må lære at leve med. Baggrunden for denne tilstand er, at skolen historisk set er blevet reformeret i en grad, at den stort set har fået status som hverdag i forhold til en læringsmæssige dagsorden. Jeg skal i et senere kapitel diskutere dette "normalubehag" mere indgående i forhold til at forstå modernitetens betydning for læringsklimaet i gymnasieskolen. Pointen her er imidlertid, at vi med Drotner i hånden står med en usikkerhed overfor, hvad målet med en pædagogisk indsats i forhold til institutionernes mediekulturer skal være, også selvom hun meget direkte formulere rammerne for denne indsats: *"Vil man vide noget om, hvordan computere kan bruges i skolen, må man starte med at undersøge, hvorledes de allerede udnyttes i fritiden."* (Drotner 1999, 188) Hvilke problemer løser vi for eksempel ved at gøre den pædagogiske strategi multimediekulturel? Hvis netop medier er et væsentligt omdrejningspunkt for børn og unges identitetsdannelse og læreprocesser i øvrigt, hvad betyder det så – nok engang – at ville forsøge at gøre skolen mere fritidsagtig? Og i yderste konsekvens, hvordan skal vi overhovedet forstå samspillet mellem skolelivet og fritidslivet, hvis det er i fritidslivet alt det "sjove" det sker? Hvis skolelivet var mere som fritidslivet på medieområdet, ville fritidslivets forbrug og mediebrug miste betydning? Min pointe er, at vi må acceptere at vi har med en ambivalent relation at gøre, og samtidig fastholde, at det primært er elevers brug af computere i skolekonteksten, jeg vil undersøge.

Computeren og kognitiv bricolage

Jeg har til dette punkt med Hall og Ziehe søgt at beskrive en type af skole, som fokuserer på den sociale side af unges mediebrug. Her vil jeg nu fortsætte med en præsentation og diskussion af en mere kognitivt orienteret tilgang eller "skole".

Seymour Papert er for mange skolelærere og forskere nærmest et internationalt ikon for det pædagogiske arbejde med computere, der er blevet lavet de sidste tre årtier. Som udvikler af programmeringssproget LOGO og senere konceptet omkring læringsmiljøer baseret på en simuleret miniverden, Microworlds, har Papert på inspirerende vis demonstreret, hvordan det at tilegne sig problemløsningskompetence (i forhold til matematik og fysik) kan ske gennem brug af åbne computermiljøer, hvor det er muligt at manipulere med forskellige objekter (Papert 1980).

Papert bygger sin forståelse af computeres pædagogiske potentiale op omkring Jean Piagets teori om barnet som skaber af sine egne kognitive strukturer (Papert 1980, 7). Papert tegner et umådeligt positivt billede af barnet, der af natur er både nysgerrig, opsøgende og udforskende, eller simpelthen lærende. Dette principielle syn på barnet er et af de ting, der skinner klart igennem hele Paperts arbejde. I forhold til gennemgangen af nogle centrale hovedtræk i de britiske *cultural studies* og Thomas Ziehes arbejde med unges bevidstheds- og erfaringsformer, skal her peges på den pointe, at hos Papert er det ikke *de unge*, men *barnet* der er de kulturelle seismografer for den (lærings)kulturelle udvikling.

Et helt centralt begreb i Paperts tilgang til læring og computere er bricolage (eller "tinkering", kan tillige oversættes med begrebet "fuskeri", Andresen 1994). Bricolage er en kognitiv form for læring, der tager afsæt i meget konkrete og jordnære handlinger som at kaste med en bold, eller manipulere med ting i den nære omverden. Papert illustrerer denne tankegang ved at fortælle om sin egen måde at forstå og at "mestre" gearsystemet i en bil. Bricolage er med andre ord en personlig, alvorlig og forpligtende form for "roderi" med ting, hvor man ikke gør brug af huskelister eller manualer for at få tingene til at virke. Dette princip overfører Papert til handlingen at programmere en computer. Og det er interessant i den sammenhæng, at Papert sammenligner det at lære at programmere på fusker-vis med det at lære et sprog. På den led kan man sige, at læring for Papert er at kunne og at lege med koderne!

Det er vigtigt at holde fast ved, at Papert ikke udvikler en decideret teori om computere og læring. Hans tanker om computere og læring er bygget op omkring epistemologi og ideen om det "legende barn". Men selvom Papert altså ikke er teoriudvikler, men snarere en pædagogisk vejleder på computerområdet, er han teoretisk interessant fordi han så kraftigt pointerer aspekter som det konkrete, det praktiske og ikke mindst det personlige. På den led er Papert (som teoretisk fusker) ganske eksemplarisk, og hans visioner om computerens betydning for udviklingen af det lærende samfund bestemt ikke beskedne. Allerede i sin introduktion sætter Papert sig således for at vise:

"[...] how computers can be carriers of powerful ideas and of the seeds of cultural change, how they can help people form new relationships with knowledge that cut across the traditional lines separating humanities from sciences and knowledge of the self from both of these." (Papert 1980, 5)

Når dette er et interessant aspekt at drage frem i forhold til spørgsmålet om computerkultur skyldes det, at Papert peger på en

helt grundlæggende kløft mellem to kulturer, som ikke blot har betydning for vores måde at forstå men i særdeleshed også vores måder at udvikle teknologier på. Vi finder en lignende beskrivelse af denne kløft hos Oxford litteraten Charles Percy Snow; kampen mellem et naturvidenskabeligt og et kulturvidenskabeligt (eller humanistisk) videns- og læringsparadigme (Snow 1959). I Paperts udgave bliver det dog mere tydeligt, at redskabet til dette brobygningsarbejde faktisk skal komme fra naturvidenskaberne, og fra børnene. Det er selvfølgelig vigtigt at have for øje, at begrebet "kultur" her bliver anvendt på en noget anden måde, end vi er vant til at arbejde med i den skandinaviske tradition for studier af computerkultur (Jessen 2001). Papert formulerer det sådan; "When I speak here of 'our' culture I mean something less parochial. I am not trying to contrast New York with Chad. I am interested in the difference between pre-computer cultures (whether in American cities or African tribes) and the 'computer cultures' that may develop everywhere in the next decades." (Papert 1980, 20). Computerkultur er for Papert "det Store" derude, hvor det for danske computerkultur forskere som Carsten Jessen og Birgitte Holm Sørensen så at sige er "det lille" indendøre (Holm Sørensen & R. Olesen 2000, Jessen 2001).

Et andet aspekt ved Paperts projekt, som det kommer til udtryk i kultur-citatet, er ideen om computeren som en læringsmaskine, eller netop en "smittebærer". Papert beskriver dette forhold på den måde, at når barnet eller et hvilket som helst individ går i gang med at programmere en computer, åbenbarer der sig en procedurel logik, eller netop en manifestation af, hvordan kognitive processer fungerer. Med andre ord; barnet kan se på skærmen, hvordan læring "ser ud" – trin for trin, linie for linie, sekvens for sekvens. Og netop fordi barnet så at sige må "debugge" (i betydning af at "reprogrammere" eller finjustere) sin vej gennem programskriftet, dvs. finde ud af hvor i programskriftet der skal rettes til, lærer barnet at lære. Papert er dog meget forsigtig med direkte at sammenligne kognitive processer med programmering. Men alt andet lige åbner computeren for tilegnelsen af metakognitive færdigheder, netop fordi computerens visualisering af komplekse procedurer, der minder om kognitive operationer. Computeren kan med andre ord betragtes som en "kraftfuld metafor" for læring.

Kognition og social kontekst

For Papert betyder teknologien altså noget i sig selv. Men Papert er som nævnt langt fra blind for den institutionelle kontekst betydning for læreprocesserne. Papert er ubønhørlig skarp i sin kritik af "skolen", som han kalder et "bureaukratisk monster" (Papert 1980, 181), og som "skræmmer" børn til at lære alt muligt andet end at lære.

I sin søgen efter et alternativ, ikke blot til skolen som social ramme for undervisningsfrie (eller uformelle) læreprocesser, men også som et billede på, hvordan programmering eller interaktion med computeren kan lede til kreativitet og gode læreprocesser, beretter Papert om sit møde med en brasiliansk danseskole. Når jeg i denne sammenhæng vælger at citere Paperts beskrivelse af sambaskolen så relativt omfattende, er det fordi disse passager, i sig selv, har haft stor, personlig inspirationsværdi. Om disse "sambaskoler" skriver Papert nemlig:

"These are not schools as we know them; they are social clubs with memberships that may range from a few hundred to many thousands. Each club owns a building, a place for dancing and getting together. Members of a samba school go there most weekend evenings to dance, to drink, to meet their friends. During the year each samba school chooses its theme for the next carnival, the stars are selected, the lyrics are written and rewritten, the dance is choreographed and practiced. Members of the school range in age from children to grandparents and in ability from novice to professional. But they dance together and as they dance everyone is learning and teaching as well as dancing. Even the stars are there to learn their difficult parts. [...] There is a greater social cohesion, a sense of belonging to a group, and a sense of common purpose. Much of the teaching, although it takes place in a natural environment, is deliberate. For example, an expert dancer gathers a group of children around. For five or for twenty minutes a specific learning group comes into existence. Its learning is deliberate and focused. Then it dissolves into the crowd. [...] Learning is not separate from reality. The sambaschool has a purpose, and learning is integrated in the school for this purpose. Novice is not separated from expert, and the experts are also learning." (Papert 1980, 178f)

Med sambaskolen som billede på gode læreprocesser peger Papert meget præcist på betydningen af den sociale kontekst for læring. Det handler ikke kun om læringen på "undersiden". Læringsmiljøet skal så at sige være sambavenligt. Men selvom den sociale læringskontekst i Paperts vision således er "spræl levende", er det dog ikke det mikrosociale fællesskab og de meget nære processer han har i fokus. Dette er netop hvad Carsten Jessen med sit medieetnografiske arbejde har søgt om ikke at kortlægge så i det mindste beskrive (Jessen 2001, 1990).

En sådan forståelse af et socialt integrerende og praksisnært læringsmiljø er blandt andet blevet præsenteret af praksisteoretikerne Etienne Wenger og Jean Lave, der med ideerne om "legitim perifær deltagelse" og "praksisfællesskaber" netop viser,

hvordan det at blive dygtig til noget – at blive kompetent – hænger snævert sammen med identitetsdannelse og kultur (Lave & Wenger 1991, Wenger 1999). Jeg har i forhold til mit medieetnografiske projekt om computerkultur valgt ikke direkte at inddrage disse praksisteoretikere, da jeg har haft reservationer over at betragte gymnasieskolen som en profession, især omkring computere. Med Papert, sambaskolen og Jessen kan vi fastholde det institutionelle perspektiv, såvel i mit teoretiske som mit analytiske arbejde med computerkultur.

Som en afrundende kritik af Paperts kognitive tilgang til computerkultur kan fremdrages, at Papert hverken i forhold til sin diagnose af skolen som institution eller i sine betragtninger om et læringskulturelt paradigmeskifte ikke på nogen udfoldet måde reflekterer over den historiske dimension eller de historiske forudsætninger for såvel institutionel læring som praksislæring. For Papert er det uklart, om computerens betydning skal forstås med afsæt i bestemte mentalitetsformer eller kulturelle disposition (fx. at samfundet er mere individualiseret).

Hos Ziehe finder vi en anden udgave af spørgsmålet den institutionelle dimension. I sine seneste skrifter peger Ziehe, som antydte ovenfor, mere direkte på produktionen og tilstedeværelsen af et grundliggende "normalubehag" indenfor skolens institutionelle rammer (Ziehe 2001, 1998). Ziehe beskriver det på den måde, at skolen efter 70-ernes reformpædagogiske bølge faktisk har sejret i ideologisk forstand: Skolen er blevet moderne! Set i dette perspektiv er det faktisk en før-moderne (samba)skole, Papert beskriver. Herover for står den erfaringspædagogiske skole, hvor elevernes hverdag og omgang med ungdomskulturelle trends og tendenser er en aktiv del af læringsmiljøet. På den led minder Paperts sambaskole og Ziehes reformpædagogiske skole en hel del om hinanden. Papert har dog ikke samme blik for læreprocessernes retning som Ziehe. Ziehe vil nemlig fastholde progression og regression som to typer af processer, hvor den første er opsøgende og grænsesøgende (intensitet, udfordring) og den anden afgrænsende og tryghedssøgende (Ziehe & Stubenrauch 1983). I det optik er Paperts syn på kognitive læreprocesser alene progressivt. Barnet bygger hele tiden videre på sin viden om verden og sine muligheder for at kunne handle i denne. Papert beskriver ikke de modstrategier eller defensive handlingsformer, der kan betragtes som en erfaringsmæssig regres. Ser vi på Ziehes ideer om "god anderledeshed" og "decentreringspædagogik" (hvor han faktisk anvender et danse eksempel!) ligger der en teoretisk udfordring i at få Papert og Ziehe i gensidig tale. Og viderere at forstå, hvordan computeren tilskrives kulturelle betydning i en ny type af skole. Eller, hvordan computere kan udgøre en væsentlig dimension i en ny

type af læringsrum bygget op omkring samba og "god anderledeshed".

Computeren som identitetspejl

Den amerikanske psykolog Sherry Turkle er mindst lige så anvendt til at forstå og beskrive hvad der kulturelt set er på spil omkring unge og computere (Turkle 1983, 1995). Turkles perspektiv er udviklingspsykologisk, hvorfor hendes interesse ikke udelukkende er unges perspektiv på computere. Turkle siger det således:

"(...) my focus here is on (...) the 'subjective computer'. This is the machine as it enters into social life and psychological development, the computer as it affects the way that we think, especially the way we think about ourselves. [...] Technology catalyses changes not only in what we do but in how we think. It changes people's awareness of themselves, of one another, of their relationship with the world." (Turkle 1984, 3)

Turkles projekt sigter mod at forstå, hvordan teknologier bliver spundet ind i menneskers måde at forstå sig selv på; som individ og som menneske. Dette gjorde hun oprindeligt med afsæt i psykologiske case analyser af børns brug af computerspil, unges programmeringspraksis og voksnes hobbyarbejde med at bygge computere. Når jeg skriver oprindeligt skal det forstås på den måde, at Turkles arbejde repræsenterer en art "første generations" studie af computerkultur. Hun studerede, hvordan computeren langsomt blev del af nogle spydspidsområder i det amerikanske samfund (her primært på universiteterne), og som var omgærdet af en række liberale "græsrodsværdier" som fx. personlig frihed, udforskning af individets grænser og det solidariske håb om en hel verden og en harmonisk fremtid. Pointen med dette er, at der naturligvis er forskel på computerens "tekstuelle" karakter. Udviklingen fra programmering til kommunikation, fra station til netværk har i et medieperspektiv netop betydning for brugshorisonten og den betydningsproduktion, som brugerne kan iværksætte. Denne udvikling af computeren som medie er Turkle selv bevidst om, blandt andet ved at betone skiftet i computerens betydning for subjektivitet og identitetsdannelse; fra spejl til vindue (Turkle 1995, Stald 1998).

Et træk der går igen hos både Turkle og Papert er deres syn på computeren som en bestemt og ny type af maskine. Hvor Papert betragter computeren som en læringsmaskine, ser Turkle den som en psykologisk maskine. Det er måske umiddelbart lettere at forstå, hvorfor og hvordan læring hænger sammen med computerprogrammering, formaliserede sprog og det at lave (logiske) strukturer og procedurer. Som det blandt andet er blevet bemærket i nye studier af multimedier og digitale teknologier, blev

"hjerne metaforen" brug til at begribe den moderne computer i 70-erne og 80-erne (bla. Sefton-Green 1998). Men hvordan kan en computer være en psykologisk maskine, eller netop en eksemplarisk form for psykoanalyse, som Turkle vil det?

For Turkle er det væsentligste træk ved den subjektive computer, at den fungerer som et "evokatitv objekt" (Turkle 1984, Löchel & Tietel 1993, Stald 1998, Jessen 2001). Computere er en slags blækklat-test; et billede eller en figuration som det er op til den enkelte at konfigurere og at se meningen med. Turkle mener med andre ord, at vi overfører eller identificerer aspekter af os selv til computere, hvad enten det er computerens opbygning, dens grænseflade eller bestemte kommunikationsmønstre vi fokuserer på. Et centralt træk ved Turkles indkredsning af computerkultur er det filosofiske spørgsmål, hvad vil det sige at blive et subjekt, dvs. et handlende individ under visse historiske vilkår? Med afsæt i en freudiansk forståelse for kultur (Freud 1987), peger Turkle på, at det interaktionelle forhold mellem menneske og maskine er forbundet med lidelse (eller afsavn, sublimering). Det er nemlig ikke et hvilket som helst menneske, der sidder foran skærmen og interagerer med en simuleret "partner". Det er et moderne menneske.

"Today we suffer not less but differently. Terrified of being alone, yet afraid of intimacy, we experience widespread feelings of emptiness, of disconnection, of the unreality of self. And here the computer, a companion without emotional demands, offers a compromise. You can be a loner, but never alone. You can interact, but need never feel vulnerable to another person. [...] The images of the computer offering a new expressive medium and of the computer offering a 'schizoid compromise' between loneliness and fear of intimacy are emblematic of the encounter between the machine and our emotional lives." (Turkle 1984, 320)

For Turkle spiller computeren altså en fundamental rolle for menneskers følelsesliv og ikke mindst for det at *være* menneske. Sammenligninger vi dette perspektiv med Paperts mere "naive" syn, så forstår Turkle ikke computeren som en læringsmaskine men som en identitetsmaskine. Computeren har således både betydning for det at *være* - underforstået det at være et menneske - og det at *lære*. Det er blandt andet på dette punkt om at lære og at være, at jeg har tumlet med en usikkerhed om det netop var her, at jeg skulle finde et omdrejningspunkt for mine betragtninger omkring gymnasieelevernes computerkultur. Men i forhold til forskningsprojektet er det vigtigt at have det teoretiske niveau for øje: Turkle og Papert sigter principielt efter at ramme computerens betydning for det at lære og det at være. Mit projekt sigter empirisk

og relativt efter at forstå de unges måder at agere i forhold til computere på i skolen.

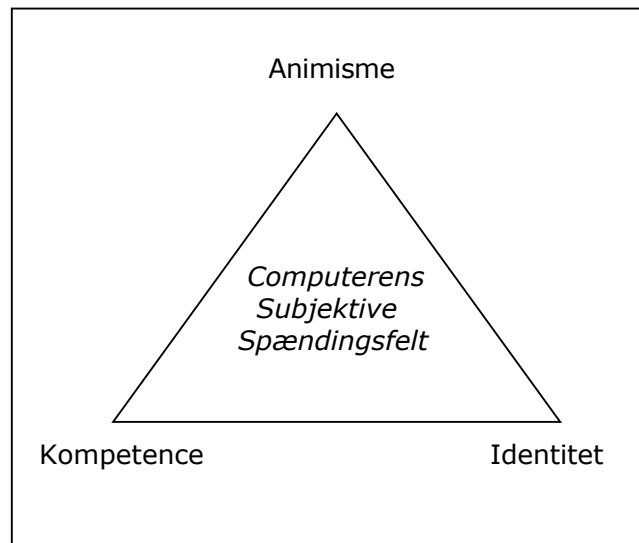
I forhold til Turkles offer-tese, som den fremgår af citatet, har hun faktisk mere til fælles med Ziehe end med kollegaen Papert. Computeren er for Turkle ikke et rigtigt arbejdsredskab, men en art "dialogisk spejl". En flade eller netop et vindue til en tilværelse, der på mange punkter er ambivalent og usammenhængende. Turkle er således bevidst om kontingenserfaring, ikke kun som et tilværelsesvilkår for unge, men som en langt bredere bevidsthedsform i et post-traditionelt (eller postmoderne) samfund. Hun har også, som Ziehe, præsenteret en kritik af universitetet, om end denne mere har været møntet på den favoriserende kønsdiskurs, der får feminine former til at vælge at bøje af (men netop ikke bukke under) for hvad man forsigtigt kunne kalde et maskulint teknologihegemoni (Turkle & Papert 1992, Turkle 1995). I modsætning til Ziehe er Turkle mere psykologisk orienteret i sine caseanalyser. Hun er helt inde "under huden" på de mange personer hun har interviewet, og bruger ikke kun disse biografier som eksempler på menneskets tumleri med det postmoderne samfund. Hun bruger dem til at udvikle sin teori om den subjektive computerkultur. Her bruger Ziehe mere sine eksempler til at understrege den post-traditionelle kulturs opbud af frihed og frustrationer.

En anden, central ledetråd i Turkles arbejde, er spørgsmålet om computerens betydning for det at vokse op i en moderne verden. I forlængelse af en traditionel udviklingspsykologisk stadiemodell (barn, ung, voksen) beskriver Turkle følgende tre faser (Turkle 1984, 9f):

1. Den *metafysiske fase* ("metaphysics") eller den fase, hvor børn er villige til at acceptere computeren som et levende væsen, fordi computeren indenfor afgrænsede områder kan agere "menneskeligt" (fx. beregninger, simple spørgsmål-svar sekvenser eller simulerede forløb i spil).
2. *Beherskelsesfasen* ("mastery"), hvor brugeren som et begyndende subjekt søger at kontrollere computeren som objekt. De mest tydelige eksempler på dette er Turkles analyse af computerspil og hacking. Selvom Turkle ikke bruger begrebet kompetence, er det ikke urimeligt at anvende "mastery" og kompetence som synonymmer.
3. *Identitetsfasen* ("identity") her forstået som den periode, hvor det unge eller voksne menneske stiller spørgsmålet; kan mennesket begribes som en slags computer (fx. kunstig intelligens).

Umiddelbart giver en sådan tankegang nogle problemer i forbindelse med Ziehes ambivalensforståelse. Arbejdet med selvet og den personlige identitet sker både som progressive og regressive processer, for nu at bruge Ziehes termer. Turkles fremstilling af en stadiemodell er primært orienteret mod progression, og så alligevel ikke. Turkle er netop bevidst om, at hvert stadie nødvendigvis både må indebære progression – en art vækst hvor den enkelte oplever overskud og søger at forandre ting og sig selv – og regression, et sikkerheds- eller tryghedsprincip, som tilstræber at bevare den smule af indre psykisk stabilitet, der gør det muligt at håndtere omverdenens anmassende og komplekse karakter.

Pointen i denne sammenhæng er, at computeren i de enkelte faser ændrer karakter, og at denne proces går mod en stadig større grad af vished om hvem jeg er. I mit forskningsarbejde skal Turkles model ikke ses som en måde at forklare udviklingsprocesser. Det er i stedet begreberne kompetence og identitet som er de interessante, fordi de peger på to måder at håndtere eller to positioner at relatere sig til den subjektive computer på; at kunne bruge den med det mål at beherske den, eller bruge den med det mål at forstå sig selv! I princippet giver Turkles model mulighed for at kunne skelne mellem tre forskellige positioner. Når jeg kun har valgt de to skyldes det primært min elevmålgruppen, og fordi hele spørgsmålet om "er computeren levende" ikke længere, eller ikke i samme grad, er et relevant kulturelt tema for vores tredje generation computerkultur. Her antager allerede fra begyndelsen, at computeren til en vis grad, og især for den unge elevgruppe er blevet traderet; den er blevet selvfølgelig. På trods af det vil jeg fastholde Turkles begreber – kompetence, identitet – som pejlemærker i min analyse af elevernes computerkultur. Jeg vil således søge efter positioner, der betoner vigtigheden af at kunne beherske computere som redskab, dvs. både at kunne "slå" og bruge den, og positioner der oplever (ikke) at anvende computere som væsentligt element i forhold til sin egen livssituation og selvopfattelse. Jeg har med nedenstående figur søgt at illustrere, hvordan Turkles stadiemodell kan omsættes til en måde at tænke computerkulturelle subjektpositioner på. For projektet er pointen, at det både er i spændingsfeltet mellem disse positioner og fra den enkelte position i feltet, at der skabes eller etableres en computerkultur. Modellen tager ikke højde for Turkles postmoderne eller Ziehes post-traditionelle samfundskontekst. Men den angiver, at vi fra en (udviklings)psykologisk tilgang til computerkultur netop kan finde "brokker" til en forståelse af, hvordan computer gøres.



Figur 1.3. Turkles relationer til den subjektive computer

Problemfeltet – computerkultur og socialt spillerum

Jeg vil nu samle trådene og indkredse denne afhandlings problemfelt. Jeg har allerede tematiseret nogle af de centrale spørgsmål omkring brug og betydning, læreprocesser og kultur, samt erfaring og institutionelt ubehag.

Meget konkret er mit problemfelt indrammet af de fire grundkilder, som jeg har diskuteret i det ovenstående; de britiske *cultural studies*, Seymour Paperts kognitive tilgang til læring og computere, Sherry Turkles psykologiske forståelse af identitet og identifikationsprocesser, samt Thomas Ziehes socialisationsteoretiske forståelse af ungdom, erfaring og ambivalens. Det som disse kilder har til fælles, på trods af de forskelle jeg allerede har diskuteret, er deres fokus på samspillet mellem det samfundsmæssige og det individuelle. Der fokuseres enten på samfundsformer (kapitalistiske såvel som kulturelle) eller på bevidsthedsformer (kognitive såvel som affektive). Min undren går på, at der mangler en "mellemstation" eller et niveau, hvor disse processer så at sige udspiller sig konkret; der hvor computerkultur gøres. *Cultural studies* beskriver kun i ringe omfang, hvordan de unge har det med hinanden, når de gør modstand. Turkle og Papert er på hver deres måde interesseret i de tanker og forestillinger den enkelte gør sig om sig selv og sin interaktion med computeren og omverdenen. Og endelig er Ziehe primært interesseret i at forstå, hvad der så at sige er på spil bag om ryggen på de unge, når de skaber erfaring og konstruerer deres livsstil. Den konkrete interaktion mellem unge der bruger computere (eller medier) beskrives kun meget sparsomt. Der ligger derfor en forskningsmæssig udfordring i at opsøge og forsøge at forstå hvad der sker, når unge sammen bruger computere. "Sammen" skal ikke nødvendigvis forstås som et regulært

samarbejde. Men hvad sker der i det "sociale spillerum" mellem unge, når computere kommer på dagsordenen?

Begrebet *socialt spillerum* dækker i denne afhandling over de processer, hvor unge bruger computere i en institutionel kontekst, enten direkte i form af (sam)arbejde eller i form af individuel brug som alligevel sker i et socialt rum. Det *sociale spillerum* omhandler også de former for italesættelser af computere som unge producerer og cirkulerer. Det *sociale spillerum* er på sin vis et interaktionsrum; det er et rum, hvor unge handler med og agerer i forhold til computere i sin dobbelte artikulerede form – som artefakt og som symbol, som redskab og som medie. Det er i dette rum, eleverne giver computere betydning ikke blot i forhold til individuelle behov, men netop også i forhold til forhandlingsprocesser. Det er disse processer i det *sociale spillerum* jeg vil forstå med teoretisk afsæt i de diskuterede inspirationskilder. Det er et område, der endnu er relativt uudforsket set i et mediekulturelt perspektiv (se dog Stald 1998, Holm Sørensen & R. Olesen 2000, Jessen 2001, Drotner 2001).

Målet med denne afhandling er således at undersøge:

1. *Hvordan unge oplever computere som fænomen i skolekonteksten, og deres egen brug af dem i det sociale spillerum?*

Dette spørgsmål udspringer af en interesse i at undersøge computerkultur, computerbrug og læreprocesser set fra elevernes perspektiv, en tilgang der især er understøttet af de aktørorinterede strømninger i det medievidenskabelige (ikke mindst i det mediesociologiske) paradigme.

2. *Hvordan unge knytter an til den sociale computer i det sociale spillerum?*

Dette spørgsmål søger med afsæt i Ziehe og Turkle at forstå, hvordan eleverne indtager bestemte positioner (dvs. som subjekter) i forhold til computere, eller netop knytter an til computere ud fra en "social logik"; hvad er der på spil, når unge gør computere til en del af deres egen selvforståelse? Det er vigtigt at forstå den *sociale computer* som noget der på en gang relaterer sig til den *subjektive computer*, Turkle beskriver, men samtidig handler om noget andet.

3. *Hvilke erfaringer gør eleverne sig om og med computere?*

Dette spørgsmål sigter mod at forstå, hvilken rolle elevernes brug af computere spiller for deres måde at håndtere skolelivet på, og i videre forstand at håndtere sig selv på i et post-traditionel samfund. Her tænker jeg ikke mindst på Ziehes begreber om progression og regression som generelle erfaringsmodi.

4. *Hvordan kan vi forstå den institutionelle konteksts betydning for den "sociale computer"?*

Dette spørgsmål er et forsøg på at begribe, på hvilken måde Ziehes tanke om skolens normalvanskeligheder, kan siges at have relevans for elevers brug af computere i det sociale spillerum. Afsættet er som præsenteret den antagelse, at elevernes computerbrug kan forstås ud fra et perspektiv om modstrategier, men spørgsmålet er, om det overhovedet er aktuelt at tale om modstrategier set i forhold til spørgsmålet om det institutionelle normalubehag.

Afhandlingens udsigelseskraft og aktualitet

Inden jeg for alvor kaster mig ud i at formidle forskningsprojektets indsigter, skal jeg her kort og indledningsvist tematisere to spørgsmålet. Det ene går på projektets udsigelseskraft, det andet på aktualitet i forhold til forskydninger og nye tendenser i unges mediebrug og kultur. Lad mig begynde med det andet spørgsmål først.

Spørgsmålet om aktualitet kan anskues på flere måder. For det første kan man fastholde, at fænomenet computerkultur i et praktisk perspektiv ikke længere er så aktuelt. Integrationsbestrebelsene op igennem 1990'erne har være med til at normalisere eller udligne den fremmedfølelse eller direkte nysgerrighed, som kendetegner den første fase i en innovationsproces. Dette betyder, at skulle man kaste sig ud i et komparativt studie af elevers opfattelse af computere 'før og nu', ville det være nødvendigt på en anden måde at tage bestik af den mediekulturelle situation, dvs. at søge at forstå hvordan elever bruger computere med de muligheder der er tilgængelige for dem nu. Dette gælder ikke mindst på 'cross media' området, hvor hele mediesystemet (her forstået som samspillet mellem digital medieformer, medieydelse og medieinstitutioner), må antages at være orkestreret på en anden måde. Man kunne blandt andet nævne forholdet mellem interaktive tv-formater og brug af mobiltelefoner. Man kunne også nævne hele forbrugerspørgsmålet, eller det forhold, at aktørerne på det digitale medieområder bliver yngre, og dermed aktivere temaet omkring myndighed og mediebrug. Alle spørgsmål som eleverne i denne sammenhæng ikke nødvendigvis har nogen erfaringerne med. For det andet kan man ud fra et forskningsmæssigt perspektiv påstå, at der på feltet computerkultur er forhold – ikke mindst omkring den sociale dimension – som det fortsat vil være aktuelt at få belyst. Ikke mindst kan dette forskningsprojekt på den aktualitetskonto bidrage med 'nære' beskrivelser af, hvad der foregår foran og omkring en computer på et gymnasium. Så selvom det empiriske grundlag ikke er højaktuelt, så er det ikke desto mindre aktuelt i forhold til at tilvejebringe beskrivelser af, hvad der foregår omkring computere. Projektets

aktualitet består i forlængelse heraf også i at dokumentere, hvordan der i relativt banale processer omkring computere igangsættes komplekse processer, og aktiveres erfaringsformer, som vil kunne bidrage til at forstå, hvad der muligvis også kan være på færde i andre kontekster.

Spørgsmålet om afhandlingens udsigelseskraft, eller det forhold at de analytiske betragtninger og fortolkninger siger mere og er eller kan gøres gældende i andre kontekster, diskuterer jeg i kapitel to. Den videnskabelige side af spørgsmålet om udsigelseskraft har at gøre med metodologisk refleksivitet. Ved at påpege (uden nødvendigvis at insistere) sin placering og indflydelse i hele processen omkring feltarbejdet (valg af teori, operationalisering, indkredsninger, spørgeteknikker, valg af temaer osv.) bliver det muligt at generalisere på baggrund af kvalitative feltdata. Set i et institutionelt perspektiv er det naturligvis muligt at påpege, at der er eller vil være stor forskel på elever og institutionstyper alene indenfor en dansk kontekst, hvorfor spørgsmålet om generalisering nødvendigvis må reflekteres i forhold til disse forhold. Vi kan således antage, at erhvervsskoleelevers erfaringer med computere og internet muligvis er anderledes end gymnasieelevers, fordi deres uddannelse trods fællesflader, er rettet mod en bestemt praksis, mod en bestemt type af målgruppe, og en bestemt anskuelse af, hvordan man skaber eller gør gode læringsmiljøer. Det samme med folkeskoleelever. Det er givet, at unge gymnasieelevers måde at håndtere computere på og den erfaringsdannelse der sker i forbindelse hermed, vil være anderledes end en flok folkeskoleelevers. Uden at bryde for meget med afhandlingens formidlingstanke, så er det helt sikkert givet, at et feltarbejde blandt folkeskoleelever ville producere en anden og mere hektisk stemning, og dermed åbne for perspektiver for computererfaringer, som kun momentant (i bedste fald) eller netop slet ikke kom til udtryk eller var at spore blandt mine 'blaserte' gymnasieelever. Helt konkret ville tematisering af brug af erotiske eller 'mindre lødigt' materiale træde tydeligere frem. På den anden side kan man i forhold til spørgsmålet om generaliseringsværdien af projektets indsigter påpege, at selvom der er forskel på institutionstyper inden for det danske uddannelsessystem, så er der politisk set tendenser der trækker i retning af en form for ensartethed. Alene det at kompetenceudvikling, modulisering samt skærpelse af institutionernes evalueringspraksis synes at kendetegne moderne uddannelseskultur, kunne være tegn på en tendens til 'homogenisering'.⁵ Pointen omkring spørgsmålet om graden af generaliseringsværdi er således, at det må antages at der eksisterer

⁵ Dette forhold kan bedst illustreres ved at henvise til de mange rapporter og udredning samt publiceringer på Undervisningsministeriets hjemmeside www.uvm.dk.

nogle virksomme mekanismer i uddannelsessystemet, som gør, at gymnasielevs erfaringer på eet gymnasium ikke blot kan overføres eller gælde til et andet gymnasium, eller til en helt anden institutionstype.

Afhandlingens opbygning

I gennem mit ph.d. forløb har det været en stor udfordring at finde en forskningsmæssig "grimasse der kunne passe". Selvom det måske ikke behøver at være noget problem, oplevede jeg i forskningsprojektets tidlige faser at bruge uforholdsmæssig lang tid på at finde en plausibel måde at få indskrevet en læringsforståelse i et medievidenskabeligt felt. Samspillet mellem medier, kultur og læreprocesser har jeg nu valgt at fokusere på i begreber som kompetence, identitet, erfaring og ambivalens. Alle begreber jeg har indledningsvist har tematiseret og diskuteret i dette kapitel, uden at udkrystallisere begreberne entydig. Dette er gjort med den bagtanke, at begreberne udfoldes i afhandlingens øvrige kapitler. Dette er også gjort, fordi entydig begrebsafklaring forud for en forskningsindsats ikke ville være induktiv i forhold til at skabe en viden om fænomenet unge og computerkultur. Jeg mener at have argumenteret for, at sociale processer omkring medier har at gøre med kompetence, identitet, erfaring og ambivalens.

Fra begyndelsen var afhandlingen bygget op omkring en tredelt skitse; (I) *Computerkultur og unge*, (II) *Computerkultur i felten*, og endelig (III) *Billeder af unges computerkultur*. I den foreliggende form er det vigtigt at notere den omfattende tyngde som lagt på analysen af feltarbejdets 'sociale data'. I forordet har jeg allerede skitseret afhandlingens struktur. Her vil jeg med få ord beskrive de enkelte kapitlers tematiske omdrejningspunkt.

I dette første kapitel har jeg søgt at indkredse et computerkulturelt "socialt spillerum", ved at diskutere forskningsindsatsens teoretiske ophav og inspirationskilder. I kapitel to vil jeg nærmere diskutere medieetnografi som det epistemologiske optik og de metodologiske greb, som afhandlingen bygger på. Kort fortalt kan medieetnografi beskrives som en kvalitativ empirisk tilgang til at forstå, hvordan medier på forskellig vis kan indgå i menneskers produktion af diskurser og interaktionsflow. Kapitlerne tre til og med ni repræsenterer tilsammen, hvad jeg vil kalde min "medieetnografiske tekst" om elevernes sociale spillerum omkring computere (Geertz 1975, Drotner 1993, Rasmussen 1995). Kapitel tre er mest at betragte som en "common sense" beskrivelse af det konkrete institutionelle felt – Stjernfeld Gymnasium – jeg besøgte i perioder i tidsrummet fra april 2000 til maj 2001. Med kapitel fire søger jeg at tematisere den institutionelle konteksts betydning for elevernes computerbrug. Det væsentligste tema, der diskuteres her, er spørgsmålet om, hvordan vi kan forstå samspillet mellem dannelsesintentioner, institutionelt og

erfaringsmæssigt læringsubehag samt introduktionen af informationsteknologiske redskaber i gymnasieskolen. Kapitlerne fem til og med ni formidler mere tekstnært min analyse af de etnografiske felldata. Af personlige grunde har jeg valgt at dele denne del af analysen op efter de "grundtekster" mit feltarbejde producerede; et dagbogsmanuskript samt 11 interviewudskrifter. I kapitel fem fokuserer jeg på elevernes social computerbrug i eller på skolen. I kapitel seks reflekterer jeg over gruppeinterviewet som en arena for etablering af bestemte relationer, som meget konkret sætter en ramme for, hvad jeg i forhold til et validitetskrav kan fortolke ud fra elevernes udsagn. I kapitel syv og otte fokuseres på de temaer, som dukker frem af interviewene med eleverne. Forskellen mellem kapitel syv og otte er, at det sidste fokuserer på internettet som selvstændigt område eller domæne i elevernes erfaringshorisont. Det første fokuserer på computeren som et hverdagsmedie uden direkte reference til internettet. I kapitel ni vil jeg præsentere min fortolkning af den iværksættelse eller netop de positioner, som eleverne producerer i interviewene. Hvordan forholder eleverne sig til hinanden og til deres umiddelbare omgivelser? I afhandlingens sidste kapitel, vil jeg sammenfatte forskningsindsatsens hovedlinier, med afsæt i de spørgsmål, jeg har stillet for at kunne indkredse mit problemfelt. Afhandlingens danske og engelske resumé vil være at finde umiddelbart efter dette tiende kapitel.

Kapitel 2

Medieetnografi - teori og metode

I det forrige kapitel diskuterede jeg grundlaget for at forstå computere-som-kultur ud fra et mediekulturelt perspektiv. Jeg nåede frem til at indkredse et bestemt rum – det sociale spillerum – som ikke på nogen udfoldet måde er beskrevet eller tematiseret i det hidtidige forskningsfelt for computere, kultur og læreprocesser (Turkle 1984, Papert 1980, Jessen 2001). Dette sociale rum består i bund og grund af de sociale relationer og betydninger, der skabes i det interpersonelle samspil mellem mennesker i en situeret kontekst. I dette kapitel vil jeg efterfølgende gøre to ting. For det første vil jeg præsentere og diskutere medieetnografi som en metodologi eller videnskabelig erkendelsesinteresse, der med afsæt i kvalitativt empiriske feltarbejde blandt "lokale brugere" søger at forstå mediebrug (afkodning og re-kodning af mediediskursen) som en praksis, der artikuleres og gives betydning i samspillet mellem en situationel og en institutionel kontekst. Jeg vil med andre ord reflektere over, hvad medieetnografien kan tilbyde som tilgang til at forstå "det sociale" eller "social mediebrug" som et dynamisk samspil mellem tekst og kontekst.⁶ For det andet vil jeg på baggrund af refleksioner over afhandlingens videnskabsteoretiske afsæt destillere en forståelse, der skal udgøre den virksomme for min senere analyse af de kvalitative empiriske data. Målet med dette kapitel (i dialog med det første) er på den måde at etablere den metodologiske baggrund for mit medieetnografiske program; at forstå meningen med unges kulturelle brug af computere i skolen.

Etnografi om medier

I det medievidenskabelige forskningsfelt dukkede medieetnografien op allerede i begyndelse af 1980'erne. En af de første til at formulere dette perspektiv var den amerikanske krigsjournalist og etnograf

⁶ Tekst og kontekst problematikken kan formuleres som et aspektforhold. Teksten er i mediekulturel sammenhæng det betydningsindhold som ikke blot artikuleres (gives form), men også aktualiseres (skaber relationer). Konteksten er det, der lades usagt og i den forstand uberørt, men bestemt virksomt i forhold til betydningsproduktionen. I medievidenskabelig forstand er teksten før modtagerstudierne (Højbjerg 1989) blevet fokuseret i det medieformidlede materiale; teksten er det der formidles. Men hele pointen med medieetnografien er, at mediekonteksten så at sige bliver den primære tekst for betydningsproduktionen, og lader medieproduktet træde i baggrunden, som kontekst. Tekst og kontekst problematikken minder om den psykologiske figur/grund tematik; det der lades ude af syne bliver baggrund for det der kommer i fokus.

James Lull (Lull 1980, 1988, 1990, 1995), for hvem medieetnografi udgør:

“... an integrated means for understanding the everyday world of social groups, their patterns of interpersonal communication and their uses of the mass media. The intent of the ethnography of mass communication is to allow the researcher to grasp as completely as possible with minimal disturbance the “native’s perspective” on relevant communicative and sociocultural matters indigenous to him. (Lull 1990, 31, min understregning)

Lull er interesseret i at forstå de måder, hvorpå det mikrosociale samspil eller de sociale dynamikker sætter en ramme for brugen af fjernsynet, set i brugernes eller de “indfødtes” øjenhøjde. I modsætning til den britiske fjernsynsforsker David Morleys undersøgelse “Family Television” (1986), er Lull’s etnografi om kommunikation og medier i familien interessant, fordi den sætter direkte fokus på de umiddelbare interpersonelle relationer, og de aktiviteter eller handlinger, som de enkelte familiemedlemmer anvender for at reproducere en “lokal orden”.⁷ Lull var fra starten ikke interesseret i en forklaringsmodel, der antog hegemoni og ideologi som virksomme mekanismer i en klassebestemt medie- og kulturkamp; hvem har retten til at bestemme den sociale dagsorden for mediernes budskaber? Lull har dog i flere sammenhænge plæderet for relevansen af at fastholde et sådan makroorienteret magtperspektiv, i modsætning til sit eget mikroorienterede kommunikationsperspektiv (1995). Disse spørgsmål – mikro versus makro, konsensus versus konflikt – er een af de markante forskelle mellem Lull og Morleys kvalitative empiriske studier af medier-i-kontekst.

Lull’s kommunikative tilgang til social mediebrug trækker på en etnometodologisk forståelse af de hverdagshandlinger – etnometoder – som mennesker gør brug af i hverdagen for at skabe sammenhæng (Garfinkel 1967). Etnometoder er handlinger eller aktivitetsformer, som vi trækker på og skaber for at få hverdagslivet til at hænge sammen og være meningsfuld. Vi tjekker tekst-tv (eller kanalen CNN) for at få fornemmelse af, at vi følger med, og på den måde kan tale relativt informeret med vores kollegaer og familiemedlemmer. Etnometoder har ikke altid sproglig karakter, selvom sprog og sprogbrug står centralt i Lull’s etnografi om “familiens fjernsyn”. Medier giver fx. anledning til at snakke om

⁷ Når jeg her anvender termen “lokal orden” kan dette ses som en analogi til begrebet fortolkningsfællesskab, som er noget andet end det oppositionelle dekodningsfællesskab, man med et kultur studies perspektiv kan indkredse. Det springende punkt ved dette spørgsmål er, i hvilket omfang denne betydningsproduktion sker som en kollektiv bestræbelse, dvs. i kraft af hinanden, eller lige det modsatte; på trods af hinanden.

noget og på den måde styrke relationer til de mennesker vi omgås og deler hverdag med. Medier tilbyder således et mødested for mennesker, og derfor kan social mediebrug betragtes som en bestemt type af etnometode; et greb der skaber kontinuitet og bestyrker sociale relationer.

Familien var (og er fortsat) en interessant institution at undersøge i forhold til mediernes betydning for det sociale (også set i relation til studierne af unges livsformer, jvf. *cultural studies* paradigmet), fordi der i tiden omkring 1970'erne og 1980'erne herskede en bekymring for, at fjernsynet audiovisuelle massemedie og de "vilde" genrer (som populær-fiktion og 'videovold') ville føre til en erosion af hele grundlaget for familien; samværet. Fjernsynet blev med andre ord set som en årsag til en række opløsningstendenser i familien som socialiserende institution, og udgjorde dermed en trussel mod det (konservative, borgerlige) samfunds mest hæderkronede institution. Denne bekymring har naturligvis historiske rødder (Drotner 1999). Selvom kritiske analyser fortsat tilskriver massemedierne en afgørende betydning for udviklingshastigheden og -retningerne i det moderne samfund, så er det mere rimeligt at se medier som en følge af, snarere end som en årsag til disse tendenser.⁸ Ser vi på den kulturkritiske tradition, så går bekymringen på, at medier og medieret kommunikation medfører erfaringstab eller auratab (Frankfurter-skolen, se Rasmussen 1995).⁹ Hvis vi ikke får mulighed for at møde verden ansigt-til-ansigt er der ganske simpelt ting og dimensioner vi ikke får adgang til. Medier befordrer på den måde en sekundær form for socialisation, dvs. erfaringsdannelse på "anden hånd". Det vil indebære et tab af direkte erfaringsrelationer til "den

8 Spørgsmålet om teknologideterminisme er et af de store temaer i både kulturelle og sociologiske studier af mediers betydning (Jensen 1990). Som jeg vil præsentere, har ikke mindst receptionsanalysen været med til at problematisere en direkte kausal sammenhæng mellem medieindhold og social interaktion. Det er modtageren, der *gør* noget ved medieindholdet. Men samtidig er der fortsat grund til, ud fra et materialistisk perspektiv at se, at medier kan gøre en forskel så at sige udenom medieindholdet. At vi fx. er nødt til at sidde ved en computer i modsætning til at bevæge os relativt frit i et rum, er måske et banalt eksempel. Men det er et eksempel som bliver anvendt af kritikere af computerspil. Børn og unge sidder for længe ved computere eller andre digitale medier, hvilket gør dem fysisk inaktive, og på sigt er med til at forstyrre den fysiologiske udvikling. Hvem kender ikke udsagnet, at for meget computerspilleri gør drenge fede. Når det er sagt, mangler vi stadig at forstå de mere "intime" relationer, som skabes mellem menneske og medier, relationer som Marshall McLuhan har været med til at påpege (McLuhan 1967).

9 Jeg ønsker på ingen måde at betegne Theodor Adorno og Max Horkheimer som "konservative" i deres kulturkritik af massemedierne. Ser man sig omkring i det kritiske tyske filosofimiljø finder man netop tænkere, som Herbert Marcuse, der trods en skarpt kritik af mediernes (eller teknologiernes) bidrag til at opløse menneskets evne til at kritisere samfundet som struktur og hverdag, dog samtidig havde tanker om et samfund der søgte at bryde med bla. den borgerlige udgave af "familien".

virkelige verden". I en sociologisk sammenhæng har den tyske offentlighedsteoretiker Oskar Negt indtil for få år siden fastholdt denne bekymring: På den politiske arena fjerner medier (og her ikke mindst nyhedsmedier) den politiske myndighed fra den enkelte borger og åbner for etablering af et "ekspertsystem", som ikke er underlagt politisk, demokratisk kontrol (Negt 1992). Negt er fortsat bekymret for, at udviklingen i mediernes form og omfang vil betyde et befæstelse af et demokratisk underskud. Hvis hver borger ikke selv gør sig "politiske erfaringer", men alene fæstner lid til nyhedsformidlingens autokommunikative karakter, står vi med en situation, hvor mediernes rolle som demokratiets forkæmpere ændrer karakter.

Denne kritik af massemedierne er stadig "højaktiv" på den anden side af årtusindskiftet. Men de analytiske grundfigurer, som kritikken bygger på bliver til stadighed udfordret (ikke mindst fra feministisk side). Begrebet "cyborg" anvendes i kulturelle teknologistudier som en metafor for, at den filosofiske og epistemologiske subjekt-objekt model er blevet problematisk (Hernwall 2001). Begrebet "cyborg" er en sammentrækning af ordene "kybernetik" og "organisme", og betegner et fænomen, der hverken er det ene eller det andet, men noget helt tredje. I det omfang at mennesker og teknologier både direkte, men også kulturelt set "smelter sammen" (eller konvergerer) giver det mindre mening at skelne mellem et "rent" eller autonomt subjekt, der står i forskellige og modsætningsfyldte relationer til medier som objekt.¹⁰ Men det betyder naturligvis ikke, at kritikken og årvågenheden over for "teknologiens utilsigtede konsekvenser" ikke kan eller for den sags skyld bør, underkastes en nærmere analyse, selvom grundfiguren subjekt-objekt er problematisk (Fuglsang & Vonsild 1998). I den forstand er analyser af medier fortsat nødt til at fiksere sit objekt og sine subjekter, eller netop at forstå denne relation som objekt i en ny type af analyse.

Mediers sociale dimension

Inden jeg præsenterer den model for social mediebrug, som Lull udviklede i sine studier, vil jeg i korte og grove træk opridse en udvikling i det medievidenskabelige felt, der har åbnet for forskellige "sprækker" i forhold til kulturel betydningsproduktion, og ikke mindst banet vejen for at undersøge social interaktion og interpersonel kommunikation som en relevant dimension i et mediestudie. Det skal noteres, at den medievidenskabelige "udviklingshistorie" naturligvis er noget mere kompleks, forgrenet

¹⁰ Når jeg her anvender en smelte-sammen metafor skal inspirationen igen findes hos canadiske Marshall McLuhan, der så at sige formulerer en tidlig æstetisk form for konvergens mellem medier på den ene side, og mellem mennesker og medier på den anden (McLuhan 1964, 1967).

og nuanceret end den, jeg præsenterer; fra medier til mediebrug, fra medieindhold til mediehverdag. Sigtet er ganske enkelt pragmatisk; hvordan er det blevet muligt at kunne tale om medier ud fra en etnografisk tilgang?

	Ideologi- kritik	Cultural Studies	Receptions- analyse	Medie- etnografi
Det sociale	Publikum	Livsform	Modtagere	Brugere
Fokus	Bevidstheds- former	Stil- markeringer	Personlig livsverden	Hverdagsliv, interaktion
	Forførelse	Modstand	Spillerum	Praksis
Mediesyn	Medier som kanal	Medier som diskurs	Medier som diskurs	Medier som materiale
Metode	Tekstanalyse Surveys	Tekstanalyse	Kvalitative interviews	Deltager- observation

Figur 2.1. Mennesket og *det sociale* i det medievidenskabelige felt

Disse fire 'paradigmer' eller positioner inden for det medievidenskabelige felt ser jeg som forskellige erkendelsesinteresser, der på den ene side siger noget om de forskningsmæssige forskydninger i feltet, og på den anden side fortæller noget om udviklingstendenser og spændinger i forhold til spørgsmålet om, hvori medieforskningens (her det kulturelle) objektfokus egentligt består, eller snarere hvor det burde være. Overordnet set kan figuren illustrere en gradvis forskydning, ikke mindst væk fra en kulturkritisk position. Det betyder ikke, at vi med medieetnografien står med en "ren", i forståelsen "naiv" og deskriptiv, videnskab om medier, der endegyldigt har gjort sig fri af den politiske ballast eller smidt de politiske tøjler.¹¹ Mit synspunkt er, at medievidenskaben på ingen måde er blevet depolitiseret og på den konto har overgivet sig til frisatte og ukritiske beskrivelser af "lokale fortællinger" om ideosynkratisk mediebrug (som det blandt andet er blevet diskuteret i forhold til receptionsanalysen i de

11 Tove Arendt Rasmussen anvender formuleringen "at smide barnet ud med badevandet" i sin pointering af tendensen til at opskrive aktørerne i en sådan grad, at strukturelle bindinger snarere ses som "dårlige valg" fra den enkelte mediebrugers side (Rasmussen 1995).

postmoderne 1980'ere, Bondebjerg 1993). Banalt set handler det om ikke at forveksle social *magt* med fortolkning*muligheder*, som David Morley så rammende formulerer det (Morley 1992). Og er der noget der netop kendetegner receptionsanalysen (i hvert fald de "emotionelt" orienterede af slagsen), så er der netop den kritiske pointe at hente, at den "store" sociale kamp om mediernes dominerende betydning og dønningerne efter denne på een gang er blevet internaliseret (i såvel forskningen som den almindelige bevidsthed), men samtidig åbner for et spillerum for og i individets hverdagspraksis. Man kan så diskutere i hvilket omfang denne praksis reelt har subversiv karakter? Hvor frie eller upåvirkede er vi i vores brug af medier?¹²

Hvis vi holder fast ved spørgsmålet om "det sociale" i forhold til dette kapitels intention om at indkredse medieetnografi som et kvalitativt perspektiv på mediebrug, så er pointen med omstående figur, at det sociale så at sige altid har været en del af forskningsinteressen, blot på forskellige måder og niveauer. I den tyske ideologikritiske skole udgjorde det sociale de makrosociale strukturer, som ikke mindst var bestemt af produktionsformer og klassetilhørsforhold. Denne tanke om det sociale har den britiske tradition *cultural studies* fastholdt, men har samtidig tilføjet den dimension, at en forståelse af det sociale også kræver et blik for konkrete socialgruppers måde at artikulere sig på (gennem stilen; Bjurström 1997). Et træk ved *cultural studies* er således, at de dominerede samfundsklasser og konkrete grupperinger så at sige fik "stemme" og trådte på den måde ud af massebetegnelsen "publikum". Massen blev differentieret, selvom en del af mediernes dominans eller dominerende funktion bestod.

I den kvalitative *receptionsforskning* sker der yderligere en forskydning af det sociale imod den personlige livsverden, og det enkelte menneskes oplevelse af sine egne livsvilkår. Den kvalitative receptionsforskning minder en del om hverdagssociologien (og hverdagslivsforskningen), der undersøger enkelt individers opfattelse af og følelser i relationer til det kludetæppe af handlinger, rutiner og holdninger, som tilsammen udgør en "selvfølgelighedens symbolske orden" (Bech-Jørgensen 1997). Det sociale er således at finde i den måde, som den enkelte, og her ikke mindst kvinder, skaber et subjektivt spillerum i forhold til de samfundsmæssige strukturer, både i forhold til medie- og genrepræferencer. I den sammenhæng spiller medier eller rettere bestemte mediegenerer som "sæbe-operaer" en vigtig rolle som et refleksionspunkt for den enkeltes tilværelsesfortolkning. Hverdagssociologien og den

¹² Her refereres til den spidsformulering, som har været været omdrejningspunkt for de medievidenskabelige studier: Hvad gør medier ved mennesker – hvad gør mennesker med medier?

fiktionsorienterede receptionsforskning deler også valg af metode, nemlig det kvalitative livsverdensinterview. Det er igennem den nære og dybe samtale, at det subjektive spillerum tager form og bliver gjort til del af en social diskurs. Målet med denne sociale italesættelse er ikke forskellig fra tanken om emancipation som vi møder den i både ideologikritikken og *cultural studies*. Det er igennem analysen af strukturer (tekstuelle som sociale), at der kan skabes grobund for en bevidsthed, som gør det muligt at kunne besinde sig, reagerer og ikke mindst agere i forhold til og på strukturerne. Men samtidig er receptionsanalysen også et forsøg på at håndtere en stigende grad af uddifferentiering på det symbolske og kulturelle område. Selvom receptionsanalysen som medievidenskabeligt fænomen ikke kan sættes lig med en postmodernisering af de videnskabelige paradigmer, så er det ikke urimeligt at se (dele af) receptionsanalysen som en konkretisering af postmoderne tendenser (Bondebjerg 1993). Bevægelsen mod den enkeltes livsverden var således ikke blot en udvikling af det sociale perspektiv i *cultural studies* traditionen, men samtidig en søgen mod "de små fortællinger" og om hvordan det (post)moderne menneske håndterer livet i en "kulturelt frisat" verden. "De små fortællinger" inden for receptionsforskning var på den måde et forsøg på at dokumentere en "symbolsk kreativitet" eller netop udviklingen af bestemte livsstrategier og tilværelsestaktikker. At se Dollars og Dallas (som var to idealtypiske fokuspunkter i receptionsforskningens tidlige arbejde, også fordi disse tematiserede tidlige globaliseringstendenser, se Rasmussen 1995) skulle på den baggrund forstås som en måde at håndtere tilværelsen på. Disse fiktive serieproduktioner tilbød et refleksions- og identifikationsmateriale for individet ramt af den moderne tilværelse. Et dimension ved denne tilværelse var netop "store følelser", som i medieprodukterne tog form af melodrama (Drotner 1999). Man kan sige, at med receptionsforskningen fik individuelle følelser ("pleasures"; Fiske 1987) en plads i medieforskningen som noget andet en "forførte folkestemninger".

I *medieetnografien* er det sociale betydning for medieanvendelsen fokuseret omkring praksis, og som nævnt det umiddelbare interpersonelle rum. Medieetnografien skal på den måde forstås som et forsøg på at reorientere betydningen af det sociale på et mikroniveau. I dette perspektiv får medier ganske simpelt betydning fordi vi som brugere anvender dem i fællesskab. Ikke fordi vi gennem mediebrugen så at sige reflektere vores klasses tilhørsforhold eller vores subjektive måde at udholde eller udfolde en kulturelt frisat tilværelse på. Disse aspekter er stadig virksomme, men for medieetnografien er det centrale snarere at forstå brugen af medier som sociale redskaber.

”Ved social forstår jeg, at mediet (læs: massemediet) ikke udelukker andre kommunikationsprocesser, og at man kan tale om programmerne, mens de transmitteres. I den kollektive receptionsform produceres et lager af fælles viden, som umiddelbart kan indgå i en samtale. Den betydning, som produceres i den interpersonelle kommunikation, indgår som en ny fælles viden, som influerer på den enkelte individs videre tilegnelse af programmet.” (Rasmussen 1995, 53)

Her giver feltforskeren Tove Arendt Rasmussen sit bud på medieetnografiens fokus på det sociale. At tale om medier i såvel direkte som indirekte brugssituationer skaber et fælles lager af viden (Berger & Luckmann 1990), der ”framer” eller indrammer ikke blot oplevelsen af situationen, men også den diskurs som mediet viderebringer. Her kunne det være interessant at spekulere et kort øjeblik om den sociale betydningsproduktions karakter. Hvis vi låner begreberne *progression* og *regression* til at betegne delaspekter af den sociale proces omkring medier, så er det umiddelbart ikke indlysende, hvordan ny viden skabes, netop fordi den skal forhandles på plads i den sociale kontekst (Ziehe & Stubenrauch 1983). Ny viden vil i denne sammenhæng indikere en form for progression, som dog er underlagt det sociale spil i mediekonteksten. Regression betyder i denne sammenhæng en fastholdelse af eksisterende ”spilleregler” for den kollektive betydningsproduktion, og en defensiv strategi i forhold til livsudfoldelse. Netop på denne måde kan man argumentere for, at medier så at sige bliver nødt til at tale i socialt acceptable koder, som mediebrugerne kan relatere sig til. Og så er vi måske tilbage til en forestilling om hegemonisk kommunikation? Med disse begreber kan man også pege på, at ideologikritikken som udgangspunkt alene havde blik for mediernes regressive funktion, hvor receptionsanalysen introducerede progression på individets livsverdensniveau.

I forhold til computermedier er dette måske ikke urimeligt at tænke denne tanke, fordi computerprogrammer og -systemer er kodet i en ”hegemoniske diskurs” (formalister), hvorfor et tekstbehandlingsprograms anvendelsehorisont strengt taget ikke afviger eller forhandles på plads, i forhold til brugerdiskurser eller -positioner. Men ser vi samtidig på internettet som en voksende kommunikationsarena bliver det tydeligt, at det sociale (her forstået som en reguleringsmekanisme) igen bliver spillet på banen. At kommunikere med mennesker fra andre lande, fx. via emails og chat, udfolder og udfordrer på een og samme tid de sociale koder, som vi lokalt har forhandlet på plads, men i det globale digitale rum netop igen må gøre til genstand for forhandling.¹³

13 Pointen her er ikke at gøre de traditionelle massemedier til ’programmeringsredskaber’ (hverken ideologisk eller kulturelt set), og derved

Vi står her med en problemstilling, der åbner for spørgsmålet om de "traditionelle" medievidenskabelige tilgange overhovedet kan begribe computeren som medie (hvilket jeg allerede har søgt at tematisere med Stuart Halls kommunikationsforståelse i sidste kapitel). Det er naturligvis denne afhandlings påstand, at det kan lade sig gøre. Dette ser vi ikke mindst i kraft af de teknologistudier, som er vokset ud af *cultural studies* traditionen (Silverstone & Hirsch 1992). Medier kan vi betragte som fænomener, der artikuleres dobbelt; artefaktuelt og symbolsk (Drotner 1999). Det konkrete medie tilskrives stadig en tekstuel dimension, der artikuleres af brugerne. Her anvendes begrebet "the biography of the Thing" til at indkredse denne tekstualitet og ikke mindst de intertekstuelle relationer mellem forskellige "household technologies" (Silverstone, Hirsch & Morley 1992). Meningen og magtforholdene i relation til "hjemmets teknologier" skabes på baggrund af et biografisk materiale, der på en gang forudsættes og forudsætter mediebrugen. Centralt er dog, at medier forstået på denne måde ikke henvender sig til modtagere, men stiller sig til rådighed for brugere. Man kan sige at masseproducerede artefakter (som en walkman eller en hårtørrer) ikke direkte lægger op til en betydningsproduktion, der kan fungere som socialt samlingspunkt. En kaffemaskine skal fyldes og tændes, helt efter designet. Men det udelukker på ingen måde, at kaffemaskinen kan indgå (som del) i hverdagsritualer, individuelle som kollektive.¹⁴

Mediebrugens mikrosociale dimensioner

Vi har med de nye teknologistudier således forladt en medieforståelse, der i brugskonteksten kræver samtidighed og som kan fungere som fokus for umiddelbart socialt nærvær. Men det betyder bestemt ikke, og i særdeleshed ikke i forhold til computere, at denne dimension ikke fortsat er en mulighed. Spørgsmålet om interaktion er netop et aspekt ved denne problemstilling om at

opskrive computeren som kommunikationsmedie, der *par se* gør den enkelte til bruger/aktør. Min pointe er, at vi med computeren som kommunikationsmedie mere direkte tematiserer og artikulerer det sociale (her forstået som mellem menneskelig interaktion). Internettet består fremdeles ikke primært af korrespondancer eller social kontakt i flowet af kommerciel information ufærdige hjemmesider, men tilbyder os en digital arene for vedligeholdelse eller oprettelse af sociale relationer. Det kan så diskuteres om disse har en anden karakter og derved en anden betydning end netop relationer fx. i familien.

¹⁴ Begrebet *ritual* anvendes normalt til at beskrive kollektive handlinger, der skal bekræfte en bestemt værdimæssig sammenhørighed (fx. hanekampen hos Geertz, 1975). Christian Jantzen diskuterer i sin afhandling om kultur som praksis dette forhold ud fra en skelnen mellem liminale og liminoide former for ritualitet eller kulturformer (1996). Pointen med Jantzens inddragelse af liminoide former for ritualer er netop at forstå hvad der sker med ritualer når individualisering uddifferentierer sociale relationer.

kunne fiksere en medieforståelse, der har med social og situeret betydningsproduktion at gøre. Dette er netop hvad Lull forsøger med sin "social uses typologi", som jeg nu vil præsentere og diskutere.

Lull's inddeler sin model for social mediebrug i to dimensioner som det fremgår af omstående figur; en strukturel og en relationel (Lull 1990, 1995).

Strukturel	Relationel
<p><i>Medier som baggrundsmiljø:</i> Medier er en del af den rumlige eller spatiale organisering af konteksten. Det handler bla. om adgang til mediet.</p> <p>Regulerende aspekt: Medier gøres til en del af kontekstens tidsmæssige eller temporal struktur. Det handler bla. flowet i medieteksten.</p>	<p><i>Kommunikativ aspekt:</i> Medier anvendes som en åbning til samtale eller til samvær.</p> <p><i>Taktisk aspekt:</i> Medier anvendes som en måde at kunne søge eller undgå kontakt med både "gæster" eller familie.</p> <p>Social læreproces: Træk ved medieteksten fremhæves for at understrege en bestemt type af forbilledlig adfærd eller sæt af værdsatte holdninger.</p> <p>Strategisk aspekt: Medier anvendes som arena for at kunne vise, hvem der kan regulere adgang eller hvem der kan foretage legitim udlægning af medieteksten.</p>

Figur 2.2. Dimensioner i social mediebrug¹⁵

Den *strukturelle* dimension i mediebrugen refererer til den måde, som mediet så at sige har plads i konteksten på; dens indlejrethed. I denne sammenhæng er det en pointe, at selvom computeren ikke umiddelbart kan sammenlignes med fjernsynet, så må ethvert medie nødvendigvis tænkes i forhold til en tids- og en stedsmæssig indplacering i konteksten. Selvom computeren som medie ikke

¹⁵ James Lull's forståelse af social mediebrug vil blive revideret eller repræsenteret i afhandlingens kapitel 5 omhandlende elevernes situationelle brug af computere på skolen. I denne sammenhæng er begreberne om de *taktiske* og *strategiske* aspekter ved den sociale mediebrug fremlagt som et forsøg på at oversætte Lull's begreber. Selvom tankegangen i min senere analyse er den samme, er begreberne benævnelse det ikke.

følger samme transmissionslogik som fjernsynet, så eksisterer der immervæk stadig strukturelle begrænsninger for, hvordan mediet kan anvendes. Dette strukturelle træk vil jeg betegne "institutionel konfiguration": Adgang til computere i en skolekontekst er blandt andet begrænset i forhold til en lektionsstruktur og de generelle åbningstider. Ser vi nærmere på de strukturelle sider af en social computerbrug, kan Lull's model bruges til at pege på, at computeren, som fjernsynet, kan være en baggrundsfaktor; den bruges til at afspille musik, med internetopkobling kan den blive et "vindue" til en social verden udenfor den umiddelbare kontekst, selvom netop en sådan mulighed også kan betragtes som et relationelt træk ved mediet. For det andet kan computere med internetopkobling eller netforbindelse regulere den generelle trafik på internettet; der er ganske simpelt tidspunkter på døgnet, hvor forbindelsen er "langsommere", fordi mange er på nettet.

Den *relationelle* dimension i mediebrugen refererer i Lull's terminologi til forskellige aspekter i den mikrosociale dynamik. Kommunikationsaspektet dækker over en måde at bruge medier på, der inviterer til, at parterne på lige fod kan bidrage til at tage del i situationen. Det arketyperiske eksempel er, at et tændt fjernsyn under et besøg af gæster nærmest med det samme giver et fælles udgangspunkt for konversation; følger du også med i den her serie?

I den sociale mediebrug indebærer det *taktiske* muligheden for både at kunne være i situationen, men også skabe rum til sig selv i situationen. Det taktiske består i, at nærhed/samvær og distance/isolation i interaktionen kan forvaltes af den enkelte ud fra behov eller "traditioner"; er det okay at spille gameboy når farmor og farfar kommer på besøg? Lull beskriver selv, hvordan yngre søskende foran fjernsynet får mulighed for at tage del i en samtale, som de under normale omstændigheder ikke ville have haft adgang til. Den anden side af dette, at skabe afstand, beskriver Lull med eksemplet om bedsteforældre, der vælger at se fjernsyn om aftenen, for herigennem at signalere til familien, at de ikke ønsker besøg.

Social learning eller "social læring" udtrykker en form for mediebrug, hvor retningslinier eller "moraler" tematiseres i det interpersonelle rum. Det er hvad der sker, når fx. situationskomedier eller "sæbeoperaer" præsenterer en løsning på et bestemt emotionelt problem, som bliver påpeget, fremdraget eller på anden måde noteret i samtalem mellem personerne foran skærmen; sådan bør man (ikke) handle overfor andre mennesker, og slet ikke sin familie! Det interessante ved denne del af Lull's mediebrugsforståelse er, at den netop betoner, at medier bliver en del af den primære socialisering, omend denne ikke mindst sker i hverdagslivets rekreative tidsrum. Og det er et godt eksempel på, at selvom vi gennem medierne får adgang til medieret eller sekundært erfaringsmateriale (som

diskuteret i kapitel 1), så forsvinder den primære socialisering ikke. At bruge medier, hvad enten det tager form af fjernsynssending eller computerspil, indebærer en form for primær socialisering. At bruge medier er ganske simpelt en primær erfaring.

Det sidste aspekt, *competence/dominance*, handler om den principielle rollefordeling, som råder eller fungerer i konteksten. Lull peger her på, at fjernsynsindhold kan bruges til at understøtte forældres position som opdragere. Men som sådan kan mediebrug befordre en hvilken som helst "lokal orden" eller "hieraki" i konteksten; hvem har i princippet retten til at bestemme, hvad der skal ses, hvornår og på hvilken måde?

Jeg har i denne sammenhæng tilladt mig at fortolke lidt på Lull's begreber "affiliation/avoidance" (i min oversættelse betegnet det *taktiske aspekt*) og "competence/dominance" (eller det *strategiske aspekt*). Når har jeg valgt at lave denne parafrasering skyldes det ikke nogen bevidst inspiration fra en militær sprogbrug. I den sammenhæng handler strategi om overordnede mål, som at kontrollere et bestemt område, og taktik om måden det gøres på. Min brug af begreberne *strategisk* og *taktisk* udtrykker et ønske om at påpege en forskel i interpersonelle relationer; det strategiske går på, hvad man kan kalde en "institutionel" magtfordeling (hvem bestemmer, eller hvem kan tildele adgang eller fungere som "gatekeeper"), hvor det taktiske har at gøre med at navigere og håndtere sin tilstedeværelse (og fysiske position) i situationen. Et eksempel kunne være, at det gerne er forældre der bestemmer hvornår der er spisetid, og her underforstået hvornår det er vigtigt at være sammen. Hvis et ungt menneske i denne sammenhæng vælger at fastholde, at han eller hun lige skal lave lektie, kan dette ses som et forsøg på at undvige dette bespisningsritual.¹⁶

Hele denne relationelle dimension i mediebrugen beskriver Tove Arendt Rasmussen levende i sin analyse af en gruppe "skrappe drenge" og de spil i det interpersonelle rum, som de skaber i en ungdomsklub, mens de ser "dårlige" actionfilm (Rasmussen 1995). Rasmussen konkluderer i sin analyse, at dette indbyrdes spil og de interpersonelle relationer – trods trods fysisk udfald, trusler og ydmygelser – reelt aldrig udfordrer den "lokal orden" mellem drengene. Rasmussens analyse viser samtidig, at de kollektive receptionsprocesser omkring populærfiktion handler om at reproducere (eventuelt forstærke) eksisterende sociale mønstre. Det i sig selv, ser Rasmussen som et problem, fordi drengene på den måde

¹⁶ Men et ønske om at blive ved en computer hen over spisetid kan naturligvis også ses som et reelt ønske om at lave en opgave færdig, eller lade sig opsluge af et bestemt level i et spil, som er lånt af en kammerat. Hvad der fra et perspektiv kan tage sig ud som en bevidst taktisk handling kan sagtens være motiveret af et andet ønske, end lige et taktisk.

ikke bliver i stand til at kunne bryde med denne kode. De bliver ikke i stand til at kunne se sig selv som andet end "skrappe drenge". For drengene selv er dette ikke et problem. Den korporlige og grove form for interaktion og samvær skaber en stemning, som passer til drengenes selvforståelse. Men den giver samtidig drengene en række problemer i ungdomsklubben (fx. straf eller sanktioner), som igen er med til at forstærke deres interaktionsmønster og relationer til de voksne i ungdomsklubben.

Sammenligner vi Rasmussens analyse af drengenes videosening med Carsten Jessens studie af børns brug af computerspil (Jessen 2001), er de interpersonelle relationer i den sidstnævnte undersøgelse knapt så markante. De er ikke "skrappe", men præget af samarbejde. Her kan man igen bruge begreberne progression og regression. De "skrappe" drenges interaktion udgør en kulturform, hvor de så at sige passer på sig selv og ikke ønsker at overskride deres egen selvforståelse. De computerspillende børn samarbejder eller leger netop, og skaber i den henseende en progressiv kulturform; et læringsfællesskab. Denne forskel kan skyldes flere ting, fx. undersøgelsespopulationen, den teoretiske forståelsesramme og undersøgelsesformålet. Pointen er her, at hvad enten det handler et studie af unges rituelle kamp om status i forhold til en bestemt mediegenre eller børns samarbejde om at etablere et netværk og et fællesskab omkring computerspil (actionfilm versus computerspil, reception versus interaktion), så kan Lull's perspektiv anvendes til at indkredse relevante aspekter i det sociale ved mediebrugen.¹⁷

Der er dog to sammenhængende problemer ved Lull's måde at forstå mediebrug på. For det første forståelsen af mediet, og for det andet forståelsen af selve brugssituationen. Lull's medieforståelse bygger i høj grad på den generelle betragtning, at fjernsynet som massemedie i kraft af sit format (lyd, billede, interaktionsmuligheder) åbner for en kollektiv modtagelsessituation. Men selve medieindholdet, eller den diskurs der distribueres (for nu at bruge Halls terminologi) har mindre betydning for selve situationen. Medier forstås som et interaktionspotentiale, fordi hele det metodologiske "setup" har fokus på den mikrosociale interaktion. I en vis udstrækning lider mit

¹⁷ Rasmussen og Jessens studier af henholdsvis "skrappe drenge" og "spillende børn" er på flere måder forskellige, og mit studie af gymnasieeleveres sociale brug af computere i skolen placerer sig på sin vis midt imellem. Hvor det for Rasmussen handler om magt og kulturel kapital, beskriver Jessen børnenes leg som en art "praksisfællesskab"; de hjælper hinanden i at blive "gode spillere". Det demonstrerer til en vis grad, at den medieetnografiske tilgang til studie af social mediebrug bestemt er fleksibel. Men det viser også, hvad den historiske forskningskontekst betyder for ikke blot valg af objekt, men også perspektivet. Jessens studie har gjort sig fri af den kulturkritiske tradition, og arbejder i større udstrækning med den mikrosociale kontekst *som tekst*, hvor det masseproducerede og stereotype tekstobjekt med ideologisk kodede subjektpositioner for Rasmussen ses *som kontekst* for drengenes interpersonelle interaktion.

fokus på unges computerbrug af samme problem som Lull; medieteksten træder i baggrund for det hverdagslige flow af sociale interaktion. Og her er vi tilbage ved et af grundproblemerne i den medieetnografiske tilgang til at forstå social interaktion og betydningsproduktion; hvordan er det analytisk muligt at fikse eller indkredse samspillet mellem medieteksten og brugskonteksten?

For det andet er det ikke tydeligt i hvilket omfang Lull skelner mellem, hvad man kunne kalde direkte og indirekte brugssituationer. Når Lull for eksempel peger på aspektet "social learning" indikerer dette (på nærmest Ziehe'sk vis), at mediet præsenterer en viden der kan anvendes som "rollemodel" for løsning af lokale konflikter også uden for den direkte mediebrugssituation. Lull's model udelukker ikke en antagelse om indirekte mediebrug. I forhold til mit empiriske design skal her pointeres, at en forståelse for indirekte mediebrug er nødvendig for at kunne begribe, hvordan computeren som medie indgår og bliver en del af hverdagslig praksis, som for eksempel den praksis at "gå i skole".

Medieetnografi som kulturvidenskab

Jeg vil i det følgende indkredse og diskutere afhandlingens videnskabsteoretiske program. Det vil jeg primært gøre ved at tage afsæt i den amerikanske etnograf Clifford Geertz, der har været og fortsat er en central skikkelse i den skandinaviske måde at formulere medieetnografi på (Drotner 1999, Johansson 2000, Olsen 2001, Hernwall 2001).

Lull's etnografi om fjernsynsbrug i familien er formuleret indenfor horisonten af et bestemt videnskabsparadigme (Rasmussen 1995). Det stiller specifikke krav til hele forskningsprocessen, fra udviklingen af antagelser over design og operationalisering af dataindsamling, og endelig til destillering af resultater samt validering i forhold til kontrol af holdbarhed og pålidelighed. En sådan videnskabsforståelse kan betegnes positivistisk. I modsætning hertil har jeg valgt at formulere en videnskabelige indsats på et *semiotisk* grundlag, der ikke nødvendigvis står i modsætning til eller i noget direkte modstridende forhold til det positivistiske paradigme, men som mere direkte søger at forstå den bærende meningsdimension ved menneskelig brug af tegn.

Semiotikken er ikke nogen videnskabsteori. Den er ikke en udlægning af, hvordan forståelsen af videnskabelighed har ændret sig over tid. Semiotikken er dog en videnskabelig disciplin, der har sin egen historie, en historie jeg ikke vil udrede. Siden tidligt i 1990'erne er semiotikken, og i særdeleshed den pragmatiske udlægning af den, blevet set som en disciplin der placerer sig i spændingsfeltet mellem natur- og kulturvidenskaberne (Jensen 1990,

Gall Jørgensen 1993). I sin amerikanske udgave (eng. *semiotics*) repræsenterer semiotikken studiet af tegn og betydningsdannelse i sin fænomenologiske mangfoldighed.

Semiotikken kan som videnskab betragtes både som en epistemologi og som en fænomenologi. Det kan illustreres med den tegnforståelse, som filosofen Charles Sanders Peirce foreslår (Peirce 1931, 1994).

”Et tegn, eller repræsentamen, er noget som for nogen står for noget i en eller anden henseende eller udstrækning. Det henvender sig til nogen, dvs. det fremkalder i den persons bevidsthed et tilsvarende tegn, eller måske et mere udfoldet tegn. Det tegn, som det fremkalder, benævner jeg interpretanten til det første tegn. Tegnet står for noget, dets objekt. Det står for dette objekt, ikke i enhver henseende, men med reference til en slags idé, som jeg til tider har kaldt ’basis’ (eng. ”ground”) for tegnet.” (Peirce 1994, 94)

Med denne definition fastholder filosofen Peirce for det første, at al erkendelse sker via tegn, som skabes i mødet mellem menneske og omverden. Tegn er ikke selvstændige objekter, der kan gribes og indkapsles, men må altid relateres til en bestemt betydningskabende kontekst (fx. i sansningen, i iagttagelsen, i læsningen). De semiotiske tegn er ikke kun tegn, vi kan sætte ord på. Tegn kan have sproglig karakter (som fx. symboler), men er ikke bundet af et menneskeligt formsprog.

Med sin definition af tegn og tegndannelse, argumenterer Peirce for, at vi skal forstå betydningsdannelse og dermed også erkendelse som en kontinuerlig proces, hvor tegn står i uendelig relation til hinanden (eng. *semiosis*). Tegn er således både vores vej til at forstå verden, samtidig med at tegnene er en integreret del af verden. På den måde er det med Peirce muligt at argumentere for en social konstruktivisme. Der skal koder (eller interpretanter) til for at verden så at sige kan blive meningsfuld; den viser sig ikke, i visse registre, af sig selv. Peirce argumenterer dog samtidig for en ”grund”, som kan fortolkes som Peirce’s repræsentant for virkelighedens grænser. Verden er, uden tegnene, ladet med betydning, og ordnet efter et logisk princip, men bliver først til kultur når mennesket sætter skub i fortolkningsprocesserne.

Med Peirces semiotik er det muligt at formulere en videnskabelig position, der erkender nødvendigheden af et princip om situeret fortolkning eller betydningstilskrivning i forhold til en objektiv og fænomenologisk verden.¹⁸ Men erkendelsens veje fungerer ikke

¹⁸ Lad mig igen slå fast, at semiotikken *ikke* er nogen videnskabsteori, hvorfor min diskussion af semiotikken som grundlag for mit etnografiske studie af computerkultur ikke er en traditionel videnskabsteoretisk diskussion. I det

efter den monologiske deduktionisme, men efter et dynamisk slutningsregister, der foruden deduktion består af induktion og af abduktion (Jensen 1990, Peirce 1994, Hernwall 2001). At begribe noget indebærer således altid en proces, hvor det er muligt at slutte sig til en fortolkning på baggrund af deduktionens bevisførelse, induktionens opdagelse, og endelig abduktionens kvalificerede gæt. Dette er ikke mindst interessant for etnografi som videnskab, fordi den – i modsætning til positivismen og andre "realistisk" inspirerede vidensgenrer – søger at begribe noget, der ikke umiddelbart er der, men som ikke desto mindre indvirker på menneskers handlinger og sociale organiseringsformer og principper. Min pointe er ikke, at kultur ikke kan beskrives i positivistiske (endsige psykologiske) termer, langt fra. Man kan fastholde, at etnografi som fagvidenskab har været under indflydelse af og inspireret af de dominerende videnskabelige paradigmer, som vi historisk har mulighed for at beskrive (Hastrup og Ovesen 1980). Men at begribe kultur semiotisk indebærer at studere betydningsprodukter i kontekst. Dette er netop budskabet i den amerikanske etnograf Clifford Geertz indkredsning af fænomenet kultur:

"The concept of culture I espouse, and whose utility the essays below attempt to demonstrate, is essentially a semiotic one. Believing, with Max Weber, that man is an animal suspended in webs of significance he himself has spun, I take culture to be those webs, and the analysis of it to be therefore not an experimental science in search of law but an interpretive one in search of meaning." (Geertz 1975, 5)

Geertz præciserer her sit afsæt for en semiotisk kulturanalyse som en modsætning til det positivistiske paradigme; mening versus lovmæssighed. Men det interessante ved Geertz er ikke så meget denne videnskabsteoretiske pointe, at kultur skal fortolkes. Det er horisonten for Geertz' kulturanalyse, der er interessant. Uden at øve vold på et positivistiske videnskabsideal, er det relativt præcist at betragte positivismen som en reduktionsproces; at finde og isolere objektet.¹⁹ I modsætning hertil kan man betragte et (kultur)semiotisk

videnskabelige "praksisfællesskab" jeg er blevet socialiseret til og har taget del i, vil en "traditionel" videnskabsteoretisk ekskurs tematisere en række grundlæggende forskelle mellem hermeneutik og det udvidede tekst-begreb, samt fænomenologi og et intentions-begreb på den ene side, og på den anden positivismen og et begreb om det afgrænselige og "målelige" objekt (Collin & Køppe 1995).

¹⁹ Hertil skal knyttes den kommentar, at indenfor det naturvidenskabelige paradigme er iterative eller eksperimentelle processer grundlæggende for forsøg med at begribe, hvordan fænomener fungerer. Denne proces ligner på punkter en hermeneutisk fortolkning, eller netop et en bestræbelse på at finde ud af, hvordan fænomenet (eller teksten) hænger sammen. Min pointer er, at vi måske ikke

ideal som en "pro-duktionsproces", dvs. at finde og anskueliggøre mangfoldigheden ved et fænomen. Dette illustrerer Geertz med sit skelsættende essay "Deep Play: Notes on the Balines Cockfight" (1975). Her demonstrerer Geertz eksemplarisk, hvordan en semiotisk analyse må være åben for forskellighed og pege på flere "streng" eller mulige perspektiver på et fænomen. Den danske kulturteoretiker Christian Jantzen kalder dette "kontekstualisering", dvs. at forsøge sig med at anlægge tilstrækkeligt mange vinkler på et fænomen, og på den led ikke udelukke ikke blot mulige, men også gangbare fortolkning af et fænomen (Jantzen 1996). At begribe et fænomen funktionalistisk er også gangbar, den er bare ikke den eneste.

En semiotisk definition og analyse af kultur indebærer altså, at vi betragter kultur og givne kulturelle fænomener som en tekst, eller mere præcist, et netværk af tekster, der refererer til, afløser og forløser hinanden. Med afsæt i Geertz er det endvidere muligt at skelne mellem en æstetisk og en antropologisk dimension i den semiotiske kulturanalyse (Drotner 1999). Her står vi igen med problemet omkring tekst. Hvis vi opfatter kultur som en tekst, der skal fortolkes og indlæses i forhold til en lang række andre udtryksformer, for at give mening, hvordan skal vi så forstå relationen mellem mennesker og deres udtryksformer? Med Peirce kan vi fastholde, at enhver form skal omsættes, eller fortolkes, og det kun er i tegnbruken – i *semiosis* – at det er muligt at begribe kulturelle betydninger. Når Drotner derfor adskiller eller snarere udgrænser æstetik og mennesker, sker det på baggrund af en videnskabsforståelse, der integrerer en forståelse af kultur som en skaben, en *interpretationsproces*. Det er mennesker, der skaber kultur, ikke tekster, eller "døde" tegn. Og vi gør det for at installere tryghed og perspektiv i den menneskelige tilværelse. Tryghed, fordi "nettet" er spundet og spændt ud mellem relativt velkendte fænomener og sikrer på den måde kontinuitet. Perspektiv, fordi det netop kun er gennem vores kultur, at vi kan erkende nye fænomener, det vil sige fænomener som virker fremmede, men som vi tvinges til at indlejre i vores kulturelle netværk.

Den videnskabelige vej til at forstå dette netværk sker gennem den praksis, som Geertz betegner *thick description* (1975). Vores arbejde på at forstå (og skabe) kultur sker således gennem to processer; interpretation og narration.²⁰ Kultur erkendes gennem fortolkning og fortælling, og ikke gennem objekt-relaterede reduktionismer. Vi

behøver at adskillelse af positivism og hermeneutik, eller naturvidenskab og kulturvidenskab på en meget skarp og firkantet måde.

²⁰ Jeg skal her undlade at gå ind i en nærmere diskussion af narrationsbegrebet, og i stedet referere til Mads Hermansens forståelse baseret på hermeneutikeren Paul Riceur (Hermansen 2001).

forsøger nemlig ikke blot at begribe tegns betydning isoleret, heller ikke i forhold til intertekstuel reference. Vi skaber betydning, ved at fortælle. For Geertz er kulturanalysens *tætte beskrivelse* netop en fortælling, og ikke en ophobning af enkeltstående fænomener.

"The ethnographer 'inscribes' social discourse; he writes it down. In so doing, he turns it from a passing event, which exists only in its own moment of occurrence, into an account." (Geertz 1975, 19)

Og videre:

"The whole point of a semiotic approach to culture is, as I have said, to aid us in gaining access to the conceptual world in which our subjects live so that we can, in some extended sense of the term, converse with them." (do. 24)

For Geertz skabes kultur i praksis, dvs. i det hverdagslige flow af handlinger, som vi i de fleste tilfælde ikke lægger mærke til. Det er netop etnografens opgave at gøre os i stand til at kunne tale (eller mere præcist at skrive) om det, der opleves som en naturlig helhed. Den semiotiske kulturanalyse er derfor i sig selv en slags "hverdagspraksis". Den er ikke placeret uden for de hverdagslige handlingers rum.²¹ Dette rejser naturligvis spørgsmålet; hvordan skal vi forstå den empiriske deltagelse og teoriens rolle i den kulturanalytiske praksis?

Det spørgsmål diskuterer Geertz ved at fremhæve, at kulturanalysen nødvendigvis må forholde sig til de hverdagslige handlinger med en vis præcision. Selvom Geertz formulerer en relativ bred ramme til at forstå sociale (og æstetiske) handlinger som ladet med kultur, så peger han samtidig på, at kultur ikke er noget der gribes ud af den tomme luft. Det er fikseret i handlinger, der kan beskrives strukturelt. Og her spiller teorien ikke mindst en rolle i forhold til at indramme disse handlinger.

"Every serious cultural analysis starts from a sheer beginning and ends where it manages to get before exhausting its intellectual impulse. Previously discovered

²¹ Lad mig her anføre den note, at min brug af begreberne *praksis* og *handling* skal forstås som overlappende. Det sociologiske handlingsbegreb dækker over tre aspekter – instrumentelle handlinger, strategiske handlinger, kommunikative handlinger (Poulsen 1999). I en antropologisk kontekst beskrives praksis som to gensidige processer; participation og reifikation (Wenger 1998). Hvor handlingsbegrebet både peger på forskellige former men også mod en ideel handlingsform – den kommunikativ – peger praksisbegrebet mere på en generel mekanisme, der til en vis grænse kan sammenlignes med dikotomien proces/produkt.

facts are mobilized, previously developed concepts used, previously formulated hypotheses tried out; but the movement is not from already proven theorems to newly proven ones, it is from an awkward fumbling for the most elementary understanding to a supported claim that one has achieved that and surpassed it. A study is an advance if it is more incisive – whatever that may mean – than those that preceded it; but it less stands on their shoulders than, challenged and challenging, runs by their side.” (do. 25)

Det er blandt andet i passager som disse, at Geertz nærmest formulerer kulturanalysen som en læreproces. Og mere præcist; som en videnskab der bygger på principper om abduktion og bricolage. Abduktion kan beskrives som en kreativ form for logik, hvor den bedste følgeslutning er den, der er mest sandsynlig, men ikke direkte kan udledes af hverken teoretiske antagelser eller det foreliggende fænomen (Peirce 1994). Abduktive processer er således styret af muligheder, af fornemmelser der ikke nødvendigvis følger de gængse principper om deduktion og induktion. Bricolage er som generel vidensform også kendetegnet ved abduktive processer, men kan i forhold til en kulturvidenskab pege på det forhold, at forskeren er nødt til at ”samle” en forståelse af et fænomen på baggrund af de brudstykker, som situationen tilbyder eller som konteksten lader være tilgængelige. Kulturanalysens arbejdsvilkår består således i at finde redskaber (som for eksempel metaforer), der produktivt kan hjælpe ”samtalen” med aktørernes kultur igang. Teori giver i en semiotiske kulturforståelse begreber til at forstå ”lokale” handlinger, men skal som sådan ikke bruges til at opstille en model, der enten skal af- eller bekræftes. Teorier er fortolkningsredskaber, der gerne skulle bringes os til ”hjertet” af hverdagens uformelle logik.

”A good interpretation of anything – a poem, a person, a history, a ritual, an institution, a society – takes us into the heart of that of which it is the interpretation.” (Geertz 1975, 18)

Denne semiotiske videnskabsforståelse vælger jeg at forstå som en form for ”refleksiv realisme”.²² Den kulturelle virkelighed både *er* og *skabes* i mødet mellem kulturaktørerne (deltagerne og analytikeren). Den findes i de tegn, som vi producerer i vores hverdagslige handlinger, men opleves samtidig som den har en egen eksistens uden for tegnene. En lignende forståelse af vidensproduktion finder vi beskrevet i den filosofiske videnssociologi (Berger & Luckmann 1990), som argumenterer for tegnsystemernes (og ikke mindst sprogets) afgørende betydning for de samfundsmæssige strukturer og processer. Og selvom Geertz

²² Dette begreb er inspireret af den skelnen mellem *realisme* og *nominalisme* som jeg har fundet hos Peirce (1994).

udtrykker en bevidsthed om, at viden om kultur kræver "fiktive" strategier som fortolkning og fortælling, så har den kulturelle realitet en "grund" (for nu at bruge Peirces begreb). Kulturen har en materialitet, der sætter sig igennem i den kulturanalytiske praksis. Kultur ikke blot repræsenteres, den reificeres også. Den gøres til en begribelig enhed, fx. et ritual eller en begivenhed.

Vi står på dette punkt med en formulering af en etnografi om medier, der er kendetegnet med følgende videnskabelig profil; den er teoretisk kompleks, den er metodologisk processuel og endelig er den epistemologisk reflektiv. Teorier (ikke mindst om kultur som semiotiske systemer) spiller en rolle i forhold til en undersøgelses fokus og første bevægelser mod og i det lokale felt.²³ Teoretisk har jeg til dette punkt orienteret mig mod en pragmatisk forståelse af betydningsdannelse. Computere får betydning, når de bruges. Som tidligere beskrevet har jeg taget mit afsæt i et *cultural studies* perspektiv, som søger at forstå, hvordan betydning skabes på baggrund af forskelle i koder. Den antagelse kan operationaliseres (som David Morley blandt andet har gjort), og vi vil kunne finde tegn på tre forskellige computerkulturer. Med en semiotisk forståelse for vidensproduktion vil en sådan fremgangsmåde hovedsagligt være deduktiv; vi vil søge at begribe elevens computerbrug ud fra denne logik. Det vil naturligvis også være at betragte som en medieetnografisk indsats. Men jeg ønsker her at understrege, at en etnografisk sensitivitet – forstået som indlevelse og nysgerrighed – netop også følger induktive og abduktive veje i vidensproduktionen. Det betyder, at vi må være åbne for at lade feltet eller feltets "ethnos" definere de begreber, vi ønsker at underkaste analyse. Formelle kategorier er ikke nødvendigvis de bedste til at begribe betydningsnetværkets substantielle karakter. Her tænker jeg ikke mindst på mit afsæt i *cultural studies*. Her præsenteres en forståelse af mediebrug, der kan falde i tre kategorier: den dominerede, den oppositionelle og den forhandlende kulturform. Men hensigten er ikke at lade denne teoridannelses formelle begreber (om modstand, hegemoni osv.) overskygge de virksomme begreber, som aktørerne anvender i deres kulturelle praksis. Eller; de måder hvorpå elevernes knytter an til computermediet i det sociale spillerum (beskrevet i kapitel 1). Heri ligger den *metodologiske processualitet* (forstået som en integrering af deduktion, induktion og abduktion). Vi udvikler vores begreber i mødet med den "lokale" kulturelle realitet. Vi forsøger af finde betydningsfulde forbindelser (mønstre eller brud) mellem virksomme forestillinger og handlinger i feltet på baggrund af aktørernes kommunikation.

²³ Alene indenfor et kulturvidenskabeligt paradigme findes der forskellige kulturteorier, der kan beskrives i forhold til den almene videnskabsteoretiske historie (se Jantzen 1996).

”Det særegne ved teoriudvikling i en etnografisk forskning er imidlertid, at vores faglige begreber udvikles via informanternes egne udsagn: vores hverdagskundskab og vores videnskabelige erkendelse hænger derfor snævert sammen i etnografien.” (Drotner 1994, 159)

Her melder spørgsmålet sig så, hvordan vi validerer eller sandsynliggør at den konkrete iagttagelse kan tilskrives en mere generel karakter, når sigtet ikke er at reducere og kontrollere tegnets ”tæthed” indenfor en eksperimentel forsøgsramme (som laboratoriet i naturvidenskaben). Svaret er kort; kontekstualisering eller netop ”tæt beskrivelse”. For analytikeren er det nødvendigt at skabe en ramme omkring det konkrete fænomen, så det i selve formidlingen bliver muligt på kvalitativ vis at validere holdbarheden af fortolkningsudkastet. Dette sker ikke mindst gennem en *epistemologisk refleksivitet*.

”Refleksivitet er principielt med i alle dimensioner af ens forskning. Når det gælder den epistemologiske dimension, tydeliggør de induktive elementer, som kendetegner kvalitativ forskning i almindelighed og etnografi i særdeleshed, at vores hverdagsviden og vores videnskabelige viden som nævnt hænger sammen. Det, der adskiller de to, er, at vi som forskere reflekterer over denne sammenhæng. Når det gælder metodologi, må vi blive bevidste om, hvorledes vi indgår som forskerpersoner i vores empiriske undersøgelser.” (Drotner 1994, 162)

Et vigtigt element i arbejdet på at sandsynliggøre en fortolkning i en etnografisk praksis er således at ”medregne”, hvad der i den peircianske semiotik kaldes interpretanten. Nøglen til at forstå et kulturelt fænomen sker ikke kun gennem etablering af en fortolkning, men netop at anskueliggøre hvordan fortolkningen er blevet til og ud fra hvilket (subjektivt) perspektiv. Forskeren skal – om ikke fremhæves – så i det mindst placeres i meningskonstruktionen.²⁴

Det er vigtigt at forstå den semiotiske kulturanalyses hermeneutiske grundantagelse: Kultur er polysemiske tekster der gøres. De gøres eller iscenesættes som fortolkning af og for social praksis. Denne dobbelthed betyder, at der som et minimum er to måde at forstå

²⁴ Dette spørgsmål om forskerens eller den videnskabelige ”forfatters” synlighed eller tilstedeværelse i analysen var et stridspunkt, som især blev debatteret i de litterære eller post-modernistisk inspirerede kulturanalyser sidst i 1980’erne og først i 1990’erne (Jantzen 1996). Et eksempel på, hvordan denne ”medregning” eller ”indskrivning” af feltforskeren kan findes i det meget instruktive værk af John van Maanen ”Tales of the Field” (1988).

kulturformer på.²⁵ Elevers brug af computere i skolen er både et billede af en praksis og en skabelon af en praksis. Denne pointe har sin relevans, hvis vi ser på isolerede iagttagelser: De bruger computere til at lave deres skolearbejde. Men netop når eleverne bruger computere, er det også udtryk for deres måde at håndtere skolearbejdet på. Deres computerbrug er også en model for, hvordan skolearbejde gøres.

Deltagerobservation og gruppeinterviews

Som kvalitativ empirisk tilgang til studiet af mediernes sociale betydning står man som feltforsker at skulle vælge veje til at frembringe den "tætte beskrivelse". To af de mest gængse former for dataindsamling er deltagerobservation og interviews.

Den *deltagende observation* (eller deltagerobservation) beskrives i etnografien som en måde at blive del af det undersøgte felt på (Hastrup & Ramløv 1988, 1989, Hastrup 1992). Deltagende observation beskrives i metodelitteraturen blandt som:

"(...) simply one social research method, albeit an unusual one, drawing on a wide range of sources of information. The ethnographer participates in people's lives for an extended period of time, watching what happens, listening to what is said, asking questions, in fact, collecting whatever data are available to throw light on the issues with which he or she is concerned." (Hammersley & Atkinson 1983, 2)

Autenticitet står helt centralt i den etnografiske (og såmænd også den sociologiske) forståelse af deltagende observation. Autenticitet er om ikke garant for validitet, så i det mindste et vægtigt element i processen at validere de iagttagelser, som deltagelsen producerer. Jeg har allerede argumenteret for, at en sådan validitet nødvendigvis må forstås reflektivt. Tilstedeværelse og rapportering fra felten er i sig selv ikke nogen garanti for en valid beskrivelse af det kulturelle fænomen. Derfor kan deltagerobservation heller ikke betragtes som en teknik, der så at sige bringer forskeren tæt på "de lokales" begrebsverden, selvom det netop var hvad etnografiens pionerer Franz Boas og Bronislaw Malinowski gjorde til en del af deres brud

25 Når jeg med Hall har påpeget, at der principielt findes tre mulige mediebrugsformer, eller kulturformer (domineret, oppositionel, forhandlende), så er dette ikke direkte udtryk for en polysemisk læsning af et fænomen. Som diskuteret er disse tre brugsformer tænkt ud fra samme teoretiske perspektiv – det konfliktorienterede. I modsætning hertil, som jeg har nævnt med Carsten Jessen, ville være et andet perspektiv og en anden læsning være den ludiske. Mediebrug er ikke en modstandsform men en autotelisk leg. Dette nævnt alene for at betone det forhold, at meningsfortolkning ikke blot handler om at se aspektforskelle indenfor samme perspektiv, men også handler om at kunne skifte perspektiv.

med "biblioteks-" eller den historiske antropologi (Hastrup & Ovesen 1980). Kernen i deltagerobservation er snarere, end nøgternt og præcist at nedfælde begivenheder, at forskeren som person erfarer eller mærker de kulturelle fænomener på "sin egen krop" og på den måde kommer tættere på den levede kultur. Det skal ikke blot forstås metaforisk, men ganske bogstaveligt. Antropologen Kirsten Hastrup beskriver denne nærhed til det kulturelle i feltet ganske levende i sin refleksion over, hvordan hun i rollen som malkepige kom til at erfare den "magiske" eller "overtroiske" del af islandsk kultur (Hastrup & Ramløv 1989, 1992).

Pointen er her, at det er gennem forskerens deltagelse som person, at den kulturelle verden bliver "fortælle-lig" eller be-gribelig. Det kan måske være svært at overføre denne etnografiske og tildels "eksotiske" erfaring til mit medieetnografiske arbejde med unges computerkultur. Min deltagelse blandt gymnasieeleverne begrænsede sig til den tid, de brugte på skolen, hvilket alt andet lige var en erfaring som ikke var fremmed for mig. Når jeg i mit studie af de unges computerkultur har valgt at bruge deltagerobservation som metode skyldes det først og fremmest den etnografiske selvforståelse; kultur erfares gennem deltagelse i "naturlige" og hverdagslige rammer. På den måde har jeg valgt at følge de metodologiske forskrifter. Men dertil er mit valg af deltagerobservation motiveret af et personligt ønske om nysgerrigt at undersøge en verden, som jeg netop ikke har haft adgang til; et skoleliv med større adgang til kapacitetskræftige og netværksforbundne computere.²⁶

Hvor deltagerobservation er en måde at blive del af den kulturelle praksis på i "naturlige" eller autentiske omgivelser, er gruppeinterviewet en metode der søger at tematisere de kulturelle fænomener indenfor en ramme, der ikke (nødvendigvis) har en plads i den kulturelle praksis. I den forstand sker gruppeinterviewet mere på forskerens præmisser. Det er på forskerens initiativ og ikke på aktørernes, at der sættes en samtale i scene. Gruppeinterviewet (eller interviews som sådan) kan derfor betragtes både som et brud på den daglige praksis, men den kan også ses som en anledning til samvær, der minder om andre typer af samvær i hverdagen. Ikke desto mindre er det muligt at sammenligne gruppeinterviewet og deltagerobservation som metoder til at få adgang til den sociale diskurs om den givne kulturelle praksis.

"(...) the strength of focus groups come from the compromise between the strengths found in other

²⁶ Valg af deltagerobservation skyldes i et vist omfang også et andet og endnu mere personligt forhold: At ville undersøge computerbrug som ungdomskulturelt fænomen inden det er for sent! Dette spørgsmål vil jeg vende tilbage til i kapitel 5.

qualitative methods. Like participant observation, they allow access to a process that qualitative researchers are often centrally interested in: interaction. Like in-depth interviewing, they allow access to (...) the attitudes and experiences of our informants. As a compromise, focus groups are neither as strong as participant observation on the naturalistic observation of interaction, nor as strong as interviewing on the direct probing of informant knowledge, but they do a better job of combining these two goals than either the other two techniques." (Morgan and Spanish in, Suter 2000)

Valget af gruppeinterviewet i dette forskningsarbejde skal ses som en måde at opsøge og indkredse relevante temaer i elevernes computerkultur uden at forlade ideen om den sociale brugsdimension. Det er således antagelsen, at i fokuserede gruppesamtaler sættes elevernes viden om, holdninger til og erfaringer med computere i spil på en måde, der nødvendigvis må udfolde et mønster der er velkendt eller i det mindste gangbart for eleverne. Også her vil eleverne være nødt til at tale i socialt acceptable koder, når de skal sætte ord på (og naturligvis uden ord forhold sig til) deres erfaringer med computerbrug. På den måde kan deltagerobservationen og gruppeinterviewet gensidigt validere hinanden. Det bliver med deltagerobservationen muligt at se, hvad de unge *gør* med computeren, og med gruppeinterviewet bliver det muligt at undersøge, hvordan eleverne i fællesskab *oplever* og *erfarer* denne computerkulturelle praksis, og ikke mindst hvordan de forholder sig til deres oplevelser og erfaringer.

Der er det interessante forhold ved gruppeinterviewet, at det i en periode hovedsagligt blev brugt til markedsundersøgelser. Gruppeinterviewet eller netop *fokusgrupper* blev anvendt til "pre-teste" kampagner og andre former for markedskommunikation, for at give både reklamefirmaerne og deres kunder et fingerpeg om, hvordan deres produkter og markedsføring bliver modtaget. Indenfor området strategisk kommunikation er der således en rig tradition for at fæstne lid til brugen af fokusgrupper som en måde at producere viden om mennesker, og deres holdninger til produktgrupper, kampagnebudskaber og lanceringsstrategier (Suter 2000). Netop her får reklamefolk og producenter mulighed for at observere, hvordan individer fra forskellige livsstilssegmenter reagerer på en kampagnes stil og virkemidler. I antropologiske studier anvendes gruppesamtalerne eller de fokuserede møder til at undersøge, hvordan bestemte fænomener bliver (eller netop ikke kan blive) italesat. På den måde kan gruppeinterviewet også betragtes – ikke som een kultur – men som et kulturelt laboratorium, dvs. et udforskningsrum der både søger at lære nyt men i særdeleshed også

genskaber dominerende forestillinger om, hvad der er værd at vide, og hvordan man skal handle, når man har denne viden.

I den pædagogiske forskning er gruppeinterviewet blandt andet blevet brugt til at indkredse værdier og holdninger til arbejdsvilkår og udviklingsmuligheder (Johansen et al. 2000). I en konsulentsammenhæng bliver det tydeligt, at gruppeinterviewet også har nogle slagsider. Her tænker jeg meget konkret på det forhold, at evauleringskonsulenter kan blive opfattet som et redskab for ledelsen på den pågældende skole, hvorfor den mangfoldighed af holdninger og perspektiver som gruppeinterviewet kan give adgang til, i stedet får deltagerne til at mønstre en gensidig sympati. I den forstand kan gruppeinterviewet medføre, at deltagerne gør "fælles front" og på den måde vælger at undertrykke forskelle i gruppen. Det skærper det problem, som gruppeinterviewets i forvejen må forholde sig til, nemlig det sparsomme rum til at udforske individets forståelse af sin egen livsverden.

For her at summere op, så er den forskningsmæssige strategi bag valget af deltagerobservation og gruppeinterviewet motiveret af ønsket om at undersøge, hvordan en gruppe af unge elever knytter an til computeren med fokus på mediets rolle i sociale brugsdimension – det sociale spillerum. Disse sociale sammenhænge er naturligvis institutionelt forankrede (kapitel 1; familie versus skole), hvilket jeg vil komme tilbage til i de følgende kapitler. Med deltagerobservation og gruppeinterviewene har jeg således sigtet mod at producere, hvad den britiske fjernsynsforsker John Fiske betegner en "tertiær tekstualitet" (Fiske 1987). I Fiskes terminologi repræsenterer denne teksttype *brugernes diskurs* og dermed deres bevidste og reflekterede forholdene sig til specifikke medietyper og mediegenerer. Hos Fiske har denne diskurs en skriftlig karakter (fx. fan-post, dagbøger, små fan-skrifter osv.). Men netop ovenpå den receptionsanalytiske strømning i 1980'erne, blev der åbnet op for at se det interpersonelle spil som en type af tekst eller diskurs, som formidler og iscenesætter bestemte "webs of significance" (Rasmussen 1995). I nyere forskning om fankultur på internettet har denne tertiære tekstform vakt interesse, fordi den betragtes som "ryggraden" i de fremvoksende online fællesskaber eller *communities*, som i stigende grad bliver gjort til genstand for analyse (Gotved 1997, 1999; Baym 1995; 1998, 2001).²⁷

²⁷ I forholdet til spørgsmålet om kommunikationsformer er tanken, at skriftlig og mundtlig kommunikation så at sige mødes eller konvergerer til en ny kommunikationsform. Dette diskuteres ikke mindst inden for den pædagogiske forskning om brug af computer-medieret kommunikationssystemer og virtuelle læringsmiljøer, hvor netop "hybride" eller "konvergente" kommunikationsformer som for eksempel email, chat, nyhedsletter, video- og computerkonferencer er dukket op og blevet populære for en større offentlighed midt i 1990'erne (Sorensen 1997, 1997; Feenberg 1989, Andersen 2000).

Intentionen med mit medieetnografiske design (kombinationen af deltagerobservation, gruppeinterviews, kultur som gjort tekst) er at skabe en "social tekst" om computere, som jeg vil forsøge at tyde eller læse. Med Geertz' ord:

"Doing ethnography is like trying to read (in the sense of 'construct a reading of') a manuscript – foreign, faded, full of ellipses, incoherencies, suspicious emendations, and tendentious commentaries, but written not in conventionalized graphs of sound but in transient examples of shaped behaviour." (Geertz 1975, 10)

Det er en proces, der kræver hårdt fortolkningsarbejde. Ikke at forstå på den måde, at det er mere kompliceret end at lave en analyse på naturvidenskabelig præmisser. Men det er hårdt i den forstand, at analytikeren på den ene side skal fastholde og påpege flertydighed (elevernes computerbrug handler om mere end blot at tjekke mail), og samtidig kunne give et troværdigt og konsistent billede af – Geertz ville sige "*saying something about something*" – den praksis og den kulturelle logik som udspiller sig og sættes i scene for forskeren. Det er en udfordring at skulle "læse mellem linierne" og spinde nye tråde i et emergent meningsnetværk, uden nødvendigvis at få hjælp eller blive assisteret af informanter i det empiriske felt. Kulturanalyse – også af den medieetnografiske kaliber – er en satsning: et essay!

Diskursbegrebet og kulturanalyse

Jeg har i dette og det foregående kapitel tematiseret det metodologiske grundlag for den forskningsmæssige indsats; at forstå unges kollektive eller sociale computerbrug, forstået som betydningsproduktion i et interpersonelt rum, der enten direkte eller indirekte indbefatter interaktion med eller om computere. Jeg har diskuteret mit teoretiske ståsted som en hybrid mellem tre tilgange; den ene fokuserer på kultur og betydning (Hall, Morley, Lull), den anden på subjektivitet og læring (Turkle og Papert), og den tredje modernitet og ambivalent erfaringsdannelse (Ziehe). Hertil har jeg diskuteret den videnskabelige tilgang udfra den etnografiske ide om "rig" eller "tæt beskrivelse" som en vidensproduktion, der integrerer observation, dokumentation, analyse, fortolkning og formidling.

I arbejdet på såvel at producere som at dechifrere de kvalitative empiriske data – elevernes praksis med og fortællinger om computere, deres møder omkring dem, og ikke mindst fokuseringen af den sociale diskurs om computere som kulturelt fænomen – vil jeg fastholde, at min position og analysestrategi bevæger sig mellem en kulturanalyse og en diskursanalyse. Et teoretisk afklaringsproblem er derfor, hvor eller i hvilken udstrækning grænsen kan drages mellem kultur og diskurs. Begrebet diskurs har jeg allerede berørt i

forbindelse med *cultural studies*. Jeg vil her kort diskutere spørgsmålet om kultur og diskurs ud fra den antagelse, at kultur og diskurs er beslægtede fænomener, og at de som tilgange til studiet af menneskelig betydningsproduktion gør brug af en tekstorientet fremgangsmåde, men at de alligevel repræsenterer forskellige perspektiver på det humanistiske objekt.²⁸

"In using the term 'discourse', I am proposing to regard language use as a form of social practise, rather than a purely individual activity or a reflex of situational variables."
(Fairclough 1992, 63)

"Diskurs defineres (...) strukturerende semiotisk operation som på én gang lokaliserer betydning i tid og rum, fordeler rollerne for dem der frembringer den (...) og afgrænser i hvilket institutionaliseret univers vi kan forstå en betydning og finde ud af om den er rigtig eller ej."
(Johansen & Larsen 1994, 78)

"(...) diskurs er en vigtig form for social praksis, som både reproducerer og forandrer viden, identiteter og sociale relationer, herunder magtrelationer, og som samtidig formes af andre sociale praksisser og strukturer." (Jørgensen & Philips 1999, 77)

Med afsæt i disse tre indkredsninger af begrebet diskurs (de to sidste klart inspireret af det første) og min diskussion af et aktør- og praksisorienteret kulturbegreb burde det fremgå, at kultur og diskurs er to nært beslægtede fænomener. Som semiotisk operation situerer diskurser betydning. De er og indgår i en social praksis, der både er skabende og er skabt. I denne foreløbige afgrænsning af begreberne er ligheden, at de begge omhandler kollektiv betydningsproduktion. Men i modsætning til kultur kan vi med et diskursbegreb identificere både "rollemønstre" og "sociale relationer", hvad der ikke nødvendigvis ligger i det semiotiske og etnografiske kulturbegrebs fokus på meningsmønstre (hvad der for Geertz dog ikke forhindrede en beskrivelse af social stratifikation og tilhørsforhold i den balinesiske landsby, Geertz 1975). Metodisk har jeg i min analyse valgt at lade mig inspirere af en kritiske diskursanalyse (se kapitel 6).²⁹ En sådan analyse har blik for, at

²⁸ Min diskussion af begrebet *diskurs* er givetvis kort. Som det fremgår af Fairclough (1992), dækker begrebet diskurs over en lang række relationer og over en tekstforståelse, som gør det mindst lige så forgrenet som begrebet *kultur*. Når jeg har fravalgt en sådan udredning skyldes det mit medieetnografiske sigte; at udvikle begreber med empirien og ikke udelukkende om empirien.

²⁹ Den britiske børnekulturforsker David Buckingham er inspireret af Norman Faircloughs kritiske diskursanalyse (Buckingham 1993). Buckingham identificerer tre dimensioner i børnenes diskurs om deres fjernsynserfaringer: en situationel, en

betydning ikke sker i et "rådefrit" eller "magtfrit" rum. På den konto er diskursanalyse et studie i betydningskamp, helt på linie med grundtanken i *cultural studies* (fx. Dick Hebdige formulering af subkultur og stil som semiotisk guerilla krig, 1983). Teoretisk er det således muligt at beskrive forholdet mellem kultur og diskurs på denne måde: Kultur kan betragtes som en diskursiv praksis, og diskurs kan opfattes som artikulation (og cirkulation) af kulturelle fænomener eller temaer. Kultur og diskurs er på den måde indbyrdes forbundne. Formulert på en lidt anden måde, vælger jeg at se denne relation mellem kultur og diskurs som et spørgsmål om samspil mellem muligheder og (be)grænsninger. Dette skal ikke forstås så firkantet, at jeg med begrebet kultur ønsker at begrebsliggøre muligheder (forstået som en orienteringshorisont med forskellige frihedsgrader), og jeg med diskurs ønsker at tematisere begrænsninger (indlejrede og virksomme dikotomier, dispositiver). Men derimod er det ikke en urimelig udlægning, at jeg med begrebet kultur søger at betone en nysgerrighed og følsomhed overfor studieobjektet (computerkultur og det social spillerum), hvor jeg i stedet anvender diskurs-begrebet til at fiksere dimensioner i dette (hvad jeg vil gøre med begrebet "social computerbrug" i kapitel 5). Kultur og diskurs anvendes på den konto både som ramme og som redskab til at udsige og formidle viden om gymnasielevs computerkultur.

Analysefiguren - kontekster og pejlemærker

Jeg har til dette punkt tegnet konturerne af en tilgang til studiet af computerkultur, der ønsker at forstå "det sociale" omkring computerbrug. Jeg har præsenteret mit valg af medieetnografien som en metodologi der gennem empirisk feltarbejde og semiotisk fortolkning søger at skabe en "rig" eller "tæt" tekst om fænomenet. Den sociale praksis omkring medierne skal fortælles så "læseren" selv kan være med til at skabe et billede af de måder, hvorpå computere på een gang er indlejret og indlejres i gymnasieelevernes skolehverdag.

Medieetnografiens fokus på den sociale praksis, det interpersonelle rum omkring mediet, har dog mødt megen kritik. Ikke mindst den kritik, at medieindholdet træder faretruende i baggrunden (Schrøder

tematiske eller indholdsmæssig og endelig en relationel. Jeg skal senere vende tilbage til disse. En sådan kritisk diskursanalyse placerer sig som en mellemting mellem en strukturalistisk, en fænomenologisk og en sociologisk diskursanalyse (Johansen & Larsen 1994), ved netop at have blik for både de strukturelle og de dynamiske træk ved social betydningsproduktion. Diskurs er både en ramme der sætter grænser, men som også åbner mulighed for brud, ikke mindst med dikotomiske begrebs- og relationskonstruktioner. Kultur og diskurs er som betydningssystemer ikke tautologiske, men er systemer der kan forandre sig. Det er ikke mindst hvad Charles Peirce søger at vise, men sin omfattende udredning af *semiosis*. Forandring sker, når der laves nye koblinger, også overraskende eller direkte forbudte relationer mellem bestemte tegnelementer.

1993, Rasmussen 1995). I forhold til *cultural studies* traditionen kommer medieindholdet således til at spille en sekundær rolle, hvilket er et problem, fordi dette "indhold" eller denne betydningsbærende diskurs er en del af hele tankesættet omkring den mediekulturelle betydningsproduktion. Gør det en forskel, om det er Internettet, bestemte steder på Internettet, et computerspil eller et tekstbehandlingsprogram, der er aktivt på skærmen? Det spørgsmål tager jeg ikke direkte stilling til i min analyse af de unges sociale computerbrug. For det første fordi mit fokus er på den "levende" hverdagsinteraktion og elevernes diskurs om computere. Mit fokus er på den sociale (kon)tekst, det vil sige på den tekstualisering, som eleverne producerer om computeren og dens forskellige genrer, men altså ikke deres "lokale" afkodninger af et bestemt computerindhold eller -program.

Fra metodisk hold er medieetnografien blevet kritiseret for at være en "udvandet" version af den rigtige etnografi, forstået som det autentiske møde med "eksotiske" fremmede. "What's ethnographic about ethnographic audience research?", spørger den australske medieforsker Virginia Nightingale (Nightingale 1993). Er det etnografisk forskning at tage på meget kortvarige besøg hos familier, hvor selve mødet med konteksten er domineret af interviewet som "social praksis" (eller i Lull's tilfælde en observations-semant til optegning og optælling af forekomne handlinger)? Nightingale's primære anke mod brug af betegnelsen etnografi i mediestudier er, at der er en tendens til at anvende etnografi som en teknik til at studere populære og aktuelle fænomener, og ikke anvendes fuldt ud som en særegen erkendelsesinteresse.³⁰

Med det mål at indskærpe en klarere medieetnografisk profil skal her diskuteres fire relevante punkter (Drotner 1993, 1994). Det første har at gøre med fokus; hvad er det vi undersøger? Mennesker eller medier? Her er det medieetnografiens styrke, at den søger at forstå menneskers liv med og ikke kun holdninger til eet medie. I praksis betyder det, at der sættes fokus på en bestemt gruppe af mediebrugere. Omfanget af denne gruppe kan variere. Der forligger nemlig ikke egentlige retningslinier for, hvor mange mennesker man skal følge, eller hvad det konstituerer en gruppe. Er det en kammeratskabsgruppe, er det en klasse, er det een familie, eller er det et kvarter? På den ene side er spørgsmålet praktisk; hvor mange mennesker er det muligt at følge? På den anden side handler

³⁰ Den meget hårde udgave af kritikken går på, at valg af medieetnografien som kvalitativ metodologisk ramme sker, fordi den er lettere at gå til (se igen Drotners pointen om grænsen mellem hverdagsviden og videnskabelig refleksivitet). Men en sådan kritik tager gerne afsæt i den sociologiske del af medievidenskaben, hvor det at gøre adfærd op i tal, og ikke handlinger op i ord værdsættes som forskningsideal.

spørgsmålet også om validitet; gør omfanget af personer i en gruppe nogen forskel i forhold til at sige noget om undersøgelsens fokus?

I forlængelse af dette, vil jeg argumentere for, at man i sin feltindsats ikke nødvendigvis behøver at tænke i en kerneinformantsmodel (i stil med Rabinow 1977, Whyte 1973). Man behøver ikke, som der er tradition for, at forstå gruppen af mennesker igennem een bestemt person. Imidlertid er der fornuft i at finde et personligt "anker" i forhold til gruppen, så man som feltforsker har een man kan "sparre" med eller spille sine fortolkninger ud mod. I forhold til dette spørgsmål om valg af "population" eller "ethnos" tæller min undersøgelse godt 23 samfundsfagselever. Når jeg gør min gruppe af elever op på denne lidt upræcise måde skyldes det, at der i feltarbejdsperioden skete enkelte ændringer i holdenes sammensætning. Jeg skal i næste kapitel mere indgående beskrive hele det praktiske omkring etableringen af kontakten til feltet, gymnasiet *Stjernfeld*, og samtidig reflektere over min forankring i feltet gennem denne gruppe af gymnasieelever. Allerede her vil jeg understrege, at min måde at beskrive eleverne på ikke har samme "psykologiske" karakter, som den vi blandt andet finder i ungdomsforsker Gitte Stalds studier af unges computererfaringer (Stald 1998).

Det andet punkt i en *medieetnografisk* profil handler om forskningsindsatsens fokus: Er det medieproduktion eller er det mediereception der undersøges? Som jeg allerede har diskuteret, er grænsen mellem produktion og reception når det kommer til computeren netop blevet sløret eller direkte mindre relevant. Man kunne formulere det på den måde, at det *medieetnografiske* fokus er på brugernes kommunikative relationer til mediet, i sin kompleksitet. I en sådan udgave er det muligt – og relevant for mit studie – at finde og begribe interaktivitet og interaktion som centrale dimensioner ved en mediebrug, der handler om mere end at "skrive", "læse" og "forstå". Brug af computeren ser jeg således som kommunikation eller kommunikative (inter)relationer. Når vi undersøger mediebrug i etnografisk forstand er vi, som jeg har diskuteret med Lull, interesseret i at forstå de sammenhænge der skabes det sociale spillerum.

For det tredje indebærer en *medieetnografi* om unges computerbrug, at forskeren følger brugerne i forskellige kontekster. Det kan både være derhjemme, sammen med familien eller på værelset, på skolen, eller på arbejde, i sportsklubben og for eksempel også på indkøb (fx. hvad betyder brug af en diskman eller en mobiltelefon, når det bliver handlet ind). Som jeg allerede har diskuteret, så er spørgsmålet om samspelet eller netop modspillet mellem forskellige kontekster interessant, ikke blot fordi det sætter rammen for betydningsproduktionen og computerens anvendelseshorisont, men

fordi det herigennem bliver muligt at etablere en kritisk position; hvad er der på spil omkring computere, og hvilket formål tjener det? Jeg vil dog argumentere for, at det alligevel giver mening (i et mediekulturelt perspektiv) at "nøjes" med at følge brugerne i en afgrænset kontekst, i mit tilfælde skolen. For det første fordi brugerne i deres kommunikative relationer om computerne markerer eller snarere indikerer forskellige konteksters betydning. Det har jeg ikke mindst oplevet i mine gruppeinterviews. Og for det andet fordi der stadig er lavet relativt få undersøgelser af computerens betydning i skolen set fra et elevperspektiv, på trods af en stor opmærksomhed omkring feltet. Endelig kan man sige, at det ikke er helt korrekt at betragte "skolen" som een sammenhængende kontekst. Når en ungdomsforsker som Finn Wiedemann snakker om koder og kultur i gymnasieskolen, tager han afsæt i *cultural studies* perspektivet og peger på, at der ikke er een kultur på spil i en skolekontekst, men flere.

Endelig indebærer en skærpet forståelse af *medieetnografi* for det fjerde, at forskeren opholder sig netop så længe blandt gruppen af brugere, at han eller hun "(...) begynder at drage sine egne kulturelle selvfølgeligheder i tvivl." (Drotner 1994, 155) At drage sine egne kulturelle selvfølgeligheder i tvivl, handler ikke om at kunne forstå og acceptere andres synspunkter eller holdninger til bestemte måder at gøre ting på (her omkring computere). I den forstand har tvivlen karakter af et brud, som fx. når antropologen Kirsten Hastrup fortæller om, hvordan hun – på trods af sin videnskabelige uddannelser – oplevede at tro på magiske eller mytologiske væsener på Island. I forhold til omfanget af feltarbejdet deltog jeg konkret i elevernes skolegang over tre perioder i tidsrummet fra april 2000 til maj 2001. Det kan diskuteres, om det tidsrum har været "længde nok" til, at jeg begyndte at drage mine egne "kulturelle selvfølgeligheder" omkring computere i tvivl. Jeg vil dog holde fast i, at mit feltophold har produceret en undren: Hvorfor praktiseres computerbrug som den gør i skolen, når det kunne gøres på andre måder? Denne undren kommer dog ikke kun som følge af mit ophold på Stjernfeld Gymnasium. Jeg har i en årrække arbejdet med "pædagogisk brug" af informationsteknologi, og jeg har i dette arbejde en forståelsesmodus, der så at sige er "tunet" ind på at gøre ting anderledes, med og omkring computere (ikt). Men dette forhold handler naturligvis om skolens pædagogiske arbejde (at drive skolevirksomhed) og mindre om elevernes computerkultur (at anvende og knytte an til mediet). Min undren har naturligvis ikke samme karakter som det brud, Hastrup oplevede da hun begyndte at tro på magi eller magiske hændelse på Island. Min tvivl har en anden og i den forstand mindre "eksotisk" karakter. Uden at tage forskud på analysen skal jeg her nævne, at jeg i feltarbejdets sidste fase for alvor kom til at tvivle på hele mit pædagogiske grundlag for at forstå computeres betydning og perspektiver. Ikke mindst begyndte jeg at

tvivle på, om en produktiv tilgang eller en "produktionspædagogik" (som har været dominerende i skandinavisk mediepædagogik) var den rigtige måde at lære om og med medier på.

Som afslutning på dette kapitel vil jeg gøre rede for den overordnede figur, jeg har valgt at strukturere mit analytiske arbejde efter. Inspirationen til denne figur skal findes hos Tove Arendt Rasmussens arbejde med at begribe, hvordan medier, betydning og social praksis hænger sammen i et kritisk mediekulturelt perspektiv (Rasmussen 1993, 1995). Kernen i et sådant perspektiv er et dynamisk samspil mellem medieteksten og mediekonteksterne. I mit arbejde har jeg valgt at reformulere Rasmussens tekst-kontekst figur således, at jeg i stedet for at lade medieteksten være et selvstændigt moment søger at begribe samspillet mellem tre kontekster: den institutionelle, den situationelle og den diskursive.³¹

Den *institutionelle kontekst* identificerer jeg som en blanding af på den ene side de samfundsmæssige og kulturelle forhold, der alt efter teoretisk ophav betegnes post-traditionelle eller "den anden modernitet". På den anden side udgør gymnasieskolen en pædagogisk-specifik institutionel kontekst. Med "specifik" ønsker jeg at markere, at gymnasieskolen som uddannelsesinstitution nødvendigvis må ses som en uddifferentieret version af de mulige måder, vi i Danmark har valgt at organisere ungdomsuddannelse på.³² Med afsæt i mine felterfaring vil jeg i denne analysedel undersøge, hvordan brug af computere (eller IKT) også kan forstås som tegn på og relateres til eleveres (og institutionens) måde at håndtere hvad Thomas Ziehe kalder "skolens normalubehag".

Den *situationelle kontekst* er min analyse af elevernes konkrete brug af computere på skolen. Analysen af denne kontekst tager afsæt i Lull's

31 Denne analysefigur kan opfattes som en reorientering af den tekstualitetsmodel, som John Fiske anvender i sit studie af populært fjernsyn (Fiske 1987). Fiske peger her på to typer af intertekstualiteter; den vertikale og den horisontale. I denne sammenhæng er det den vertikale, der er den interessante, netop fordi Fiske som nævnt identificerer en "tertiær tekstualitet"; brugernes diskurs eller udsagn om såvel den primære medietekst (programmet eller showet) som de sekundære medietekster (dem der omtaler de primære). Pointen i den model er, at disse typer af tekstualiteter så at sige fungerer som kontekst for hinanden, hvad der netop er med til at (re)producere og fuldende det mediekulturelle kredsløb. Mit analytiske greb i forhold til denne model, og Rasmussens grundtanke, er, at jeg så at sige erstatter den primære medietekst med den terciære, og lader i stedet denne indgå som moment i det computerkulturelle kredsløb.

32 Heri ligger en selvstændig problemstilling at forfølge; er der forskel på den måde hvorpå gymnasieskolen håndterer vilkårene under "den anden modernisering" (Ziehe 1998) set i forhold til de øvrige ungdomsuddannelser? Argumenter herfor og billeder heraf præsenterer Gleerup og Wiedemann (2001) i deres arbejde på at identificere et institutionelt krydspred i gymnasiale ungdomsuddannelser.

forståelse af *social mediebrug* (eller *social uses of television*). Her søger jeg at indkredse episoder eller begivenheder, hvor computere enten direkte eller indirekte sættes i spil i det interpersonelle rum. I denne analysedel vil jeg tillige konkret tematisere de vanskeligheder eller udfordringer, der ligger i at lave kvalitativt empirisk feltarbejde, ikke mindst i forhold til at finde eller skabe en gangbar rolle, som både er troværdig og som giver adgang til at studere og deltage i (en del af) elevernes computerkulturelle praksis. En selvstændig problemstilling i forhold til denne kontekst er spørgsmålet om, i hvilken udstrækning eller på hvilken måde elevernes computerbrug kan betragtes som "social", og hvilken rolle computerne spiller set i relation til det eleverne ellers forventes at foretage sig, når de er *i skole*. Sagt med andre ord: Hvilken medierelation kan siges at være dominerende?

Endelig er den *diskursive kontekst* repræsenteret ved de fokuserede gruppeinterviews, jeg foretog med eleverne på skolen i løbet af feltarbejdsperioden. Selvom gruppeinterviewet som metode principielt lægger op til en anden interaktionsform end de handlinger og den deltagelse jeg i øvrigt kunne praktisere på skolen, så er der flere indikationer på, at jeg også her deltog i elevernes computerkulturelle praksis. I modsætning til fx. den empiriske receptionsanalyse, der har et relativt afgrænset medietekstuel samtaleobjekt, sigter jeg i gruppeinterviewene efter at give eleverne rum til at fortælle om deres computerkulturelle praksis; om deres præferencer og deres erfaringer med computere både derhjemme og på skolen; om deres møder med nyt på computerne; om deres relationer til familie, lærerne og ikke mindst til hinanden.

Det overordnede mål med afhandlingens analysearbejde er således at give et bud på, hvordan samspillet mellem disse tre kontekster gør det muligt at tegne et mønster af elevernes kollektive betydningsproduktion; deres computerkultur. Når jeg her anvender kultur i ental skal dette ikke forstås som nogen udelukkelse af, at der i det sociale spillerum omkring computere på skolen kunne vise sig at være tale om flere kulturer, eller netop forskellige kulturelle formationer, der på een gang er mulige at afgrænse, men som samtidig spiller sammen, positivt eller negativt. Min indgang til studiet af unge og computerkultur er dog, at jeg antager en vis homogenitet. Jeg antager, at eleverne mødes og agerer i forhold til en relativ homogen horisont, når det kommer til computere (også selvom jeg har peget på subkulturstudiernes problem med netop alene at beskriver homogenitet). Jeg søger således med det etnografiske undersøgelsesdesign at tegne konturerne af det "sociale" ved elevernes computerbrug i deres deres diskurser, hvorfor individuelle forskelle eller individuelt orienterede computerkulturer befinder sig i periferien af mit perspektiv.

Endelig er det en ambition med analysen af den etnografiske tekst at kunne give et bud på, hvordan eleverne praktisere det at være "unge" ved at bruge computere, og ved at tilskrive denne type ikt bestemte betydninger. Jeg har med afhandlingens første kapitel kort tematiseret en række modernitetstendenser uden dog at have redegjort for hele det problemkompleks. Følger vi imidlertid den logik, som flere modernitetsanalytikere påpeger (Ziehe inkluderet), vil elevernes udsagn om deres erfaringer med computere (som specifik mediebrug og -praksis) og det sociale spillerum som de skaber og tager del i herom, netop kunne give indikationer på, hvordan de håndterer en kulturel moderniseret tilværelse, og hvad det betyder for deres orienteringsmuligheder i en kontingent tilværelse (Hernwall 2001).

Medieetnografi er således et perspektiv på menneskers brug og fortolkning af medier, der bygger på et sæt af antagelser:

(a) Medier skal forstås i deres umiddelbare eller situerede brug. En tekst kan kun – pragmatisk set – forstås når den omsættes (dvs. indgår i en brugssituation).

(b) Mennesker indskriver medier i deres hverdagsliv og praksis. Medier gøres til en del af selve forståelsen at *gøre hverdag*, med fokus på et rituel aspekt. Dog ikke alene rituel i forhold til et kollektiv, men også som del af individualiserede måder at gøre hverdag på.

(c) Menneskers brug af medier skal forstås både som social organisering og som æstetisk praksis. Når mennesker gør noget med medier, handler denne gøren både om at give struktur til aktiviteter, samt reificere eller give form til bestemte forestillinger. I en medieetnografisk forstand skal æstetisk primært forstås i forhold til en kreativitet (Giddens ville kalde det 'praktisk bevidsthed', 1991), der søger at skabe sammenhæng i hverdagen og ikke mindst i forhold til individets selvforståelse.

(d) Menneskers brug af medier skal forstås som en praksis – i sin egen ret. Det indebærer blandt andet, at etnografiske analyser af mediebrug må være åben og metodisk induktiv for at begribe denne.

(e) Menneskers brug af medier udtrykker både konflikt og konsensus. Fx. er unges brug af medier ikke alene udtryk for et brud med forældres foretrukne mediebrug eller institutioners foretrukne måder at bruge medier på, men også tegn på overtagelse af en domineret praksis.

Kapitel 3

Vejen til Stjernfeld Gymnasium³³

I min søgen efter et empirisk felt, hvor jeg kunne udforske det "sociale spillerum" omkring computere, måtte jeg gå forskellige veje. Den første vej var formel, og indebar at jeg sendte en skrivelse eller snarere en invitation rundt til forskellige skoler om at deltage i mit projekt om unge og computerkultur. Den anden vej var også formel, men gik over et konkret konsulentprojekt, som jeg fik mulighed for at deltage i år 2000. I dette kapitel vil fortælle om hvordan jeg kom i kontakt med *Stjernfeld Gymnasium*, om min oplevelse af de umiddelbare hverdagslige rammer for elevernes computerbrug, og endelig min oplevelse af de eleverne, hvis computerbrug jeg i de senere kapitler vil analysere. Dette kapitel skal betragtes som et første trin i min analyse, og har status af en slags umiddelbar indføring i feltet *Stjernfeld*. På den måde hænger det sammen med de næster tre kapitler ved at sætte rammen for mine betragtninger om elevernes computerbrug i forhold til den institutionelle, den situationelle og den disursive dimension i deres computerkultur.

Udviklingsprojekt som murbrækker

I foråret 1999 forsøgte jeg for første gang at skabe en kontakt til en skole eller en uddannelsesinstitution, hvor jeg kunne komme på feltarbejde. Jeg orienterede mig bevidst omkring ungdomsuddannelser (gymnasier og erhvervsskoler), fordi jeg forskningsmæssigt ønskede at arbejde med "unge".³⁴ Fra begyndelsen var jeg også meget interesseret i at få kontakt til en erhvervsskole, fordi det område erfaringsmæssigt var helt nyt for mig, og fordi jeg forventede at møde en anden type af unge (Nielsen 2000, Gleerup & Wiedemann 2001).

33 Det skal for en sikkerheds skyld noteres, at Stjernfeld Gymnasium er et pseudonym. Jeg har valgt anonymitet som strategi, primært fordi spørgsmålet om anonymitet og fortrolighed ikke blev afklaret med mine lærerkontakter. Derfor har jeg valgt, ud fra et etisk synspunkt at anonymisere min etnografiske analyse og fortolkning af elevernes computerkultur på Stjernfeld Gymnasium.

34 I andre sammenhænge har jeg arbejdet med børn og voksne. Min kandidatafhandling var en udforskning af børns legekultur og deres fjernsynserfaringer som de udspiller sig i livet i en børnehave. I en række andre sammenhænge har jeg arbejdet med voksne og deres computererfaringer i forhold til både undervisning og læreprocesser. Jeg skal i kapitel 4 vende tilbage til spørgsmål om "unge" som målgruppe, netop fordi de samfundsmæssige og kulturelle vilkår gør, at ungdom ikke blot er for unge, men at børn og voksne kan erfare nogle af de samme kulturelle og identitetsmæssige ambivalenser, som jeg allerede tidligere har påpeget gør unge til en interessant *ethnos* at udforske.

Meget konkret søgte jeg at skabe kontakt til et empirisk felt ved at etablere netværk. Det gjorde jeg først og fremmest ved at sende min projektbeskrivelse og et følgebrev rundt til 20 skole i hele landet. Af disse tyve fik jeg to svar der begge var negative. Min første reaktion på disse afslag var, at jeg måske havde tiden imod mig. Pædagogik og informations- og kommunikationsteknologi var også på det tidspunkt et aktuelt tema for stort set alle institutioner i den danske uddannelsesverden.

I perioden 1995 og frem til årtusindskiftet blev der fra den danske regerings side givet anseelige støttemidler til at igangsætte projekter, som skulle hjælpe skoler på vej mod at finde den helt rigtige måde at bruge informationsteknologien på i den daglige undervisning. Min anden tanke var, at jeg måske sendte det uheldige signal, at jeg med mit projekt faktisk truede med at komme så tæt på den pædagogiske praksis omkring computere (helt derved hvor eleverne skal tage stilling til udviklingsarbejder og IT-strategier), at det ville virke som et pres på (eller som en overvågning af) de tiltag som skolerne og lærerne med forskellig motivation og forskellige motiver havde sat i gang. Tiltag, der i forvejen blev evalueret af såvel skolerne selv som af de bevilligende myndigheder. Som et alternativ måde at skabe netværk på, forsøgte jeg at skabe kontakt til skoler via internettet. Jeg designede en projekthjemmeside og fik lavet en nyhedsservice og et debatforum (kaldet et "community").³⁵ Det gjorde jeg med den overbevisning, at det ville kunne bidrage til projektets troværdighed, at dette aspekt også var med; at bruge internet i forskning om computerkultur og unges brug af informations- og kommunikationsteknologi. Men heller ikke denne måde gav succes i form af kontakt til en skole.

Der skulle et helt andet udviklingsprojekt til før jeg fik skabt kontakten til Stjernfeld gymnasium. Netop i kølvandet eller dønningerne på den danske fyrtårns-satsning, fik jeg lejlighed til at deltage i et udredningsprojekt, der skulle kortlægge ikt-kompetencer blandt en stor gruppe af undervisere ved uddannelsesinstitutionerne i Nordjyllands Amt.³⁶ Formålet med projektet var ligeledes at finde frem til, hvilke typer af efteruddannelse der kunne støtte underviserne i deres pædagogiske arbejde med at integrere informations- og kommunikationsteknologier i undervisningen og herigennem udvikle en ikt-pædagogik. I forbindelse med projektet skulle jeg rundt til en lang række skoler, for at interviewe undervisere om deres erfaringer med brug af ikt i undervisningen. Dette interviewarbejde gav mig en kontaktflade til en lang række undervisere, og det lykkedes mig herigennem at få kontakt med en

³⁵ Denne hjemmeside er stadig tilgængelige på <http://www.vcl.auc.dk/ansatte/tfa/unlock/index.htm>

³⁶ Herom kan læses på <http://www.detedigitalenordjylland.dk/>

samfundsfaglærer – Hanne – som indvilligede i, at jeg kunne følge og interviewe hendes og en kollegas elever i forbindelse med deres fælles samfundsfagstimer. Skulle jeg kort reflektere over dette aspekt ved at lave empirisk feltarbejde – kontakt eller adgang til feltet – så er erfaringen, at man som forsker måske er nødt til på lang sigt at skabe en bred kontaktflade, og i princippet belave sig på, at empirisk feltarbejde forlods kræver erfaringer med de empiriske felter, dvs. at man ikke kommer som en "fremmed" i hverken simmelsk eller schutz'sk forstand.³⁷ På den konto er det min erfaring, at etnografien ikke formelt set beskriver eller anviser, hvordan man lige gør, når der skal skabes kontakt til et felt. Det kan bero på såvel velovervejede og veludbyggede kontakter, som på tilfælde.³⁸

Stjernfeld – et gymnasium

Stjernfeld Gymnasium er geografisk beliggende i provinsen. Det blev bygget sidst i 1970'erne. I det officielle præsentationsmateriale beskrives Stjernfeld som et "moderne gymnasium" med nye og velindrettede bygninger. Som ethvert andet alment gymnasium står det boglige arbejde i centrum for de godt 360 elever og 40 læreres daglige virke på skolen. Hvad det betyder, at det boglige arbejde er i centrum", beskrives ikke på nogen udfoldet måde. Men det står ikke i noget modsætningsforhold til skolens formål; at udfordre de 16 til 19 årige elever sanser og udvikle deres personlige viden, kreativitet og forståelse af omverden!

Som uddannelsesinstitution har Stjernfeld en række konkrete målsætninger som ikke mindst går på at udvikle en skole, der bygger på "kvalitet", "alsidighed", "åbenhed", "demokrati", "engagement" og "fællesskab". Selvom disse to første fokuspunkter ved Stjernfeld – det boglige i centrum og værdierne – ikke behøver at hænge sammen på nogen entydig måde, så er det allerede her muligt at pege på det latente forhold mellem forskellige mediekulturer i gymnasieskolen, et forhold jeg allerede tidligere har tematiseret (skrift versus billede, kapitel 1). Det er et forhold som til stadighed bliver fremhævet, når de pædagogiske sider ved mediekulturerne diskuteres, og derfor også et forhold som har relevans for elevernes erfaringsdannelse med computere.

Den praktiske ramme

Den 6. april år 2000 var jeg til den første time sammen med de to hold samfundsfagselever; det matematiske og det sproglige. Hanne, samfundsfaglæreren for de matematiske elever, havde været utrolig hjælpsom forud mit første møde med eleverne, og havde fortalt, at

37 Se Georg Simmels "Ekskurs om den fremmede" (Simmel 1998) og Alfreds Schutz' version (Schutz 1975).

38 I stil med etnografen Paul Rabinows introduktion og ankomst til det lille stammefællesskab Sidhi Lachen (Rabinow 1977).

jeg kunne forvente, at de ville spørge meget til hele min måde at gribe et feltstudie an på. De havde nemlig lige været igennem et forløb om anvendt videnskabelig metode indenfor samfundsvidenskab. Og Hanne tog ikke fejl. Jeg blev meget grundigt udspurgt, nærmest overhørt om, hvordan hele mit metodologiske design overhovedet ville kunne bruges til at sige noget generelt om noget, og om deres erfaringer med computere. Ellers brugte jeg den time, jeg havde fået stillet til rådighed, til at fortælle om, hvordan og hvornår jeg ville være til stede på skolen, og hvordan jeg ville se på deres måder at bruge computere på, og endelig fortalte jeg om de gruppeinterviews, jeg ville lave sammen med dem. Hertil bemærkede een af eleverne, Tea fra det sproglige hold, at hun meget gerne ville vide præcist hvor meget det ville tage fra deres undervisningstid. Tea, som senere skulle vise sig at være een af de elever jeg fik tættest kontakt med, var nemlig ikke umiddelbart interesseret i at bruge tid på interviews, hvis det ville komme til at gå ud over hendes skolearbejde.

Når jeg tænker tilbage på dette første møde med msSA'erne (den formelle fællesbetegnelse for de matematiske og sproglige samfundsfagselever på højt niveau), så var jeg nok ikke forberedt på den type af kommentar. Måske fordi mine erfaringer med elever i alderen 16 til 19 år på daværende tidspunkt var begrænsede, men måske også fordi jeg havde en forventning om, at deltagelse i et interview i skoletiden ville være noget nyt og anderledes for eleverne, og derfor blive set som en udfordring eller en afveksling. Det var i hvert fald det indtryk jeg havde fået af Hanne. Hvorom alting var, så fik jeg allerede på dette første møde en lektie i, hvordan unge elever reagerer meget forskelligt på at "blive undersøgt" eller at blive udspurgt om deres erfaringer.

På dette første møde med eleverne præsenterede jeg den praktiske tidsramme for mit projekt. Jeg fortalte, at min tanke var at følge eleverne i en periode frem til skolernes efterårsferie. Denne tidsplan blev dog ændret, hvilket ikke mindst skyldes, at holdet efter sommerferien i 2000 blev delt op i et sprogligt og et matematisk samfundsfagshold, og de sproglige fik ved denne lejlighed en ny lærer til faget. Jeg kom på den måde til at stå i en situation, hvor der var blevet lavet en aftale med et hold af lærere, som denne anden lærer, Mogens, ikke havde været med til at indgå. Jeg ønsker ikke at overfortolke betydningen af denne situation, men den var ikke desto mindre en del af grundlaget eller præmisserne for mit feltarbejde.

I tidsrummet mellem april 2000 og maj 2001 var jeg på skolen i tre perioder. Den første periode (april til maj 2000) brugte jeg til at gennemføre min første runde gruppeinterviews (5 stykker), og til at orientere mig på skolen. Jeg brugte ikke mindst tid sammen med skolens bibliotekar, der bidrog med viden om elevernes

computerbrug både i og udenfor timerne. Den anden periode (oktober til december 2000) gik først og fremmest med at følge de matematiske elever (mSA) i deres timer med Hanne. Jeg fulgte blandt andet dele af deres projektskrivning (om ulande), selvom eleverne lavede det meste af dette skolearbejde hjemme. Den tredje og sidste periode (januar til maj 2001) brugte jeg både til at følge de sproglige elever i deres samfundsfagstimer med Mogens, og til at gennemføre min anden runde af gruppeinterviews (i alt 6).

De samfundsfaglige elever

På de to samfundsfagshold gik der til at begynde med 23 elever (fødselsårgang 1984/85). Eleverne var fordelt sådan, at på det matematiske hold gik 4 piger (Janne, Sanne, Annie, Bente) og 10 drenge (Jens, Jan, Jesper, Thor, Laust, Carl, Arno, Kristoffer, Tom, Amby). Det sproglige hold bestod af 6 piger (Mette, Terese, Rie, Katja, Sofie, Tana) og 3 drenge (Søren, Svend, Steen). Denne fordeling har naturligvis haft en relativ betydning for min måde at forstå eleverne på, ikke mindst i forhold til temaet køn. Meget konkret oplevede jeg, at det var noget lettere at komme i snak med de matematiske elever, og netop primært drengene. Fra starten af var jeg meget bevidst om, at køn ville spille en rolle for mit feltarbejde. Men rent analytisk ønskede jeg ikke lægge mig fast på en kønstatistik, eller fortolke deres computerbrug ud fra hvilket hold de gik på (sprogligt eller matematisk); altså, hvad betyder det for den sociale computerbrug, at eleverne kønsmæssigt og fagligt er forskellige? Er der forskel på hvordan drenge og piger, matematikere og sproglige agerer omkring computer, og hvilke erfaringer de gør og har gjort med computere? Spørgsmålet om køn var fra begyndelsen hovedsagligt et problem eller et vilkår for min deltagende observation. Men som feltarbejdet forløb kom kønnet, rent intuitivt, til at spille en rolle, ikke mindst fordi jeg i mit registreringsarbejde brugte dreng/pige som formel kategori til at begribe elevernes computerbrug med.

Min beskrivelse af eleverne skal forstås som etnografisk og ikke sociologisk. Selvom disse to videnskaber på en lang række områder er beslægtede (fx når sociologen Georg Simmel beskriver liv og mentalitetsformer i storbyer, eller når Pierre Bourdieu beskriver smagsmæssige forskelle mellem samfundsklasser), så er de forskellige på det punkt, at spørgsmål om social klasse og fordeling af økonomisk kapital i mindre grad er i fokus for en etnografi om mennesker. Jeg har derfor ikke registreret, hvilken socialklasse eller livsform eleverne kommer fra eller repræsenterer, for derfra at kunne slutte mig til en social forklaring på, hvorfor eleverne netop agerer og mener som de gør om computere.

Der findes sikkert et utal af måder at skelne mellem typer af elever på, som ikke direkte tager afsæt i socialklasser eller livsformer. Anne

Grete Nielsen skelner i sin undersøgelse "Fra Kierkegaard til Calvin Klein (Nielsen 2000) mellem fire typer; den interesserede elev, den lektietyngede elev, den sociale elev og endelig den umotiverede elev. Jeg vil i næste kapitel vende tilbage til denne skelnen i en diskussion af det generelle "læringsklima" eller læringskulturen i gymnasiet, som jeg vil argumentere for er en vigtig brik i etableringen af en forståelses- og en fortolkningsramme for de computererfaringer, eleverne gør og kan gøre sig i skolen. Nielsens elevtypologi går udelukkende på elevernes oplevelse af at være under uddannelse til dannelse, og Nielsen diskuterer kun meget sparsomt computerens rolle i dette spil; betyder computeren noget for de unge elevers opfattelse af dannelse og at blive dannet? Dette gør, at typologien kan læses som ekstremt underviserorienteret (fokus på motivation). Selvom typologien er blevet udviklet på baggrund af elevernes udsagn i eksamensstile, så er det åbenlyst, at det er en undervisers bekymrede bevidsthed om problemer med at lære eleverne det de skal og bør lære.³⁹ Min pointe er, at en sådan typologi alene fokuserer på eet aspekt ved eleverne som mennesker i en foranderlig modernitet. Den tematiserer ikke på nogen udfoldet måde de håndteringsstrategier, som unge i en vis forstand er tvunget til at vælge og gøre brug af. Hvorfor gå på gymnasiet? Jo, tiden skal jo gå med et eller andet, som én af eleverne på Stjernfeld relativt tidligt udtrykte det.

Min forståelse af de 23 elever skal ses i det perspektiv, at jeg både i feltarbejdet og i mit senere analysearbejde har måtte forlade mig på køn og fagligt spor (matematiker, sproglig) som en del af mit optik på elevernes computerkultur. Men spørgsmålet om den faglige motivation (og dermed også en skelen til Nielsens elevtyper) har spillet ind, ikke mindst i forhold til at forstå strategiske aspekter af elevernes handlinger på skolen. I forhold til ønsket om at forstå "det sociale" ved elevernes computerbrug har jeg dog fravlagt den biografisk-psykologisk tilgang, der netop søger efter og søger at forstå den enkelte elevs sociale baggrund og livsform. I det følgende vil jeg kort fortælle lidt om de to hold og om nogle af eleverne, for at give en begyndende fornemmelse af de unge som computerbrugende *ethnos*, uden at kunne give en dybere profil af den enkelte og deres relationer til hinanden på hvert af holdene, og på tværs.

Det matematiske hold, mSA, var det hold jeg fulgte først, og det endte også med at blive det hold, som jeg brugte mest tid sammen med i de stunder og perioder uden for samfundsfagstimerne.⁴⁰

³⁹ Nielsen drager ikke nogen eksplicit sammenligning, men beskrivelsen af eleverne set ud fra forskellene i motivation peger i retning af den diagnose, som kulturskribenter ynder at kalde for zapperkulturen (fx som Neil Postman).

⁴⁰ Betegnelserne mSA og sSA står for samfundsfag på højniveau for henholdsvis matematiske og sproglige elever. Denne kode vil blive brugt mange gange.

Pigerne Annie og Bente kom jeg aldrig rigtig i kontakt med andet end i interviewene. Janne og Sanne fik jeg snakket mere med. Janne fremstod i det daglige som en pige med stærke faglige kvalifikationer og med ambitioner om at læse videre på universitetet. Sanne virkede i timerne ikke så fagligt sikker som Janne. I interviewene kommunikerede Sanne blandt andet, at hun selv ikke nærrede nogen stor tiltro til sine computerkompetencer, og selvom denne kompetence ikke umiddelbart kan overføres til hendes generelle og faglige kompetencer, så fremstod Sanne i timerne som meget arbejdsom, omend ikke på nogen selvsikker måde. Sådan oplevede jeg de to piger, men min oplevelse bør på ingen måde overdrives, for selvom Sanne nok kommunikerede faglig usikkerhed, så vil det være urimeligt at betegne hende som mere faglig usikker, når mit kendskab til de to sidste piger på holdet, Annie og Bente, var så sparsomt. De ti drenge på holdet – Jens, Jan, Jesper, Thor, Laust, Carl, Arno, Kristoffer, Tom, Amby – har jeg et langt tydeligere billede af. Måske mest fordi enkelte af dem gav mig et modspil som jeg blev nødt til at forholde mig til (se senere i kapitel 6), men også fordi at de netop med dette modspil, og i forhold til deres oplevelse af min dagsorden, søgte at integrere mig i en del af deres hverdag; den del der havde med deres computerbrug og –erfaringer at gøre. Carl og Arno signalerede dog fra starten, at de ikke rigtigt brød sig om at blive ”undersøgt”. Min relation til disse to drenge gik mest på udveksling af sportserfaringer og –resultater.

Jeg kunne for så vidt fortælle mange ’småting’ om drengene på det matematiske samfundsfagshold: Om Ambys meget specielle måde at kommunikere og udtrykke sig på. En form som man lige skulle vænne sig til (mange udbrud som fx ”Year Maaaaan” og andre amerikansk-inspirerede udbrud og talemåder). Om Carl og Arnos sportsinteresser og vores gensidige beklagelse over visse superligaholds resultater eller mangel på samme. Om Kristoffers erfaringer fra sit udvekslingsophold i USA og hans meget markante holdninger til individuel frihed. Om Jesper og Laust’s frustrationer over deres matematiske kundskaber. Om Laust’s store lidenskab for øl, og om Thor’s intense diskussionslyst. Jeg vil dog fæstne mig ved det forhold, at ingen af eleverne ytrede ønske om at blive programmører eller at arbejde med computere og ikt som selvstændig faglighed efter gymnasiet. Hvorfor skulle de også det? Pointe er, at især de matematiske elever kommunikerede i gruppeinterviewene en (selv)forståelse, hvor viden om computere i en eller anden forstand hang sammen med, at hvis man vidste noget om computere og man også kunne noget særligt med computere, så var det fordi man ville gøre det til en karriere. Var man computerinteresseret, så gik vejen via datalogi og ud i egen virksomhed. Denne forståelse kan meget vel have været med til at ’frame’ matematikernes italesættelse af deres computererfaringer: Ved man noget, altså rigtigt noget om computere, er det fordi det

skal være ens levebrød! Det er noget man tager alvorligt, og derfor er det ikke noget, man bare gør til genstand i hyggesnak og hverdagssludder.

Det sproglige hold virkede af naturlige årsager som et mindre hold (14 matematikere mod kun 9 sproglige). Ikke fordi intensiteten blandt de matematiske elever i timerne var højere end hos de sproglige, men der var bare noget ved de sproglige elever som gjorde, at jeg personligt oplevede stemningen på klassen mindre intens. Af de tre drenge på dette hold – Søren, Svend og Steen – var det mest Svend jeg kom til at lære at kende. Svend fortæller i gruppeinterviewene, at han ikke er nogen 'computer-nørd', men at han da af og til bliver tilkaldt som 'nørd' der kan hjælpe, når noget går galt med computere i og udenfor timerne. Svend fortalte mig, at han gerne ville studere arkæologi efter gymnasiet, men at hans familie pressede på for at han skulle uddanne sig til ingeniør. Og så diskuterede vi ved et par lejligheder den litterære fantasy genre; han kunne simpelthen ikke fordrage Harry Potter bøgerne, fordi de bare var "billige kopier" af store og originale værker som Tolkiens "Ringenes herre". For ham skulle der store værker til, for at hente inspiration til de rollespil, han deltog i.

Pigerne på det sproglige hold – Mette, Terese, Rie, Katja, Sofie og Tana – var både i timerne og i gruppeinterviewene med på at diskutere og smide holdninger på bordet. Og måske kan det ses som en brik i puslespillet til at forstå, hvorfor jeg siden hen, år efter afslutningen af mit feltarbejde på Stjernfeld, vil påstå, at det sproglige hold mere end det matematiske var "computer-minded" i betydningen af at kunne artikulere deres erfaringer og deres oplevelser med computere. Ordvalget er måske ikke velvalgt, men min tanke er, at de sproglige elever, med overvægt af piger på holdet, havde lettere ved at tematisere deres computererfaringer, og i tilgift hertil havde lyst til at gøre det. Men heller ikke på det sproglige hold var der elever, der gav udtryk for at ville gøre computere til deres karriere. Ikke desto mindre fortalte de sproglige elever, at de på den anden side ikke kunne forestille sig et erhvervsarbejde uden at ville møde og at skulle bruge en computer i en eller anden forstand.

I den samlede periode på godt 8 måneder på Stjernfeld gymnasium opnåede jeg at blive relativt fortrolig med godt tre af de 23 elever. Når jeg har valgt at betegne min fortrolighed med disse elever som "relativ" skyldes det først og fremmest, at det var dem jeg nærmest naturligt henvendte mig til, når der var noget jeg gerne ville vide. Men de var også hjælpsomme og gjorde mig selskab i sofagrupperne, når jeg ikke var med til time, eller når jeg var inde ved computerne. På den måde var "mine" elever meget tydelige i deres sprog; de

markerede klart, hvornår det var "ok" at jeg tog plads og hvornår de heller ville have noget tid uden "ham-med-computer-interessen". Det var fra starten ikke min direkte hensigt eller forventning, at jeg skulle eller ville opnå en "kernekontakt" med nogle få elever, i stil med den etnografiske erfaring og praksis omkring kerneinformanter (Rabinow 1977). Jeg har derfor heller ikke lavet individuelle dybdeinterviews med disse tre elever. Min hensigt var, som diskuteret tidligere, at følge gruppen af samfundsfagselever, når de brugte computere direkte såvel som indirekte. I mit feltarbejde kom jeg dog til at stå med et metodologisk problem; hvem var det jeg fulgte? Jeg erfarede nemlig i stigende, at min deltagelse og observation af computerbrug blev spændt ud mellem et fokus på samfundfags-eleverne fra msSA holdene på den ene side, og på den anden side "alle de andre". Sagen var den, at jeg i den første periode næsten ikke oplevede, at nogen af "mine" elever brugte computere. Om det i sig selv kunne ses som en indikator på en række af de analytiske iagttagelser jeg senere vil præsentere, er naturligvis mulig. Når mine elever på både 2. og 3. år ikke var så tit inde ved computere, kunne det måske skyldes en kulturel logik; studierne er krævende og derfor arbejdes der ved computerne derhjemme, og den frie tid på skolen bruges til det nære netværk eller til andre individuelle aktiviteter. Eller måske havde mine elever bare deres egen computer-brugskøreplan.

Det "store optræk" til årsprøverne i 2000 var den første episode, hvor computerne i mit feltarbejde blev meget tydelig, af den simple grund, at en del elever valfartede til skolen med deres hjemmecomputere. De kom med udstyret i tasker og brune papkasser, og havde til lejligheden sikkert måtte låne deres forældres eller nogen andens bil for at transportere de stationære hjemmepc'ere til skolen. Jeg fandt senere ud af, at eleverne ikke blot tog deres computere med til eksamener fordi de måtte, men også fordi skolen rent faktisk ikke havde kapacitet til at tilbyde at stille en computer til rådighed for hver enkelt elev til eksamen. En af skolens dansklærer fortalte mig, at han personligt så hele dette installeringsopbud som et tegn på, at eleverne var computerkompetente; de er yderst selvhjulpne og deres færdigheder kommer alle andre steder fra, end skolen. I den konkrete handling – at elever bringer deres personlige computere med på skolen – er det muligt at finde et spor på den måde som Stjernfeld som institution "ser" eller forholder sig til elevernes computerkompetencer; de kan selv, og det giver rum til at fokusere på det væsentlige – det faglige indhold.⁴¹

41 I 2000 var jeg med til at foretage en undersøgelse af efteruddannelsesbehov og ikt-forudsætninger hos en bred lærergruppe i Nordjyllands Amt (Johansen et al. 2000). I denne undersøgelse er det også muligt at genfinde dette billede af eleverne som ikt-kompetente. Hvad undersøgelsen ikke direkte tematiserede var betydningen af dette elev-billede; var det en motiverende eller en demotiverende

Gymnasiets lokaler og computerrum

En vigtig øvelse i ethvert feltarbejde består i at få et kendskab til det sted eller det område, man skal færdes i. Jeg skal med de næste sider give en beskrivelse og nogle skitser af, hvordan jeg oplevede Stjernfeld som en lokalitet. Pointen er primært at give et mentalt billede af det rum, som jeg agerede i, men også at vise hvordan Stjernfeld på daværende tidspunkt havde organiseret dele af sine ikt ressourcer og kapacitet.⁴²

Når man kommer ind gennem de svære 1970-glasdøre med det tværgående håndtag i sort træ, kan man til højre for døren på første etagen komme ind til sekretariatet og rektors kontor. Disse lokaler har store glasvinduer, som vender direkte ud mod skolens parkeringsplads, der er den primære vej til og fra skolen. Fra denne position kan man iagttage, hvem der kommer til og hvem der forlader skolen (hvis de hvide gardiner vel og mærke trækkes fra). Til venstre for hoveddøren men stadig på første salen kan man komme ind til lærernes pædagogiske værksted (med printere, computere, kopimaskiner), lærerværelset og lærernes rygerum. Normalt er det pædagogiske værksted af praktiske grunde aflåst. Lærerværelset er et langt og lyst lokale med borde, stole, en sofagrube og ikke mindst lærernes opslagstavler og postbokse. Allehånde kursustilbud og ministerielle information der har bred interesse finder man på opslagstavlerne. Postboksene er blandt andet der, hvor lærerne opbevarer den litteratur de skal bruge i løbet af arbejdsdagen, og stedet hvor eleverne afleverer deres opgaver, hvis de ikke har nået at gøre det til læreren på klassen.

Lærernes rygerum er et væsentligt mindre lokale, der er udstyret med reoler fyldt med brevordnere og tidsskriftholdere. Der er møbleret med et sort kontorbord, en sofagrube og et sofabord. Herinde finder man blandt andet dagens aviser og den gruppe af lærere som nyder tobak. Mellem lærerværelset og lærernes rygerum er der et mindre køkken, hvor lærerne henter kaffe og opbevarer deres medbragte frokost. Her er der gerne trængsel om morgenen og til frokost.

Fra hoveddøren fører en trappe ned til et niveau under de ansattes lokaler. Her er to store fællesarealer, der begge er møbleret med

faktor til at eksperimentere med undervisningen og forsøg på at anvende ikt til at øge kvaliteten af og i undervisningen? Indebærer dette billede af en ikt-kompetent elevgruppe, at lærerne føler et pres på deres egen faglighed, eller åbner det for en eftergivende holdning; jeg behøver som lærer ikke at gøre så meget, for eleverne kan det i forvejen?

⁴² Denne afhandling er også på dette punkt meget billed-fattig. Pga. af mit valg at ville behandle både skolen og eleverne anonymt, har jeg samtidigt fravalgt at anvende billeder fra skolen og af eleverne til at illustrere både feltet og elevernes computerbrug.

runde, sorte borde og stole, og mørke sofagrupper med små frokostborde. Her er der i pauserne en hektisk aktivitet. Elever sidder eller snarere ligger i sofagrupperne, de spiller bordtennis eller bordfodbold. I de to større frikvarterer bliver spillet musik fra gymnasiets anlæg, som også bruges til fællessamlingerne med sang, musik og underholdning. Anlægget styres både af lærerne og af en håndfuld betroede elever, der har en nøgle til den store trækasse i den venstre fløj af gymnasiet.

Går man ned af trappen ved hoveddøren og drejer til højre kommer man forbi et par store opslagstavler, der især bruges til information fra elevrådet, opslag om musikarrangementer på skolen eller i lokalområdet, og ikke mindst til information om skemaændringer og eksamener. Efter opslagstavlerne ligger skolens elevkantine. Her er der kødannelser i det store frokostfrikvarter, 12-frikvarteret.

I den modsatte fløj, til venstre for hovedtrappen, ligger skolens bibliotek. Det er i modsætning til kantinen lukket inde bag nogle glasruder. Biblioteket er primært holdt i hvide og lyse nuancer. Hylderne og reolerne er hvide. Lige ved indgangen har bibliotekaren sin plads. Ved siden af indgangen står et stativ med "Nyheder", det vil sige nyindkøbte bøger og andet aktuelt materiale. På biblioteket er der opstillet to computer-øer. Hver af disse "øer" består af fire computere med adgang til skolens intranet og internettet. Når man sidder ved disse computere på biblioteket kan man høre, når der bliver skyllet ud på skolens elevtoiletter. De ligger nemlig lige ved siden af biblioteket. I modsatte ende af indgangen til biblioteket står to borde, der bruges til gruppearbejde eller anden fordybelse og fagligt arbejde. Det "inderste" bord er noget mindre end det der står ved bibliotekets glasfacade ud mod fællesarealerne.

Skråt til højre overfor biblioteket ligger de to store edb-lokaler; 415 og 416. Tilsammen er der opstillet 33 computere i disse to lokaler. Lokalerne er adskilt af en foldevæg, der for det meste står åben. Det er kun i de tilfælde, at to forskellige klasser skal bruge computere samtidig, at denne dør bliver brugt, og det oplevede jeg ikke blev aktuelt i den tid jeg var på skolen. Ellers er disse lokaler udstyret som ethvert andet lokale med tavle, kridt, overheadprojektor, håndvask og opslagstavler. Opslagstavlerne er som regel tomme. I det ene hjørne, tættest ved døren, hænger et par udprints. Herpå kan man læse om reglerne for "Etisk brug" af skolens computeranlæg. Selvom lokalerne er fyldt op med computerudstyr, så fremstår lokalet som meget spartansk. Der er ingen hylder med computermanualer eller hylder til glemte udprints, eller bare en dekorativ plakat.

Hele denne beskrivelse er mest af alt tænkt som et "mental" bevægelse gennem skolens rum. Det er den bevægelse, jeg foretager når jeg bladrer gennem min dagbog, og den tjener til at identificere

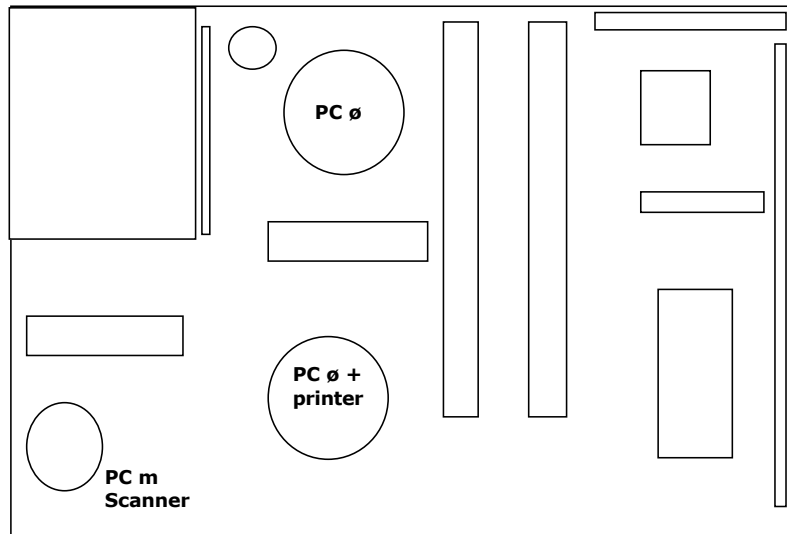
de rum, jeg tilbragte min tid i på skolen. Jeg forstår her "rum" i betydning af "praktiseret sted".⁴³ Det skal forstås på den måde, at lokalets indretning kan ses som en tingsliggørelse, en reifikation, af de handlinger som "de lokale" – eleverne og lærerne – foretager disse steder. I mit feltarbejde tog jeg del i fem forskellige slags rum; klasseværelset, sofagrupperne, biblioteket, edb-lokalerne og sidst lærernes rygerum.

Klasseværelset var det rum, hvor jeg oplevede elevernes faglige præstationer. Det er her de modtager undervisning, og koordinerer det samfunds faglige arbejde. I klasseværelset er der ingen computer. Der er stole og borde opstillet i en "hestesko" vendt mod katederet, der står tættest ved tavlen. I klasseværelset placerede jeg mig næsten hver gang ved det første eller andet bord tættest ved døren til klasseværelset. Nogle få gange fordi jeg kom for sent, og det derfor var praktisk lige hurtigt at "smutte" ind ved det nærmeste bord i lokalet. Men de fleste gange fordi jeg oplevede dette sted i lokalet som en "naturlig" position, hvor jeg ikke var i lærerens blikfelt i forhold til eleverne.

Sofagrupperne var det rum, hvor eleverne tilbragte megen tid i frikvartererne eller i pauserne. Sofagrupperne var det sted, hvor eleverne mødtes når de ikke skulle lave noget fagligt. Selvfølgelig blev der her læst op på dagens lektie, men den primære aktivitet i sofagrupperne var at mødes uden for det faglige. Her blev der snakket om weekendens fest, problemer med kæresten, eller måske bare hvilet ud efter en "hård dag i går".

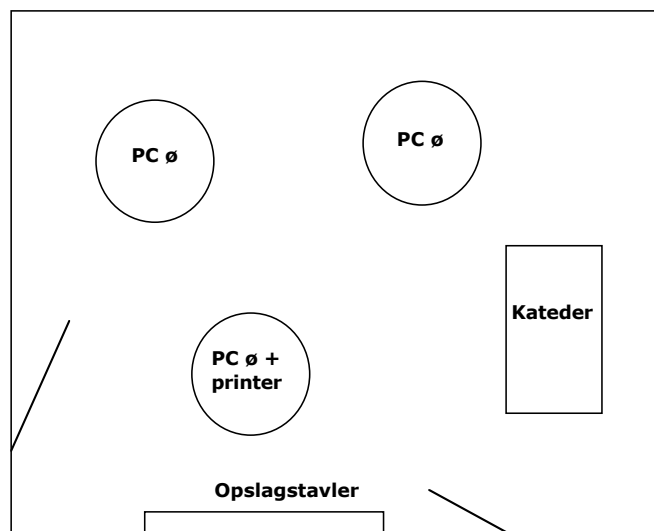
Biblioteket har en central placering i elevernes skolegang. Det er her de kan hente bøger og andet fagligt relevant materiale, og her har de adgang til computere. Biblioteket er det sted, hvor eleverne henter deres materiale, enten ved at låne bøger eller tidsskrifter, søge og printe ud fra internettet bestille nyt materiale fra bogsamlinger uden for skolen eller hente biblioteks faglig hjælp fra bibliotekaren. Biblioteket er også stedet, hvor eleverne kan indscanne billeder og andet materiale. Biblioteket endte med at blive det sted, hvor jeg brugte det meste af min tid i forventningen om at kunne tage del i elevernes praktiske og sociale computerbrug.

⁴³ Denne definition af rum skal forstås i forhold til en pædagogiske diskurs om "læringsrum", en diskurs som blandt andet tematiseres i Undervisningsministeriet tidsskrift Uddannelse om "Bygninger og pædagogik", nr 1 2002. Der kan være mange grunde til hvorfor temaet rum er blevet en del af den pædagogiske diskurs; om hvorfor vi taler om læringsrum. Mit bud er at det først og fremmest skal forstås på baggrund af behovet for at renovere de danske skoler, hvorfor den pædagogiske forskning har øjnet en mulighed for at kunne omsætte teori og viden om pædagogik og læreprocesser til billeder af pædagogisk set optimale bygninger. Et andet bud kunne være, at det fysiske læringsrum i stigende grad udfordres af virtuelle læringsrum hvorfor det praktiserede sted findes eller snarere realiseres i cyberspace (Andersen 2001).



Figur 3.1. Skitse over biblioteket på Stjernfeld

Edb-lokalerne er det rum, hvor eleverne har adgang til flest computere. Døren til disse to lokaler altid lukkede. Der er installeret en lysføler, der slår lyset fra hvis der ikke indenfor et tidsrum registreres fysisk aktivitet. I edb-lokalerne træder man ind i et tæppe af ozon-lugt og brummende computere. På hver af computerne i disse lokaler er der påklisteret en lille label med påtrykket "HUSK!!! Sluk computeren efter brug". Af de seks computer-øer som tilsammen findes i disse to lokaler, er der specielt een ø som eleverne kæmper om at få adgang til, fordi det er her de nyeste og "bedste" computere står opstillet. Det er computer-øen nærmest katederet.



Figur 3.2. Skitse over det offentligt tilgængelige edb-lokale
Lærernes rygerum var det sted, hvor jeg brugte tid når jeg skulle opsummere eller nedfælde mine tanker for dagen der var gået. Selvom jeg for det meste spiste min medbragte frokost i sofagrupperne, gik jeg nogle gange op for at spise den her. Her kunne jeg møde lærere i færd med at diskutere dagens avisoverskrifter, faglige eller fagpolitiske spørgsmål. I tilfælde blev dette rygerum også brugt som et mindre grupperum, hvor eleverne kunne diskutere deres projektemne og hente hjælp hos lærerne.

Hensigten med dette kapitel har været at give et "fænomenologisk" billede af det felt, der udgjorde rammerne for mit praktiske feltstudie af de samfundsfaglige elevers sociale brug af den 'sociale computer'. Det siger sig selv, at dette billede er kraftigt reduceret, eller netop "operationaliseret" i forhold til at fikse bestemte steder, hvor jeg ønsker at efterspore tegn på computerkultur. Eleverne har jeg dertil søgt at give et billede af ved hovedsagligt at beskrive dem som "klasser" eller hold. Dette udtrykker et valg i forhold til mit perspektiv på elevernes computerkultur – det sociale spillerum om computere. Jeg er interesseret i de relationelle samspil eleverne iscenesætter omkring computere på skolen (i situationsbunden interaktion og diskurs).

Jeg vil i næste kapitel gå tættere på gymnasiet som institutionel kontekst. Denne vil jeg diskutere ud fra mine etnografiske erfaringer med Stjernfeld samt ved at knytte an til enkelte andre studier af gymnasiekultur. Hovedformålet med efterfølgende analyse er at anskueliggøre, hvilken type af læringskontekst gymnasiet udgør for elevernes erfaringshorisont, når der sættes fokus på computere. Eller rettere; hvilken principiel betydning har den institutionelle kontekst for elevernes erfaringsdannelse med og deres sociale brug af computere?

Kapitel 4

Normalubehageligt læringsklima

Målet med dette kapitel er at præsentere en principiel forståelse af det almene gymnasium som en bestemt institutionel kontekst for institutionelt iscenesatte læreprocesser under "den anden modernisering". Denne betegnelse anvender Thomas Ziehe til at indkredse en bestemt kulturel tilstand og et socialt handlefelt, som er kendetegnet ved en større centrering omkring det individuelle eller rettere omkring individualiseringsprocesser (Ziehe 1989, 1994, 1998, 2001). Ziehe argumenterer fra sin teoretiske position for, at denne kulturelle tilstand producerer et *normalubehag* – forstået som en latent tilstand af ambivalens – som udgør den dominerende tilstand i skolens læringsklima.⁴⁴ Det interessante ved dette normalubehag er ikke blot, at det sætter en bestemt ramme for de læreprocesser som skolen institutionelt set kan iværksætte, men også at dette ubehag har eller kan antages at have betydning for de måder som eleverne knytter an til og bruger computere på i det formelle læringsrum.⁴⁵ I den forstand er det antagelsen, at elevernes computerkultur ikke kan forstås uafhængigt af dette normalubehag. For det første fordi "den anden modernisering" (eller den "anden modernitet") og

⁴⁴ Thomas Ziehe har i sit tidligere arbejde fokuseret på den kulturelle moderniserings betydning for og tendenser i ungdomsuddannelser (1989). Men vi kan i Ziehes seneste skrifter se en tendens til, at hele problematikken omkring moderniseringen så at sige rykker ned i folkeskolen. Dette gør Ziehe til et selvstændigt problem; den kulturelle modernitetserfaring er ikke blot tilgængelig for men reflekteres af børn helt ned på de tidligste klassetrin (1998, 2001). Man kan diskutere i hvilket omfang Thomas Ziehe vil tilskrive denne udvikling politisk styring (på tværs af de forskellige sektorer på uddannelsesområdet), markedsmæssige forskydninger (fra kvalifikationssamfund til kompetencesamfund) eller mediernes indflydelse.

⁴⁵ Betegnelsen 'det formelle læringsrum' indebærer den del af skolens rum, hvor den faglige dagsorden, *curricula*, er dominerende. Netop den kulturelle modernisering, som Ziehe præsenterer det, har dog gjort noget ved denne skelen mellem det formelle og det uformelle (diskuteret i kapitel 1). Man kan spekulere over, hvad jeg vil forfølge i hovedteksten, om netop denne modernisering af skolerummet og nedbrydningen af forholdet mellem det formelle og det uformelle læringsrum kan tolkes som en kilde til, at computere kan bruges til at finde eller skabe et rum, som hverken er skole eller hverdag: computerbrug som refugium.

normalubehaget så at sige konstituerer et refleksivt erfaringsrum, der må betragtes som grundlaget for elevernes sociale relationer, og således også de relationer som de knytter til og via computere i skolen. Og for det andet fordi gymnasieskolen med det overordnede formål at formidle almindelig dannelse til eleverne netop i dobbelt forstand rammes af denne nye erfaringsform.⁴⁶ Det indebærer med andre ord, at den betydningsproduktion som skabes omkring computere i skolen også kan fortolkes som et tegn på (elevernes) måder at håndtere dette normalubehag på.

Centralt for dette kapitel er således at diskutere, hvordan det er muligt at forstå gymnasiet som en dannelsesinstitution og på hvilken måde dette har betydning – direkte som indirekte – for de computererfaringer som eleverne kan artikulere og praktisere i denne kontekst. Den direkte anknytning til computeren som et fænomen i gymnasiet vil jeg sidst i kapitlet diskutere ud fra et begreb om "digitalt dannelsesrum" eller "digital dannelse". Denne begrebskonstellation er i stil med mit begreb om computerkultur en analytisk figur eller konstruktion, dvs. en måde at kondensere forskellige aspekter omkring læreprocesser og computere på. Ambitionen er at kunne argumentere for computerbrug som en kulturel praksis, der gør det muligt for den enkelte elev at orientere sig og agere i den institutionelle kontekst. Jeg vil ikke påstå, at computerbrug kan ses som nogen dominerende måde at håndtere ambivalenserfaringer på. Elevernes brug af computere kan ikke opfattes og bliver heller ikke opfattet som måden at fjerne eller lindre det institutionelle normalubehag. Men påstanden er, at i elevernes computerbrug aktualiseres netop de samme processer, som gør sig gældende for det institutionelle læringsklima; det handler om at knytte an og markere forskelle som del af en selvdannelsesproces. På den måde er eller bliver spørgsmålet om computerbrug også relevant for dannelse og identitetsarbejde som sociale former for læreprocesser.

Dannelse og normalubehag

Der er givetvis flere måder at beskrive det almene gymnasium på. I denne sammenhæng har jeg valgt at tage udgangspunkt i, hvad man kunne kalde "den officielle version". Denne version findes blandt andet beskrevet i et lille skrift fra Gymnasieskolernes Rektorforening, der med titlen "Det almene gymnasiums profil", blev produceret i kølvandet af den nye gymnasiebekendtgørelse fra 1999 (Zibrandtsen 2001). I sig selv er dette skrift en konkret manifestation af de

⁴⁶ Jeg anvender i denne sammenhæng begrebet almindelig dannelse uden at trække entydigt på nogen definition. Dog, Ole Thyssen (2001) og Lars Qvortrups (1998) beskrivelser af dannelse i senmoderniteten eller hypermoderniteten har været et umiddelbart inspirationsgrundlag.

tendenser som uddannelsesforskerne Finn Wiedemann og Jørgen Gleerup har beskrevet i deres arbejde på at kortlægge de krydspres eller forandringsimperativer som de ungdomsgymnasiale uddannelser har måtte forholde sig til de seneste år (Wiedemann & Gleerup 2001). I Wiedemanns og Gleerups analyse af de "ungdomsgymnasiale læringskulturer" er én af pointerne, at det almene gymnasium på lige fod med de øvrige ungdomsuddannelser er nødt til at profilere sig eller klarere markere deres faglige og institutionelle kompetencer for at undgå sammenlægninger af uddannelserne. Wiedemann og Gleerup peger samtidig på, at dette udviklingsarbejde i særdeleshed er en udfordring for det almene gymnasium, der i modsætning til de erhvervsgymnasiale uddannelser ikke tidligere har været igennem større reformprocesser i 1990'erne. Pointen er naturligvis, at det almene gymnasium ikke længere har samme "monopol" på dannelse som et uddannelsesformål.

"Det almene gymnasium (...) er en ungdomsuddannelse i bevægelse; ind i det nye århundrede, hen imod nye opfattelser af og bevidstheder om læring, og hen mod nye opfattelser af, hvilke kompetencer et ungt menneske skal opøve for medansvarligt at medvirke i udviklingen af samfundet, både på det nationale niveau og i et globalt perspektiv. Alt i alt en skoleform, karakteriseret af en bevægelig profil, påvirkelig overfor udviklingen og overfor værdierne. Måske vil fremtidens elev ikke så meget spørge til, hvilken profil uddannelsen har, men snarere fokusere på, hvilken profil eleven selv vil have mulighed for at udvikle med uddannelsens rækker af tilbud." (Zibrandtsen 2001, 33)

Med denne beskrivelse markeres en forståelse af dannelse der centrerer omkring eleven som individ. Dannelsens mål er at skabe rum for en proces, hvor den enkelte kan opnå myndighed (medansvarlighed) og kompetencer – at lære noget og blive til nogen – for så at kunne indtræde i et foranderligt, refleksivt og fleksibelt samfund. Det er en dannelsesestænkning der ikke ser et modsætningsforhold mellem kvalifikationer og kompetence, eller mellem "at vide" og "at kunne" (Mørch 2000). I denne dannelsesestænkning, der således markerer gymnasiets profil (i samspil med det studieforbereende formål; adgang til videregående uddannelser), lægges der samtidig op til en flerhed af valg. Gymnasieskolen præsenteres her som en dynamisk institution, der er klar over, at fremtiden elev "måske" vil kræve at kunne vælge mere frit end det har været tilfældet tidligere. Men dette pres fra eleverne om at kunne vælge mellem forskellige "tilbud" indebærer ikke en

ændring af den faglige udbudspakke eller det faglige fundament.⁴⁷ Det der skal ændres er elevernes adgang til de forskellige tilbud. I hvilket omfang denne sensitivitet eller lydhørhed overfor den "valgorienterede elev" vil betyde en forandring af selve dannelsesintentionen for gymnasieskolen skal her være usagt. Vil fravalg af klassiske dannelsesfag som oldtidskundskab og latin betyde, at dannelsesindholdet ændres? Dette spørgsmål er på mange måder højaktuelt og bliver i en dansk sammenhæng diskuteret ud fra betragtninger om fremkomsten af en "refleksiv dannelse", eller netop et skifte fra dannelse til selvdannelse (Qvortrup 1998, Thyssen 2000). Min pointe er her, at det vil give nogle problemer for gymnasieskolens institutionelle legitimitet, hvis dannelse relativiseres i en sådan grad, at dannelse alene kommer til at handle om at designe et personligt uddannelsesforløb, som fravælger den klassiske dannelses kernefag. Men en sådan betragtning kræver netop overvejelser over "idealeleven", forstået som en indskrevet figur i diskursen om den nye gymnasieskole.

Idealeleven beskrive i dette skrift som både "nysgerrig", "perspektivrig", "selvstændig" og "kreativ" (Zibrandtsen 2001, 22). Disse træk ved eleven må nødvendigvis producere en undren: Er disse træk forudsætninger for at blive dannet, eller er de aspekter ved en ny dannelse, som har ophav i en "anden modernitet"? Hvad er det overhovedet for en type af dannelse gymnasiet søger at skabe rammer for og støtter sig til, og hvordan skal vi forstå eleverne i dette spil?

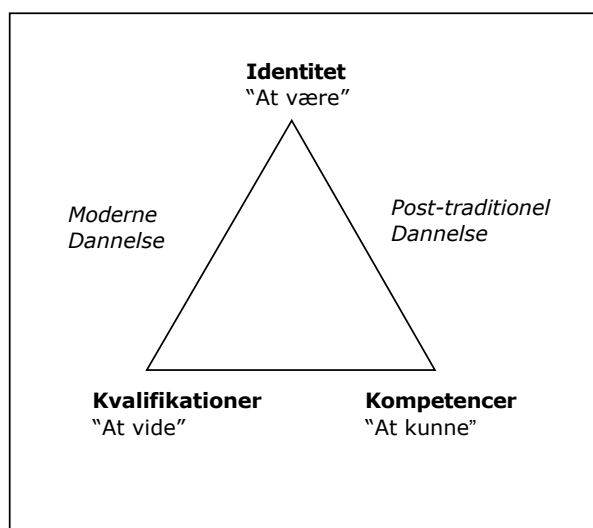
Begrebet *dannelse* har jeg i det ovenstående fremstillet som et projekt med individet i centrum (Ziehe 1989, Korsgaard 1999, Mørch 2000). Der findes selvfølgelig en lang række andre og mere nuancerede forståelser af dannelsesbegrebet (fx. Negt 1994, Rasmussen 1996). I denne sammenhæng vil jeg kort gøre et ophold ved en figur, der indkredser spørgsmålet om dannelse i relation til en række af de andre begreber, som jeg også har brugt i forbindelsen med at beskrive computerens sociale spillerum; identitet, kvalifikationer og kompetencer.

Post-traditionel dannelse

Ideen med nedenstående figur er at illustrere, at identitet ("at være"), kvalifikationer ("at vide") og kompetencer ("at kunne") hænger

⁴⁷ Som en opdateret note kan tilføjes, at gymnasieskolen står dog overfor at skulle reformeres (fra 2003). Det vil i langt højere grad blive muligt for den enkelte elev at specialisere sig. Efter et generelt grundforløb, skal eleverne i den kommende reform vælge 'overbygning'. Det er endnu uvist om det får den store betydning for de enkelte 'fagpakker', men pga. ændring i timestfordeling er det meget svært at se, at det ikke vil blive tilfældet.

sammen. Man kan sige at de udgør en triadisk dannelsesrelation. Dannelse handler om at være eller snarere at blive til nogen, det vil sige et mennesket der besidder en viden og en række færdigheder. For det andet skal figuren illustrere den forskydning i det læringskulturelle klima, som jeg har diskuteret; bevægelsen fra en moderne dannelse til en post-traditionel eller reflektiv dannelse. Jeg har her udeladt at bruge et begreb om en post-moderne dannelse, primært fordi postmodernitetsbegrebet inviterer til en større diskussion af, hvad der adskiller postmodernitet fra den "anden modernitet" (eller for den sags skyld senmoderniteten og den reflektive modernitet).



Figur 4.1. Dannelse i dimensioner

Med modellen påstår jeg, at gymnasiet som en dannelsesinstitution (som et minimum) er fanget mellem to paradigmer, der vægter relationerne forskelligt (og at denne position mellem paradigmer netop direkte bidrager til det normalubehag, som jeg allerede har og fortsat vil tematisere). På den ene side har vi en dannelsesstradition, der vægter videre- eller overbringelsen af en faglighed, som er organiseret i relativt velafgrænsede domæner. Disse domæner er så at sige overgribende i forhold til organisering af både skolen og samfundet. På den anden side har vi at gøre med en fremvoksende tendens (velsagtens knap nok en tradition), der vægter opøvelsen af færdigheder i at kunne handle.

"Vi kan sige, at i dag er det ikke så vigtigt, hvor man kommer fra (social klasse) eller hvilken uddannelse (faguddannelse), som man

har. Det vigtigste er, at man er i stand til at gøre noget, at kunne klare de opgaver, som man stilles over for. Men for at klare opgaver er det vigtigt både at have viden og kundskaber og en selvforståelse eller identitet. Men det at kunne gøre noget, at være kompetent til at klare (arbejds-)opgaver er blevet det centrale og det følger ikke nødvendigvis de uddannelsesmæssige resultater." (Mørch 2000, 62)

Denne bestemmelse af dannelsesrelationerne rejser for det første det problem, at der måske noget grovkornet skelnes mellem viden og færdigheder, mellem kvalifikationer og kompetencer. Denne skelnen kan forstås analogt med den indre/ydre figur som også diskuteres i forhold til begrebet læring (Illeris 2000). Viden er noget, som bliver til i den enkeltes kognitive rum, hvorimod kompetencer er en handling der sker i det sociale rum. Det interessante er her, at gymnasieskolen som dannelsesinstitution præsenteres for et pres; hvor den boglige viden og det noget ubestemmelige fænomen "socialt samvær" har været to af skolens bærende piller, præsenterer sig nu en tredje, der som et minimum underordner spørgsmålet om viden. Det er ikke længere nok at kunne klare sig godt til en prøve, fordi dette resultat reelt ikke siger noget om den enkeltes kompetencer. Det er altså i sig selv ikke en handlekompetence at kunne løse en "teoretisk" prøve, sådan som det i hovedparten sker på gymnasiet. Erkendelsen af dette forhold er måske endnu ikke markant slået igennem i det danske skolesystem. Her fastholdes fx. strukturen omkring eksamination af den "autentiske" og individuelle præstation næsten konservativt. Men samtidig ser vi en stigende tendens til, at eleverne skal arbejde med porteføljer (eller logbøger, portfolios), der ikke (nødvendigvis) skal dokumentere den enkeltes viden, men snarere demonstrere den enkeltes præstationer i en række meningsfulde sammenhænge, som idealeleven så selv udvælger som grundlag for en bedømmelse; det er på dét her jeg vil bedømmes! Også her træder den kulturelle moderniserings mentalitetsformer i figur, og det bliver tydeligt at helt inde i "porerne" af den didaktiske praksis findes også kimen til normalubehaget; du skal selv tematisere, hvilke elementer du vil bedømmes for, og du bidrager også selv til selve bedømmelse! Der er ikke længere nogen entydig kilde, der kan legitimere de faglige indholdsvalg, og selve evalueringstemaet slår takten til selv-dannelse an.

Kompetencespørgsmålet presser således til gymnasieskolens selvforståelse og opfattelse af dannelse. Det er i hvert fald min påstand. Viden skal kunne omsættes i en kulturelt moderniseret praksis. Den skal kunne omsættes i de reflektive, disponible og subjektiverende processer, som eleverne (og skolen som system) kan "mærke" er virksomme.

Vender vi tilbage til den officielle beskrivelse af det almene gymnasium, jeg nævnte tidligere, er hensigten klart at markere gymnasiet som en institution, der progressivt søger at tackle dette pres. På den konto giver det selvfølgelig mening, at gymnasieskolens "egne folk" søger at præsentere og herigennem legitimere deres institutionelle praksis. Det giver mening, at der tegnes et billede af en institution, der så at sige tager livtag med samfundsudviklingen, de nye krav til læringsmiljøer og ikke mindst de nye typer af kommunikerende og netværkssøgende elever. Problemet er bare, at tiden med al sandsynlighed er løbet fra en del af den diskurs, der holder sammen på den opfattelse af dannelse, som gymnasieskolen repræsenterer, og ikke kun i forhold til spørgsmålet om kompetence.

I et kritisk perspektiv kan det være meget svært at finde den moderne verden som gymnasiet relaterer sig til (Illeris et al. 2002). Dvs. en verden der stadig er moderne i ordets kulturelle og sociale forstand. En verden som er ordnet efter industrisamfundets logik om masseproduktion, funktionel differentiering og en relativt stabil kvalificeringsstruktur. En verden hvor leg, læring og arbejde er fordelt mellem forskellige og relativt stabile stadier i den enkeltes livscyklus og biografi. Og endelig en verden, hvor spørgsmålet om identitet i vid udstrækning er hængt op på det arbejde som den enkelte har eller gennem uddannelse kan få adgang til.

Denne erfaring af "usamtidighed", eller netop oplevelsen af, at tiden er løbet fra den "moderne skole", og at skolens dagsorden ikke længere markerer en forskel i forhold til den viden som eleverne bringer med sig, kommer til udtryk i det Thomas Ziehe betegner skolens normalvanskeligheder (Ziehe 1998). Og det interessante er, som allerede slået an, at dette ikke opleves som noget udefra kommende, noget eksternt, men netop er noget der så at sige virker indefra. Det vil med andre ord sige, at gymnasiet som system netop oplever forandringsimperativer indefra, men måske nok forsøger at projicere disse ud i omverdenen.

Post-traditionelle erfaringsformer

Den historiske baggrund for denne nye læringskulturelle tilstand finder Ziehe i den reformpædagogik, som i 1970'erne med succes formåede at rive skolens fundament fri af traditionen (Ziehe 1989). Derfor anvender Ziehe også betegnelse post-traditionel frem for postmoderne eller senmoderne, når han beskriver den samfundsmæssige kontekst for den nye menalitmæssige stemning. I den reformpædagogisk bevægelse blev det "givne" sat til forhandling, dvs. de faglige emner og den faglige kanon, og de unge elever fik mulighed for at tematisere deres livsverdener og gøre dem til en aktiv del af et reformeret dannelsesideal; dannelse starter med og i subjektet. Denne nye erfaringsform som nødvendigvis må forstås i forhold til en ide om (selv)dannelse, beskriver Ziehe i sine

tidligere analyser med begreberne refleksivitet, disponibilitet og individualitet (Ziehe 1989). Disse tre træk eller tendenser udgør tilsammen den dominerende erfaringsform i den post-traditionelle tidsalder.

Det *refleksive* aspekt i erfaringsformen består i en permanent mulighed for at kunne iagttage og vurdere sig selv. Vi kan blandt andet finde denne latente selviagttagelse ved at vende blikket mod de terapeutiske assersationsteknikker. Her finder vi en diskurs, hvor udtrykkene "jeg føler", "jeg oplever" og "jeg hører" meget konkret fokuserer på selviagttagelse og -vurderinger i situationer, der potentielt kan blive ubehagelig for individet. Dette refleksive aspekt i erfaringsformen genfindes også i unges mediebrug (Drotner 2001). Ikke blot i forhold til valg af bestemte medieprodukter (genrer), men også i forhold valg af bestemte medieformer (fjernsyn, musik, computeren). Når unge for eksempel vælger at følge "almindelige unge" i ualmindelige men alligevel genkendelige rammer (hyggestue eller karriereland som vi ser det med medieprodukterne Big Brother eller Popstars), så er det udtryk for refleksivitet.

I forhold til medieformen kan vi tillige spore refleksiviteten i brugen af mobiltelefoni. Med den teknologi er individet ikke længere bundet til at skulle være noget sted (fysiske kabler, hjemmet) for at kunne kommunikere, men tilbydes en principiel fri bevægelighed, en mobilitet. Denne form giver samtidig individet mulighed for konstant at kunne "tjekke op på", om hun stadigvæk er med i netværket (her forstået som det primære sociale fællesskab, eller referencegruppen). Unges brug af computere og ikke mindst internettet udtrykker ikke blot, men understøtter (eller forstærker) dette refleksive aspekt. Med internettet har individet mulighed for at opsøge ressourcer (både forstået som information og som betydningsfulde andre), organisere disse efter et princip om "Foretrukne" (eller bookmarks, "Mine favoritter"), og næsten narrativt følge sin egen "Historie" (muligheden for at kunne se eller vende tilbage til de seneste 50 besøgte internet sites); hvad er det jeg gør og hvor "går" eller bevæger jeg hen? I den forstand gør computere det muligt for individet at kunne finde sig selv i det tilgængelige flow af informationer, som de aktualiserer med deres "net-praksis".

Det *disponible* aspekt ved den post-traditionelle erfaringsform har at gøre med, at det på forskellig vis er blevet muligt at gøre sig fri af ikke blot sociale bindinger, men også disse bindingers betydning for hvordan man udlever den kropslige givethed. At noget er disponiblet betyder, at noget er åbent eller tilgængelig for forandring. Disponibilitet indbærer at kunne forme eller omskabe, hvad der hos Ziehe ikke mindst ses af unges brug af mode og pendlen mellem forskellige livsstile. Jeg kan skifte udseende,

hårfarve, næseprofil, kropsbygning, sprogsform, tøj- og ikke mindst livsstil. Man kan naturligvis diskutere omfanget eller dybden i en sådan kulturel "transformation" eller eksperimentering med stil, og i sidste ende med den disponible krop. I langt de fleste tilfælde kræver netop indgreb på kroppen som de nævnte en økonomisk kapital, som igen er betinget af adgang til kontante indtægtskilder. Derfor kan man argumentere for, at nok er personligheden gennem kroppen principielt set åben for omformning eller omgøren, men at denne mulighed ikke er ligeligt distribueret i samfundet. Det er ganske simpelt ikke alle, der har råd til at ændre udseende eller foretage blot et udpluk af de mulige "justeringer" af kroppen forstået som en kulturel formbar "masse". Modsat kan man argumentere for, at det netop er i markedets og kosmetik- og livsstilsbranchernes interesse at sikre, at omkostningerne for en sådan omformning ikke er uoverkommelig for den enkelte forbruger. Hvis den månedlige hårfarvning ikke koster mere end en overenskomstmæssig timeløn, så er muligheden åben for, at den enkelte forbruger investerer i en ny, hver måned.

Dette disponibilitetsaspekt er også relevant i forhold til computermediet på den måde, at internet kommunikation åbner et vindue til en scene, hvor forskellige identitetsformer kan afprøves og udfordres (Turkle 1995, Hernwall 2001). I chat rooms og nyhedsgrupper kan den enkelte skrive sig en ny social rolle og derved forme et identitetsudkast, en "identitetskladde". Denne form for digital eller virtuel identitetsdannelse har naturligvis også at gøre med aspektet om refleksivitet. Det er en måde hvorpå individet så at sige kan iagttage sig selv, på skærmen. I sig selv er det et interessant spørgsmål, hvor meget individet kan eller oplever at kunne forme sig selv i det virtuelle rum, og ikke mindst hvad dette disponibilitetsarbejde betyder for identiteten, for de subjektpositioner og for det råde- eller handlerum som det enkelte individ navigerer i forhold til i hverdagen. Spørgsmålet er nemlig, om hvilken forskel dette disponible træk ved den computermedierede kommunikation gør? Jeg har i min undersøgelse valgt ikke forfølge den problemstilling, men i nyere internetforskning er der iagttaget tendenser omkring køn og seksualitet, hvor identitetsarbejdet på internettet og i virtuelle kommunikationsrum gør en forskel. I disse studier fremlægges vidnesbyrd om, hvorledes internettet har åbnet døren for at flere har kunnet eksperimentere med deres seksualidentitet. Det handler ikke kun om at "prøve" at være det andet køn og på den måde få erfaringer med forskellige kønsmæssige handlingsstrategier. Det handler også om, at denne "community" baserede kommunikationsform har gjort det lettere for unge mennesker at "springe ud" som homoseksuelle individer (Jones 2001). Internettet er på denne måde ikke blot et "prøverum" eller "omklædningsrum", hvor virtuelle spejl og forhæng giver en beskyttet (distanceret og

intim) mulighed for at iføre sig "usædvanlige" kønsklæder. Internettet kan netop betragtes som et "overgangsrum"; et rum hvor reelle spring bliver taget.

Som jeg allerede tidligere har diskuteret, så peger Sherry Turkle på, at internettet er det mest tydelige billede på, at vi lever i en tid, hvor enhedsselv og dermed også forestillingerne om et kerneselv er under opbrud (Turkle 1995). En sådan betragtning må dog også indebære et betydeligt pres på den dannelsesforestilling, jeg diskuterede ovenfor. Hvis vi er på vej mod en bestemt forståelse af dannelse som evnen til at kunne handle uden hensyntagen til hverken tradition, kanon eller almindelig sædvane (her forskriver jeg mig sikkert på Mørchs bekostning), hvem er det så der handler, eller er kompetent? Er det overhovedet muligt at fastholde en polycentrisk og heterogen identitets- eller selvopfattelse, hvis vi holder fast i, at handlinger og ikke viden er det der tæller? Det er selvfølgelig grænserne for disponibiliteten, der sættes spørgsmålstejn ved. Findes der kulturelle vedtægter for, hvordan vi kan forvalte disponibiliteten? Min påstand er, og her bevæger vi os ud over computerspørgsmålet, at disponibiliteten kan slå om i en tilstand af anonymitet, og måske endog en afatisk tilstand for individet, hvis handlinger (kompetencerne) ikke forankres i en relativ stabil selvforståelse.

Med begrebet *individualitet* søger Ziehe at forklare, at individet tager ansvaret for sin personlige biografi. Jeg skal som menneske under den anden modernisering ikke blot give min refleksivitet og disponibilitet form, men også retning. Der skal med andre ord udregnes eller medregnes en plan (omend den netop skabes biografisk, som rekonstruktion) for mine investeringer i omverden; jeg *skal* give mening, og jeg skal foretage mig noget, før jeg giver mening! Jeg skal nedenfor præsentere Ziehe begreb om potensering, men her pege på, at netop ved at bruge en computer (fx. at skrive, spille eller komponere musik) og ved at interagere med hjemmesider eller med andre individer via internettet, kan det enkelte menneske opleve at give mening. Ved at interagere og skabe med et interaktivt materiale kan individet *for sig selv* fortælle om sig selv som computerbruger. Et andet aspekt ved individualitet og computerbrug kan forstås i forhold til temaet selviagttagelse. Individualitet handler nemlig også om, at den enkelte så at sige bliver målestok for alle de fænomener, der iagttages; er det her noget *for mig!* Man kan også sige, at computeren – igen i forlængelse af Sherry Turkle – repræsenterer et spejl, hvor individet kan spejle sig i sine egne iagttagelser og sine egne handlinger. Hvad er det jeg finder relevant og vedkommende, og hvordan vil jeg gerne have, at min computer skal se ud? Jeg har mine favoritsteder jeg går hen på internettet (Foretrukne, Favorites), og jeg giver min computer det udseende jeg finder behag i (desktoppens udseende, brug af

skærbilleder osv.). I den forstand kan computeren understøtte eller forstærk den individualitet, som Ziehe her præsenterer. Dette problem omkring selvreference eller en art biografisk hermeneutik (selvfortolkning af egen livshistorie til dato) bliver rigtigt interessant, hvis vi ser på det læringspotentiale som computere siges at kan tilbyde. Hvordan kan vi lære nyt, hvis det vi interagerer med eller forholder os til allerede er velkendt? Og hvilken kulturel betydning har det for identitetsdannelsen, at den sker selvreferentielt? Jeg har i anden sammenhæng diskuteret Ziehes begreb om 'god anderledeshed', som en pædagogisk ramme til at håndtere blandt andet det læringskulturelle normalubehag i forhold til ikt (Andersen 2001). 'God anderledeshed' indebærer, at individet placeres i decentrerede relationer til sine omgivelser. Decentrering indebærer, at individet så at sige sætter parentes om selvreferencen og forsøget at nærme sig omverdenen med genuin nysgerrighed og læringsparathed helt i tråd med Paperts ide om kognitiv bricolage. I stidtet for at stille spørgsmålet, er det her noget *for mig*, vil decentrerede læreprocesser åbne for spørgsmålet; hvad er *det her*? I denne sammenhæng er min pointe, at computere både kan ses som et spejl for selvreference, og som et vindue for fremmedreference.

Når erfaringer er ambivalente

Denne post-traditionelle erfaringsform – der er vævet af refleksivitet, disponibilitet, individualitet – øver et meget håndgribelig pres på individet; det er hårdt arbejde at skulle danne sig selv, også i den virtuelle verden. Ziehe peger dog på, at dette pres ikke nødvendigvis kræver eller afstedkommer en form for kulturel askese. Han peger på, at den post-traditionelle erfaringsform er et tilværelsesvilkår, som det enkelte menneske er underlagt og ikke kan "melde sig ud af", lige gyldigt hvor asketisk, afholdende eller undvigende vi end måtte søge at være. Man kan sige, at individualisering – at skabe sig, selv – er blevet en ny form for socialisering, og derfor nødvendigvis også må forstås som en væsentlig del af den aktuelle dannelsesstænkning (Korsgaard 1999). Ziehe pointerer nemlig, at denne erfaringsform i kulturel henseende er *ambivalent* eller dobbelt. Det skal her indskydes, at begrebet ambivalens her ikke blot skal forstås som en beskrivelse af individets mentalitetsmæssige temperatur eller tilstand (Ziehe anvender bla. metaforerne kold/varm og solid/flydende), men også som en analytisk figur, der insisterer på, at fænomener for individet (som for fællesskaberne) både har en positiv og en negativ side. Ziehe fortæller meget indgående om disse ved at pege på "fælder" eller risikomomenter (Ziehe 1997).

På den ene side åbner den post-traditionelle erfaringsform netop for nye veje til at være på, men den afkræver samtidig af den enkelte, at denne "væren" ikke kan hvile i sig selv. Det giver ikke nogen god fornemmelse i et selskab ikke at have noget nyt at fortælle, om sig selv, selvom radikale afsløringer ikke nødvendigvis vil blive vel

modtaget. På samme måde forventes også, at der i hvert socialt møde sker noget nyt, noget uventet eller noget intenst, selvom mønstret i møder mellem mennesker gerne følger en rituel slagplan. Selvet, forstået som den "knagerække", hvorpå den enkelte kan hænge stumper af sin identitet op, er netop en hverdagsbegivenhed, noget stort der så at sige hver dag sker i det små, med medierne som redskab, arena eller scene. I forhold til medietemaet er spørgsmålet om ambivalens relevant, netop fordi de så at sige kan presse til forskellige affektive måder at forholde sig til omverdenen på; progressivt eller regressivt. Som diskuteret i afhandlingens første kapitel, er der en lang tradition for at betragte medier som et område, hvor elever progressivt kunne skabe sig erfaringer, dvs. at ville forstå fænomener i omgivelserne, være opsøgende og villige til at risikere at blive både overrasket, berørt og skuffet. Det er lige præcis det, der ligger i de udsagn, som vil gøre computere til læringsredskaber. Derimod er den regressive dimension i mediebrugen mindre belyst, og måske med god grund. At betragte medier generelt og computeren specifikt som en væрге- eller forsvarsmekanisme, der befordrer en selv-dannelse udelukkende baseret af 'velkendthed', går stik imod stort set alle forestillinger om dannelse, og om uddannelse. Og man kan sige, at selvom Anne Jerslev og andre beskrive den munterhed som skabes af unge i mere ritualiserede former for mediebrug (også analogt ift. Lulls forståelse af mediernes stabiliserede betydning for brugsfællesskabet), overses næsten konsekvent de angstmæssige aspekter ved processen; jeg er her ikke for at more mig sammen med de andre, jeg er her for overhovedet at kunne holde sammen på mig selv! Jeg sidder her ved computeren med hovedtelefonerne stoppet godt ind i ørerne, fordi jeg har brug for at holde verden på en cd-afspillers eller en mp3 afspillers afstand. Men netop i denne intense position, i min nære kobling til mediet, med skærmen og musikken, kan jeg koble mig af igen, og deltage i den situation jeg med afspilleren og høretelefonerne placerede mig parallelt i forhold til. Dette ambivalente spil mellem progression og regression er på mange måder bærende for min læsning af det etnografiske materiale, jeg gennem feltarbejdet har produceret, og som jeg vil vende tilbage til i de efterfølgende kapitler.

En interessant flig ved Ziehe modernitetstænkning er, at han i stigende grad erkender, at dette post-traditionelle tilværelsesvilkår ikke længere er en udfordring som unge må kæmpe med (eller mod). Den kulturelle modernisering er ikke kun en fortolkningshorisont, som kan informere studier i ungdomskultur. Den er for længst blevet et alment vilkår for voksne, og netop også for skolens lærere (Wiedemann 2001). Identitetsdannelseprojektet – med og uden direkte brug af medier – har på den måde fået en ny drejning; det handler om at være – ung! Derfor kan det heller ikke undre at voksne (i klassen "thirty-something", her et lån fra en amerikansk tv-serie fra 1990'erne) i stigende grad lader sig tatovere, pierce eller kaster sig

ud i eksotiske intensitetsrejser eller deltager i realityshows. At være ung er blevet en del af vores dannelsesforestilling. Den kulturelle ungdom har på den måde overhalet den traditionelle eller netop moderne forståelse af dannelse som udtryk for en bevægelse mod en tilstand af myndighed. Paradoksalt nok kan man sige, at voksne i kraft af deres adgang til økonomisk kapital faktisk er de eneste, der har råd til at være "rigtigt" unge.

Hvad betyder denne kulturelle modernisering for gymnasiet som dannelsesinstitution? Ziehe retter i sin analyse ikke blikket entydigt mod en bestemt uddannelsesinstitution. Han peger i stedet på den principielle antagelse, at den kulturelle modernisering er blevet vævet ind i alle vores institutioner, og som sådan øver et betydeligt indre pres på disse, deres selvforståelse, og deres evne til at kunne hænge sammen. For Ziehe tager dette pres form af en bestemt tilstand i skolens læringskulturelle klima, en tilstand han betegner "normalvanskeligheder" eller "normalubehag".

Begrebet "normalvanskeligheder" dækker over den daglige anstrengelse at forsøge at uddanne unge mennesker i en tid, hvor alt potentielt kan relativiseres og problematiseres; hvorfor skal jeg læse Pelle Erobreren? Jeg har jo set filmen! Hvad kan jeg overhovedet bruge historien til? Jeg har tidligere diskuteret denne relativiseringstendens i forhold til *cultural studies*. Pointen er her den samme; den politiske strategi der har sigtet mod at "demokratisere" og på den måde at relativere betydningsformer og livsformer har sejret på en sådan måde, at det kræver indædt arbejde at fastholde en troværdigt position, hvorfra der kan argumenteres for det meningsfulde i at investere tid i og kræve en arbejdsindsats på at forstå og tyde det materiale, som skolens faglige domæner er bygget op omkring. Det kræver hårdt arbejde, ikke blot for lærerne, men sandelig også for eleverne, der i stigende grad forventes på nomadisk vis at skabe sin helt personlige uddannelsesprofil eller uddannelsesbane (jvf. Zibrandtsens citat tidligere). For den enkeltes dannelsesbiografi afrundes ikke ved eksamensbordet, men fortsætter i både arbejdslivet og fritidslivet. Undervisere står således i en situation, hvor det kræver nærmest en eksistentiel indsats at mønstre et engagerende svar (... I skal det her, fordi I her kan hente noget værdifuldt!), og ikke forfalde til et indædt og defensivt suk (... I skal, derfor!). Hvis man dertil medregner, at undervisere rent faktisk begynder at tvivle på det faglige fundament (eller netop selv begynder at erfare moderniseringen af reformpædagogikken), etableres der et yderligere pres. Det er i dette felt af defensive strategier og tvivl, denne oplevelse af kulturel kontingens som gennemsyrrer skolen som mødested for dannelsesprocesser, at der opstår et normalubehag. Ziehe beskriver det på følgende måde:

”For skoleeleverne kulminerer dette normalubehag sandsynligvis i, at de i årevis er tvunget til at tilskrive gruppen af jævnaldrende, dens mentaliteter, verdenstolkninger, identitetsmønstre og adfærdsformer den højeste relevans, samtidig med at de alligevel på en eller anden måde må arrangere sig med voksensidens krav. (...) Hos lærerne kulminerer normalubehaget vel i følgende ærgrelse, som er indbygget i erhvervsrollen: Altid at forvente noget af eleverne, som disse bør have lyst til, altid at forvente noget af eleverne, hvor jeg kan være sikker på, at en del af dem lige præcis ikke vil det, jeg vil, og at de tydeligt viser det.” (Ziehe 1998, 83)

Det er værd at notere sig, at Ziehe meget forsigtigt og måske netop på eksemplarisk vis bruger vendingerne ”sandsynligvis” og ”vel” til indkredse den måde, som den fremanalyserede tilstand af normalubehag tager form i skolelivet på. Selvom Ziehes indkredsning virker meget troværdig så giver det anledning til undren, at det overhovedet er muligt at gennemføre undervisning på vilkår, der mest af alt minder om et pædagogisk skuespil. Et drama, eller en tragedie, hvor begge parter er bevidste om, at de gensidigt iscenesætter og deltager i et spil, og således på forhånd kender den andens ”linier” og motivation til at udfylde rollen som henholdsvis ”lærer” og ”elev”. På dette punkt er det også muligt at spore en vis sympati for lærernes position fra Ziehes side. Selvom eleverne i lige så høj grad erfarer dette normalubehag, beskriver Ziehe i sine seneste skrifter mere eksplicit dette ud fra lærernes perspektiv, hvor han tidligere mere udtalt så den kulturelle modernisering af skolen og hverdagskulturen fra de unges perspektiv (Ziehe 1991, Ziehe 2001). Når Ziehe idag taler om ”charmerende autoriteter”, kan man læse det som et forsøg på at ville komme lærerne til undsætning ved at påpege, at der er farbare veje at følge i en stadig mere anstrengt læringskulturel arena (Ziehe 2001a).

Perspektivet er således, at vi ikke kan forstå og tale om en post-traditionel dannelse uden at medregne eller indskrive et normalubehag som en central kraft i dannelsesinstitutionens virksomhed. Dannelsen sker ikke på trods af men netop i kraft af dette normalubehag, selvom vi kan antage, at styrken i dette kan variere. Der er nemlig ikke direkte lavet undersøgelser, som forsøger at forstå dette normalubehag i praksis, og som kunne problematisere karakteren af normalubehaget på tværs af forskellige uddannelseskulturer (forskellige niveauer) og ikke mindst i et globalt perspektiv (mellem nationale uddannelsessystemer). Endelig kan vi med Ziehe formulere en antagelse om, at hvis computere spiller en ikke uvæsentlig rolle i skolens faglige virke, så må vi også kunne genfinde eller spore tegn på normalubehag i elevernes computerbrug.

Umotiverede eller strategiske elever

I sin analyse af "den anden modernisering" og betydningen af denne for skolens læringsklima, skelner Ziehe ikke mellem forskellige typer af elever og i den forstand heller ikke mellem forskellige typer af institutioner. Ziehe er dog klar over, at selvom alle elever principielt deler den kulturelt frisatte erfaringsform og oplevelsen af skolen som en "selvfølgelighedens institution", så er Ziehe dog bevidst om at elever er forskellige. Det er de ikke blot i forhold til deres individuelle måde at håndtere tilværelsen på, men også i forhold mere generelle måder at navigere gennem den turbulente modernitetstilstand. Her skelner Ziehe som nævnt mellem tre kulturelle orienteringsforsøg; subjektivering, ontologisering og potensering (Ziehe 1989). Når jeg i det følgende diskuterer disse orienteringsformer, er det ikke direkte med henblik på at udkrystallisere bestemte elevtyper, der kan antages at have hver deres bestemt computerbrugsprofil. Det er knap så bogstaveligt ment. Men samtidig giver det mening at afsøge disse kulturelle orienteringsformer for undersøge, hvad der er på spil i det sociale spillerum omkring computere i gymnasiekonteksten.

Ved *subjektivering* forstår Ziehe en tilværelsesstrategi, der søger nærhed, varme og intimitet. I modsætning hertil er *ontologisering* som orienteringsform kendetegnet ved en søgen eller jagt efter sikkerhed og mening med tilværelsen. Ontologisering er på den måde en søgen efter en fast grund, som ikke kan findes i subjektiveringens ønske om at skabe og deltage i "autentiske" relationer. Endelig er *potenseringen* kendetegnet ved en søgen efter intensitet og ikke mindst udtryksfuldhed. At potensere betyder i Ziehes terminologi 'kunstigt at fylde noget med betydning', hvad der ikke ligger langt fra den marxistisk inspirerede forståelse af varefetichisme. Ting og artefakter tilskrives betydning som en anden fetich, og bliver på den måde objekt for individers projektioner, forestillinger og fantasier. Netop i forhold potensering som kulturelt orienteringsforsøg noterer Ziehe:

"En anden version af dette orienteringsforsøg i retning af potensering går ud på at begive sig så langt som muligt ind i tegnenes verden. Her bliver de unge til semiotikere. Det kan for eksempel være den permanente fascination af computerskærbilleder eller det lidenskabelige ønske om at udtrykke sig i graffiti, og det kan også være de tegn, jeg tillægger mig selv, emblemer som i de mindste betydningssubtiliteter kun kan dechiffreres af ligesindede kendere." (Ziehe 1989; 20)

Man kan kritisere Ziehe for ikke i tilstrækkelig grad at udfolde nogen teori eller sammenhængende og nuanceret beskrivelse af på hvilke

måder medier spiller en rolle i unges kulturelle orienteringsforsøg (Rasmussen 1996). I dette eksempel viser Ziehe dog, at han har blik for, at computere allerede tidligt fik en plads i de unges hverdagskultur. Ziehes forståelse af computerfascination kan på den måde sammenlignes med urkles ide om det "evokative objekt" (Turkle 1984). I hvert fald kan man fortolke Ziehe derhen, at han som Turkle ser computeren som en udtryksflade eller snarere et udtryksrum, unge kan søge imod i deres reflektive selvdannelsesprojekt. Ziehe kan også bruges til at pege på det mediekulturelle forhold, at computeren allerede tidligt blev indskrevet i det tæppe af kulturelt råmateriale, som unge kan trække på, lene sig ved eller sammenstykke i det biografiske arbejde; at blive og være, sig selv.

Ziehes begreber om de kulturelle orienteringsformer kan bruges som optik til at fortolke unges handlemåder kollektivt såvel som individuelt. De kan bruges som refleksionsværktøj til at forstå de mulige subjektpositioner, unge indtager som elever, når de går i skole. I denne sammenhæng har jeg valgt at nuancere disse positioner ved at inddrage en elevtypologi, som er blevet formuleret på baggrund af en analyse – kaldet *Calvin Klein-undersøgelsen* – af de danske stile, som gymnasieeleverne anno 1997 indleverede som deres 'svendeprov' efter tre år i dannelsesinstitutionen (Nielsen 2000). De fire elevtyper er; den motiverede elev, den lektietyngede elev, den sociale elev og den umotiverede elev.

Den *motiverede elev* beskrives som positiv over for det, gymnasiet kan tilbyde. Det er en elev, der forholder sig åbent og nysgerrigt til de udfordringer, der stilles, og som ønsker at påtage sig et fagligt ansvar. Den motiverede elev ser det som de unges egen skyld, dvs. de medstuderendes skyld, hvis oplevelsen af 'lærdom' ikke indfries.

Den *lektietyngede elev* beskrives ikke nær så udfoldet som de øvrige, men det fremgår dog, at denne type af elev forsøger at "spille spillet". Den lektietyngede elev oplever ikke at lykkes i dette spil, fordi lektier og det faglige præstationsræs så at sige "forpester" tilværelsen. Den lektietyngede elev arbejder således mere af pligt end af lyst.

Den *sociale elev* knytter ikke mindst an til den del af skolens dannelsesforestilling, som handler om samværet uden for det faglige. Den sociale elev søger den subjektive intensitet, som Ziehe beskriver, både indenfor og udenfor skolens rum. Det fremgår dog ikke af analysen om denne elevtype fagligt bidrager til eller spiller imod skolens håb om at "producere" et dannet individ. Med den sociale elev bliver det blot tydeligt, at gymnasiet må stå med nogle problemer i forhold til at afklare relationen mellem dannelsens faglige og sociale dimension. Hvis det at være sammen er en del af

dannelsesidealet, så må denne elevtype jo også kunne beskrives som motiveret.

Endelig beskrives den *umotiverede elev* som desillusioneret. Det faglige virker hverken interessant – det er direkte kedeligt – eller noget som denne elev kan mønstre en følelse af ansvar i forhold til. Og det sociale markerer blot et rum, som ikke kan integreres i forhold til det faglige. Det er måske naturligt at netop denne elevtype bliver beskrevet mere uddybende og nuanceret end de øvrige. Her finder vi en gruppe af elever, som må kunne hjælpes, men som samtidig præsenterer skolen for flere problemer. Den umotiverede elev gør det svært at gennemføre konstruktive timeforløb og øger samtidig behovet for kontrol af studiepræstationerne; hvor langt er du nået? Det interessante er, at denne elevtype – af nød – er meget bevidst om at måtte agere strategisk og taktisk i skolens rum. Målet er at sløre "hvor galt det står til" (med studiepræstationerne) og i øvrigt udvikle taktikker så det kedsommelige skoleliv kan udholdes, også i timerne. Den umotiverede elev bruger netop tilstedeværelse på klassen som en måde at sløre det manglende engagement i det faglige, og samtidig foregive at være en del af det sociale.

Denne elevtypologi bliver i Calvin Klein-undersøgelsen ikke direkte diskuteret i forhold til de kulturelle moderniseringstendenser, jeg har præsenteret, selvom titlen "Fra Kierkegaard til Calvin Klein" indikerer en bevidsthed om betydning af unges livsstil for læringsklimaet (Calvin Klein skal læses som et tegn på mode og intimitet). Undersøgelsen bærer tydeligt præg af at være skrevet af en gymnasiekollega, der kan "nikke genkendende" til de elevtyper, som udledes af de godt 3.500 danske 1997-stile. Men i forhold til at forstå en gymnasietilværelse reflekterer undersøgelsen netop ikke over betydning af det normalubehag, som Ziehe påstår er virksomt i skolehverdagen. Undersøgelsen kunne ellers ses som en dokumentation af tilstedeværelsen af dette normalubehag, ikke mindst i forhold til de umotiverede elever og det selvfølgelige men frustrationsskabende samspil mellem skolelivets dannelseskultur og hverdagslivets ungdomskultur (her citeret fra en anden sammenhæng):

"Man siger næppe for meget hvis man hævder (...) at en stor del af gymnasieungdommen gennemgår tre år, hvor de har dårlig samvittighed, keder sig, er usikre og nervøse, ikke umiddelbart kan se hvorfor de beskæftiger sig med et fagligt indhold de oplever som uvedkommende, og hvor det centrale i gymnasietiden er det liv og den læring der foregår udenfor undervisningen." (Illeris et al. 2002, 80)

Jeg vil fastholde, at den umotiverede elev naturligvis kan ses som et problem som skolen pædagogisk og didaktisk kunne forsøge og

faktisk forsøger at løse. Blandt lærere og uddannelsesansvarlige (udvalg, ministerier) finder man tegn på håb om, at computere eller en mere målrettet inddragelse af computere i undervisningen kunne være vejen til variation og undervisningsdifferentiering, som så at sige vil kunne få alle med. Dette ville gøre det muligt at give den støtte og vejledning til de elever, som ikke selv af "egen kraft" kan mobilisere tilstrækkelig motivation til at tage imod tilbudet om den gymnasiale skolelærdom. Det er dog meget tvivlsomt om brug af computeren som "edutainment" eller andre computerstøttede "lege-strategier" kan løse hele ubehagsproblemet. Helt grundlæggende kan man problematisere om den engagerede, læringsvillige og nysgerrige elev, som Seymour Papert beretter, overhovedet findes (Papert 1980, 1996). Paperts idealelev er i mit optik moderne, og har ikke den post-traditionelle erfaring som de unge Ziehe beretter om. Skulle man forsigtigt vove en kritik af den konstruktivistiske forståelse (og den kognitive udviklingstanke) som Papert bygger sin optimistisk IT-pædagogik op omkring, så tager denne netop ikke højde for det kulturelle klima, som de kognitive udviklingsprocesser er indlejret i. Ziehe diskuterer det ikke direkte, men man kan med Ziehe pege på, at den kulturelle modernisering og den post-traditionelle erfaringsform ikke kun har "ramt" unge og voksne (der stræber efter at være ungdommelige), men også kan spores helt ned i folkeskolens tidlige klassetrin. Det er således ikke en "naiv bricolage" eleverne praktiserer, når de lærer ved og interagerer med computere. Den rene "lærelyst" gennem interaktiv leg med computeren er et sympatisk billede, der ikke tilstrækkeligt medreflekterer, at læring ikke blot sker af lyst, men også sker og iscenesættes i bestemte læringskulturelle spil. Der tegner sig derimod et billede af en "strategisk bricolage" forstået som en slags modspil eller håndteringsstrategi i forhold til normalubehaget ved at skulle lære – med eller uden computere. Med andre ord; motivation og kulturel modernisering hænger sammen, når det handler om at lære, erfare og kompetent at navigere i en post-traditionel tilværelse.

Computere som problem og mulighed

Spørgsmålet er nu på hvilken måde vi skal forstå computerens rolle i dette institutionelle spil om læreprocesser set i mediekulturelt perspektiv. På hvilken måde skal vi forstå tilstedeværelsen af computeren i denne ambivalente læringskontekst? Man kan i forlængelse af Ziehes analyse forstå computeren som et medie, der i stil med fjernsynet indskriver sig i den anden modernitet som et baggrundstæppe, et videnslager eller en oplevelsestunnel, hvorfra både unge og voksne henter de byggeklodser der skal til for at skabe en meningsfuld sammenhæng; identitetsdannelsen interagerer med mediernes tematisering og cirkulation af tilværelsestolkning.

I gymnasiekonteksten formuleres computerens rolle på en noget anden måde, der åbner for en interessant analytisk skelnen mellem computerens læringskulturelle placering; i centrum eller i periferien.

"Man kan i dag tale om basale IT-færdigheder som en grundkompetence, skolen har ansvar for at udvikle lige fra folkeskolens første klasse, parallelt med læse- og regnefærdighederne. Gymnasiet skal naturligvis inddrage og videreudvikle elevernes IT-færdigheder og parallelt hermed udvikle sig selv med de videnskompetencer, IT giver."
(Zibrandtsen 2001, 11)

Det er på denne måde computeren er tænkt ind i forhold til gymnasieskolens almindelige praksis. Når der her tales om IT-færdigheder som en grundkompetence er det udtryk for den opfattelse, at brug af IT skal ses som en ny "kulturteknik" på linie med at regne, læse og skrive (Fuglsang & Vonsild 1998). Det giver mening, at computeren som en bestemt manifestation af informationsteknologi placeres centralt i forhold gymnasieskolens praksis; bogligt arbejde, fortolkning, symbolbehandling og vidensproduktion. Men i citatet vælger jeg at spore en usikkerhed omkring den mere praktiske indlejring og integration af computeren i gymnasiet, fokuseret omkring ordet "naturligvis". Sagen er nemlig, at fagstrukturen i gymnasiet ikke "naturligt" gør det muligt at tænke computere ind i de enkelte fag. Derfor forbliver begrebet "videnskompetence" også noget uklart; hvordan skal vi forstå computeren som en del af den dannelsespraksis som stadig er gymnasieskolens adelsmærke?

Det er relativt enkelt at opridse de rammer som Undervisningsministeriet beskriver i forhold til at indføre eller integrere computeren i det almene gymnasium (Undervisningsministeriet 1999, 2001). Kernen i disse visioner og strategier er, at computeren skal inddrages på pædagogisk forsvarlige måder, der på een gang sikrer en fortsat høj faglig kvalificering samtidig med, at computeren gennem det faglige studiearbejde forventes at blive en naturlig del af fagene. Dette er tænkt på tre fronter.

Den første front handler om *rummelighed* og dækker over ideen om undervisningsdifferentiering. Med computer forventes det at blive muligt at kunne støtte den enkelte elev. Som tema indebærer rummeligheden paradoksalt nok et element af kontrol, netop fordi den enkelte elev forventes at bruge computeren til løbende at dokumentere sine faglige præstationer. Eleven får på den måde mulighed for, inden for den pædagogiske supervision af underviseren, at vende tilbage til dele af dette arbejde som så kan genskrives eller omgøres. Et oplagte fortilfælde er "processkrivning" (Fuglsang & Vonsild 1998), hvor den enkelte elev alt efter behov får mulighed for at lære, hvorfor en opgave mangler faglig tyngde, og hvad der skal gøres for at opnå dette.

Den anden front går på *fagligheden*. Her beskrives computeren som et redskab, der skal støtte eleverne i bedre at forstå det faglige stof, hvad enten dette foregår som individuel præstation eller gruppearbejde. Her er det dog noget sværere at se, hvordan dette er tænkt ind i forhold til det praktiske arbejde. Processkrivning kan naturligvis igen bruges som eksempel, men omfatter ikke nødvendigvis de teknikker og arbejdsformer som findes i de naturvidenskabelige fag på gymnasiet.

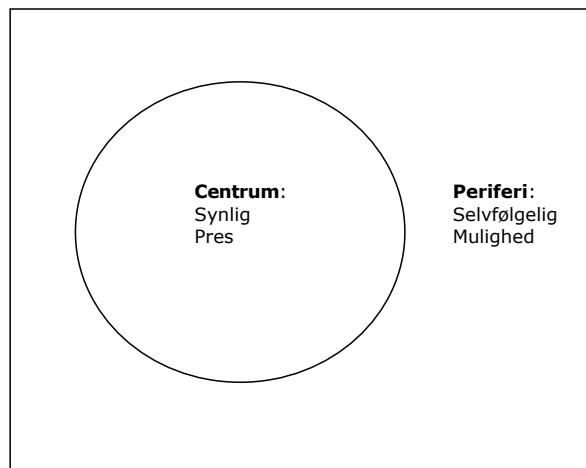
Den sidste front i integrationsarbejdet handler om *dialog* og *videndeling*. Her er fokus på computerens betydning for eleven til at kunne agere i et globaliseret samfund. Computeren som en indgang til verden udenfor gymnasiekonteksten. Det fremstår dog noget svagt, på hvilken måde computeren konkret kan tænkes ind i forhold til denne satsningsfront. Hvad er det i undervisningen, der skal lægge op til, at eleverne får oplevelser af og erfaringer med denne verden udenfor skolen, som er anderledes i forhold til skolens pensum? Dertil kan diskuteres hvorvidt computeren overhovedet er nødvendig at inddrage i undervisningen for at eleverne får denne type af erfaringer med en globaliseret virkelighed (Fuglsang 1999). Skal der en computer med internet forbindelse til for at lære om en verden, der på een gang er knyttet sammen af økonomi, produktion og arbejde, men samtidig er uddifferentieret i et mangfold af værdisystemer? Problemet er nok snarere, som jeg har diskuteret med Ziehe, at denne globale verden allerede er del af de unges erfaringshorisont og hverdagskultur. Denne verden er altid allerede tematiseret igennem medierne, og dermed også internettet som en ny form for oplevelsestunnel (Ziehe 1998). Det betyder dog ikke, at undervisningen ikke kan understøttes af internettet som en kilde til aktuel og relevant information (for eksempel nyhedsstof og officielle analyser), og på den måde bidrage til den faglige tyngde i undervisningen.

Et andet aspekt ved spørgsmålet om computeren som vej til dialog og videndeling er mere jordnært og handler om teknologiens mulighed for at kunne tænke i andre baner, når det kommer gennemførelsen af undervisningen; hvor skal eleverne foretage sig hvad? Her giver computeren som medie forskellige muligheder for at eksperimentere med undervisningens tid og sted. Hvornår skal opgaver afleveres, og hvor skal studiearbejdet laves? Hjemme eller på skolen. Dette aspekt mener jeg præsenterer gymnasieskolen for et langt større refleksionsarbejde ikke mindst i forhold til spørgsmålet om dannelse. Der er nemlig tradition for at betragte tilstedeværelse som en del af dannelseidealet. Det er gennem samværet, vi opnår at kunne forstå verden og andre, og derigennem blive dannede. På denne front udfordrer computeren den dominerende måde at ville opnå dannelse på. Her opstår faktisk et spillerum, hvor der på den

ene side kan argumenteres for brug af computere som en mere fleksibel og individuel måde at tilrettelægge og gennemføre undervisning på, og på den anden side kan der argumenteres for at et sådan pædagogisk design netop vil medføre nogle "tab" set ud fra et moderne dannelsesperspektiv. Her er vi så tilbage ved spørgsmålet om gymnasieskolens forsøg på at håndtere tilstedeværelsen af og anvendelsehorisonten ved computeren; er computeren i centrum eller i periferien af gymnasieskolens dannelses-tænkning og praksis?

Politisk og praktisk set står computeren centralt på den læringskulturelle dagsorden. Vi har allerede berørt forhåbningerne og ambitionerne. Mine erfaringer fra Stjernfeld har imidlertid vist, at selvom computeren fremstår som central i forhold til en diskurs om at skabe et mere tidssvarende effektivt læringsrum, så er dens anvendelse og tilstedeværelse marginal i forhold til forhåbningerne; pædagogiske set er den ikke afgørende for gennemførelsen af undervisningen. I denne centrale position er computeren som fænomen overeksponeret. Fra lærer arbejdes der på at opøve færdigheder og få erfaringer med gode ikt-støttede undervisningsforløb (også kaldet 'best practise'). Fra elevside opleves inddragelsen af computeren måske ikke som en begivenhed (i hvert fald ikke af eleverne på Stjernfeld), men i det mindste som noget der bryder med den normale undervisningsrytme. Og hertil indgår computeren (og ikke mindst tekstbehandlingen) som en central del af skolearbejdet. Men pointen er altså, at fra denne centrale position er computeren synlig. Den er synlig, fordi den giver anledning til irritation eller problemer, både hvad angår adgang og kompetencer.

Computeren indtager dog samtidig en perifær position i forhold til gymnasiet virke, hvor spørgsmålene om adgang, brug og kompetencer ikke tematiseres, og hvor computeren på den måde er mindre synlig eller direkte selvfølgelig. Computeren er tilgængelig i frikvartererne og i øvrigt uden for timerne, hvor den på umærkelig vis er blevet en del af den hverdagslige rytme på skolen. Her bruger eleverne computeren ikke som en variation, men som en aktivitet, der har en plads på lige fod med hyggesnak, frokostspisning og praktisk gøremål (som for eksempel at koordinere aftaler efter skoletid eller printer opgaver ud). Paradoksalt nok er disse aktiviteter en del af den "dannelses-pakke" som gymnasieskolen tilbyder. Netop fordi dannelses-tanken bygger på et krav om samvær på skolen, og at dette samvær kan danne ramme for en lang række aktiviteter som så at sige sker udenfor den skemalagte fagtid.



Figur 4.2. Computerens læringskulturelle positioner

Min påstand er nu den, at computeren trods de mange bestræbelser på at få den "skrevet ind i" dannelsestanken har en dobbelt eller ambivalent karakter. At computeren på en gang er tæt på og langt fra dannelsestanken og den fagopdelte undervisning. Dette giver så anledning til at overveje computerens betydning i forhold til det institutionelle normalubehag, jeg beskrev tidligere. Hvordan skal vi – set i dette perspektiv – forstå elevernes sociale måde at knytte an til computere på i skolen? Dette spørgsmål bliver endnu mere interessant, når der fokuseres på de dimensioner ved en (ud)dannelsestænkning, der har at gøre med både kontrol (evaluering, monitorering) og autonomi (selvstændighed, myndighed og frigørelse). Hvordan skal vi forstå computerens rolle i spillet om dannelse forstået som en ambivalent proces, der både sigter mod selvstændighed og fordrer kontrol?

Mediedannelse som kompetence

Her vil jeg kort opholde mig ved begrebet mediedannelse, inden jeg runder kapitlet af med en indkredsning af digital dannelse som en ramme til at forstå den institutionelle kontekst betydning for den kollektive betydningsdannelse og computerbrug, som jeg i de efterfølgende kapitler vil analysere.

Begrebet *mediedannelse* er en mediepædagogisk opfindelse. Mediepædagogikken er (som diskuteret i kapitel 1), et videnskabeligt felt som både teoretisk og praktisk forsøger at begribe, hvordan skolen kan håndtere spørgsmålet om mediernes betydning for individet, dannelse og uddannelse (Drotner 1995, Rasmussen 1996). Begrebet mediedannelse er interessant, fordi det forsøger at integrere forståelser af såvel dannelse som kompetence som to selvstændige og dog sammenhængende fænomener i forhold til formålet med

skolens virke. Inspirationen til begrebet kommer ikke mindst fra det engelske fænomen "literacy", der kan oversættes med "at være kompetent til at læse" (Mackay 1992, Buckingham 1993). Dette aspekt er ikke blot dominerende inden for skoleverdenen, men også som en overgribende metafor for at forholde sig til kulturelle fænomener, som jeg allerede har berørt. Blandt andet ser Stuart Hall betydningsproduktion som en afkodning eller netop som en læsning (Hall 1980).

Begrebet mediedannelse er relevant, fordi det forsøger at udkrystallisere en række relationer i uddannelseskontekster og omkring børn og unges interaktion med medier. Her kan peges på fem typer af relationer (Drotner 1995, Rasmussen 1996):

1) Individuel og social betydningsdannelse

Den første handler om mediernes måde at indgå i såvel individuelle og sociale betydningsdannelser på. Medier har, som diskuteret, betydning for både individets selv- og omverdensforståelse, for den kollektive betydningsproduktion som sker i det interpersonelle rum, og samtidig også for sammenhængen mellem disse. Banalt er det hvad der sker, når mediestof bliver til samtalestof i unges samvær og uformelle møder. I dette diskursive rum sættes unges erfaringer og kulturelle præferencer i spil på to niveauer; et tematisk (har I set eller hørt, at ...) og et fatisk (nu er vi sammen!).

2) Institutionel konvergens

Den anden relation handler om det tværinstitutionelle sam- eller modspil (skolen versus hverdagskulturen, fritiden eller frirummene), og om den måde som medier så at sige har en bestemt værdi eller placering i disse kontekster på. Jeg har allerede peget på, at der er tradition for at modstille bogen som skriftmedie og skærmmedierne som emblemer for, hvor de institutionelle grænser går. Men netop computere udfordrer denne skelnen og modstilling. Med internettet præsenteres vi for en teknologi, der ikke blot integerer skrift og billeder, tekst og lyd, men også fokuserer på simulation og simultan kommunikation, som skubber til vores forståelser af hvad der er virkeligt og hvor grænsen for individet går (Hernwall 2001). På den måde kan det være svært at tilskrive computeren en generel kulturel værdi. Den er både central for skolelivet og hverdagslivet.

3) Genremæssig konvergens

Den tredje relation betoner mediernes betydning for såvel oplysning som for oplevelse (uddannelse og forbrug, læring og fornøjelse, pligt og lyst). Denne relation tematiserer en indholdsmæssig dimension ved medierne, der har betydning for mediets kulturelle værdi. Intuitivt er det forholdsvist let at acceptere, at computerspil ikke kan siges at have en oplysende karakter. Den kode hvormed vi skelner mellem oplysning og oplevelse (fornøjelse og lyst) i de forskellige

”programmer” er arbitrær, men den er dog ikke desto mindre virksom for vores måde at knytte an til computere på. I mine interviews spurgte jeg blandt andet eleverne, om de mente, at man kunne lære noget af computerspil. Et af svarene lød, at man lærte engelsk. Og i interviewene fremgik det også, at computerspil i tilfælde betød at man lærte (sig) at skaffe spil til netop den computer, eleverne havde adgang til (for eksempel via kopiering). Spørgsmålet om oplysning versus oplevelse må nødvendigvis medreflektere den position, hvorfra der vurderes hvad der er det ene og det andet. Oplysning og oplevelse for hvem, og på hvilken måde?

4) Brugerrollen

Den fjerde relation som begrebet mediedannelse peger på handler om perspektivet for vurderingen af mediernes rolle i dannelsesprocesserne, og ikke mindst en anerkendelse af, at eleverne er brugere snarere end brikker i spillet om mediernes anvendelseshorisont. Her ser vi et eksempel på, hvordan den kulturelle modernisering fra forskningsmæssig side har spillet ind i forhold til opfattelsen af elevernes kompetencer. I en pædagogisk diskurs handler dette spørgsmål ikke mindst om ”deltagerforudsætninger”; hvilke kompetencer bringer eleverne med sig, og hvilke skal de opleve i skolens formelle (ud)dannelsesrum? Jeg skal senere i min analyse diskutere temaet kompetence i forhold til elevernes måde at diskutere og relatere sig til computere på. Spørgsmålet er nemlig, om der er nogen sammenhæng mellem den læringskulturelle tilstand af normalubehag og elevernes måde at forstå og indkredse computerkompetencer på. Dette handler også om, hvem der i princippet sætter dagsordenen for, hvad kompetence indebærer.

5) Mediekonvergens

Endelig omhandler begrebet mediedannelse for det femte en relation, der søger at se på samspillet mellem forskellige medieformer. Det handler ikke kun om at have blik for, at nye medieformer erstatter gamle, men at iagttage, at gamle medieformer overlever eller faktisk er bærende for det materiale, de tematisering og den brugshorisont som computeren giver adgang til. Betydningen af køn er også ved dette mediedannelsesaspekt et interessant fokuspunkt. Er der forskelle i drenge og pigers måde at bruge forskellige mediegener og -former på?

En sådan forståelse af samspillet mellem medier og dannelse kan kritiseres for at være upræcis (Rasmussen 1996). Er mediedannelse en ny type af dannelse, som skal forstås i modsætning til eller i forlængelse af den moderne skoles dannelsesideal? Er mediedannelse en nødvendig vej til myndiggørelse og deltagelse i samfundet? Og på hvilken måde forholder begrebet sig til kompetencespørgsmålet; hvad er det mere præcist man skal kunne

for at være kompetent mediebruger, og hvad sigter disse kompetencer efter (frigørelse, kritik, kvalificering til arbejde)?

For at kunne forfølge diskussionen om relationen mellem dannelse og kompetence som to centrale fænomener i en forståelse af den institutionelle kontekst betydning for brug af computere, vil jeg her trække på en skelnen mellem *literacy* (Mackay 1992, Buckingham 1993, Drotner 1999) og *fluency* (eller "tech-savvy", Papert 1996, Turkle 2001). Det er først og fremmest vigtigt at være opmærksom på, at *literacy* og *fluency* ikke kan og ikke skal forstås analogt med begrebsparret dannelse og kompetence. Her står vi ikke mindst overfor en global eller tværkulturel problemstilling omkring det sprog vi anvender til at begribe unges (brugs)relationer til nye medier på. Men der er dog et interessant sammenfald mellem disse begreber netop i forhold til spørgsmålet om, hvordan vi skal forstå computeren set i et dannelsesperspektiv (centrum/periferi, kulturteknik/færdighed).

Begrebet literacy kan vi bruge til at pege på, at dannelse og kompetence kan ses som to sideløbende processer, som ikke kan reduceres til to separate kvalifikationsområder:

"In seeking to define literacy, therefore, we are centrally concerned with the relationship between cognitive and linguistic processes and the specific social practices within which they are situated. (...) literacy cannot be reduced to an abstract set of 'skills', which can be studied in isolation from the meaning which readers (or viewers) produce or the institutional and social structures in which they are embedded." (Buckingham 1993, 33)

Her finder vi en forståelse af begrebet literacy, der indeholder tre dimensioner; den kognitive, den sproglige og den kontekstuelle. Dette er for så vidt blot en gentagelse af hele denne afhandlings grundtanke omkring medier og betydningsdannelse. Men her bliver mere direkte peget på, at dannelse er et politisk begreb, og at mediedannelse således ikke skal forstås som en ny type af dannelse, men at fokuseringen på medier snarere artikulerer og synliggør det sociale forhandlingsspil, der ligger til grund for indkredsning af, hvad der så at sige tæller som dannelse.

I en dansk sammenhæng finder vi en dannelsesfigur, der indkredser tre kvalifikationsniveauer i forhold til computeren som medie; et specifik, et generelt og et diskursivt niveau (Fuglsang & Vonsild 1998). De to første niveauer handler dels om at være i stand til at bruge specifikke programmer, og dels om at kunne anvende en computer som sådan (fx. at kunne se sammenfald mellem forskellige typer af programmers funktioner og måde at fungere på). Det

diskursive niveau repræsenterer her en type af viden, der sigter mod at give den enkelte indsigt i mediets betydning og rækkevidde både for 'lokale' læreprocesser, og for de globale samfundsprocesser. Dannelse kan i perspektiv ses som teknologivurdering og -kritik; hvad betyder computeren for det at arbejde, for det at lære og for det at være?

Begrebet *fluency* (IT-flair eller "tech-savvy") er blandt andet blevet udviklet af Seymour Papert, som jeg tidligere har været inde på. Paperts grundtanke er, at computere eller mere præcist programmering som en bestemt produktionsform kan understøtte kognitive læreprocesser (Papert 1980). Fluency skal forstås som en form for kognitiv bricolage; det er en proces, hvor den enkelte "fumler" sig frem mod at skabe kognitive skemaer, som igen kan understøtte udvikling af andre kognitive færdigheder, der på sigt ville gøre den enkelte kompetent nok til at forholde sig til computeren som agent for forandringsprocesser. Der er med andre ord en bestemt udviklingsforståelse indlejret i fluency begrebet; det er gennem kompetenceudvikling og konkret interaktion med computeren, at elever opnår at kunne mønstre en kritik af den teknologi, der anvendes til at blive kritisk. Fluency betyder med andre ord at være i besiddelse af lige præcis de nødvendige færdigheder for at kunne handle, og i forhold til ikt primært at kunne anvende computere på et brugerniveau. Paperts pointe er, at IT-flair ikke kun er en banal færdighed, men netop er indgangen til at blive og at være (ud)dannet. Men;

"Hos Papert er det en tydelig implicit antagelse, at den specifikke og generelle computer-færdighed, også automatisk medfører den diskursive. Det er imidlertid ikke sikkert at denne transfer har hold i virkeligheden." (Fuglsang & Vonsild 1998, 403)

Jeg er tilbøjelig til at medgive denne kritik af Paperts sympatiske syn på spørgsmålet om computerkultur. For det første ser jeg det som et problem, at fluency tankegangen primært sigter mod en bevidstgørelse af den enkeltes læringsstil (Turkle & Papert 1992). At finde sig selv er naturligvis et dannelsesspørgsmål (jvf. min diskussion af Thomas Ziehe). Men i forhold til en dannelsesetænkning, der søger at integrere og forstå betydningen af nye medier, er det et problem, at der for det første ikke eksplicit skelnes mellem forskellige niveauer i en "digital dannelsesetænkning" – betjening, bemestring og beherskelse – og for det andet, at der ikke mere grundlæggende diskuteres, hvori relationen mellem disse niveauer består. Skal man nødvendigvis interagere med computere for at kunne forholde sig kritisk til dem? Og opnår man overhovedet at blive "digitalt dannet" gennem daglige brug af computeren? Med

andre ord; kommer dannelse af sig selv, hvis der blot bliver åbnet for adgang til og opfordret til brug af computere?

Imidlertid er det vigtigt at fastholde følgende pointe. Selvom *fluency* og *literacy* ikke er to sider af samme sag, så er de heller ikke hinandens modsætninger. Med fluency begrebet har vi at gøre med en forståelse af læreprocesser, der fokuserer på konkret og intens interaktion med en række "forhåndenværende" materialer. Begrebet fluency er, som nævnt, tæt forbundet med bricolage som vidensform. Det interessante ved bricolage begrebet i denne sammenhæng er, at det kan forstås som en proces, der så at sige sætter den formelle læringskultur eller -kontekst i parentes. Fluency indikerer på den måde, at individet i den konkrete interaktion (med såvel materialer som andre mennesker) skaber sig et frirum eller en position, der kan betragtes som autonom. Her melder kompetencespørgsmålet sig igen. Den enkelte bruger giver sig i kast med en række konkrete handlinger i den formelle læringskulturs sprækker, og gør her noget der opleves at kan bruges til noget, og som gør en personlig forskel. Og denne forskel indbærer ikke blot en oplevelse af at kunne noget, men nærer den enkeltes erfaringer og selvopfattelse progressivt.

Begrebet *literacy* kan også indeholde dette element af konkret interaktion med mennesker og materialer. Det er netop den britiske børnemedieforsker David Buckingham's pointe, som citeret tidligere, at enhver form for dannelsestænkning må indeholde elementer af viden og kompetencer. Dertil peger Buckingham på, at en "social theory of literacy" må medregne den scene og de positioner, som er bliver praktiseret dannelse på. Med andre ord, det handler i lige så høj grad om dannelse for nogen, som af nogen.

Forsøgene på at skelne mellem forskellige former for dannelsesfigurer, som jeg tematiseret i hele dette kapitel, kan give anledning til forvirring eller snarere uafklarethed. Set i et kompetenceperspektiv giver det mening at skelne mellem tre former; betjening, bemestring og beherskelse. Men skal vi bruge begreberne fluency og literacy til at forstå måder at anvende computere på, sløres billedet. Hvad vil det sige at bemestre henholdsvis at kunne beherske computeren? Den danske it-forsker Bent Andresen trækker i sit arbejde på at indkredse fænomenet "computerkultur" (eller computerkulturen) på en strukturalistisk skelnen mellem "tusindkunstnere" (bricolage) og "bygmestre" (planlæggere). Andresens fokus er på interaktionen mellem menneske og computer, og dermed hverken på den sociale interaktion som computeren er indlejret i eller på den kommunikation, som computeren kan mediere. Det interessante er, at Andresen forstår "tusindkunstner" tilgangen til computere som en beherskelsesrelation, og "bygmester" tilgangen som en bemestringsrelation.

"Ved interaktionen foran skærmen er der en tendens til, at tusindkunstnere forstår computeren som en slags modspiller, det gælder om at give ordre. ... De opfatter computeren som en modstander, og deres præstationsmotiv kan karakteriseres som beherskelse. ... For bygmestrene er målet ikke beherskelse, men snarere bemestring (behersket beherskelse)." (Andresen 1994, 24)

Vender vi blikket mod Seymour Papert og Sherry Turkle præsenteres vi for en omvendt forståelse nemlig den, at bricolage netop ikke udtrykker nogen beherskelsesstrategi, men snarere en konversationel strategi (Turkle & Papert 1992):

"The Bricoleur resembles the painter who stands back between brushstrokes, looks at the canvas, and only after this contemplation, decides what to do next. (...) it is more like a conversation than a monologue. (...) bricoleurs programmers prefer negotiation and rearrangement of their materials." (Turkle and Papert 1990, 136)

Bricolage er en måde at "snakke" med materialet eller computeren på, og ikke et forsøg på at bekæmpe og underlægge dette materiale sin personlige vilje og kontrol. Både Andresen på den ene side, og Papert og Turkle på den anden har blik for, at den foretrukne lærings- eller interaktionsstil har betydning for den kønede position, som individet indtager i forhold til computere. For Andresen er bricolage udtryk for en maskulin, legende og lettere trodsig tilgang til computere. For Papert og Turkle er bricolage udtryk for en 'barnagtig', konverserende, endog kunstnerisk og ikke mindst feminin tilgang til computere. For dem alle gælder dog, at køn spiller en rolle ikke blot i tilgangen til computere og deres udbredelse og anvendelse i institutioner og i samfundet som sådan, men også i forhold konstruktionen af en bestemt identitet- eller professionsbaseret position (beherskere og beherskede, teknologiuudviklere og teknologianvendere).⁴⁸

⁴⁸ I Turkles og Paperts essay 'Epistemological Pluralism and the Revaluation of the Concrete' (1992) understreger forfatterne den læringsteoretiske pointe, at bricolage ikke skal ses som et udviklingstrin (i hvert fald ikke udelukkende), men som en personlig læringsstil: *Bricolage is a way to organize work. It is not a stage in a progression to a superior form.* Turkle og Papert er ude i en institutionskritik (og måske også en generationskritik), der søger at omvurdere eller revurdere det konkrete læringsform, ikke mindst fordi en fastholdelse af decentring eller mere abstrakte læringsformer har kønspolitiske konsekvenser. Man kan måske diskutere Turkle og Paperts pointe i forhold til danske forhold, og ikke mindst i forhold til Ziehe ide om skolens normalubehag. Er vi

Vi kan selvfølgelig skubbe denne uafklarethed ved bricolage begrebet ind under det pædagogiske gulvtæppe og fastholde, at vi har at gøre med uklare definitioner. Mere produktivt er det dog at se på spørgsmålet om fluency og literacy, og videre på kompetence og dannelse i forhold til computere, som et ambivalent fænomen. De er både sammenfaldende, men også forskellige. Spørgsmålet er nu, om vi med dette uafklarede forhold omkring bricolage kan forstå computerens betydning for det læringskulturelle normalubehag som er vævet ind i skolens dannelsesvirke.

Spillerum i normalubehaget – en opsamling

Jeg har i dette kapitel præsenteret en forståelse af gymnasieskolen som en bestemt institutionel kontekst der på ambivalent vis sætter rammen for den sociale computerbrug eleverne kan praktisere. Denne ambivalens har jeg diskuteret ud fra spørgsmålet om computerens position i forhold til gymnasieskolens dannelsesvirke (centrum/periferi), og i forhold til computerens betydning for dannelsens karakter (literacy versus fluency). Jeg har bevidst underbetonet gymnasieskolens studieforberevende mål, det vil sige elevernes opøvelse af faglige færdigheder, fordi computeren i dette perspektiv for let vil kunne blive behandlet som et redskab, et perspektiv der ikke vil kunne begribe den kulturelle betydning af computeren.

I næste vil jeg præsentere en række episoder fra mit feltarbejde, hvor eleverne bruger computere i forhold til det sociale spillerum jeg har diskuteret. Jeg vil som afrunding på dette kapitel dog nævne to eksempler, som skal illustrere, hvordan det institutionelle spil om dannelse/kompetencer også tager sig ud.

Det første eksempel handler om elevernes mulighed for at kunne 'tjekke' op på eller følge med i sin fraværspcent på skolens netværk. Denne mulighed eller 'brugerservice' blev netop indført i den periode jeg var på Stjernfeld. Til at begynde med kunne eleverne alene gøre det på skolens computere, men senere blev det også organiseret sådan, at eleverne kunne følge med i deres fravær hjemmefra. Som fænomen i den institutionelle dannelseskontekst er fraværstjekket umiddelbart et tegn på kontrol. Det fungerer som et sanktionsredskab der skal sikre, at eleverne disciplineres i forhold til deres fremmøde og tilstedeværelse i timerne. Logikken er ganske simpelt, at har eleven en for høj fraværspcent, så risikerer han eller

netop ikke i den grad fokuseret på det konkrete, på det praktiske og på det hverdagsnære, at 'store tanker', vilde abstraktioner og analytisk skarpsindighed har ringe intellektuelle vilkår? Har vi ikke brug for at distancere os til det konkrete, for at opnå både kompetencer og dannelse?

hun at skulle op i fuldt pensum (= hårdt arbejde). Videre fungerer fraværsfunktionen på den måde, at hvis individuelle opgaver eller projekter ikke bliver indleveret til aftalt tid, så bliver det anført som fravær. Den normale praksis er, at læreren registrerer elevernes fravær i de enkelte fag (time for time), hvorefter de så indberetter dette til skolens administration. Herfra returnerer administrationen jævnlige udprintede opgørelser til klasserne, hvor alle elever kan se, hvor meget fravær eller hvor høj en fraværsprocent hver enkelte elev har. Fraværsfunktionen kan ses som et tegn på skolens ønske om skabe eller opfordre eleverne til at være ansvarlige mennesker, der gør deres arbejde (en art socialisering til lønarbejde). Der er ingen tvivl om, at fraværsfunktionen har en disciplinerende funktion, herom fortæller eleverne i interviewene. Den nye mulighed at kunne tjekke sit fravær på computeren gør for det første, at det principielt bliver elevens eget ansvar at følge med i sin faglige deltagelse på skolen. Det sociale pres, eller den kollektive disciplinering, der lå i at alle de andre kunne følge med i (og måske finde fornøjelse i) den enkeltes deltagelse er nu afsløst af et individuelt pres; den enkelte skal selv opsøge disse informationer. Det kan ses som en forskydning fra social disciplinering til selvdisciplinering, selvom den første naturligvis ikke forsvinder eller udelukker det andet; hvor meget fravær står der, at du har? Fravær er stadig noget som eleverne taler om indbyrdes, omend i mindre kredse. Samtidig åbner denne mulighed for, at eleverne kan indtage en skærpet strategisk position i forhold til sin deltagelse; har jeg råd til at 'skippe' eller 'pjakke' fra historie, hvis jeg hellere vil lave en manglet opgave, spille et spil med kammeraterne eller tage et frikvarter på internettet? Med andre ord; eleverne får et redskab til at monitere og styre (dele af) deres deltagelse i skolelivet, men det er netop et redskab som skolen stiller til rådighed.

Det andet eksempel eller pejlemærke jeg her vil fremdrage er mere direkte knyttet til elevernes præstation i de enkelte fag. Jeg oplevede på et tidspunkt, at to elever sad og diskuterede, hvor høj en karakter de ville kunne få for en engelsk oversættelse, der var blevet lavet med hjælp fra en oversættelsesfunktion, som de havde fundet på internettet. De to drenge hverken hyggede sig eller morede sig over det, de var i gang med. De var meget seriøse, og overhovedet ikke pjattede. De var i gang med, meget kontant, at vurdere den kvalitative værdi af en service eller hjælpefunktion, de havde fået kendskab til og adgang til via internettet. Også her er det muligt at indlæse dannelsesmaet myndiggørelse (selvdannelse, autonomi) og kontrol (disciplinering). Med skolens accept af, at et moderne gymnasium bør være koblet på internettet og give eleverne fri adgang hertil, får eleverne mulighed for at indtage en strategisk position i forhold til at lave deres skolearbejde; kan man komme nemmere omkring med oversættelsesopgave ved at bruge en oversættelsesfunktion på internettet, hvorfor så ikke, når der er så

mange opgaver der skal laves! I dette eksempel tilskriver jeg ikke eleverne nogen 'ond vilje' eller behov for at markere modstand (og prøve kræfter af med skolens faglige autoritet. På baggrund af mit kendskab til de to drenge i eksemplet skal jeg ikke kunne sige om de var af den motiverede, den umotiverede eller den lektietyngde type. Var de af den motiverede type, kan vi forstå deres forehavende som en slags fagligt eksperiment; dur en digital oversættelsefunktion overhovedet? Var de af den umotiverede type, kan vi forstå deres handling som et personligt modspil; hvorfor lave opgaver når maskiner kan gøre det, og det er jo ikke sikkert at jeg nogensinde får brug for at kunne lave skriftlige oversættelser! Var drenge derimod af den lektietyngede type, kan vi forstå deres handling som en slags læringskulturel modværge; der er så mange lektier, så den her gang vælger jeg den 'lette løsning'! I alle tre tilfælde vil eleverne dog som et minimum være nødt til at have et kendskab til og også have kompetence til at kunne bruge den nævnte funktionen.

Min fortolkning af disse to eksempler er, at computeren for eleverne tilbyder en mulighed for strategisk at kunne håndtere dele af deres faglige arbejde på skolen. Det er naturligvis ikke noget nyt fænomen, at elever finder veje til at omgå kravet om autenticitet (du skal selv lave opgaven!) Om vi kalder det 'snyd' eller 'kreativitet' afhænger af det perspektiv der betragter handlingen (Fuglsang & Vondsild 1998). Under alle omstændigheder vælger jeg her at se et tegn på, at en skærpet 'management stil' har fundet vej til gymnasieskolens dannelsesprogram. Og det nye er, at skolen gennem sine forhåbninger til det digitale løft af den faglige kvalitet, netop giver eleverne adgang til redskaber, der netop kan udhule denne.

For her at opsummere, eller at oversætte mit optik på skolens dannelsesintention og den læringskulturelle tilstand af normalubehag set i forhold til elevernes computerbrug i den institutionelle kontekst, bygger jeg i min fortsatte analyse af computerens rolle i det sociale spillerum på følgende figur for kulturelle handlingsmuligheder; *reproduktion, produktion, reduktion*.

Reproduktion af normalubehag

Den ene rolle som computeren kan spille i forhold til dannelsesakten er at reproducere skolens normalubehag. Det vil sige, at computeren lader sig indskrive i det læringskulturelle spændingsfelt mellem skolen og elevernes hverdagsliv. Med en sådan forståelse kan vi fortolke elevernes sociale computerbrug som handlinger, der peger på oplevelsen af normalubehag og hele det pædagogiske skuespil jeg har beskrevet. I den forstand gør computeren den forskel, at den symbolsk markerer en grænse mellem elevernes måde at forvalte normalubehaget på. Set i det perspektiv er computerbrugen et tegn på, at eleverne så at sige "spiller spillet" (som en domineret kulturform, jvf. kapitel 1). Lærer kan på deres side opfordre til at

bruge computere på fagligt forsvarlig måder. Eleverne kan på deres side anvende computere til så at sige at tematisere deres egen livsverden i skolekontekst (fx. at surfe efter hjemmesider for online rollespil, øltyper eller andre ting der har deres fritidsinteresser).

Produktion af normalubehag

Den anden rolle computeren kan spille er, at den rent faktisk kan producere mere normalubehag. Dette skal forstås således, at computeren ikke blot er med til at understøtte normalubehaget, men faktisk øger bevidstheden om (tematiserer) den læringskulturelle ambivalens. Her er spørgsmålet om kompetencer ikke mindst interessant. Hvis eleverne i deres computerbrug markerer, at der fra skolens side ikke er noget at hente ud over adgangen til internettet og forskellige faciliteter, og på den måde selv må udfylde eller opbygge karakteren af en "digital dannelse", så kan det fortolkes som et pres på normalubehaget. På den måde kan det digitale dannelsesrum opfattes som et *tomrum*, dvs. et sted hvor eleverne bruger computere i deres selvdannelsesprocesser og så at sige må opleve at gøre det alene, som elev og som individ. Naturligvis er dette tomrum indlejret i samspillet eller rettere modspillet mellem skolen og elevernes hverdagskultur. Computerens rolle kan i den forstand opfattes som del af en oppositionel kulturform.

Reduktion af normalubehag

Den tredje rolle som computeren kan spille er, at computeren både som artefakt maskine og symbolsk medie kan være med til at reducere normalubehaget. I det perspektiv vil det digitale dannelsesrum ikke være en scene for nogen pædagogiske tragedie, eller et tomrum for selvdannelse, men et regulært mødested – en agora – for skolens aktører. Jeg vil betragte dette som et dannelsesmæssigt potentiale ved computere, omend jeg – måske desillusioneret af et års feltophold på Stjernfeld – har svært ved at se, hvordan det er muligt at få skabt et 'sambamiljø' under 'normalubehagelige' vilkår.

Er det overhovedet muligt at skabe en sambavenligt læringskultur i en dannelseskontekst der i den grad er gennemmoderniseret? For så vidt er dette ikke et spørgsmål, der skal afklares her. Jeg har med de tre ovennævnte roller søgt at argumentere for, at computere kan have principielt tre forskellige typer af betydning i en institutionel kontekst, helt i tråd med *cultural studies* måden at tænke forskellige kulturelle praksisformer på. Som medieetnograf er det ikke min opgave at angive didaktiske problemløsningsudkast. I sig selv ville det også være en nådesløs, men ikke desto mindre uomgængelig opgave for undervisere i hele det danske uddannelsessystem (for nu at afgrænse os på det globale læringslandkort). Lytter vi til Ziehe kunne en principiel løsning være 'decentrering'. Men det ville kræve,

at elever såvel som lærere i overført betydning skulle 'hænge' normalubehaget i garderoben uden for de formelle læringslokaler. Og dertil ville det kræve at computeren som kulturelt fænomen mere aktivt gøres til en bold, der kan sættes i spil i forhold til den centrum/periferi figur, jeg diskuterede tidligere. I Ziehes perspektiv ville dette indebære at tematisere normalubehagets betydning for computerens rolle for (selv)dannelsen, og ikke stiltiende acceptere, at det er hårdt arbejde at være, når man skal lære.

I de næste to kapitler vil jeg ud fra min feltdagbog og mine interviewudskrifter analysere elevernes sociale computerbrug, og præsentere min fortolkning af det sociale spillerum omkring computere som eleverne på en gang tager del i og skaber omkring maskinerne, set i det perspektiv jeg har diskuteret i dette kapitel. I næste kapitel vil jeg fokusere på den situationelle kontekst (elevernes sociale computerbrug), og i det efterfølgende kapitel vil jeg undersøge, hvordan elevernes diskurs om computere, det vil sige deres tematiseringer, holdninger og positioneringer i forhold både den institutionelle og den situationelle kontekst, indrammer deres brug og udgrænser det sociale spillerum herom.

Kapitel 5

Når computerbrugen bliver social

I dette kapitel vil jeg præsentere min analyse af elevernes sociale computerbrug i den umiddelbare situationelle kontekst. Det er en analyse, der fokuserer på en række udvalgte episoder på Stjernfeld, hvor jeg har iagttaget eleverne enten direkte eller indirekte gøre brug af computere. Dette fokus hænger sammen med mine betragtninger i sidste kapitel om computerens mulige og aktive rolle i forhold til det institutionelle (lærings) normalubehag. Hvordan skal vi forstå den institutionelle konteksts betydning for den konkrete og situationsbundne computerbrug? Er denne brug med til at reproducere normalubehaget, eller er den faktisk med til at reducere det, så læringsmiljøet bliver tåleligt eller direkte læringsmæssigt udfordrende for eleverne? Eller skal vi forstå elevernes sociale computerbrug som en kilde til en ny produktion af mere normalubehag? Disse spørgsmål er ikke mindst interessante set i et pædagogisk perspektiv, og rejser spørgsmålet om, hvilke strategier elever vælger i forhold til at lade computeren blive en del af deres hverdagslige handlinger på skolen, hvad enten disse handlinger er møntet på skolearbejdet eller elevernes udfoldelse af deres personlige livsverden og hermed deres bestræbelser på at finde en social position eller identitet. Kan vi betragte elevernes sociale computerbrug, deres institutionelt forankrede relationer, som en art "*tactics of everyday life practice*" (de Certeau 1984), dvs. en form for modstand eller modspil, der på kreativ vis, men netop indenfor rammerne af en domineret hverdagspraksis, er udtryk for at "klare sig igennem" (eng. "making do")? Eller kan computerbrugen ses som en slags ritual eller en ekspressiv form, der indikerer en bestemt individualiseret måde at håndtere hverdagslivet på? En måde, hvor det fælles ikke nødvendigvis er det der står øverst på dagsordenen (Turner 1977)? Eller er der noget helt andet på spil?

Formålet med denne delanalyse er at komme tæt på, fremlægge og fortolke de måder eleverne bruger computerne på, dvs. gangbare måder at bruge mediet på i en social kontekst. I forhold til min overordnede analysestrategi har jeg valgt at fokusere på en bestemt type af tekst fra mit feltarbejde (dagbogsteksten), som ikke direkte tematiserer elevernes holdninger og vurderinger af, hvad der er på spil i deres computerbrug. Den del har jeg reserveret til det efterfølgende kapitel, hvor jeg udfolder min læsning af den diskursive dimension i elevernes computerbrug (interview-udskrifterne).

Social computerbrug

Den sociale dimension ved eller i mediebrugen har jeg allerede tematiseret tidligere (se kapitel 2). Min pointe i den teoretiske gennemgang var, at de forskellige medieanalytiske paradigmer – den kritiske indholdsanalyse, anvendelsesforskningen, receptionsforskningen og medieetnografien – alle opererer med eller bygger på antagelser om en social dimension, om end på meget forskellige måder, og med forskelligt fokus på mediekontekstens karakter. I denne delanalyse vil spørgsmålet om det sociale ved computerbrug, eller slet og ret social computerbrug blive behandlet med inspiration hentet fra den amerikanske kommunikationsforsker James Lull's terminologi (Lull 1980, 1988, 1990).

Lull opbyggede på baggrund af empiriske feltstudier sidst i 1970-erne en typologi over "the social uses of television" (Lull 1980); social tv-brug. Det interessante ved Lull's arbejde var først og fremmest, at konteksten i medieanalysen blev skubbet fra de makrosociale strukturer ("samfundet") hen imod familien som den primære kontekst for mediereceptionen. Konteksten bliver i dette perspektiv det nære og interpersonelle rum, eller privat sfæren, hvor spørgsmålet om magt ikke diskuteres i forhold til fordeling af kapital men i forhold til famlietype og livsform. I modsætning til de makrosociologiske tilgange til studiet af massemedier (ulighed, klassesdeling, kapitalinteresser osv.) antager Lull, at disse nære processer øver en betydelig indflydelse på de mediemæssige tilegnelsesprocesser. Med Lull får vi tilbudt et perspektiv til at forstå, hvordan medier på een gang bliver omsat i og udsat for interpersonelle relationer mellem medlemmerne i en familie eller et mediebrugsfællesskab.

For en traditionel tekstanalytisk tilgang forsvinder eller forskubbes medieteksten imidlertid fra betydningsfeltet. Hvad der transmitteres eller interageres med via skærmen bliver kontekst for et interaktionsspil mellem mennesker, der hver især er spundet ind i en lokal social orden. Det bliver i mindre grad muligt at se en sammenhæng mellem medietekstuelle træk og deres betydning for receptionen, selvom vi ved, at repetitive mediekoder frigør et rum for social eller rituel interaktion (Rasmussen 1995, Klitgaard Povlsen 1999, Jerslev 1999); når et bestemt program, også et computerprogram, er nyt for os, så kræver det ikke blot koncentration men også mønstring af en række kognitive skemaer. Denne proces er naturligvis hverken individuel eller "asocial", men kendetegnet ved en indlevelse der står i direkte relation til en instrumentel tilegnelse af programmets koder; hvad er på spil, og hvad skal jeg kunne for at kunne bruge programmet? For Lull er den umiddelbare tilegnelsesproces ikke en kognitiv proces, men en interaktiv proces. Mennesker bruger medier i fællesskab. Som jeg har diskuteret, er forhåbningen til ikt, at den kan støtte og befordre

videndeling. På den led er Lull relevant for et studie af socialt spillerum i elevens computerkultur. Men samtidig er det en hverdagserfaring, også for mine elever, at computere ift. skolearbejdet bruges individuelt. Jeg skal her undlade at opstille en forsimplet modstilling mellem fjernsynets og computerens 'foretrukne' receptionssituation; det giver nemlig ikke nødvendigvis mening at ville tilskrive fjernsynet en foretrukken social brugsmodus overfor en foretrukken individuel brugsmodus ved computeren. Social interaktion sker ikke blot mellem mennesker via en computer, det sker også mellem mennesker foran en computer. Ser vi på det første aspekt – interaktion mellem mennesker via en computer – er der efterhånden etableret en væsentlig mængde studier i socialt samvær og samarbejde via digitale netværk og internettet (Baym 1995, 1998; Gotved 1999; Sorensen 1997). Men set i et mikrosocialt perspektiv vi ved stadig for lidt om den umiddelbare sociale konteksts betydning for computerbrugen. Med Lull og medieetnografien bevæger vi os over i et rituelt felt, hvor eksisterende relationer kommer til at udgøre en ramme for en kollektiv mediereception (Rasmussen 1995). Og det er påstanden i denne delanalyse, at dette rituelle felt også er at finde på skolen, og ikke blot i elevernes fritid.

I Lull'sanalyse eller med Lull som perspektiv er det meget svært at lokalisere og fastholde om forskellige programmer, og derved forskelle i det medierede tekstmateriale, har betydning for spillet i det interpersonelle (og mikroinstitutionelle) rum omkring mediet. Lull har dog påpeget, at der ikke mindst i forhold til hans ide om mediebrugens strukturelle dimension, nødvendigvis må tilskrives en vis betydning til karakteren af det tekstflow eller den programflade, som mediet giver aktørerne adgang til. For nærværende analyse er det ikke dette problem om medietekstens status, men indkredsningen af et "nyt" begreb om social mediebrug, der skal behandles.⁴⁹

Lull skelner mellem to dimensioner i den sociale mediebrug;

- ✓ den *strukturelle* dimension og
- ✓ den *relationelle* dimension.

Denne skelnen beskriver det forhold, at mennesker "omgås" medier (og her er det vigtigt at erindre Lull'sfokus på fjernsynet) på forskellig vis. Man kan sige, at medier både er scene og (skue)spil for kommunikationen og samværet i den situationelle kontekst.

⁴⁹ I dette kapitel er præsentationen af James Lull'smediebrugsforståelse tænkt som en nærmere og en mere udfoldet diskussion, selvom der kan drages paralleller til min overordnede behandling og indkredsning af medieetnografi i kapitel 2. Som læser må man her acceptere de elementer af repetition, der måtte forekomme.

Den *strukturelle* dimension i mediebrugen har at gøre med, at mediet fungerer som miljø eller som regulerende faktor i konteksten. For en social computerbrug betyder dette, at computere enten kan have karakter af et tilgængeligt "materiale" for eller anledning til aktiviteter, som aktørerne enten kan vælge eller fravælge i situationen, eller at de i kraft af deres brugshorisont sætter en ramme for, hvornår de kan bruges. Hvis vi ser på fjernsynet kan denne regulator-faktor beskrives med børne-tv eller tv-nyhederne som eksempel, selvom alle typer af programmer i medieflowet i princippet kan have samme karakter (dette er jo netop kontekstafhængigt). Familien samles, når der er nyheder, eller børnene samles for at se børne-tv inden middagsmåltidet. Det er på den måde vi skal forstå mediets regulerende funktion i forhold til Lull'saktørperspektiv. Det er ikke medieflowet, der bestemmer hvornår en familie spiser, men familien tager højde for (i hvert fald i Danmark) hvornår de vælger at spise; vi spiser først og ser tv bagefter; eller, vi spiser mens vi ser tv!⁵⁰ For min analyse er det en udfordring i sig selv at finde disse strukturelle brugstræk ved elevernes brug af computere på skolen. Men den banale iagttagelse, at computerbrug på skolen sker i forbindelse med de faglige aktiviteter, eller i tidsrummene mellem disse, indikerer, at der er en strukturel dimension. Computerbrugen kan ikke tænkes udenom skolens rytme (sammenlignet med lønarbejdets organisering eller familielivets rytme).

Den *relationelle* dimension i social mediebrug består af fire delaspekter. Det første går på at se mediet som en *åbning*, dvs. en anledning til kommunikation eller ganske simpelt et mødested for samvær. Dette kan også siges at være et træk ved den strukturelle dimension, men i modsætning hertil, så indikerer *åbning*, at muligheden artikuleres og ikke blot er potentiel. Lull beskriver denne brugsform ved at pege på, at fjernsyn ofte er tændt når

⁵⁰ For Lull er familien som social kontekst ikke noget homogent fænomen. Der findes forskellige typer af familier, og disse kan i sig selv betragtes som organiseringsformer, der på en række punkter modsvarer den historisk samfundsmæssige kontekst. Lull er således bevidst om, at kernefamilien ikke er den eneste vej til at organisere den intime og nærsociale kontekst. Lull skelner selv mellem to overordnede grupper af familier; den sociale eller "socio-oriented" familien, og den interessebaserede eller "concept-oriented" familie (Lull 1988). Hanne Løngreen og Birgitte Holm Sørensen anvender i deres medieetnografiske studie af fjernsyn i familien en etnografisk livsformsforståelse (Løngreen & Holm Sørensen 1996). Pointen er her alene, og helt i tråd med *cultural studies* traditionen, at den lokale, microsociale kontekst skal behandles med behørig sensitivitet, hvormed man undgår at tolke en bestemt mediebrug som ren instrumentel handling. I den forstand har Lull'sstudie også været med til at åbne op for en diskussion af, hvordan det overhovedet er muligt at fiksere "det institutionelle" i den sociale mediebrugskontekst, ikke mindst i forhold til det situationelle; hvad betyder konteksten for brugen af moderne medier.

familier får besøg, og at det bliver brugt til at "lette" velkomstritualet ved at give stof til de indledende samtaler eller interaktionelle træk i samværet. På denne måde skaber mediet omgående en "common ground", eller et fælles udgangspunkt for det umiddelbare samvær. Dette svinger naturligvis fra familie til familie, og måske især i forhold til hvor godt man kender de besøgende. Pointen er, at mediet bruges til at "løsne op for" eller give plads til, at aktørerne kan tage part i situationen. Der er selvfølgelig forskel på at byde gæster velkommen derhjemme i stuen, og på den situation at sidde ved en computer på et gymnasium. Ser man på elevernes interaktion på Stjernfeld, så er der en lang række andre anledninger eller anknætningsmuligheder til social samvær. På den måde behøver eleverne mellem hinanden ikke en mediebundet *åbning*, for at få kommunikationen til at flyde. En tændt computer er med andre ord ikke nogen oplagt mulighed for at interagere sammen i situationen. Her er sofagrupperne, eller bordtennisbordet langt at foretrække.

Det andet aspekt i den relationelle dimension vil jeg beskrive som de *taktiske dispositioner* som aktørerne i situationen har mulighed for at kunne foretage sig.⁵¹ Lull kalder disse dispositioner for *tilknytning* og *undvigelse*, og beskriver disse som måder at være til stede i situationen på. I hverdagen er det blandt andet også hvad der er på færde, når forældre søger mod avislæsningen for at få lidt tid for sig selv, eller når familien lejer en film til dvd-afspilleren; nu skal der hygges! Her er det forholdsvist let at forestille sig en sociale form for computerbrug, når familien (forældre og børn) spiller det "nye spil", eller netop når mor sætter sig ved tastene for "lige at se om der skulle være noget e-post", velvidende at der sandsynligvis ikke er noget andet en "affaldspost" som fx "spam mails" eller "kædebrev"! I skolekonteksten kan *tilknytning* og *undvigelse* blandt andet spores, når elever anvender et sæt hovedtelefoner (et 'head set'), der enten er direkte sluttet til computeren eller til en walkman/discman; jeg er her i situationen, hvis du vil mig noget, men ellers vil jeg gerne være lidt mig selv! Det er ikke en gang nødvendigt med hovedtelefoner for at skabe denne tilstedeværelses- eller tilbagestrækningsmanøvre i situationen. Alene det at sætte sig

51 Begreberne *strategisk* og *taktisk* er i denne afhandling anvendt på en måde, der kan give anledning til forvirring. Teknisk set indebærer *strategi* en overordnet plan, hvor *taktisk* handler om udførelsen for at opnå dette mål. Begreberne anvendes ikke mindst inden for militær sprogbrug, men Tove Arendt Rasmussen bruger dem også i sin actionsfilms-undersøgelse (1995). Endelig er begrebsbrugen inspireret af Michel de Certeau's krybskytte-metafor (1984), som jeg vil vende tilbage til senere i dette kapitel. Pointen er, at selvom begreberne lægger op til en agonal eller kamporienteret forståelse af hvad der foregår i det sociale spillerum, så er det ikke tænkt så bogstaveligt. I kapitel 4 har jeg anvendt begrebet *strategisk* til at beskrive en bestemt elevtyp, der om ikke praktiserer metakognitive færdigheder, så i den grad er bevidst om at 'spille spillet' om normalubehag, og ikke mindst udvikler undvigelsesstrategier i skolens formelle læringsrum.

ved en computer er i mange tilfælde et tegn på, at man i situationen befinder sig i en ja-hvad-er-der/lad-mig-være position.

Lull taler for det tredje om *social learning* som en relationel mediebrugsform. *Social learning* kan oversættes med det mediepædagogiske begreb 'sekundær socialisering' (Tuft 1994), hvilket betyder, at medier formidler et erfaringsmateriale, som kan anvendes forbilledligt i den konkrete mediebrugssituation ("an abundance of role models"; Lull 1980, 41). Her kan man sige, at skolen og hjemmet som institutionelle kontekster for social mediebrug minder om hinanden i forhold til en pædagogisk eller opdragelsesmæssig dagsorden. På samme måde som fjernsynet kan computeren give adgang til et "opdragende" eller socialiserende materiale, fx. via internettet. Dette er netop hvad jeg har peget på i min brug af Thomas Ziehe. Gennem internettet kan børn og unge få adgang til informationer om, hvordan man 'håndterer' sine forældre, hvordan man skal være for at være en god kæreste eller ven(inde), og ikke mindst, hvordan man bør se ud for at være med på moden. Men ser vi på hvordan dette konkret udspilles, er der forskel på konteksterne. Foran computeren tematiseres denne *sociale læring* ikke nødvendigvis på samme måde som i stuen eller på værelset derhjemme. Man kan diskutere om 'sidemandsoplæring', dvs. at lære at bruge en computer eller bestemte computerfunktioner ved at se, hvad andre gør (som i eksemplet med de to drenge der forsøger sig med engelsk oversættelse, kapitel 4), kan betragtes som en form for *social læring*. Men indholdet er lidt noget andet, selvom forvaltning af sin rolle i det interpersonelle rum netop også er en kompetence i forhold til mediet.

Som det sidste aspekt ved den relationelle dimension i den sociale mediebrug beskriver Lull *competence/dominance*, eller netop de situationer, hvor mediestof anvendes i de indbyrdes interaktioner til at regulere handlinger (fx. børns). Det kan være forældre, der indtager en "gate keeper" funktion (det-og-det-må-du-se) eller som sætter grænser for mediebrugen (kun-éen-time-ikke-også). I Lull's perspektiv understøtter denne brugsform det eksisterende rollemønster i konteksten. Man kunne vel også forestille sig, at mediebrugen kunne bruges til at udfordre dette mønster. Dette har Lull ikke beskæftiget sig med, netop fordi han i så udpræget grad ser på mediets harmoniskabende funktion; at fungere som en stabiliserende faktor for de interpersonelle spil og relationer i familien som brugskontekst. Forstået på den måde kan man sige, at den sociale mediebrug, Lull beskriver, har en dominerende/domineret karakter, idet der altid vil være en social regulerende faktor i situationen (fx. læreren der bemærker: "burde du ikke være til time nu?" Eller bibliotekaren der siger; "nu har du vist siddet der længe nok"). Under alle omstændigheder er dette aspekt ved en social mediebrugsform kendetegnet ved en social

forskel; når der bliver brugt medier i en social kontekst, vil der potentielt være et kompetence- eller dominansforhold på spil.

Jeg vil her gøre et kort ophold ved spørgsmålet om kontekstens karakter ift. dette mediebrugsaspekt. Med Thomas Ziehe har jeg forsøgt at beskrive skolekonteksten som domineret af et normalubehag, og dermed også en relativ bevidsthed mellem lærerne og eleverne om, at der er en forskel i kompetence mellem dem. De kan ikke være ligeværdige partnere i et socialt læringsfællesskab (som Seymour Papert og Carsten Jensen beskriver), og ethvert forsøg på at overvinde denne forskel vil alene presse yderligere til ubehaget; hvis mine erfaringer er lige så gode som lærernes, bør jeg så ikke kunne bestemme noget mere, eller hvordan jeg vil arbejdet med eller direkte udpege det faglige stof? Det er min påstand, at denne forskel også gør sig gældende i familier. Men i modsætning til skolen som socialiserende institution, så er familien – alt andet lige – mere integreret. For den sociale computerbrug betyder dette, at vi ikke umiddelbart kan overføre ideen om mediernes stabiliserende funktion (hvad der her ville være en reproduktion af normalubehaget) til skolen, men at perspektivet alligevel kan være anvendeligt til at begribe et væsentligt træk ved en social computerbrug.

Når jeg i det følgende præsenterer min analyse af elevernes sociale computerbrug, skal Lull primært forstås som et rammeværk jeg vil trække på, for at begribe 'det sociale' ved elevernes brug af computere i en situationel kontekst. Det er ikke ambitionen at ville dissekere dagbogsteksten ud fra typologien. Men typologien er og har været væsentlig for overhovedet at kunne begriber computerbrug i det sociale spillerum, når den sker. Når jeg i analysen blandt andet skelner mellem sociale computerbrug i både en direkte og indirekte form, er det min måde at håndtere, hvordan social computerbrug kan forstås ud fra Lull og ikke som Lull.⁵² Den direkte brug af computere er de situationer, hvor eleverne er i computerlokalerne. Den indirekte brug er de situationer, hvor eleverne inddrager eller refererer til computere på en måde, der i situationen får en betydning (hvilket jeg ligeledes vil komme ind på i kapitel 6). I forhold til min forståelse af det "sociale spillerum" og

⁵² Den danske børnekulturforsker Carsten Jessen har ligeledes forsøgt at anvende Lull's sociale mediebrugsperspektiv på kontekster uden for hjemmet og familien (Jessen 2001). Jessens analyse fokuserer dog ikke så meget på de konfliktfulde relationer, som Lull godt kan lægge op til selvom det netop er mediets stabiliserende funktion, der er Lull's ærinde. Og på den konto kommer den sociale mediebrug, for Jessens computerspilsbrugende børn til at overeksponere det positive ved de læringsfællesskaber, børnene skaber og trækker på, når de spiller. I den forstand er der en hel 'social' eller socialiseringsdimension, som Jessen ikke direkte og slet ikke kritisk forhold sig til. Er der andet end samarbejde og læringsfællesskab på spil mellem børn, når de spiller computerspil?

den "sociale computer" er hensigten med denne delanalyse at tilvejebringe et billede af, hvordan eleverne gør computeren til en del af hverdagen på skolen, eller hvordan eleverne i situationen skaber en "naturlig måde" at omgås computere på. Dette spil i den situationelle kontekst har jeg i feltarbejdet indfanget ved at gøre brug af et etnografiske greb – "thick description" – til at indkredse betydningsmæssige (eller netop kulturelle) dimensioner ved sociale handlinger i hverdagen (Clifford Geertz 1975, se kapitel 2).⁵³

Begivenheder og det etnografiske objekt

Inden jeg tager fat på analysen af den sociale computerbrug, skal kort foretages et par metodiske refleksioner. Det handler først og fremmest om spørgsmålet om den "tætte beskrivelse" som en anden måde at gøre social interaktion eller begivenheder til en analyserbar tekst. For det andet handler det om spørgsmål om forskerens sociale rolle og indflydelse på den sociale interaktion der nedskrives. Denne refleksion er både en gentagelse og en forlængelse af min diskussion af afhandlingens epistemologiske grundlag (se kapitel 2).

Det konkrete udgangspunkt for min analyse af elevernes sociale computerbrug er som nævnt den dagbogstekst jeg producerede, tilsammen med de erfaringer jeg fik i løbet af mit feltophold på Stjernfeld (maj 2000 til maj 2001).⁵⁴ Min "tætte beskrivelse" er i modsætning til Clifford Geertz ikke bygget op omkring een betydningsfuld begivenhed (fx. hanekampen). Men målet med min "tætte beskrivelse" er naturligvis at komme tæt på og forstå elevernes sociale computerbrug som kulturelt fænomen ved hele tiden at spørge til; hvad er meningen med de handlinger eleverne foretager sig omkring computerne?⁵⁵

⁵³ Metodisk har jeg valgt at dele mit empiriske materiale op på en sådan måde, at min feltarbejdsdagbog og mine interviewudskrifter så at sige analyseres som to selvstændige tekster. Analytisk har jeg valgt at lade de enkelte delanalyser – kapitel 3, 4, 5, 6 (hvor kapitel 3 mest har karakter af en art fænomenologisk beskrivelse af feltet) bygge videre på hinanden. Der kan således argumenteres for, at rækkefølgen i mine analytiske iagttagelser og rammesætninger – institution, situation, diskurs – kunne have været anderledes. Helt konkret har jeg dog haft et behov for at skille feltarbejdets tekster ad, for på den måde at kunne håndtere min empiri og analyseobjekt.

⁵⁴ Denne dagbogstekst er sammen med mine interviewudskrifter tilgængelige på den medfølgende cd-rom.

⁵⁵ Jeg skal undlade at citere Clifford Geertz' måde at skelne mellem "tynde" og "tætte" beskrivelser på ved at reflektere over hvad et blink med det ene øje betyder. Men vigtigt er dog at forstå, at Geertz med sin hermeneutiske strategi gør den sociale begivenhed eller det fikserede handlingsflow til en tekst, der er åben for fortolkning, uden at disse behøver at være mangfoldige ud i det uendelige. Som grundregel peger Geertz på, at vi med vores kulturanalytiske blik altid bør pege på flertydigheden, men samtidig stræbe efter entydigheden eller søge at præsentere en sammenhængende fortolkning af det kulturelle fænomen og betydningsmønster; "Saying something about something" uden at forfalde til universalismer (Geertz 1975).

Konkret førte jeg i min dagbog tre typer af "diskurser" eller genrer, der henholdsvis tog sit afsæt i mine forventninger til, hvad jeg ville møde, i konkrete iagttagelser (synlige som mindre synlige, festlige som mere trivielle), og endelig mine refleksioner over de to første. Dette har været en slags "skrivemodell", som jeg ikke har fulgt på nogen rigid måde.⁵⁶ Det skyldes ikke blot problemet med at ville gøre velkendte men tavse eller mindre synlige fænomener begribelige (Jantzen 1996): Vores måder at handle ind i Brugsen eller Kvickly på eller andre af vores forbrugsritualer, vores måde at komme ind et lokale på, vores måde at "gå til frokost" på, formen på vores brevkasser, eller ganske simpelt formen (og historien bag) en lang række af artefakter er alle eksempler på fænomener, der på samme tid både ligger i og uden for vores blikfelt. I denne sammenhæng er pointen, at jeg i mange tilfælde har siddet og så at sige iagttaget, at der ikke rigtigt skete noget ved eller med computerne på Stjernfeld. Denne erfaring var under feltforløbet en kilde til frustration, netop fordi jeg var så forhoppet på at komme tæt på elevernes computerpraksis. Når der ikke var nogen computerbrug at iagttage eller tage del i, oplevede jeg at jeg brugte sideplads i dagbogen på at reflektere over min tilstedeværelse i feltet, og ikke mindst min opgave med at finde en rolle og en position, der ville være gangbar for såvel mig som for de elever, jeg ønskede at følge og forstå. Kigger vi i dagbogsteksten er disse situationer tydelige. På den ene side fortæller de, at jeg måske havde forventet, at der ville ske mere omkring computere på Stjernfeld. På den anden side fortæller disse situationer netop, at vi skal forstå computerens rolle på bestemte institutionelle præmisser; eleverne er til time! Men

⁵⁶ Jeg er inspireret af den danske antropolog Kirsten Hastrup, der i sit arbejde beretter om at fortælle om "signifikante" handlings- og begivenhedsforløb. Men i forhold til praktisk at håndtere feltarbejdsprocessen har jeg støttet mig til sociologerne Søren Kristiansen og Hanne Kathrine Krogstrups arbejde med "deltagende observation" (Kristiansen og Krogstrup 1999). Som sociologer går de meget systematisk til værks i forhold til at identificere faser i feltarbejdsprocessen. Derimod er de ikke sensitive overfor det forhold, at iagttagelser (eller observation), analyse og fortolkning er besværlige at skille fra hinanden i forhold til en sådan proces. Men Kristiansen og Krogstrup gør det meget klart, at det er "hårdt arbejde" at lave kvalitativt feltarbejde. Som en tommelfingerregel nævner de, at feltforskeren skal forvente at bruge mindst lige så lang tid på at producere sine feltnotater og sammenskrivninger som den tid man konkret har brugt på at observere. Selvom Kristiansen og Krogstrup giver mange anbefalinger, og er meget instruktive i deres skelnen mellem forskellige grader af deltagelse og observation, skinner det igennem deres arbejde, at feltnoter mere handler om observation end deltagelse. Fx. lod jeg ikke nogen elev på Stjernfeld læse i mine feltdagbøger. Hvori består deltagelsesaspektet i dette? Pointen er, de to sociologer ikke formår at gribe fat i kernen i arbejdet med deltagende observation; det at skrive om mennesker man deler liv med i en længere periode. De præsenterer ingen genrer eller skrivetekniske måder at håndtere dette på. De nævner tid(srum), sted, aktør og aktivitet som centrale pejlemærker, men hvordan skal disse skrives ned og skrives sammen? Her kunne Kristiansen og Krogstrup supplere deres betragtninger ved at inddrage nogle af de journalistiske genrer, fx den realistiske reportage.

samtidig kunne man også vurdere, om sådanne "tomme" situationer siger noget om elevernes sociale computerbrug, med afsæt i Lull'sbrugsforståelse. De er netop tilgængelige i strukturel forstand.

Den amerikanske etnograf Clifford Geertz noterer i sit udredningsarbejde om grundlaget for en semiotisk kulturanalyse, at fokus for analysen må være social interaktion, der nedskrives og dermed gøres til en tekst (Geertz 1975). Men Geertz peger samtidig på, at denne nedskrivning eller rettere oversættelse fra fænomen/ritual til tekst skal ske med en vis akkuratess. I det følgende vil jeg kort diskutere, hvordan jeg har håndteret denne 'akkuratess'.

I den empirisk medieforskningen (eller mediesociologien) er der tradition for at anvende en optællingsmetode til at generere data om bestemte brugsformer i mediekonteksten (se Jensen & Jankowski, red. 1991). Kort fortalt indebærer denne metode, at man som forsker udvikler en model eller en repræsentation af dele af undersøgelsesfeltet, der afspejler de forventede typer af interaktion, som vil forekomme. Denne model "oversættes" så til et registreringsskema (en semant), som den enkelte deltagerobservatør kan anvende til at optælle antallet af gange, mediebrugerne foretager de forventede handlinger (Lang & Lang 1991).⁵⁷ Jeg har ikke valgt denne metode til at skabe data om mit fænomen. Primært fordi jeg fra starten har været inspireret af indlevels- og deltagelsestematikken i det etnografiske feltarbejde. For det andet fordi jeg netop ikke har haft nogen ambition om at gøre det positivistiske videnskabsideal til en del af mit iagttagelsesgrundlag (hvilket netop er den metodologiske ramme for Lull). Og endelig for det tredje har jeg fra valgt denne optællingsmetode, fordi hele mit computerkulturelle optik på modstand/medspil er tænkt som en udforskning af feltet, en eksploration.⁵⁸

Jeg har i stedet ladet mig inspirere af antropologen Kirsten Hastrup, der på den ene side anvender en lang række metoder til at indsamle og skrive sin etnografiske tekst (interviews, kildesøgning, billedlæsning, uformelle samtale, historisk og statistisk materiale), og på den anden side netop anvender en slags narrativ metode til at

⁵⁷ Denne metode er blandt andet blevet anvendt i den danske undersøgelse "Det Elektroniske Familiemedlem", som kommunikationsforskerne Hanne Løngreen og Birgitte Holm Sørensen foretog i begyndelsen af 1990'erne (Løngreen & Sørensen 1993, 1996). Målet for deres undersøgelse var at finde ud af, om der var en mulig sammenhæng mellem familiers livsform (Rahbæk Christensen 1988) og den sociale brug af fjernsynet.

⁵⁸ Brug af en kvantitativ tilgang behøver dog ikke at udelukke muligheden for eksploration. Jeg ser dog en større sammenhæng mellem eksploration og en kvalitativ metodologi.

oversætte det kulturelle til en tekst; hvem gør hvad, og hvordan kan det være?

Hos Hastrup finder jeg en begrebsmæssig skelnen mellem *begivenhed* og *hændelse*. Denne skelnen er en måde at sortere i de kulturelle informationer eller passager i den kulturelle tekst på, som analytikeren må oversætte for at forstå meningen af den sociale interaktion.

"Det er ikke enhver forteelse, der åbner vejen ind i det fremmede univers, men kun de 'begivenheder', der lader sig udskille som sådan netop ved deres betydning. I feltarbejdssituationen kan det være vanskeligt at afgøre, om de ofte helt uanselige hændelser, der indtræffer, har en betydning overhovedet. Men i løbet af feltarbejdet vil man ihærdigt søge den systematik, som vil tillade én at sortere hændelserne i forskellige kategorier af forskellig betydning." (Hastrup & Ramløv 1989, 8 min understregning)

"En 'begivenhed' er en hændelse, der er betydningsfuld fra den definerendes verdens synsvinkel; det er det, der adskiller den fra simple hændelser. Det bliver en begivenhed, fordi den fortolkes sådan." (Hastrup 1992, 32)

For min analyse af den sociale computerbrug på Stjernfeld er pointen her, at jeg har valgt at opsøge eller eftersøge disse begivenheder, ved at bruge mig selv frem for et videokamera, hvad der kunne have været en mulighed i forhold til den relativt stabile placering af skolens computere på biblioteket og i computerlokalerne (se kapitel 3). Brug af videoudstyr til at indsamle og "oversætte" hverdagsinteraktion omkring medier er dog ikke en løsning i forhold til udvælgelse af de steder, der kan være bærende for en analyse. Hertil har begrebet "begivenhed" været en hjælp i forhold til at udvælge mine episoder, netop fordi jeg har måttet reflektere over, i hvilket omfang den konkrete episode har haft karakter af enten "begivenhed" eller simpel "hændelse".

For antropologer er denne empiriske feltarbejdsøvelse omkring opmærksomhed og udvælgelse måske knap så besværlig. Alt andet lige er der forskel på at undersøge ofringsritualer i Marokko end social computerbrug på et dansk gymnasium. I den forbindelse kan det kulturanalytiske (be)greb *juxtapositionering* anvendes til at beskrive, hvad man kan gøre, når man som medieforsker i feltet forsøger at finde social computerbrug; man kan "malplacere" eller "rekontekstualisere" det kulturelle fænomen og de sociale handlinger (Jantzen 1996). I mit tilfælde ville en måde at gøre det på være, at jeg søgte at forestille mig, hvordan brug af computere i en gymnasiesammenhæng ville "se ud", hvis den historiske kontekst fx var 1950'erne. Denne analytisk set kreative strategi har jeg ikke

direkte valgt, hverken i min formidling eller i selve oversættelsesarbejdet af computerpraksis til tekst, fordi strategien ville kræve en litterær kompetence, jeg var usikker på, og vel ikke oplevede at kunne magte. Alligevel har *juxtapositionering* haft betydning for mit feltarbejde. Jeg kan fastholde den banale iagttagelse, at jeg selv har gået i gymnasiet før computere for alvor blev synlige. Derfor har jeg implicit haft en tendens til at notere mig; nå, det er sådan en dag på gymnasiet med computere ser ud! Lidt mere konkret undrede det mig i feltarbejdets tidligste fase, at eleverne hele tiden lige skulle forbi en computer for at tjekke et eller andet.⁵⁹

For nu at runde det metodiske aspekt om datagrundlaget for denne delanalyse af, så er pointen, at jeg har søgt at skrive mig ind i elevernes sociale computerbrug, og at jeg under forløbet har søgt at reflektere over, hvorvidt de enkelte episoder nu havde karakter af enten begivenhed (eller ritual) eller hændelse (rutine).⁶⁰ Dette rejser

59 Flere har peget på dette kommunikative træk – dvs. brug af email eller anden form for digital korrespondence – ved unges brug af ikt. Kirsten Drotner har i en kritik af både Seymour Papert og Sherry Turkle peget på, at hvis skoler i dag forsøger at integrere computeren i undervisning og læreprocesser med afsæt i en forståelse af hvad første generationscomputerne kunne, så er denne pædagogiske indsats dømt til at fejle (Drotner 1999, 2001). Det er netop ikke som skrive- og programmeringsmaskiner, at de nye teknologier bliver relevante for eleverne. Det er ikke længere relevante, fordi de kan bruges som "æstetiske" eller biografiske redskaber (at kunne skabe tekst eller skabe grafiske udtryk der på forskellig vis repræsenterer det unge individ), men fordi de kan bruges til at kommunikere med, forstået som at foretage handlinger der gør en forskel. Drotners pointe er således, at ikke blot mediernes indhold, men også deres form har skiftet karakter, hvad der i sig selv burde få lærere til tænke på læreprocesser (og socialisationsprocesser) på nye måder. Bekvem nok kommer Drotner ikke selv med noget bud på, hvordan vi skal forstå og gøre noget pædagogisk ved dette skifte. Og det er måske netop problemet; at vores medieteknologiske redskaber har overhalet vores måde at begribe det pædagogiske møde mellem mennesker på? Sikkert er dog, at Drotner har en bestemt opfattelse af, hvad læring og viden overhovedet er for nogle størrelser, for det første, og for det andet at hun i hvilket omfang udvikling af en første generation af "beregningmaskiner" til nu en tredje generationen af "kommunikationsvinduer" set i det mediekulturelt perspektiv nu gør en pædagogisk eller læringsmæssig forskel (Turkle 1995). I bund og grund handler dette spørgsmål om, at mediekulturelle studier mangler en teoretisk afklaring af sammenhængen mellem læreprocesser og kommunikation. Måske derfor anvendes den tyske systemteoretiker og sociolog Niklas Luhmann i stigende grad som en måde at håndtere samspillet mellem kognitiv og sociale processer på, også i forhold til medier (Qvortrup 1991, 1998).

60 Her kunne man med nogen ret indvende, at graden af den computerkulturelle synlighed handler om en passende eller tilstrækkelig form for operationalisering. Enhver form for iagttagelse kræver, at vi indsætter det iagttagede i et system af fænomener, som gør det iagttagede iagttageligt, og dermed også meningsfuldt. Men der er samtidig en pointe i, som jeg kommer ind på i analysen i dette kapitel, at elevernes computerbrug er umærkeligt indlejret i flow'et i deres skolehverdag. Hvis de ikke bruger computere i mellemtimerne så sker det i frikvartererne. Dette kan i sig selv ses som et tegn på, at eleverne bruger computerne i 'deres' tid, eller den tid, der ligger mellem de skemalagte klasses timer.

dog en problemstilling omkring relevans; hvad eleverne med al sandsynlighed vil betragte som computer-rutine, er i tilfælde netop episoder jeg gør til computer-begivenheder.

Refleksioner over forskerrollen

I den etnografiske litteratur (eller principielt set i al arbejde med kvalitative studier af menneskelig betydningspraksis) betones vigtigheden af, at reflektere over den position eller den rolle som forskeren har eller kan spille i det feltet for det udforskede fænomen (Hastrup og Ovesen 1980, Hastrup 1992, Kvale 1994). Det centrale er her at finde frem til, på hvilken måde man som deltagende eller observerende forsker øver en indflydelse på det, man søger at iagttage. En sådan type af refleksion kan potentielt set indebære "medregning" af en lang række af forhold eller variable, som kan have betydning for processen. Forskerens uddannelsesmæssige baggrund og kulturelle kapital er i hvert fald centrale, men som jeg senere vil komme ind på, kan alder og endog geografisk regionstilhørsforhold have indflydelse på processen. Jeg vil i min interviewanalyse komme meget mere ind på den måde, jeg var med til at forme eller sætte rammerne for elevernes diskurser om computerens betydning for dem. Her skal jeg kort give et par eksempler på, hvordan min tilstedeværelse og deltagelse kan siges at have haft betydning for de episoder, jeg har valgt at fremdrage.⁶¹

Som beskrevet i mit metodologiske grundlag så har denne refleksionsøvelse karakter af en validering af de fortolkninger jeg i denne sammenhæng foretager af computerbrugs-episoderne. Etnografisk set er en sådan type af refleksivitet et grundlæggende valideringskriterium som indebærer, at forskeren – på forskellig vis – træder i figur og placerer sig i de sociale handlinger, som analyseres og beskrives. Og det er ikke mindst i denne proces, at den etnografiske forsker så at sige erfarer og lærer den pågældende kultur at kende (Hastrup 1992).

Der er ingen tvivl om, at jeg i situationerne på biblioteket og i edb-lokalerne, og ikke mindst i sofagruppen og på klassen var tydelig – i forståelsen af at være "en fremmed" (Simmel 1998, Schutz 1975); en person der ikke rigtigt hører til, selvom personen har et legitimt ærinde i konteksten, og som heller ikke kan komme til at blive integreret eller budt velkommen i fællesskabet og herigennem få adgang til det upåagtede betydningsmønster, som binder deltagerne

⁶¹ Grunden til at jeg i princippet foretager denne refleksionsøvelse to gange er, at jeg oplevede at min rolle i hhv. dagligdagen på skolen og i interviewene som afgrænsede tidsrum og reelt som afbræk i elevernes daglige færden og rutiner på skolen havde forskellige indflydelse på eleverne. Jeg skal diskutere dette forhold i min analyse af interviewene (tematiseret som den relationelle dimension i interviewdiskursen, kapitel 6).

sammen i deres praksis på skolen.⁶² Men lad mig starte med de formelle roller som jeg forsøgte at udfylde; hjælpelæreren og universitetsforskeren.

Til en vis grad kan mine formelle roller sammenlignes med den status som "pædagog-føl", Tove Arendt Rasmussen beretter om i sin undersøgelse af de "skrappe drenges" sociale brug af videofilm ungdomsklubben (Rasmussen 1995).⁶³ På Stjernfeld prøvede jeg nogle gange at fungere som hjælpelærer i samfundsfagstimerne, og en enkelt gang kom jeg rent faktisk til at udfylde en foredragsholders plads på den årlige temadag. Her følger et uddrag fra feltdagbogen, hvor jeg reflekterer over min rolle og hvad der sker, når jeg forsøger at udfylde den.

Til time med de sproglige elever:

Mogens og de tre fyre forlader lokalet. Mogens så med et smil over på mig og spurgte, om jeg ikke kunne tage over. Det havde jeg måske lyst til, men samtidig kan jeg mærke på mig selv, at det ikke virker, når jeg gør det. Det er ikke en troværdig rolle, jeg kan udfylde. Men de fem piger begyndte at snakke, også om tv-programmet "Meldt savnet", fordi Rie og Terese sad med noget der handlede om rejser. Men også om så meget andet. Jeg kunne fornemme, at Rie måske gerne ville have noget lavet. Det her med at læse og forstå tabeller er ikke let, lød det fra både Mette, Terese og Rie. Så begyndte pigerne at fortælle hinanden om tv-programmet om personer, der var meldt savnet (af samme navn). De snakkede om een, som de kendte personligt, der var blevet meldt savnet, og ikke var dukket op igen. Så snakkede de også om selvmordsforsøg, om een der havde taget piller, og var gået foran et tog eller en bus.

(30.01.01)

Det burde være tydeligt, at jeg i situationen ikke selv havde tiltro til at kunne udfylde rollen som hjælpelærer troværdigt. Vi skulle snakke om tabeller og statistik, men i stedet sætter pigerne deres egen dagsorden igennem og får snakket om tv-programmer og personlige erfaringer med programmernes tema. Her er det for så vidt mindre interessant, at jeg fornemmer at Rie gerne vil det faglige

⁶² Jeg blev i juni måneden 2002 interviewet til DR programmet Harddisken. I den forbindelse faldt jeg senere over en notits på internettet, som en med-ph.d. studerende havde gjort sig om mit arbejde. Især morede forfatteren til notitsen sig over, at jeg som 32-årig (på daværende tidspunkt) forsøgte at lave feltarbejde blandt gymnasieelever ved at følge dem i deres hverdag.

⁶³ Rasmussens 'skrappe drenge' er teenagere, der kommer fra arbejderklassen, og som blandt andet bygger deres selvforståelse op på at være 'på kant med' autoriteterne, hvad enten det drejede sig om ordensmagten eller de ansvarlige pædagoger på den fritidsklub der kom og så video i. Rasmussens 'drenge' var meget konfronterende, eller de søgte hele tiden at udfordre ikke blot hinanden, men også Rasmussen som repræsentant for kvindeskønnen.

skolearbejde. Jeg vælger her at se et tegn på, at min tilstedeværelse i det faglige rum, altså klasseværelset, ikke blot i dette tilfælde var med til at give eleverne rum til deres personlige livsverdener. Det var netop aldrig tilfældet, når lærerne var der, og rollefordelingen så at sige var "normal". Så var min rolle universitetsforskeren, der ikke blot lyttede til hvad eleverne kunne sige om dagens emne eller tekst, men som også kunne iagttage hvordan underviseren praktiserede sin faglige gerning. Dette sidste aspekt havde jeg en klar fornemmelse af, at de to samfundsfagslærere håndterede forskelligt, eller var opmærksom på i forskellig grad. Jeg havde i hvert fald en klar oplevelse af, at jeg var med til at presse til deres performance: nu må jeg endelige gøre mig umage, når ham universitetsforskeren sidder her!

Selvom min rolle som hjælpelærer ikke var problemfri, så var den ikke desto mindre gangbar. Det var den ikke i frikvartererne eller i de andre tidsrum uden for de skemalagte timer. Her var jeg universitetsforskeren, eksperten på computerområdet, hvilket betød, at de elever jeg relativt lettest kom til at snakke med, var elever som på en ene eller anden måde havde en interesse i computere. Det er jo dig der er eksperten, som Jan fra det matematiske hold flere gange noterede i vores samtaler. I den forstand er det ikke urimeligt at tilskrive min sociale rolle en slags "magneteffekt". Det jeg lærte om elevernes sociale computerbrug stammede i dominerende grad fra direkte computerbrugssituationer og fra samtaler med elever, der så at sige kommunikerede, "vi har samme interesse som dig". Dertil spiller min sociale rolle som mandlig forsker i gymnasiet også rolle. Det var betydeligt lettere, eller sådan oplevede jeg det, at komme i "dybere" kontakt og diskutere computererfaringer med drengene, end det var med pigerne. Dette kan, for denne del af analyse, pege på et problem omkring en skævvridning i forhold til de måder, som piger tager del i social computerbrug på.

Et helt andet og måske mere generelt aspekt ved min sociale rolle i feltet handler om, at jeg i hele den første fase havde en intention og ambition om at komme så tæt på eleverne i deres skolehverdag, og altså ikke blot omkring deres sociale computerbrug, at jeg nok naivt gik og håbede på, at frustrationerne omkring min rolle, min feltidentitet, ville gå over. Men hvordan kunne jeg overhovedet forestille mig, at jeg ville være i stand til at deltage "naturligt" i elevernes skolehverdag og deres sociale computerbrug? Hvordan kunne jeg overhovedet forstille mig, at det ville være en "naturlig ting", at jeg fx tilbragte tid sammen med eleverne i sofagrupperne, mens de udvekslede intime historier fra "festen i fredags" eller kastede småstressede udbrud over bordet om deres kvaler med at være bagefter med skolearbejdet, eller over at have fået en dårlig karakter til en prøve? Jeg havde ikke samme mulighed som

antropologen Cathrine Hasse, der lod sig indskrive på Københavns Universitet som studerende med den hensigt på egen krop at undersøge universitetskultur blandt naturvidenskabelige studerende (Hasse 2000). På den måde havde jeg alderen i mod mig. Set i det perspektiv giver det derfor mening, at jeg i perioder fysisk trak mig tilbage fra elevernes favoritsteder og "fristeder" på gymnasiet, og i stedet søgte "asyl" i lærernes rygerum, hvor jeg blandt andet brugte tid på at nedfælde mine iagttagelser. Her oplevede jeg imidlertid, at lærerne havde svært ved at placere mig, hvad der gjorde det svært for mig spontant at komme i kontakt med andre af skolens lærere, ud over de to samfundsfaglærere. På den anden side brugte jeg også skolens computerlokaler og biblioteket som en slags "fristeder", hvilket kan indikere en erfaring, at hvis man føler sig ude-af-kontekst eller ude-af-rolle, så tilbyder computerne et sted, hvor man kan være i fred, eller kan give sig i kast med at interagere med computeren som en tavs samværspartner. Og den rolle kunne eleverne acceptere: Selvfølgelig sidder ham computereksperten inde ved computerne!

Min position var således både ambivalent og frustrerende, men ikke urealistisk. Og det var en position som trods forskelle i undersøgelseskonteksten kan sammenlignes med både Tove Arendt Rasmussens etnografiske studie af "skrappe drenge" og actionfilm i ungdomsklubben (Rasmussen 1995), Anne Jerslevs studie af unges fællesskab omkring "splatterfilm" (Jerslev 1999) og Karen Klitgaard Povlsens undersøgelse af unges brug af tv-serien "Beverly Hills 90210" i (Povlsen 1999).

For her at afrunde mine refleksioner over min rolles betydning for min adgang til konteksten og dermed episoderne med elevernes sociale computerbrug, skal jeg her nævne en episode, som meget godt illustrerer den forskel mellem eleverne og jeg, som under hele forløbet var mit (felt)arbejdsvilkår; ønsket om at komme tæt på uden helt at kunne komme det alligevel.

I forbindelse med afholdelsen af skolens årlige temadag endte jeg med at tilbyde mig selv som workshopholder. Forhistorien var ganske simpelt den, at en af workshopholderne ikke var mødt op, og Svend fra sSA, der var med til at arrangere den del af temadage, stod og manglede en stand-in. Min funktion var ikke overvældende; jeg skulle sætte gang i og styre en diskussion mellem eleverne om "Computerens påvirkning af kommunikation; computerens påvirkning af livskvalitet". I feltdagbog beskrev jeg episoden på følgende evaluerende måde:

Det var ikke nogen ubetinget succes, den workshop. Selvom jeg var oplagt til at lade eleverne diskutere, så ville de ikke rigtigt acceptere

"dagsordenen". Og da jeg forsøgte at "forstyrre" deres forståelse af påvirkning med et systemteoretisk begreb om irritation (perturbation), gik der så at sige ren kage i det. Og det var ikke den medbragte, vi spiste. Som jeg husker det, for det noterede jeg nemlig ikke, skete der det, at en pige og en fyr (med en af de her moderigtige bøllehatte) kom til at diskutere om det kunstige ved at chatte. Som jeg husker det, blev fyren helt rød i kinderne, ikke fordi han var ophidset, men måske fordi han accepterede mit udspil om aktiv dialog, og måske fortrød, og måske kom til at udstille sig selv i en situation, der bestemt ikke lignede nogen workshop, jeg har deltaget i. Jeg snakkede aldrig siden med nogle af de her elever, og der var ingen i workshoppen som jeg kendte. Men, for der er et "men", så gav oplevelsen mig det indtryk, at positionerne i forhold til computerens betydning for disse elever – i hvert fald når det kommer til at udtrykke dem – er meget skærpede. Også selvom det faktisk kun var to elever, som gav udtryk for en holdning til spørgsmålet. Situationen var på alle måder lidt akavet eller skæv. Igen stod jeg med en unik lejlighed for at komme i kontakt med den "sociale diskurs" om computere. Men igen stod jeg med helt nye mennesker; mennesker jeg ikke kendte til, og som derfor faldt uden for min undersøgelses ethnos, gruppe.

(01.03.0)

Pointen er naturligvis, at min rolle som "ekspert" eller "hjælpelærer" kom til at sætte en bestemt dagsorden for elevernes mulighed for at sætte erfaringer og holdninger i spil. Den reproducerede den læringskode, som eleverne kender fra deres hverdag, og hvorfor skulle den være anderledes? De få markeringer der kom i workshoppen var meget markante – chat er godt, chat er kunstigt og ikke godt – og diskussionslysten begrænsede sig til ganske få markeringer. Min rolle som forsker kan meget vel have forstærket eller skærpet elevernes holdninger, og på den led have aktiveret det meget skærpede script for elevernes interaktion; "for og imod". Et pædagogisk "diskussions-skema", som er en del af samfundsfagets faglige logik.

Med dette afsæt (at min rolle havde den mulige indflydelse både at åbne men også lukke for rum til at anvende computere på "naturlig" måde, og aktiverer skærpede holdningsmæssige poler – for og imod) skal jeg nu fortsætte med at præsentere en række episoder, hvor computere på social vis bliver brugt af eleverne.

Computerviden og elevrollen

Et interessant træk ved elevernes computerkultur, som jeg vil diskutere yderligere i min interviewanalyse, er fraværet af computeren i elevernes samtaler på skolen. Computeren bliver ikke tematiseret direkte som fx tv-serier, nyt tøj, ny musik eller mobiltelefoner. I sig selv kan det ses som et tegn på et umiddelbart

træk ved computerens kulturelle profil; den er usynlig eller uarticuleret, men er samtidig til stede og i brug. Dette er i fuld overensstemmelse med den institutionelle strategi. Computerne er tilgængelige som læringsinstrumenter eller snarere studieinstrumenter, der skal understøtte den faglige kvalificering og dermed indfri de pædagogiske ambitioner (som diskuteret i kapitel 4). Denne tilgængelighed forudsætter implicit, at eleverne har en viden om, hvordan en computer kan bruges til at skrive og aflevere opgaver, til at fremskaffe faglig relevant og aktuel information, og til at kunne kommunikere med andre mennesker.⁶⁴ Denne viden så eleverne umiddelbart ud til at besidde, da de ikke blot kunne printe deres opgaver, tjekke deres emails, anvende den opstillede materialescanner samt søge informationer på internettet. Dertil kunne de også søge efter "gagede vittigheder", sende sms beskeder via bestemte internetservices og i øvrigt udforske et univers af mindre faglig relevant stof, som det senere vil fremkomme af interviewene. Denne viden behøver naturligvis ikke at være eller at blive udtalt for at være virksom. Men hvorfor taler eleverne ikke, eller kun i meget begrænset omfang, om computere? Jeg vil med afsæt i følgende uddrag argumentere for, at tavsheden har at gøre med en social misbilligelse i lige så høj grad som det har at gøre med sociale præferencer for små grupper af "computerinteresserede" (Jessen 2001).

Allerede i løbet af de første dag på gymnasiet kom jeg på god talefod med Jan. Jan var elev på det matematiske samfundsfagshold, og han var en af dem, der i sofagruppen aktivt deltog i samtaler om nye computere med andre af drengene fra hans stamklasse. Jeg fandt hurtigt ud af, at Jan og jeg delte interesse; Macintosh computere. Et af de tilbagevendende temaer i vores samtaler var, om jeg "helt ærligt" kunne skaffe en bestemt Cube-model af Macintosh mærket. Et andet var, om jeg også kunne få adgang til den nye Playstation model PS2. Om jeg kunne få adgang til disse maskiner er for denne iagttagelse ligegyldig. Derimod faldt det mig i øjnene, at Jan og kammeraten Jens i situationen lider følgende "overlast".

Snakker igen med Jan og Jens om Playstation og Macintosh computere. Jeg kan ikke huske hvem præcist, men nogle af de andre kastede affald efter

⁶⁴ I skolens regler for etisk computerbrug, der hænger på opslagstavlen i computerlokalerne, står blandt andet, at man alene må bruge skolens faciliteter til at kommunikere, eller at maile, med personer, man oprigtigt ønsker at kommunikere med. Denne regel skal naturligvis sikre, at skolen juridisk ikke kan blive hængt op på tiltale for uvederhæftig brug af netværket, som fx distribution af virus, spam eller junk mail, eller anden uhøvisk kommunikation. Eleverne lød dog ikke til at kende til eller være bevidste om reglen.

Jan. Misbilligelse af fremvisning eller forsøg på at fremvise viden om computere?

(27.10.00)

Jeg vælger at fortolke dette "affaldskast" som en form for misbilligelse, naturligvis med en vis portion indforstået og venskabeligt drilleri, der ikke kan ses som nogen dyb misbilligelse i form af stigmatisering. Jeg er bestemt heller ikke blind for, at affaldskastet også kan ses som et tegn på, at Jan og Jens får at vide af kammeraterne, at de spiller "forskerens yndling", en pendant til rollen som den artige elev. I sig selv er denne rolle ambivalent. Den er strategisk, fordi den åbner for en position, hvor den enkelte elev, og her Jan og Jens, kan navigere imellem skolens forventninger og egen præstation eller indsats i forhold til skolearbejdet. Det giver selvfølgelig "credit" at kunne give gode svar eller bud på et spørgsmål, hvis man bliver spurgt ud af en lærer. Men, og det er den anden side, så indebærer det at agere "den gode elev" udenfor timerne, og ikke mindst uden for "rigtige" læreres påhør et kodebrud, eller en form for uafklarethed. Hvordan er det lige man taler med et andet voksent menneske? Men hvis Jan og Jens, netop fordi talen faldt på computere, måtte tage imod dette affaldskast som noget anden end en form for kammeratlig drilleri, hvad fortæller det så om viden om eller interesse for computere?

Min fortolkning går på, at viden om computere har en værdi i situationer, hvor tekniske problemer opstår, også selvom jeg – måske paradoksalt nok – ikke har været vidne til særligt signifikante episoder med dette. Eleverne hjælper gerne hinanden, hvis der fortvivlet råbes efter hjælp, eller de hjælper hinanden på mindre åbenlyse måder og tidspunkter. Men udenfor en sådan situationel kontekst har computerviden ikke nogen social værdi i den brede elevgruppe, med mindre den enkelte elev "virkelig" vil noget med computere (fx uddannes som datamatiker, datalog eller lignende). I feltforløbet fandt jeg blandt andet ud af, at nogle af Jan og Jens' kammerater fra stamklassen, havde deres eget computerfirma, og arbejdede i deres fritid "professionelt" med computere. Men langt hen ad vejen blev disse personer også tilføjet betegnelsen "nørd". Måske ikke så direkte som jeg vil komme tilbage til i min interviewanalyse, men tilpas tydeligt i samtalerne til at forstå, at en nørd i de unges computerkultur nok var en mulig, men bestemt også en ambivalent position at forsøge at indtage i elevernes fællesskab. Hvorfor fik Jan og Jens så smidt skrald efter sig? Svaret ser jeg som en kombination af, at de forsøgte sig med rollen som "gode elever", og at de "blærede sig" med en viden om eller en interesse for computere. På den baggrund kan computerviden ses både som noget eleverne gensidigt forventer, at de er i besiddelse af (og ikke mindst fra institutionens side forventes at have for overhovedet at kunne

bruge skolens udstyr), og som noget der udtalt forventes at forblive en privat sag. Viden om computere har således social værdi i mindre kriser, men derimod ikke i hverdagens samtaler hen over frokostbordet.

Viden om computere har også en anden central betydning for den sociale elevrolle. Denne viden understøtter, hvad jeg vil betegne som en strategisk elevrolle (helt i tråd med mine betragtninger om de 'lektietyngede elever', kapitel 4). Det er en funktion, hvor eleverne anvender computere til at løse skoleopgaver på måder, som jeg har meget lidt fantasi til at se, at skolen ville forvente eller for den sags skyld acceptere.⁶⁵ *Snyd* er et interessant læringsmæssigt aspekt ved computere. Er det snyd at låne en anden elevs opgave, skrive den igennem for derpå at indlevere den som sin egen? Velsagtens. Er det snyd at maile sin opgave til en klassekammerat, der så lige kan rette lidt til og måske fjerne de værste sproglige fejl? Eller er der former for snyd, der kan betragtes som et kreativt (og autonomt) modspil til lærerne og skolen som institution? Er det snyd at ville undersøge, hvor god en karakter man kan få for en oversættelsesopgave, der er oversat ved hjælp af en internet service?

I computerlokalet oplevede jeg en episode, hvor to drenge var i gang med at lave en engelsk oversættelse (nævnt i kapitel 4). De diskuterede karakterer på oversættelse, mens den ene var i færd med at oversætte en tekst ved hjælp af en oversættelsesfunktion, som på daværende tidspunkt var alment tilgængelig på internettet. Det interessante i denne lille episode er ikke, at den ene elev er i gang med at oversætte en tekst til engelsk ved at bruge en computerfacilitet. Det interessante er eksperimentet; hvor høj en karakter kan man få, hvis man bruger en maskinoversætter? I situationen gav drengene ikke udtryk for, at det de lavede var en handling af speciel intens karakter (som når der bliver spillet

65 Esben Guld Fuglsang diskuterer dette spørgsmål om snyd (Fuglsang 1999). I hans perspektiv er det fx. udtryk for kreativitet fra elevernes side, at de gennem etablering af "opgavebanker" på en måde arbejder sammen om at håndtere skolesystemets krav om skriftligt arbejde. Fuglsang bruger dog mere eksemplet til at understrege, at elever øjensynligt kan finde ud af at samarbejde omkring den nye informations- og kommunikationsteknologi og meget håndgribeligt koordinere en storstilet indsats (på nationalt plan), hvad der symptomatisk nok ikke lader sig gøre blandt lærerkollegierne i Danmark. Om Fuglsangs kritik af ikt og lærersamarbejde er retfærdig set i forhold til de mange forsøg med ikt og læring i skolen, er i denne sammenhæng mindre vigtig. Det er derimod en pointe, at introduktionen af ny teknologi sætter fokus på nogle af de grundlæggende træk ved den officielle læringskultur; den individuelle præstation. Ny ikt åbner for kollektive eller kollaborative læringsformer som på punkter udfordrer den danske uddannelseskultur, hvis det er muligt at tale om en sådan i ental.

netværksspil). Deres holdning var snarere kølig og beregnende, eller netop strategisk.⁶⁶

Et sidste eksempel, der illustrerer min iagttagelse af temaet computerviden og elevrollen i elevernes sociale computerbrug, kan ses som et andet træk ved den "kølighed", jeg netop har beskrevet. Tidligt i mit feltarbejde forsøgte jeg at tænde for en af computerne i computerlokalet, dog uden held. Jeg kunne ikke finde tændknappen, og jeg spurgte derfor ud i luften to elever, en dreng og en pige, om de vidste hvordan det lige var man skulle gøre. Drengen så på mig med et noget indifferent blik, rejste sig op og gik hen til computeren, hvor jeg havde sat mig. Han rakte stående ind over min skulder, fandt knappen, og forsøgte at tænde maskinen. Denne kraftanstrengelse så dog ikke ud til at virke. Drengen gik tilbage til sin plads og foreslog mig, at det nemmeste nok ville være at prøve en anden computer. Det gjorde jeg, og problemet var løst.

Det interessante her er først og fremmest drengens holdning til mit problem. Denne kølige, distancerede og let arrogante attitude behøver strengt taget ikke at være udtryk for den strategiske elevrolle, jeg har søgt at beskrive. Alene det forhold at episoden fandt sted tidligt i forløbet, og at jeg på Stjernfeld endnu var en "ukendt fremmed", kunne åbne for en anden tolkning; elevens handling tog form af den stedkendtes reserverethed. Ikke desto mindre vælger jeg at genfinde en strategiske "kølighed" i denne episode. I skolekonteksten (som jeg vil vende tilbage til i interviewanalysen) er der ikke tradition for, at lærere eller personer der minder om lærere spørger om hjælp. Eleven handlede derfor i overensstemmelse med en kode, hvor det gælder om at bevare den strategiske elevrolle. Vi snakker ikke om computere, men vi hjælper hinanden hvis det er nødvendigt. Og skulle en lærer spørge om hjælp, så kan vi vælge at hjælpe på trods af, at det bryder den læringskulturelle logik; det er lærerne der underviser, det er eleverne der lærer!⁶⁷

66 Den strategiske elev eller den strategiske elevrolle er ikke nødvendigvis alene udtrykt ved at være "kølighed" og "beregrende". Den strategiske elev kan også være en gedigen fuser, der ikke eksperimenterer, som de to drenge gjorde, men som netop er meget bevidst om, at han eller hun er i gang med at foretage en ulovlig handling. Hvordan ser en sådan i øvrigt ud? Og kunne det tænkes, at fuseri eller snyderi netop tager den form, som er hverdag på skolen; elever der sidder alene og ser ud som om de laver noget.

67 Den strategiske elevrolle går således ikke alene på at kunne bruge computere på en måde, der bryder med den forventningshorisont, jeg beskrev i kapitel 4. Den går også på rollefordelingen lærer-elev, eller på den differentieringslogik, som Ziehe tematiserer (Ziehe 2001); hele den reformpædagogiske bestræbelse på at frigøre skolen fra traditionen har blandt andet betydet, at rollefordelingen mellem lærer og elev er blevet forskudt. Den reformpædagogiske lærer, som idealtype, søger med sin praksis ikke blot at skabe nærhed og sammenhæng mellem elevens

Jeg har tidligere præsenteret den antagelse, at så længe computere ikke sættes i fokus for en direkte italesættelse i de konkrete brugssammenhænge, så er der ingen synlige problemer omkring brugen af computere (kapitel 4). Men i det øjeblik computere eller viden om computere sættes i tale og gøres vedkommende, aktiveres det strategiske rollespil. Denne mekanisme minder om den del af en social mediebrug, som Lull betegner *competence/dominance*, dog med den forskel, at denne relation ikke kun er tænkt mellem lærer-elev (som en parallel til voksen-barn), men netop også mellem elever (parallelt med søskende i en familie). Det handler ikke om hvem der ved mest, men om hvem der i princippet har retten til at tematisere en viden om computere, og under hvilke forudsætninger en sådan viden kan sættes i tale. Når eleverne fra det matematiske hold senere mere jovialt skulle udbryde, "jamen, det er jo dig der er computereksperter", er denne "kølige" sociale relation måske nok tørt op. Men samtidig vil jeg fastholde, at instrumentel viden om computere er underlagt eller under indflydelse af en social kode, der er indskrevet i den institutionelle rollefordeling; lærer og lærende. Selvom de matematiske elever med smil kunne kommentere mine forventede færdigheder, så skjulte disse kommentarer på den erfaring, at netop computere som vidensdomæne i konteksten prikker til rollefordelingen og dermed den videnskæssige autoritet. Hvis lærere eller lærerlignende personer ikke er sikre i deres sag, er der så andre steder de er usikre? Med Lull som inspiration, kan disse episoder demonstrere, at viden om computere er med til at artikulere nogle grænser, som elever og lærere måske var bedst tjent med forblev tavse. Og dermed ikke ville skabe ubalance i den sociale mediebrugs magt- eller kompetencerelationer (og derved presse til normalubehaget som jeg diskuterede i kapitel 4).

hverdagsliv og skoleliv, men som en funktion heraf er blevet skabt et demokratisk rum, hvor rollefordelingen lærer-elev er blevet forskubbet; vi har begge erfaringer der i princippet er lige meget værd. Denne prisværdige demokratisering af forholdet har skabt grobund for en signalforvirring og en usikkerhed. Hvad vil det egentligt sige at acceptere den sociale rolle som elev? Mine elever giver i interviewene blandt andet udtryk for, at lærerne og eleverne, med deres udsagn, aldrig diskuterer spørgsmål på lige fod, hverken i forhold til computere eller fagligt stof. Lærerne ville her risikere at tabe ansigt, forklarer eleverne. Dette aspekt af normalubehaget i skolen er også med til at befordre den strategiske elevrolle (og for den sags skyld den strategiske lærerrolle).

68 Ziehe beskriver dette forhold meget rammende med begrebet *legitimeringsfælder* eller *farlige receptionsfiltre* (1997a). Ziehe nævner tre sådanne fælder eller filtre, i overensstemmelse med hans tre virkelighedsniveauer (objektiv verden, intersubjektive verden, subjektive verden). Den første fælde kalder Ziehe *afklarethedsfælden*, den anden *troværdighedsfælden*, og endelig *truffethedsfælden* (1997a, 31). Disse fælder ser Ziehe som vilkår for den pædagogiske dannelsesakt, som skolen bestræber sig på at iscenesætte. Og min pointe er, at disse tre fælder konstituerer 'hjørnerne' i det institutionelle normalubehag jeg har diskuteret, og at disse fælder understøtter eller befordre *den strategiske elev* eller *subjektposition*.

Forhandlinger om skolearbejdet

Den strategiske elevrolle og dermed en strategisk måde at bruge medier på socialt, kan illustreres med nogle episoder, hvor computeren bliver en brik i spillet om elevernes skolearbejde.

I en time med de matematiske elever sidst på skoleåret, lige inden julefeberen brød ud, oplevede jeg, at computeren indirekte blev brugt til at skaffe eleverne en udsættelse på en forestående opgaveaflevering (23.11.00). Det matematiske hold havde kort forinden været en tur i København, og der var en række praktiske ting som nu skulle afvikles, inden timen for alvor kunne komme i gang. Turen havde givet et mindre overskud, og der var elever der skulle have penge tilbage fra den fælles tur-kasse. Turen til København er i sig selv ikke vigtig for spørgsmålet om computere, men er det i høj grad i forhold til elevernes afleveringer. Oven på turens mange oplevelser i hovedstadens kulturliv, som eleverne fortalte mig om ved anden lejlighed, var engagementet for at den forestående samfundsfagsopgave ikke særligt højt. Set i den sammenhæng noterede jeg følgende episode:

Hanne forklarer, at dem der har problemer med at nå at få opgaven færdig til fredag, kan aflevere den på mail lørdag inden kl. 12. Hanne lover Annie, at hun kan aflevere mandag. Hanne beslutter dog at alle eleverne kan vente med at aflevere til mandag, da det ikke er sikkert at opgaverne bliver læst søndag alligevel. Arno og Thor giver hinanden et "high five" (klask i hånden). Hannes rundhåndethed overfor Annie, har lige givet dem og hele holdet en udsættelse forærende (og dermed også et uændret fravær).

(23.11.00)

Det interessante i denne episode er ikke udsættelsen som sådan, men at computeren kom til at spille en initierende rolle for en forhandling om en udsættelse af opgaven. Dette har åbenlys værdi for eleverne, fordi en for sent afleveret opgave noteres som fravær i elevernes tilstedeværelsesregnskab. Og i den forstand er ekstra tid, en udsættelse, penge værd i elevernes tidsmæssige skoleøkonomi. Udsættelsen er med andre ord en lettelse af noget af det pres, som eleverne giver udtryk for at opleve. I denne situation er computeren dog ikke kun en aktiv brik i forhandlingen. Den er samtidig en brik i spillet omkring Hannes mulighed for at kunne kontrollere (eller sikre) og dermed også sanktionere i forhold til elevernes studieaktiviteter; opgaverne skal laves! I situationen var der ikke meget der indikerede, at det faktisk går op for Hanne, at det der til at begynde med alene skulle være en lokal aftale mellem Annie og hende også kommer til at betyde, at hendes position som autoritet udfordres. Man kan sige, at denne udfordring ikke sker på nogen direkte og konfronterende måde. Ikke desto mindre kan email'en som en praktisk foranstaltning til at "afvikle" skolearbejdet, tolkes

som en kilde til en nærmest umærkelig udfordring eller sanktionering af, hvem der bestemmer. Jeg vælger således at se denne banale episode som tegn på, at alene tilstedeværelsen af computere som mulighed, som brik i spillet om undervisningen, gør noget ved undervisningens dagsorden.

Den praktiske mulighed for at kunne distribuere og dele viden og dokumenter bliver betragtet som et positivt bidrag til en mere opdateret og en mere samtidig undervisningsform. Hvorfor acceptere at være bundet til et sted, når kommunikationsteknologien gør det muligt at lave sit skolearbejde per distance, fx. derhjemme. Set i det perspektiv kunne ovennævnte episode fortolkes som et positivt tegn på, at ny teknologi åbner op for en vis grad af fleksibilitet i undervisningen; dvs. en anden "social" organisering af undervisningen i forhold til tid og sted. Både eleverne og lærerne på Stjernfeld gør det i deres daglige brugsflow; opgaver hentes via email om morgenen og printes ud, og lærere besvarer spørgsmål, når der er tid til det. Der er således meget der tyder på, at computere og netværk instrumentelt er med til at løse distributionsproblemer, hvis man ser bort fra, at tilgang til Stjernfelds netværk stadig i den sidste del af mit feltarbejde ikke var noget der bare lige kunne lade sig gøre. Det interessante er stadig, at denne instrumentelle tilgang til computere aktivt bidrager til, at upåagtede forhandlinger om skolearbejdet kan finde sted. Jeg har tidligere diskuteret og påstået, at en central måde at forstå computerens rolle og brugshorisont i gymnasiekonteksten kan illustreres med en center-periferi metafor. Så længe computere "bare" anvendes og ikke tematiseres, dvs. er centrale for skolearbejdet, så kan elever og lærere gøre brug af dem hver på deres måde. Men i det øjeblik computeren gøres til genstand for bevidste handlinger og refleksion, bliver brugen af computere problematisk. En anden måde at sige det på er, at den situationelle computerbrug understøtter en strategisk brugsform (jfr. *competence/dominance* relationen).

Hvis vi nu antager, at Hanne i den her episode ikke er bevidst, eller i situationen i hvert fald ikke giver udtryk for at være bevidst om dette strategiske spil omkring udsættelsen, så giver dog hun i andre sammenhænge udtryk for, at computere ikke i sig selv skal kunne øve et pres på skolearbejdet. I episoden markerer Hanne meget klart og tydeligt, at hun repræsenterer den institutionelle orden og autoritet, og derved installerer hun sig i en dominerende position i forhold til det strategiske spil.

Jeg er til time med 3. mSA. Thor spørger Hanne om muligheden for at arbejde hjemme i samf-timerne, og så sende arbejdet via email. Hanne siger, "nej, jeg får penge for at være her". Klassen forhandler i stedet om aflysning af forskellige timer. Men det blev ikke til noget hjemmearbejde i samf-timerne.

I denne episode bliver der igen lagt op til forhandling; er der mulighed for at arbejde hjemme med opgaverne i stedet for at møde frem til samfundsfagstimer? Om det gør nogen forskel, at det igen er en af drengene der lægger ud, skal ikke kommenteres her. I situationen understreger Hanne den professionelle relation mellem hende og eleverne ("jeg får penge for at være her"). Det er bestemt ikke umuligt, at eleverne i situationen opfatter hendes reference til sit lønarbejderliv som en ironisk kommentar; en slags indforstået markering af "I ved jo godt, hvordan det er, og det er jo det jeg skal gøre! Under alle omstændigheder "går den ikke" denne gang. Det kommer overhovedet ikke på tale, at eleverne kan blive hjemme, eller lovligt udeblive fra undervisningen. Hanne sætter således trumf på sin position ved på den ene side at underkende det elevræsonnement, at computere kan åbne for en fleksibel organisering af "arbejdstiden". Hvis vi alligevel skal arbejde ved computeren, hvorfor så ikke gøre det derhjemme? På baggrund af min viden om Hanne, er det ganske givet, at hun er bekendt med denne måde at tænke på. Uden at have spurgt til, hvordan hun organiserer sit arbejdsliv, er det ikke urimeligt at antage, at hun som lærer kender til dette gennem erfaringer med sit eget forberedelsesarbejde.

Med disse to episoder (udsættelsen, fastholdelse af skolen som arbejdssted) ønsker jeg at fremdrage den pointe, at computere på upåagtet vis indskrives i det faglige felt som noget, der kan gøres brug af med en strategisk fordel. Selvom brugen af computere i de nævnte episoder er af diskursiv karakter, så er computeren aktiv i forhold til at fastlægge (og reproducere) relationen mellem eleverne og læreren. Ser vi bort fra forskellen mellem skole og hjem som social kontekst, så minder denne type af mediebrug, hvad Lull betegner både *social learning* og *competence/dominance*. Der er dog ikke noget direkte eller umiddelbart medieindhold som sætter gang i det strategiske spil, som udspiller sig i klasseværelset. Men der kan aflæses en markering af, hvordan skolepraksis bør foregå (på stedet), og hvem der i sidste ende bestemmer dette.

Fravær og strategisk elevrolle

En anden type af strategisk computerbrug oplevede jeg i forbindelse med elevernes mulighed for at "tjekke" deres fravær på skolens netværk (som nævnt i kapitel 4). Som en del af Stjernfeldts måde at inddrage ikt i det generelle skolearbejde, fik eleverne i den periode jeg var på skolen mulighed for digitalt at følge med i deres fravær. Denne digitale "service" havde været undervejs over sommeren 2000. I første omgang kunne eleverne kun tjekke deres fravær på

skolens maskiner via intranettet, men der blev arbejdet på at gøre det teknisk muligt for eleverne at kunne gøre det hjemmefra. I sig selv kan en sådan mulighed ses som en "servicering" af eleverne, ikke blot teknisk men også personligt. Jeg skal senere i min interviewanalyse komme ind på hvad eleverne mener om kontrol og autonomi i forbindelse med fraværstjeket.

Tom fra det matematiske hold var på vej ind på biblioteket, da jeg stødte ind i ham. Jeg spurgte af interesse, hvor han var på vej hen og hvad han skulle lave. Jeg forventede, at Tom ville sættes sig et stykke tid ved én af skolens computere. Tom fortalte mig, at han og en kammerat havde snakket om at tage et slag bobspil, men han ville lige se, om han havde "råd til" at tage sig den frihed. Til historien hører den bemærkning, at eleverne i perioder afholdt turneringer i både bobspil og bordfodbold. Her kan vi også se, at eleverne også søger mod andre aktiviteter uden for undervisningen, end blot at søge mod computere.

Ser vi på forhandlingerne og eksemplet med fraværstjeket som to strategiske brug af computere, kunne man reflektere over temaet køn. Spiller kønnet en rolle i forhold til at indtage positionen som strategisk elev og bruge computere som brik i at håndtere det faglige skolearbejde? I de nævnte eksempler er det unge mænd, som søger at opnå en fordel; at få udsættelse og derved undgå fravær, eller at spille bob i stedet for at være til time. I min analyse af interviewene vil jeg vende tilbage til fraværstjeket som separat tema. Men på baggrund af mine observationer er det meget svært at give et bud på kønnets rolle i forhold til strategisk brug af computeren. Med blikket vendt mod de britiske kulturstudiers analyser af arbejderunge og modstandsformer i skolen (Willis 1990, Wiedemann 1999), er det nærmest oplagt at se denne strategiske brug som en kønnet modstandsform rettet mod skolens institutionelle myndighed. Men samtidig er det en lige så plausibel fortolkning at se det strategiske som udtryk for et personligt valg, der uafhængigt af køn skal forstås i forhold til den enkelte elevs måde at klare den daglige præstation i skolen på.

Computerbrug som faglig relevant variation

Gennem hele mit ophold på Stjernfeld var det kun meget få gange, at jeg både sammen med matematikerne og de sproglige oplevede, at der blev brugt computere i forbindelse med den planlagte undervisning. Den følgende episode var den første gang jeg oplevede det. Hanne annoncerede holdets besøg i edb-lokalet dagen før aktiviteten; Vi skal i edb-lokalet i morgen! Denne udmelding blev "tiljublet" med et forsigtigt (og lettere ironisk) "juhu" fra et par

af drengene på holdet. Det første der slog mig var, at dette i den grad mindede om min egen tid i gymnasiet, når vi som en slags faglig afveksling skulle ned i fremviserrummet for at se film. Under alle omstændigheder forstod jeg elevernes forsigtige "tilråb" som et tegn på, at nu skulle der ske noget, som ikke plejede ske; en variation i forhold til det faglige flow.

Den følgende dag var alle de matematiske samfundsfagselever samlet i klassen. Der var en række praktiske ting, der skulle ordnes forud for den planlagte studietur til København. Der er almindelig tumult i klassen, mens læreren udstikker rammerne for deres mission i edb-lokalet; I skal finde noget om Mellemfolkeligt Samvirke på internettet! Jeg har i min dagbog noteret, at Amby fra holdet hurtigt spørger til, om det de finder på internettet også kommer til at indgå som opgivelser til eksamen. Hanne svarer afvigende, men i dagbogen noterede jeg efterfølgende denne refleksion:

Amby gør flere gange det her, at han meget direkte spørger til stoffet, og hvad der er teksten til eksamen. Jeg oplever Amby som en meget "flyvsk" person, men samtidig meget strategisk, men ikke på nogen skjult eller subtil måde. I situationen er jeg overbevist om, at Amby ikke spørger til pensum, fordi de selv skal ind og søge informationer. Men kan det antages, at internettet kan betyde en uformel forøgelse af pensum, eller mere præcist, at stof som eleverne selv opsøger bliver del af pensum? Og det ikke på en entydig god måde, men netop som en forøgelse af pensum. Mere at læse, mere at huske til eksamen

(16.11.00)

Min tolkning er her, at den faglige brug af internettet eller tilbudet om at bruge computere i undervisningen har en dobbelt dagsorden. Rent funktionelt og pædagogiske er der perspektiv i at lade eleverne opsøge den relevante information på egen hånd, og i dette tilfælde via internettet.⁶⁹ Den anden side af tilbudet er et pres, hvor brugen af computeren til at søge yderligere information aktiverer en strategisk elevposition, i dette tilfælde hos eleven Anders. På den måde kan dette lille optrin ses som nok et eksempel på, hvad jeg har forsøgt at belyse ovenfor i forhold til den strategiske brug af computeren i den faglige undervisningskontekst.

⁶⁹ Denne pædagogik betegnes blandt andet *problembaseret læring*, dvs. en type af læring, hvor den lærende selv skal indkredse et problem- eller informationsfelt og i princippet opstille kriterier for, hvilke problemer eller informationer der er relevante, for det videre arbejde. Denne proces ofte foregår intuitivt, og gøres ikke til genstand for selvstændig fagdidaktisk refleksion. Selvom det i denne sammenhæng ikke direkte har noget med kildekritik at gøre, så minder det tilstrækkeligt om det.

Eleverne og Hanne går over i edb-lokalet. På behørig vis har Hanne sørget for, at lokalet er reserveret. Det jeg først lagde mærke til var et åbentlyst temposkifte i elevernes interaktion. Handlemønstret fra de ordnære timer "sidde-svare-skrive" blev nu erstattet af et heftigt tasteri og en højlydt koordinering af aktiviteter. En af de ting jeg samtidig bed mærke i var, at der i dette undervisningsrum (edb-lokalet) ikke blev stillet spørgsmål. I stedet blev der for eksempel markeret; jeg har fundet noget! Jeg bringer her et mindre uddrag fra dagbogen for at illustrere den stemning, det temposkifte og det samarbejde, som eleverne præsterede på "udflugten til edb-lokalet".

Eleverne havde fået til opgave at finde informationer om Danida og Mellemfolkeligt Samvirke ved primært at gå ind på organisationernes hjemmesider. Her kan jeg ikke lade være med at tænke på spørgsmålet om kildekritik, og jeg ser frem til at få indsigt i, hvordan kildekritik er en del af mediekulturen.

En af de ting, jeg i hvert fald lagde mærke til var Thor. Han fik samlet eller sammenskrevet (kopieret) et dokument og lagde det på en fælles server, og oplyste de andre om det. "Skide godt, Thor", blev han bifaldet, men jeg nåede ikke at se om det var af læreren eller een af de andre elever. Kåre sagde på et tidspunkt, at jeg nok ikke var så skrap til det med computere. Jeg svarede ikke direkte, men smilte for mig selv. Anne satte sig lidt for sig selv. Først ved den ene af de tre PC-ere i 415, og så ved en anden, der hvor der var plads. (...) Jeg spurgte eleven Jette om, hvad der nu skulle til at ske. Alle var igang med at printe eller kopiere tekst over i et dokumentformat, der senere kunne bruges. Så løb printeren tør for papir, og eleverne brugte papir, der allerede var printet på. Men tilbage til Jette. Hun sagde, at nu havde de hver især fundet noget materiale, og så tog de det med, så de kunne forberede sig til besøgene i København. Jeg så, at Kristoffer, Jens og Theis printede noget ud, men situationen var hektisk, så jeg nåede ikke at spørge om alle fik et print med. Og hvad nu, hvis alle ikke gjorde? Ville det betyde noget?

(16.11.00)

Eleverne samarbejder i denne situation, men de samarbejder på en måde, som ikke helt kan beskrives med Lull'sbegreber. På den ene side er samarbejdet produktorienteret. Der er ikke de store samtaler mellem eleverne. De skynder sig at gå i gang med opgaven uden at have aftalt nogen fremgangsmåde, hvad der naturligvis heller ikke behøver at være et krav. De kollaborerer, som jeg forstår det.⁷⁰ De gør

⁷⁰ Hos Elsebeth Sørensen finder vi en beskrivelse af begrebet *kollaboration* (1997). Jeg har i anden sammenhæng sammenstillet begreberne *kollaboration* og *kooperation* (Andersen 2001). Forskellen på denne sociale måde at arbejde sammen er, at *kooperation* er en større og koordineret indsats, hvor flere deltagere arbejder

hver deres indsats, og bidrager til den fælles 'produktmængde' (de informationer som Hanne bad dem om at finde), men de opholder sig ikke ved diskussioner om, der burde vælges andre informationer. Eleverne undersøger altså ikke informationerne i fællesskab og på den måde ser jeg ikke, at de trækker på deres erfaringer, og i princippet praktiserer en faglig form for *social learning*, som jeg finder hos Lull.

Elevernes computerkompetencer eller rettere deres måde at snakke om dem på, vil jeg komme tilbage til i min analyse af gruppeinterviewene. I denne sammenhæng vil jeg dog pege på, at netop hektiske begivenheder som denne og elevernes daglige brug af computere kan indebære, at den enkelte elev så at sige kan "gemme sig" eller blive "overset". Jeg tænker her på eleven Annie, som i interviewene var meget fåmælt omkring hendes computererfaringer, og som også sad for sig selv mens alle de andre var igang med at søge efter informationer. Jeg kan selvfølgelig ikke sige noget om Annies computerfærdigheder, men i forhold til at tage del i situationen viser Annie ikke, at hun deltager direkte. Måske dette kan forstås ud fra en *undvigelsestaktik*. Under alle omstændigheder er minder denne sociale computerbrugssituation ikke om den, computerforsker Carsten Jessen beskriver i sit studie af børn og computerspil. Eleverne leger ikke på samme måde, men arbejder hektisk på at få opgaven udført og komme videre. Eleverne ville nemlig få fri, når opgaven var løst.

Selvom Lull's begreber og forståelse af social mediebrug er brede, så er de svære at bruge i en situation som denne. En situation, hvor der ikke er begrænsede antal deltagere, og hvor mediebrugen ikke er fikseret på een skærm, men adskillige. Man kan på den anden side sige, at social brug af computere som denne netop er komplekse på en anden måde, end interaktionen omkring fjernsynet i et hjem.

Temadag og blå bog

De episoder jeg har præsenteret indtil nu har været af forholdsvis mindre intens social karakter. Jeg vil i det følgende analysere to episoder, og jeg vil driste mig til at betegne som begivenheder i medieetnografisk forstand. Det drejer sig for det første om en gruppe elevers arbejde med at planlægge og koordinere en faglig temadag for hele skolen. Den anden episode handler om elevernes arbejde

sammen mod samme mål. *Kollaboration* opfatter jeg på den anden side som en type af samarbejde, hvor hver deltager så at sige forfølger eget projekt, men henter hjælp og inspiration fra andre. Der er således tale om en aspektforskel, som har betydning for retningen af samarbejdet, men ikke nødvendigvis for intensiteten. Min pointe er, at elevernes samarbejde ikke har helt samme kooperativ karakter, som de børn der leger omkring computerspil og internettet i Carsten Jessens analyse af børns computerkultur (Jessen 2001).

med at producere individuelle bidrag til elevernes "blå bog", årbogen. Dette årsskrift er en tradition, hvor eleverne på humoristisk vis reflekterer over sig selv og hinanden. Den "blå bog" er på den måde en social begivenhed, der ikke mindst markerer, hvem der reelt er venner (eller ikke), men som også markerer, at årgangen er på vej ind i deres sidste fase i det treårige gymnasieliv. På vej videre med deres tilværelse.

Jeg har valgt at citere disse to episoder mere fyldigt, end jeg har gjort tidligere. For det første fordi disse situationer er godt beskrevet i min dagbog, og for det andet fordi også fordi de fortæller noget om elevernes forhold til spørgsmålet om computerkompetencer.

Den første episode forløber sidst i februar måned 2001. Det var en dag, hvor jeg havde planlagt at skulle bruge tid på at observere både i de store computerlokaler og på biblioteket. Efter godt en time forlod jeg det tomme computerlokale. Efter en kort samtale med et par af de matematiske elever om film og DVD formater, gik jeg ind på biblioteket lige efter klokken 10.

På biblioteket. Der er booket helt op ved PC-erne ved begge ø-er. Udenfor er der tirsdagssamling på scenen. Svend og en fyr og to piger sidder og arbejder ved den inderste PC-ø på biblioteket. De er igang med at finde ud af, hvem der skal lave hvad på torsdag, temadagen. De sidder og arbejder i en database. Den ene pige sidder ved siden af Svend. De snakker heftigt, eller de udveksler mange ord med hinanden, hvem eller hvad med den og den person. Det handler om at "lukke" workshops, eller arrangementer, så alle eleverne kan blive fordelt. (...) Svend og de andre (en fyr er blevet "udskiftet") er stadig igang med koordineringen af temadagen. De har brugt en del tid på at "fintælle", hvor mange der skal på de enkelte workshops. Den nye fyr, der afløste ham med pindsvinehåret og den lange sorte læderjakke, fik hurtigt til opgave at lave en ny optælling – workshop 10 til 20. Han sagde, at han lige først skulle se om han kunne finde ud af det system her. Da de skulle samle optællingsresultaterne sammen, var han klar. Han kunne altså godt finde ud af det. (...) Mens Svend og de andre arbejder seriøst og intenst med koordineringen, kan jeg ikke lade være med at tænke på de fyre ved xy-ernes bord der sagde, at de havde fri torsdag eller rettere overvejede at tage fri. Her sidder fire elever og arbejder med noget som konferencekoordinatorer også gør til hverdag, og så er der udsigt til, at der er en gruppe, en portion, der ikke satser på at komme. (...) Har vandret lidt frem og tilbage mellem den inderste PC-ø og det lille arbejdsbord på biblioteket. De flytter stadig rundt på eleverne i de tyve workshops. Steffen siger; her sidder vi og bestemmer over de andre. Det er da en slags magt! Den nye fyr siger; ja, klik og du er væk!

(15.02.01)

Hvad der ikke fremgår af beskrivelsen er, at eleverne her har fået timer godtskrevet for at stå for dette koordineringsarbejde. Der er på den måde sat en bestemt ramme omkring deres arbejde og deres samvær omkring computere i denne kontekst. Computerbrugen er i denne sammenhæng social på den måde, at der er tale om en koordineret indsats, men der er tale om mere end blot 'arbejde'. Selvom eleverne mest af alt mindede om 'kontorister' der gjorde deres tastearbejde, så var stemningen i rummet hyggelig. De hyggede sig, mens de koordinerede. Der er to interessante aspekter ved situationen, som jeg vil fokusere på. For det første drengens kommentar; jeg skal lige se om jeg kan finde ud af det her system. Jeg husker ikke, om kommentaren var henvendt til mig, og at han på den måde signalerede, at han godt vidste, at jeg var 'ham forskere med computerinteressen', eller om kommentaren var en 'smart' og retorisk replik til de andre ved computeren. Det andet, og måske mere interessante aspekt er den korte ordveksling om magt. Den læser jeg som en refleksion der viser noget om, hvordan unge forstår computere og teknologiens virkefelt; at sortere og udøve magt. Hvad der ikke fremgår af beskrivelsen er, at ordvekslingen bar præg af at være ironisk. Men ikke desto mindre læser jeg her et eksempel på, hvordan unge reflekterer over computere som magtinstrumenter.

Temaet om magt dukker også op i gruppeinterviewene i forbindelse med en diskussion om fravær og elevernes mulighed for elektronisk at kunne tjekke sit fravær. Her bliver spørgsmålet om kontrol primært set ud fra et perspektiv om selv-kontrol; nu er det min egen opgave at følge med i, hvordan jeg forvalter eller forsømmer mit skolearbejde. I denne situation omkring computerne bliver spørgsmålet om kontrol ikke tematiseret som selv-kontrol; der er nogen der kontrollerer andre. Det der slog mig i den ovennævnte situation, var måden, hvorpå computeren som teknologi ikke blot som redskab, men også som metafor blev brugt til at tematisere spørgsmålet om magt. Og så det, at de unge gjorde det på en ironisk måde. Ser vi på det principielt, kan elevernes (selv)ironiske tematisering af magt ses som en måde at distancere sig fra spørgsmålet; hvordan kan man som menneske holde ud at blive overvåget, og samtidigt vide at man bliver overvåget? Spørgsmålet er om eleverne i situationen progressivt søger at artikulere en erfaring – vi ved godt at vi bliver overvåget og at computere kan bruges til at udøve magt, men vi kan forhold os til det og gøre noget – eller om de regressivt artikulere en anden type af erfaring; når man bliver overvåget og ved at man bliver overvåget, hvad kan man så gøre andet end grine ad det? Under alle omstændigheder kan elevernes sociale computerbrug her forstås som en art *social learning*; eleverne bruger her computeren og hinanden til at håndtere den

erfaring, at computere både er arbejdsredskaber men også kontrolredskaber.

Samme stemning af målrettethed og munterhed mødte jeg tidligere i forløbet, forud for planlægningen af den faglige temadag. Nogle af de matematiske elever sad på biblioteket og var igang med at lave årgangens 'blå bog'; skriftet der både er en legeplads for elevernes gensidige drillerier af hinanden gennem morsomme profiler, og et synligt tegn på, at eleverne er på vej væk fra skolen. Også her har jeg valgt at bringe et mere fyldigt uddrag fra min feltdagbog.

I dag er timerne med de sproglige elever aflyst i 7/8 lektion. Jeg er mødt her alligevel, fordi jeg havde planer om at spørge Mette til det her med den blå bog og internettet. I stedet for Mette mødte jeg Jesper, der sad med et par andre fyre i deres sofa. Jeg spurgte ham om, hvornår der var deadline, og det var der altså i dag. Jesper skulle et eller andet, så jeg gik ind på biblioteket. Her sad Arno og Janne fra matematikerklassen. Jeg satte mig ned ved dem ved en ledig PC, den inderste PC-ø. Janne sagde, at den ikke virkede. Jeg spurgte om, hvorfor, og hun svarede – i sjov – at jeg jo var IT-nørden, så det måtte jeg jo vide. Jeg genstartede computeren og fik den igang igen. Det viste sig, at både Arno og Janne var i gang med at skrive om et par kammerater til den blå bog. Det kan de gøre online, men som Jette sagde, kun een ad gangen, ellers bliver deres tekst – det de har skrevet ind – slettet eller overskrevet. Janne forklarede det ikke på nogen teknisk måde, bare sådan på en ærgerlig måde: Det er upraktisk!

Jeg fandt ud af, at Kristoffer stod for indsamlingen af billeder fra matematikerklasserne. Et af de store spørgsmål lige her og nu er, om deadlineen her klokken 12 kan overholdes. Kristoffer, der kom ind på biblioteket lidt senere, sagde, at dem der stod for opsætningen og tryk ikke var klar, så deadlineen kunne sagtens skydes lidt. Arno sagde så, at det skulle Kristoffer måske ikke fortælle alle. Jeg husker ikke lige, om han mente det til nogen specielt, som jeg kendte. (...) Det er tydeligt, at det her med blå bog er noget, eleverne oplever som relevant, også i forhold til computere. Der er hektisk aktivitet omkring computerne med at få skrevet profilerne ind, og Arno og Janne sidder og snakker om, hvad de skriver, eller kunne skrive. Arno udbryder, at han stadig mangler at skrive 800 tegn om den klassekammerat, han skal skrive om. Jeg studser over, at han for det første gør det op i tegn, hvad der måske er let nok at forstå; det står på skærmen. Men hvorfor kunne han ikke bare lade være med at skrive mere og nøjes med, hvad han har. Janne taster aktivt, og hun smiler. Jeg veksler et par ord med Arno om ligalandsholdet. Jeg fortæller, sådan ud i det fri uden adresse, at jeg i min gymnasietid var så kedelig, at jeg slet ikke kom med i den blå bog. Jette spørger hurtigt til, hvordan det kunne være. Jeg fortæller, at der skete noget i indsamlingsprocessen. Arno noterer svagt, at det jo ikke var min skyld. Jeg oplever, at vi sidder og hygger os. (...)

Klaus og en pige fra matematikerklassen kommer ind. De er ved at scanne og printe nogle billeder, der formodentlig skal bruges til den blå bog. Men printerens ser ikke ud til at ville printe ud. Pigen siger, at det skal den! – der er jo snart deadline, og det har lige ringet til time! Laust går over til

computeren for at se, hvad der kunne være i vejen. Han noterer, at det nok bare er fordi, det er billeder der skal ud, det tager gerne lidt længere tid end almindelige tekstdokumenter. I mellemtiden kick-starter Arno printeren for at se, om dét virker. Fra situationen husker jeg også en ringetone, der helt afgjort kom inde fra biblioteket fra en af PC-erne. Jette har også hørt det. Jeg lytter og forsøger at lokalisere, hvorfra den lidt generende lyd kommer. Men gør ikke mere ved det. Arno hanker op i sin taske. Det har ringet. Der er almindelig opbrudsstemning på biblioteket. To minutter senere er det helt tomt.

(15.02.01)

I situationen er det tydeligt, at computeren på een gang både er synlig og usynlig.⁷¹ Det handler ikke om, at computeren for den enkelte i brugen så at sige træder i baggrunden, og det er opgaven eller de handlinger som computeren gør mulig der træder i forgrunden. I denne sociale situation træder computere netop både i forgrunden og i baggrunden. Computeren er ikke direkte i fokus i elevernes arbejde på at forfatte den helt rigtige profil om klassekammeraterne. Men samtidig er den i forgrunden, både i forhold til Rasmus' udbrud om de manglende "800 tegn" og problemet med at få printet billederne ud inden deadline. Men for min fortolkning af situationen er det ikke mindst det sidste, der er interessant; jeg oplever at vi hygger os! På den måde er det muligt at pege på, at netop denne sociale brugssituation er kendetegnet ved at give deltagerne anledning til at kommunikere om et emne, der har et dobbelt tema; deres rolle som elever i en skolekontekst, og deres rolle som myndige voksne (at bedømme et andet menneske). Dertil udviser eleverne i situationen kompetence til i fællesskab at foreslå løsningsmuligheder i forhold til de opståede computerproblemer.

Eksamen og snyd

Årsprøverne var en af de begivenheder på Stjernfeld, som jeg ikke fik mulighed for at deltage i. Som en form for social computerbrug kan årsprøverne ses som en institutionel begivenhed, der markerer eller symboliserer en bestemt måde at regulere den sociale interaktion i brugssituationen. Denne regulering vil være der uanset om der er computere med eller ej. Men jeg lærte, at årsprøverne satte gang i et større logistik arbejde, fordi skolen ikke kunne stille computere til rådighed til alle eleverne. Derfor kunne eleverne tage deres personlige computer med til årsprøverne. Jeg kan huske, at jeg mødte ind en morgen på gymnasiet i foråret 2000, hvor en lang stribe af elever kom slæbende på kasser fyldt med ledninger og computerudstyr. Man kan igen sige, at computere bliver meget

⁷¹ Dette spørgsmål om computeren karakter af både at være synlig og usynlig er i denne sammenhæng ikke tænkt helt som Kirsten Drotner gør (Drotner 2001, se kapitel 1). Det er ikke et spørgsmål om, at computerens interface enten er 'sløret' eller 'gennemsigtig' (jvf. Turkles diskussion om *opacity* og *transparency*).

synlige. Når opimod en tredjedel af eleverne kommer med deres egne computere, så skaber det ikke blot påstyr, men det viser også, at eleverne er med til at *gøre rummet* for årsprøverne, og dermed en del af rammerne for det formelle evalueringsritual.

Når jeg har valgt at medtage årsprøverne som en form for social computerbrug, skyldes det ikke mindst en kommentar jeg fik fra een af lærerne, mens eleverne slæbte rundt på kasser med tastaturer, mus og allehånde kabler; *eleverne er utroligt selvhjulpne, når det handler om computere!* Dette udsagn skal naturligvis ikke bruges til at tegne nogen generel profil af elevernes tekniske computerkompetencer. Ikke desto mindre er det interessant at læse udsagnet op imod konteksten. Her skal 'selvhjulpen' forstås i betydningen af, at eleverne er autonome, dvs. de kan påtage sig et ansvar, der meget belejligt ikke skaber merarbejde for lærerne eller andet af skolens personale.

I denne sammenhæng kan iagttagelsen af årsprøven som en computerbegivenhed tjene til at illustrere den pointe, jeg har nævnt tidligere; computere er ikke blot et redskab som eleverne progressivt kan bruge til at gøre skolearbejdet eller skabe rum til sig selv i de sociale sprækker i skemaet (også regressivt).⁷² Årsprøven kan som ramme for social computerbrug opfattes som en bestemt tematisering af forholdet kontrol, og dette tema hænger ikke mindst sammen med fænomenet *snyd* og forståelsen af den autentiske og individuelle præstation. Under hele mit feltarbejde diskuterede eleverne ikke dette tema på nogen åbenlys måde. Det er der givet taktiske grunde til, selvom jeg allerede i dette kapitel har nævnt eksemplet med de to drenge snakke om, hvor høj en karakter man kunne få for en oversættelse, der var blevet lavet ved hjælp en oversættelsefunktion på internettet. Som sådan kan fænomenet snyd som en social computerbrug, idet konteksten præmisses udfordres. Vi har altså at gøre med en strategisk brugsform, hvor elevernes handlinger kan ses både som et udfald mod magt- og kompetenceforholdet i spillet, men også kan ses som et forsøg på at håndtere et 'lektiepres' (som diskuteres i kapitel 4).

I en anden sammenhæng er spørgsmålet om *snyd* blevet tematiseret i forhold til "opgavebanker" (Fuglsang 1999). Disse "banker" er

⁷² Begreberne *progression* og *regression* låner jeg fra Ziehe (og Stubenrauch, 1983). Begreberne er socialpsykologiske i den forstand, at de kendetegner kollektive måder at håndtere erkendelsesinteressen for de unge. Progression er i skolesammenhænge lettest at ligne med *læring*; en fremadrettet, nysgerrig og positiv relation til omverdenen, en åben indstilling til det nye og fremmede. I modsætning hertil er regression at betragte som et slags forsvar; en indadvendt, beskyttende og næsten afvisende relation til omverdenen. Ziehe søger dog ikke at tilskrive de to fænomener værdi; progression er ikke altid godt, regression er ikke altid skidt. Det er netop kendetegnet for en "ungdomspsykologi" at relationen til omverdenen er ambivalent. Det er en pointer jeg vil komme yderligere ind på i min analyse af interviewene med eleverne.

elektroniske samlinger af opgaver, som eleverne på landsplan og på eget initiativ har organiseret, og som giver elever mulighed for at søge akut inspiration eller "stumper" til at færdiggøre egne opgaver eller projekter. Een udlægning af etableringen af disse "banker" er, at de kan opfattes som et virkomt og selvstændigt initiativ, der ikke mindst demonstrerer, hvordan eleverne progressivt tilpasser sig ikt-verdenens muligheder. Eleverne formår at mønstre et kollektivt (og kompetencemæssigt) fodslag blandt elever, der kunne miskreditere den ikt-indsats som lærerne op igennem 1990'erne har fremvist. Mit ærinde er her ikke at kritisere, men at pege på, at snyd i brugssituationer peger på et større spil om magt og kompetence i forhold til de institutionelle spilleregler. Her kan jeg ikke lade med at studse over en hændelse i mit material, hvor de sprogliges samfundsfagslærer faktisk indtager en dobbelt position i forhold spørgsmålet om, at eleverne anvender hvad de har eller kan få adgang til, når det kommer til den faglige præstation ved eksamensbordet. Helt konkret bliver der i een af timerne et par dage før den forestående prøveeksamen nævnt, at computerne kun må bruges til tekstsbehandling. I næsten samme åndedrag bliver der nævnt, at internet forbindelserne på de tilsluttede computere ikke er lukkede, fordi det vil kræve for mange ekstra ressourcer. Det noteres dog også, at det ikke bliver gjort i denne prøveeksamen sammenhæng. Jeg fortolker det udsagn på to måder; for det første ser jeg det som en praktisk kommentar fra læreren til eleverne om rammerne for den forestående prøveeksamen. Og det udsagn skal ikke misforstås; der skal ikke snydes, men af praktiske grunde bliver der ikke lukket af for internettet og muligheden for at finde yderligere information. På den anden side fortolker jeg lærerens udsagn sådan, at han netop har erkendt, at computere giver adgang til en enorm samling ressourcer som strategisk kan støtte elevernes faglige præstation, også selvom en sådan brug ville falde uden for rammerne af prøvebestemmelserne og karakteriseres som snyd. Jeg vil her holde fast i, at jeg ikke – dels af etiske årsager – har forfulgt spørgsmålet om elevernes brug af computere i forhold til snyd som et separeat tema. Men jeg vil forsøgsvis fortolke spørgsmålet om snyd i en lidt anden retning. Givet at eleverne har de nødvendige informationskompetencer (at kunne bruge søgemaskiner, at håndtere bestemte information i en presset situation), så repræsenterer internettet som et vindue til en "verden af information" ikke blot en hjælp, når den eleverne fagligt skal præstere. Det repræsenterer også et kaos eller en uoverskuelig mængde af information, der kræver sortering. Flere informationer betyder potentielt også et større pensum; Hvorfor gøre tingene mere komplicerede end de måske i forvejen er! Endelig er udsagnet i den grad dobbelttydigt; I må ikke snyde, men hvis der er mulighed for at kunne bruge ressourcer som tilfældigvis skulle være tilgængelige, må I ikke snyde jer selv! Dette betragter jeg som en form for *social learning* i den faglig computerbrug. Det er ikke informationerne på internettet eller på

computeren, der direkte giver anledning til denne sociale læring. Det er institutionens agenter, lærerne, som fortolker og formidler denne ud fra det materiale, som computeren kan give adgang til.

Intensitet og lyst i Netværksspil

Analysen af elevernes sociale computerbrug har til dette punkt næsten udelukkende haft et fagligt fortegn. Computerbrugen har været knyttet an til forskellige aspekter af det faglige arbejde, som eleverne laver på skolen. De næste to episoder jeg vil bringe i spil er for det første mere intense end de tidligere, og har for det andet mere karakter af at være en slags "frikvarter". Der skal knyttes den indledende kommentar til de to episoder, at de for det første ikke omhandler elever fra "mine" samfundsfagshold. De metodiske konsekvenser af dette, brugte jeg en del plads på at reflektere over min feltdagbog i forhold til det medieetnografiske sigte med at følge en relativt mindre og afgrænset gruppe af mediebrugere for herigennem at kunne opnå en forståelse af gruppens øvrige hverdagsliv. Hovedkonklusionen herpå er, at jeg på den ene side må acceptere, at ting sker når man er på feltarbejde, og at alle relevante begivenheder ikke nødvendigvis involverer den "lokale ethnos"; mine elever. Men selvfølgelig skal computerbegivenheder kunne relateres til denne ethnos; er de lige så relevante, eller relevante på en anden måde? I interviewene med eleverne lærte jeg, at eleverne selv abonnerer på en forståelse af fænomenet netværksspil som noget førsteårs eleverne bruger tid på. Det er noget der forsvinder med tiden! Denne "udviklingslogik" vil jeg forfølge i sidste del af min interviewanalyse.

Den følgende episode overværede jeg efter at have været til time med de matematiske elever. På klassen var der blevet diskuteret dansk økonomi og eleverne var blevet delt op i mindre grupper, hvor jeg også deltog. Efter timen satte jeg mig over i edb-lokalet, med den forventning at møde computeraktivitet i en mellemtime. Jeg har netop sat mig ved een af computerne, og sidder med min dagbog og noterer:

10.37: Sidder i pc-rum 415. Der sidder fire fyre ved "de gode maskiner". De gør klar til en omgang netværksspil. Een af dem siger, "eller så spiller vi bare Doom". Jeg husker ikke, hvad det andet alternativ var. 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 udbryster "Nu er jeg snart død. Fedt mand!". De snakker om, hvor meget liv de har tilbage.

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. Her følger en lille ordveksling mellem fyrene:

"Den her bane bliver vi hurtigt trætte af".

"Hvem var det, der stod og skampulede mig?" (min note: her skal "skampule" forstås som at 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."

Den ene pige sidder med en mobiltelefon i den ene hånd, og sidder med højre hånd 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. (...)

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 sammen om det at sende beskeder via mobiltelefon.

- 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 onget med, gæt hvad X og Y skal i aften."

- De tre piger sidder tæt sammen, mens de ser på den enes 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, edb-lokalet.

(07.11.00)

En umiddelbar fortolkning af denne episode er, at her bliver computerne brugt socialt på forskellige, og alligevel ikke helt forskellige måder. Drengene spiller netværksspil. Som de giver udtryk for, så handler spillet om at præstere; at kunne skyde de andre, eller komme først. Drengene spille "Doom", som er et populært førstepersons skydespil (Jessen 2001). Pigerne eksperimenterer mere roligt med at få en funktion ved internettet og mobiltelefonen til at fungere. I begge tilfælde samarbejder eleverne, dog hver for sig. Kommunikationen mellem fyrene er kortfattet, og den bliver ført med blikkene rettet mod skærmen. Der foregår en

hektisk aktivitet på tasterne. På den anden side er pigernes aktivitet mere direkte rettet mod hinanden, men allerede med tankerne på den kommunikation som de vil kunne sætte igang, når de først har lært at mestre sms-via-internettet.

I første omgang er hensigten ikke at tegne en kønnet profil af elevernes intense sociale computerbrug. Det ville være for letkøbt at tegne en profil, hvor drenge spiller, piger arbejder. Dette har jeg allerede berørt med eksemplet om matematikernes "udflugt" til computerlokalerne. Den nærværende episode er derimod et eksempel på, hvordan de unge bruger computeren, her i en mellem- eller fritime, som et slags frikvarter og dermed en social situation af en lidt anden karakter, end de tidligere episoder jeg har anvendt i denne analyse. Sammenligner jeg denne episode med matematikernes udflugt til edb-lokalet er et fællestræk, at situationerne så at sige er elevernes. Det er dem der sætter tempoet i den konkrete interaktion. Et andet fællestræk er, at aktiviteterne fremstår "naturlige". Der er intet underligt i at spille netværksspil på skolens område, eller at finde ud af, hvordan man får sendt sms-beskeder via internettet (og derved bruger medierne konvergent, i samspil). Jeg har således valgt at fortolke episoden som et elevstyret samvær, der indebærer en social computerbrug, som både inkluderer, men også åbner for, at forskellige grupper kan være sammen om computere samtidigt.

Den næste episode er på samme måde "framet" eller indrammet af en kommunikation, der går på samværet omkring et netværksspil. Episoden forløber inde på biblioteket. Det har måske haft betydning for, at jeg oplevede situationen som mere "intim" end den forrige episode i edb-lokalet. Som jeg har beskrevet, er der mindre "klasseværelse" over biblioteket end edb-lokalet. Jeg vil med følgende episode søge at illustrere, at intensitet og intimitet kan spores i elevernes sociale computerbrug.

11.40: Jeg kan høre, at et par piger og en fyr spiller netværksspil sammen. Det var fyren, der kom ind og foreslog det. Pigerne var med på det. De spørger, hvordan man lige gør. Fyren forklarer, hvor de skal gå hen. Det virker tydeligt som noget lystfyldt. De kommer med udbrud som, "Oh shit, nu dør jeg, jeg ved ikke, hvem der er mest fuld". Latter (men ikke på nogen overdreven måde).

- "Jeg tror, jeg nakker jer begge to!", siger fyren.

- De giver udtryk for strategiske overvejelser: "Jeg tror, jeg bliver hvor jeg er!"

- Spillet går ud på at skyde sig igennem baner. Den ene pige spørger: "Hej, hvordan springer man? Hvor får du den der fra? (sikkert et våben)"

- Fyren: Nu har jeg gjort det (det de skal), så nu har vi gennemført banen. Hvor mange nakkede I?

Det er faktisk interessant at høre, hvordan denne dreng og pigerne spiller netværksspil sammen. De tre elever sidder også og snakker om sjove SMS beskeder, der kan sendes. En pige nævner een: Har du magneter i lommen, for jeg føler mig tiltrukket af dig! Fyren spørger: Vil du have dem? Hun svarer: Have hvad?

Kan ikke lade være med at opfatte ordspillet som et spil med erotiske undertoner. Mellem deres lystige interaktion konstruerer de et intimt rum, der dog er offentligt her på biblioteket.

Fyren: Kom og se mig? Er jeg ikke lidt usynlig?

Pige: Jeg kan godt se dig, dit pong-hoved.

De udveksler vittigheder i retning af, hvad er forskellen mellem ... De skaber et lystfuldt frirum, intimt samvær omkring PC-erne. Meget af snakken går på momenter i spillet eller stumper fra internettet. Det er samværet, der er i fokus.

Fyren: Dyt-dyt, skal vi bytte? Båt-båt, det kan vi godt!

*Hvis jeg ikke passer på, ender jeg med at betegne deres møde som en regres, eller en infantil form for leg *smil.*

12.10: Fyren: Nå, men så stopper vi bare. Jeg siger tak for spillet! (det ringer til time).

Og de forlader alle PC-øen bagerst i biblioteket.

(07.02.01)

Omkring netværksspillet skaber pigerne og den unge fyr her et rum, hvor de trods spillets kamplement samarbejder, ikke blot om spillet (at gennemføre det) men også om selve situationen. Episoden er i mit materiale særegen, fordi jeg hverken før eller efter denne situation kom til at møde en lignende. I modsætning til den første episode med netværksspil fortolker jeg denne som både intens og intim. Som det fremgår af uddraget, oplever jeg i situationen en vis seksuel undertone. Men det kan meget vel være, at jeg abonnerer på nogle stereotype forestillinger om interaktion mellem unge mænd og kvinder (og dermed kønsspørgsmålet i forhold til medier), netop når det sker i nære og og relativt intime rammer. Det taktiske spil går på at skabe nærhed, og på at have det sjovt. Ser vi på situationen – dreng mod piger – kunne man måske også driste sig til at se et bestemt kønsmæssigt legeskema udspille sig i situationen (Scott Sørensen 1992): Piger leger i grupper, hvor det gælder om at stå

sammen. Drengene leger i grupper, hvor den individuelle præstation rangerer højere, men samtidig skal balanceres i forhold til legens "face-work"; den individuelle ære bygges ikke på skamløs hoveren.

Episoden kan således illustrere, at social computerbrug også kan indbefatte eller direkte befordre en intimitet. Målrettet intensitet er muligvis den dominerende form for stemning i elevernes social computerbrug, men den er ikke enerådende. Dog, som allerede nævnt, er disse sociale brugssituationer sjældne. Dette kan sikkert tilskrives den strukturelle dimension i brugssituation (i episoden symboliseret ved klokken der ringer til time); der er en anden dagsorden i skolekonteksten, men ikke desto mindre sker der noget i "sprækkerne".

Social computerbrug som tavs produktion – en opsamling

Metaforen *torv* beskriver meget godt, hvordan jeg ser på elevernes sociale computerbrug. Eleverne mødes omkring computerne, når der er noget de søger, hvad enten dette er underholdende eller intenst samvær, eller mere eller mindre tavse arbejdsprocesser. Dertil kan metaforen *torv* tillige indikere en bestemt social omgangsform, der netop kan karakteriseres ved en blaserthed. Men i denne sociale trafik omkring computerne på Stjernfeld, vil jeg kort nævne en type af computerbrug, som umiddelbart ikke virker social; "funktionelle pitstop". Det er en type af computerbrug, som eleverne praktiserer flere gange dagligt; de skal "bare lige" ind til computerne for at se efter noget. Dette *noget* kan være nye emails, nye resultater på en hjemmeside, nye opdatering i online services, korte chat-sessioner med venner/veninder, eller ganske simpelt at printe en opgave ud til næste time. Alle disse handlinger sker som en del af flowet i skolehverdagen, og bliver på den måde en konstituerende del af "sådan gør man skole". Det er den ene pointe. Den anden er, at eleverne med denne computerbrug agerer som handlende på et torv. Der er selvfølgelig ikke nødvendigvis tale om en udveksling varer, men der sker et forbrug af information. Et yderligere aspekt ved dette kan være, at eleverne ved at søge til computerne i vid udstrækning praktiserer den taktiske form for mediebrug jeg har skitseret; ved at søge til og fra computerne, kan den enkelte elev undgå andre, såvel lærere som elever. I den forstand, og i forlængelse af *torv-metaforen*, tilbyder computere i brugssituationerne netop mulighederne at kunne undgå eller skabe uformel kontakt. Eleverne kan vælge at sætte sig ved en computer med høretelefoner for at være sig selv, men samtidig hele tiden være tilgængelig for de andre på *torvet*.⁷³

⁷³ Her er jeg bevidst om, at metaforen *torv* både kan forstås i forhold til computeren og til situationen. Det er både informationen som er tilgængelig via computeren, og computerens tilgængelighed som anledning til blasert interaktion eller relativ isolation, der er "torveagtig".

Den sociale computerbrug kan forstås som et mødested, hvor eleverne både er sammen, men også spiller strategiske og taktiske spil. Selvom eleverne måske ikke handler (i forhold til *torv*-metaforen), så bliver der forhandlet og samarbejdet om at få situationen til at fungere. En af mine pointer er, at selvom der er forskel på de situationer, hvor der er en art lærertilstedeværelse eller netop ikke, så arbejder eleverne på at skabe sammenhæng i situationen.

Hvis vi ser bort fra, at James Lull's teori om social mediebrug indebærer en bestemt medieforståelse (massemedie versus interaktivt medie), så har jeg med min analyse af de unge elevers computerbrug (direkte som indirekte) søgt at sandsynliggøre, at der såvel er strukturelle som relationelle aspekter på spil i skolen som kontekst. For nu at gentage en af Lull's grundantagelser, skal social mediebrug forstås som harmoniskabende. Den sociale mediebrug er med til at skabe en sammenhæng i konteksten, der stabiliserer relationerne ud fra en dominerende værdimæssige logik; medier både kan skabe enhed i konteksten (vi er en familie, vi er en klasse, vi er en gruppe af gymnasieelever), og kan åbne for forskelle (vi er individer der har vores rettigheder, vi er autonome). Det interessante spørgsmål er her, hvordan vi skal forstå computerens sociale rolle i situationerne i forhold til den institutionelle logik. Er computerbrugen med til at reproducere de sociale relationer, og dermed understøtte det institutionelle normalubehag, jeg diskuterede tidligere? Eller kan vi forstå elevernes sociale computerbrug som et spil, der enten reducerer eller modsat producerer mere normalubehag?

Der er ingen tvivl om, at de strukturelle forhold sætter en ramme for computerbrugen; arbejdet med opgaverne, afslapning mellem timerne, eller styrkelse af venskabsrelationer i intense eller intime brugssituationer. Som indgang til afhandlingen præsenterede jeg en skelnen mellem læringskontekstens formelle og uformelle dimensioner. Men denne skelnen gik hovedsagligt forholdet mellem interne og eksterne sider af mediebrugen; i skolen, uden for skolen. I den danske medieforskning finder vi imidlertid et begrebspar, som kan pege på netop det forhold, at der også inden for skolen findes forskellige mediekulturer (Drotner et al 1996).⁷⁴ På den ene side finder vi *time-in* kultur. Det er en kultur, hvor aktørerne handler med en *praktisk bevidsthed* og som sikrer, at der relativt trygt kan navigeres i de institutionelle rum og dermed følge og ikke udfordre de institutionelle foreskrifter. Time-in kultur kan betragtes som en domineret kulturform (jfr. Hall, kapitel 1), og som – trods væsentlige

⁷⁴ Min udlægning af *time-in* og *time-out* kulturerne trækker mere direkte på den forståelse for kulturel modernisering og kulturel frisættelse, som jeg har præsenteret med Ziehe.

usikkerhedsmomenter; hvad sker der til eksamen, kan jeg få et sommerferiejob, træffer jeg nu de rigtige faglige valg – kan tilskrives et regressivt træk. På den anden side er *time-out* kultur kendetegnet ved en form refleksivitet, hvor netop de institutionelle praktikker (og den praktiske bevidsthed i giddensk forstand; 1991) sættes i parentes. Man kan sige, at elevers *time-out* aktiviteter iscenesætter spil, hvor der åbnes for forhandling, og hvor der etableres "sprækker" i den institutionelle givethed. I den forstand vil jeg tilskrive *time-out* kultur et progressivt element, måske ikke i forhold til formelle læringsmål (som diskuteret i kapitel 4), men i særdeleshed i forhold til elevernes erfaringsdannelse. Hvorvidt denne er direkte oppositionel, ikke mindst i forhold til computerbrugen vil jeg komme ind på i de efterfølgende kapitler, hvor eleverne fortæller om deres erfaringer. Men det er i hvert tilfælde ikke urimeligt at forstå *time-out* kultur som en forhandlende kulturform.

Det skal fastholdes, at *time-in* og *time-out* kulturerne er spundet ind i hinanden. De er en del af det samme kulturelle spil, hvorfor man kan argumentere for, at også denne "logik" har en stabiliserende funktion i forhold til den sociale kontekst. Men samtidig åbner den for, at netop elevers mediebrug kan forstås dynamisk; eleverne er selv med til at definere, hvornår der er tale om *time-in* eller *time-out*.

Dette aspekt omkring at definere situationens karakter inden for en relativt domineret kulturform, vil jeg som afslutning på dette kapitel diskutere i forhold til begrebet *tavs produktioneller la perruque*.

I min analyse af den institutionelle kontekst og fremskrivning af uddannelsesaktens normalvanskeligheder eller normalubehag, påpegede jeg tre principielle formationer (reproduktion, produktion, reduktion) ud fra hvilke det er muligt at forstå den institutionelle kontekst betydning for social computerbrug. Denne skelnen mellem positioner er som nævnt inspireret af *cultural studies* og formuleringen af mediebrug som en hhv. domineret, oppositionel og forhandlende kulturform. Men min skelnen er i lige så høj grad inspireret af den tanke, at mediebrug generelt og computerbrug især ikke alene skal forstås i forhold til symbolsk håndtering af samfundsmæssige konflikter, men også i forhold til mere individualiserede konflikter (og håndtering af ambivalenserfaringer). Når eleverne vælger at bruge computere til at "snyde" eller eksperimentere med opgaver på eller til at lette skolelivet i forhold til hvad man har tid til at lave mellem de skemalagte timer, kan det på den ene ses som en måde at håndtere de samfundsmæssige krav om formel kvalificering; du skal tage en uddannelse for at blive til noget her i livet og finde din plads i den samfundsmæssige organisering! Men det er også en måde at håndtere sig selv på; en måde at skabe rum til sig selv på inden for den skemalagte arbejdstid, så at sige.

Begrebet *la perruque* er her relevant, fordi det tematiserer det forhold, at individer gør medier og mediermaterialer til deres egne. Den receptionsorienterede tekstanalytiker Michel de Certeau fokuserer i sine kulturanalyser på de måder, som brugere (eller netop forbrugere) så at sige håndterer de dominerede tolknings- og brugsmønstre, som varer og rum er designet på (de Certeau 1984). De Certeau efterforsker i sit arbejde de hverdagsstrategier, der ikke fremstår som markante modstrategier (eller oppositionelle kulturformer), men som upåagtede taktikker, dvs. en form for *hverdagskreativitet*.⁷⁵ De Certeau definerer *la perruque* som:

"... the worker's own work disguised as work for his employer. It differs from pilfering in that nothing material value is stolen. It differs from absenteeism in that the worker is officially on the job. La perruque may be as simple a matter as a secretary's writing a love letter on 'company time' or as complex as a cabinetmaker's 'borrowing' a lathe to make a piece of furniture for his living room.(...) ... the worker who indulges in la perruque actually diverts time (not goods, since he uses only scraps) from the factory for work that is free, creative, and precisely not directed toward profit. In the very place where the machine he must serve reigns supreme, he cunningly takes pleasure in finding a way to create gratuitous products whose sole purpose is to signify his own capabilities through his work and to confirm his solidarity with other workers or his family through spending his time in this way." (de Certeau 1984, 25f)

I stil med de britiske *cultural studies*, er konteksten for de Certeaus brugsforståelse det populærkulturelle massesamfund. De Certeau knytter også an til en brugsforståelse, der er kendetegnet ved en "læseaktivitet" (eng. "reading", for Hall "decoding"). Og går vi et skridt videre i denne sammenligning, er begrebet *bricolage* – "making do" – centralt for de Certeaus kreativitetsforståelse (som for Hebdige 1979, 1983). Det interessante ved de Certeau, og derved også relevansen i forhold til social computerbrug, er forståelsen af en produktion indeni eller indenfor produktionen. Selvom der er klare paralleller til receptionsforskningen og ikke mindst til et begreb som "semiotisk guerillakrig" (Eco 1979, Højbjerg 1994), så tilbyder de Certeaus tilgang en forståelse for (medie)brug set indefra. *La perruque* er en form for tavs produktion, der ikke modsætter sig den måde som "produktionsapparatet" er konfigureret på, men udnytter det til egen fordel, og til at skabe sin egen tid. *La perruque* vil jeg ikke

⁷⁵ Begreberne *hverdagskreativitet* og *praktisk bevidsthed* minder påfaldende meget om hinanden. Den teoretiske pointe er her, at disse to *making do* fænomener, som de Certeau ville kalde dem, er formuleret i to forskellige videnskabelige kontekster. Den første indenfor en hermeneutisk, den anden indenfor en sociologisk (se Giddens 1991).

beskrive som en time-out kultur, for nu at trække på det begreb. Det er netop en time-in aktivitet, som understøtter de dominerende brugsformer, der er kendetegnet for "firmaets tid", eller her "skolens tid".

Det er netop sådan, jeg vælger at forstå elevernes computerbrug. Skolen stiller et "produktionsapparat" til rådighed for eleverne, der er tænkt som en sikring af faglig kvalitet og gennemførelse af undervisning. Men både i sprækkerne, eller tidslommerne (for nu at følge de Certeau), og i midt i "arbejdstiden" skaber eleverne deres eget spillerum for social computerbrug. Problemet med de Certeaus begreb er, at det mere er kognitivt (helt i stil med Papert og Turkle, kapitel 1 og 4) end det er interpersonelt og interaktionsorienteret (som er Lull'sperspektiv). Det nærmest vi kommer det sociale spillerum, er i de Certeaus påpegnings af, at det tidsmæssige "krybskytteri" (eng. "poaching") sker i forhold til individets markering af 1) sine kompetencer til at kunne omskabe 'firmatid' til egen tid, og 2) sin solidaritet med kollegaer og familie, dvs. de øvrige aktører i konteksten.

Elevernes sociale computerbrug har jeg i dette kapitel søgt at beskrive ved at fremdrage en række signifikante episoder fra mit feltophold på Stjernfeld. Jeg har søgt at vise, at computeren kan understøtte eller direkte befordre en strategisk form for computerbrug, der i det interpersonelle spil mellem eleverne har betydning for deres "arbejdsmoral". Samtidig er elevernes sociale computerbrug kendetegnet af samvær og samarbejde, der både kan være intenst, differentieret og intimt. Det interessante er, at dette netop sker, fordi skolen stiller computer til rådighed. Der er flere erfaringer der viser, at både modkultur, strategisk handlen og etablering af rum til *time-out* også sker uden medier (Drotner 1991, Bjurström 1997, Wiedemann 1999). Min pointe er, at computeren for det sociale spillerum reproducerer dette. Og min påstand er videre, at computere ud fra et socialt brugsperspektiv i denne skolekontekst kan være med til at reproducere det institutionelle normalubehag (og i den forstand være med til at fremkalde en regressiv eller tryghedssøgende stemning). Spørgsmålet er imidlertid om eleverne i deres indbyrdes relationer oplever og erfarer dette? Eller anderledes formuleret, hvordan forholder eleverne sig til deres computerbrug, når denne direkte bliver italesat? Det er rammen for de næste kapitler, hvor jeg vil præsentere min analyse af gruppeinterviewene med elever fra Stjernfeld.

Kapitel 6

Metode og relationer i gruppeinterview

I dette kapitel vil jeg reflektere over en række metodologiske aspekter ved gruppeinterviewet som en vej til at begribe det betydningsrum, som eleverne etablerer med og navigerer i omkring computere. Det vil jeg gøre dels ved at præsentere min analysemodel, som er inspireret af diskursanalyse, og dels ved at belyse de relationelle forhold, som er på spil i interviewene mellem eleverne og mig som interviewer. Set i forhold til de to forrige kapitler er hensigten at finde frem til flere brikker, der kan bidrage til en forståelse af, hvordan computeren som fænomen får betydning og bliver anvendt i det sociale spillerum, og hvordan den får betydning for elevernes erfaringsdannelse.

Overordnet set er dette kapitel det første af tre, der belyser elevernes *sociala diskurser* om computeren, eller netop den diskursive dimension i de unge elevers computerkultur⁷⁶. Jeg vil således forfølge elevernes produktion af diskurser om deres computerbrug og deres computererfaringer ud fra de betragtninger, som jeg har arbejdet med i de to forrige kapitler: Hvordan oplever eleverne computerens betydning for det institutionelle normalubehag, eller rettere, hvordan er det muligt at finde indikationer på en sammenhæng mellem betydninger og ubehag, mellem diskurser og kontekst? Og hvordan opfatter eleverne deres computerbrug, set i forhold til betragtningen om elevernes sociale computerbrug som "tavs produktion"?

Gruppeinterview som metode

Gruppeinterviewet er valgt som metode, fordi det på en anden og mere direkte måde giver adgang til (og mulighed for at fastholde) den sociale diskurs, jeg søger at beskrive og begribe (Halkier 2002). Her skal "direkte" ikke forstås i betydningen naturalistisk eller positivistisk. Det er ikke et spørgsmål om at finde "den rigtige" betydningproduktion, men snarere at opspøge en anden type end den, som produceres i det individuelle livsverdensinterview (Kvale 1997). Jeg skal her opholde mig ved en række

⁷⁶ Den konkrete interviewanalyse er foregået som en serie af læsninger af interviewudskrifterne med henblik på at finde de steder i elevernes diskurs som belyser henholdsvis computeren og internettet som mediekulturelle fænomener. Dette læsningsarbejde, der i hermeneutisk forstand præcist er foregået som en cirkelbevægelse mellem iagttagelse af del og refleksion i forhold til helhed, har været stridsomt, omend det har været mere håndterbart end arbejde med at rekontekstualisere mine deltagerobservation i feltdagbogen (kapitel 5). Et af stridspunkterne har været det pertinente spørgsmål om læsningens kontekst. Her tænker jeg ikke på den konkrete kontekst men på det forhold, at elevernes udsagn på een gang læses indenfor det enkelte og unikke interview, og på tværs af interviewene. Dette forhold har jeg forsøgt at medreflektere i min analysepraksis ved at anvende en formel diskursanalytisk figur (mere herom senere), der således kommer til at fungere som en art kontekst for min interviewanalyse.

forhold ved gruppeinterviewet, som sætter en bestemt metodisk ramme for betydningsproduktionen af elevernes computererfaringer.

Med gruppeinterviewet får forskeren adgang til en situation, hvor italesættelse af et fænomen aktiverer en række sociale processer og dynamikker, som også må antages at være virksomme mellem eleverne udenfor den specifikke interviewkontekst. Dette forhold formulere den britiske børnemedieforsker David Buckingham ved at pege på, at:

"[...] the existing social relationships between members of the group, and the ways in which these relationships are negotiated and redefined in the process of discussion will significantly determine the meanings which are produced. Trying to 'filter out' these social relationships in order to arrive to an account of 'what children really think' may be a futile and indeed misguided activity." (Buckingham 1993, 45f)

Min pointe omkring dette er ikke, at gruppeinterviewet er en mere naturlig ramme at studere social diskurs indenfor. I Lull's etnografiske medietilgang er det en bærende positivistisk ide, at mediebrugen (den sociale betydningsproduktion og det etnometodologiske spillerum) skal studeres i "natural settings" eller "on location", kunne man sige (se kapitel 5). I modsætning til en positivistisk forestilling om social handling i "rigtige rammer", vælger jeg at betragte gruppeinterviewet som en art "socialt laboratorium", eller et "prøverum" hvor der både er plads til autentiske beretninger og betydningsmæssige "prøveballoner". Interviewet bliver på den måde en ramme for en iscenesættelse af elevernes forforståelser og sociale relationer, og videre sker dette indenfor nogle velkendte rammer (det sker på skolen), men iscenesættelse er kunstig på den måde, at deres interaktion ikke er den samme, som den jeg har fundet på biblioteket eller i edb-lokalerne.⁷⁷ Gruppeinterviewet vælger jeg på den baggrund at betragte både som en *naturlig* og en *kunstig* kontekst, og søger derved at undgå at ende i en diskussion om videnskabelig realisme og nominalisme.⁷⁸ På dette punkt i fremstillingen er det vigtigt at fastholde, at gruppeinterviewet mest af alt kan betragtes som et rum, hvor aktørerne (her jeg som interviewer medregnet) nødvendigvis må artikulere fænomenet "computer" i socialt accepterede eller gangbare koder. Hvad eleverne siger om computere må, for at være valide for – og om – eleverne, også være gangbare uden for interviewkonteksten. Det behøver naturligvis ikke at være tilfældet, hvilket jeg vil give et lille eksempel på.

⁷⁷ Jeg har her valgt at bruge metaforen *laboratorium* for at fokusere på, at interaktionsrummet i interviewet er *gjort* og så at sige er *kallibreret* til at synliggøre bestemte tegn i elevernes diskurser om computere. Men samtidig er dette rum også åben for uforudsete eller ikke-forventede hændelser, der kan give indikationer på, at computerens betydning netop etableres i et krydsfelt mellem en domineret, oppositionel og forhandlende praksis.

⁷⁸ Denne diskussion handler om på hvilken måde det er muligt at "fikserer" eller fastholde et objekt for analyse. Her abonnerer jeg på en videnskabsteoretisk forståelse, der gør mine data til en tekst som er åben for fortolkning. Det kunne kaldes en fænomenologisk hermeneutisk forståelse, eller en social konstruktivistisk forståelse af viden og virkelighed. I denne sammenhæng er det mindre interessant at udfolde hele det videnskabsteoretiske problemkompleks; er sociale udsagn at betragte som objekter eller som tekster?

Jeg gennemførte for nogle år siden et kursus i brug af kvalitative gruppeinterviews, hvor deltagerne (universitetsstuderende) i den grad spillede "imod koderne". Deres kommunikation, deres adfærd og rollerne under den praktiske gennemførelse af disse gruppeinterviews nærmede sig groteske højder. Det var så tydeligt i deres tilstedeværelse og deres deltagelse, at de kommunikerede *vi spiller nogle roller vi normalt ikke ville spille*.⁷⁹ Pointen er her, at selvom mine gymnasieelever ikke skulle vælge at spille *sig selv* og på den måde maskere, kamouflere eller fordreje såvel deres computererfaringer som deres holdninger til computere, så er de stadig nødt til at følge et sæt af gangbare sociale koder. Man kan også sige, at et gruppeinterview (med mindre vi anlægger et konspiratorisk perspektiv på sagen) har indbygget en social (selv)kontrol, hvor ytringer og holdninger gensidigt validerer hinanden. Dette har jeg valgt at give et eksempel på fra det første interview, jeg lavede med eleverne. Samtidig vil jeg med eksemplet demonstrere den analyseform, jeg vil anvende i dette som de følgende to kapitler. Praktisk skal derfor noteres, at udsagn markeret med kursiv i *uddragsboksene* er mine spørgsmål, kommentarer eller udspil til eleverne.

Uddrag 1: Interview med mSA elever 2000, 27. april

Hvorfor er en computer så god at have?

Jan: Det gør det nemmere at skrive, sådan at gå ind og redigere teksten.

Sanne: Ja

Jan: Ikke få ondt i hånden.

Ikke ondt i hånden. Så kan jeg sige, at piger de begynder at skrive tidligere, og de skriver mere, altså skriver på en computer end drengene gør. Det er sjovt at du skulle sige, at det gør det nemmere at skrive. Drengene er ikke så skrivelystne, når det kommer til stykket. Husk nu, det er snit tal, sådan skåret igennem.

Jan: Jeg skriver næsten aldrig frivilligt.

Du skriver aldrig frivilligt?

Jan: Det meste af tiden.

Jesper: Hvorfor skulle man også det (svagt)

Bente: (fnisen)

Jan: Altså breve, og sådan noget, jeg skriver ikke så mange breve.

⁷⁹ Det havde helt klart betydning, at konteksten for det omtalte gruppeinterview var en undervisningssituation. Eleverne skulle lære at lave gruppeinterviews ved at agere henholdsvis interviewer og interviewpersoner. Men i den situation var det interessant at se et kønsmæssigt mønstre dukke op: Drengene gjorde sig store anstrengelser for at spille deres eget spil, hvor pigerne velvilligt spillede med på den undervisningsmæssige dagsorden. Drengene distancerede sig til de rolle de skulle spille. Pigerne derimod levede sig på realistisk vis ind i deres roller, som dem selv.

Sanne: Jeg skriver breve og dagbog

Bente: Notater og sådan noget skriver jeg da også i hånden.

Jesper: Nå ja, hvor du gør

Bente: (latter).

Sanne: Nej, det gør du ikke (latter)

Denne sekvens skal først og fremmest illustrere min pointe om princippet om "gensidig validering", og hvordan sociale koder sættes i spil i interviewkonteksten. Det er et eksempel på, hvordan eleverne i gruppeinterviewene ikke blot giver udtryk for holdninger til bestemte temaer, men også gensidigt sanktionerer (eller bakker op om) hinandens ytringer og positioner. Dette kan forstås som en forhandlingsproces, hvor tematiseringer og holdninger i forskellige grader må stå sin prøve i den sociale diskurs.

I sekvensen er det spørgsmålet om Bentes "skrivelyst" og hendes flirt med rollen som den "artige elev", der er genstand for den gensidige validering. Det er selvfølgelig min fortolkning at beskrive hendes selvfremsstilling som en flirt. Jeg indleder i uddraget med at spørge til, hvorfor en computer kan være god at have. Jan svarer hurtigt, og som jeg ville forvente, at en computer gør det lettere at skrive og at omskrive. Jan er her igang med at beskrive computeren som en rationaliseringsteknologi, der kan lette skolearbejdet. Som interviewer forsøger jeg at provokere eleverne til at mene noget om dette forhold ved at pege på, at drenge og piger bruger computeren som skriveredskab på forskellige måder (pigerne skriver mere). Her introducerer Jan så temaet "frivillighed", hvilket i forhold til spørgsmålet om køn kan fortolkes som en markering af, at han nok laver eller skriver de ting, han skal (han er pligttopfyldende, men nok ikke artig), men i øvrigt bestemmer han selv over skrivemængden. Jesper støtter Jans position ved at konstatere, at det da er selvindlysende, at man ikke skriver mere (underforstået skolearbejde) end højest nødvendigt. Sanne ytrer derpå, at hun faktisk skriver frivilligt, men at dette sker af private årsager. Her er et eksempel på, hvordan eleverne etablerer en diskursiv skelnen mellem skolens krav og privatlivets ønsker. Bente forsøger så at fremstille sig selv som en "flittig elev" ved at melde ud, at hun ikke blot skriver frivilligt men aktivt gør brug af skriveredskabet til skolearbejde. Bente spiller sig således ud mod Jan og Jespers position som "selvstændige" elever. Men dette forsøg sanktioneres direkte af både Jesper og Sanne. Deres meget markante ytringer indikerer, at Bente i denne situation forsøger at spille en rolle, som ingen af dem finder troværdig. Og måske Bente heller ikke selv tror på den, hvis vi fortolker hendes latter som udtryk for en accept af, at hun har sagt noget, der ikke helt stemmer overens med deres fælles erfaringer.

Vi ser altså her et eksempel på, at computeren indskrives i forhold til en diskurs om at lave eller ikke at lave sine lektier, på den ene side, og på den anden at computeren også bruges til andre former for skrivearbejde (fx. brug af en dagbog til fortsat at dokumentere sin 'livshistorie' og sin individualiserede tilværelse). Endelig kan man fortolke sekvensen ud fra et kønsperspektiv. Her er uddraget et eksempel på, hvordan et kønsspecifikt rollemønster reproduceres. Drengene søger at distancere sig til den "flittige elev", fordi den (til en vis grænse) underkender deres autonomi. Piger lever sig derimod ind i rollen, fordi den udtrykker respekt og samtidig undertrykker konflikt, eller i hvert fald ikke giver konflikter en direkte form.

Jeg har i det ovenstående søgt at vise dels hvordan jeg ser på gruppeinterviewet, og dels hvordan jeg analyserer elevernes udsagn i interviewet. Hos psykologen Steinar Kvale finder vi ikke blot et omfattende forsøg på at skabe en teori om det kvalitative forskningsinterview. Vi finder også en lang række anvisninger eller foreslag til, hvordan man kan analysere sine interviewdata (Kvale 1997). Men Kvale levner ikke megen plads til gruppeinterviewet som selvstændig metode. Det er han dog ikke ene om (se kapitel 1). Når gruppeinterviewet ikke fremstår som nogen selvstændig metode eller endnu er blevet beskrevet på samme omfattende måde, kan det skyldes, at spørgsmålet om (eller problemet med) gruppedynamikken ikke har været i fokus i den psykologiske (og for den sags skyld også livshistoriske) brug af interviewet. Selvom psykologien har en lang række begreber at trække på, når det kommer til overføringer og identifikation i den 'dybe samtale' mellem mennesker, så har objektet stadig været individets relation til sin livsverden, sin livshistorie eller sin sygdomshistorie.

I forhold til mit fravalg af det individuelle forskningsinterview er pointen her, at inden for en kvalitativ interviewramme viger den enkeltes livsverden til fordel for det kollektive betydningsrum eller den sociale diskurs. Den enkelte får ikke i samme omfang mulighed for at nuancere sine relationer og erfaringer med det undersøgte fænomen, men er i stedet placeret i en situation, hvor det "sociale ansigt" og ikke mindst den sociale troværdighed kommer i fokus (Goffman 1972). Det er i sig selv ikke negativt, det er blot et andet forskningsobjekt. I individuelle forskningsinterview er disse ansigtsmekanismer (eng. *face work*) også aktive. Men til sammenligning med gruppeinterview, er rollespillet i individuelle interview så at sige "spillet" over på interviewpersonens banehalvdel. Her skal den enkelte i højere grad fremstå som troværdig overfor sig selv, sit selv billede og sin livshistorie. Hvad der bliver sagt inden for rammerne af gruppeinterviewet har med stor sandsynlighed betydning for, hvordan den enkelte kan møde kammeraterne igen uden for interviewet. Holdningerne eller "ansigtssminken" skal både holde internt og eksternt i forhold interviewet. Det er dog svært

præcist at vurdere eller snarere at fortolke, hvilken betydning dette forhold om gensidig validering (eller social kontrol) har for de udsagn, som produceres. Jeg skal senere i dette kapitel vende tilbage de relationelle aspekter, jeg mener har betydning for, hvordan elevernes udsagn kan fortolkes. Eller netop, i hvilket omfang eleverne ser det som et vigtigt forhold, at der er konsistens i de roller, som de henholdsvis spiller i og udenfor interviewene, og på hvilke måder de oplever og responderer på gruppeinterviewet som rum for artikulering af bestemte temaer i den aktuelle social diskurs.

Som nævnt finder vi hos Kvale ikke nogen udfoldet diskussion af forskelle mellem gruppeinterviewet og livsverdensinterviewet som kvalitative metoder.⁸⁰ Det er for så vidt heller ikke nødvendigt, fordi hele Kvales erkendelsesteoretiske tilgang bygger på en pragmatisk tilgang, dvs. en forståelse af produktion af viden om menneskelige (og kulturelle) fænomener via sproglige konstruktioner. På det punkt adskiller individuelle interviews og gruppeinterviews sig ikke fra hinanden. Begge er interpersonelle rum, hvor der socialt konstrueres viden og erfaring. Men Kvale introducerer, omend på en implicit måde, en aspektforskel, som jeg vil tematisere ud fra en dybde-overflade metafor. Med Kvale bliver det nemlig muligt at spørge, om vi med gruppeinterviewet overhovedet kommer "dybt" nok eller måske snarere "langt" nok ind i den sociale diskurs?

Jeg vil påstå, at dette spørgsmål har med temaet kontrol at gøre. Hvad er det vi som forskere/interviewpersoner kan kontrollere i et interview, hvad enten det er med enkelt personer eller med grupper? Det mest reelle bud må her være, at kontrol kan være et problem i forhold til vidensproduktionens pålidelighed. Interviewsituationer er unikke i den forstand, at det aldrig vil være muligt minutløst at gentage et interview, fordi ethvert møde mellem mennesker, her forsker og personer fra felten, vil være "mærket" af de erfaringer som de (netop ikke) deler. Kontrollen kan etableres gennem den emnemæssige dagsorden, som forskeren ønsker at få tematiseret. Interviewguiden kan på den måde bruges som et redskab til at styre eller kontrollere interviewforløbet. Her vil jeg imidlertid påstå, at det i højere grad er forskerens rolle, der kontrollerer interviewet, og ikke en relativt stram interviewguide. Jeg skal vende tilbage til dette spørgsmål i en sekvens, hvor eleverne Jan, Jesper og Jens meget tydeligt spillede imod min dagsorden. En sådan modstand kan også forekomme i individuelle interviews, men forskellen er, at i gruppeinterviews er der mulighed for alliancedannelser. Det vil sige, at gruppen som helhed eller blot nogle i gruppen kan vælge at sætte

⁸⁰ I denne sammenhæng anvendes Kvale alene som et eksempel på behovet for mere udfoldet at reflektere forskelle mellem det individuelle kvalitative livsverdensinterview og gruppeinterviewet. Hos Jette Fog (1994) finder vi heller ingen refleksioner over dette.

deres dagsorden. Motiverne for at gøre dette kan være forskellige; ubehag ved et konkret interviewtema, modstand imod interviewet som en styret samtale der minder om undervisning, eller en synlig markering af eller afprøvning af grænser og roller i forhold til elevernes intern gruppestruktur. Dette vil jeg uddybe senere.

Jeg har i det ovenstående søgt at reflektere over generelle aspekter ved gruppeinterviewet som metode.⁸¹ Her vil jeg præcisere, at den primære motivation for at vælge gruppeinterviewet er genstandsspecifik. Jeg har valgt et "socialt redskab" til at forstå og begribe et socialt fænomen. Men samtidig er valget motiveret af inspiration og personlig erfaring, hvoraf det sidste har at gøre med et ønske om at lære at anvende metoden. Inspirationen til at vælge gruppeinterviewet kommer fra den britiske børneforsker David Buckingham, der har arbejdet på at udvikle en social teori om mediedannelse – *a social theory of literacy* – (Buckingham 1993). Buckingham er i sit studiet af skolebørns fortolkningskompetence meget bevidst om betydningen af sprogbrug i forskellige kontekster.⁸² Sproget er en "gøren", der sættes i spil i sociale arenaer, hvilket er helt i tråd med de konstruktivistiske tendenser, som har fået en fremtrædende position ikke blot i det læringsteoretiske felt (Illeris 1999, Bruner 1999), men netop også i studier af kulturelle fænomener.

David Buckingham er i sit perspektiv social konstruktivistisk på den måde, at han anerkender, at fortolkningskompetence nødvendigvis må forstås som et samspil mellem kognitive processer (skemadannelser, adaptation) og sociale processer (diskursdannelser, forhandling). Men det er helt klart det sociale, der har hans interesse. De tyske arbejdspsykologer Erhard Löchel og Elfriede Tietel har ligeledes være inspirationskilder til valget af gruppeinterviewet som metode (Löchel & Tietel 1990). Löchel og Tietel søger med afsæt i Sherry Turkles begreb om computeren som *evokatorisk objekt* (se kapitel 1) at begribe; "... hvordan bevidsthedsmæssige forestillinger dannes i samspillet med de tekniske artefakter i en social situation ...", og "... hvordan computeren indgår i subjekternes kollektive forestillingsverden." (Ibid, 199f). Også her finder vi et ønske om at forstå computeren som et socialt konstrueret fænomen, selvom fortolkningsrammen er dybdepsykologisk og ikke direkte mikrosociologisk.

81 Hos den danske kommunikationsforsker Bente Halkier diskuteres fokusgrupper som en bestemt form for gruppeinterview, hvor emnet er forskerstyret men gruppeinteraktionen forløber uden direkte deltagelse af forskeren (Halkier 2002). Se i øvrigt de refleksioner over metoden i kapitel 2.

82 Jeg oversætter i denne sammenhæng Buckinghams begreb *literacy* med begrebet fortolkningskompetence. Et begreb som jeg tidligere har diskuteret i kapitel 4 ud fra Drotner (1999).

Disse to tilgange er fælles om at bruge gruppeinterviewet som metode til at skabe data om menneskers brug af og erfaringer medier. Og begge bruger de gruppediskussionen som en platform til at give et billede af, hvordan fænomenet så at sige bliver levende (eller dødt) i diskursen mellem aktørerne. Men Buckingham er i modsætning til Löchel og Tietel bevidst om betydningen af den forskningsmæssige kontekst; hvad forskeren eller forskerteamet betyder for italesættelsen af det undersøgte fænomenet, og dermed etableringen af diskursen som "social tekst".

Social diskurs som tertiær tekst

Begrebet "diskurs" eller "social diskurs" anvender jeg til at pege på den betydningsproduktion og det betydningsfelt, som på den ene side sker udenfor den umiddelbare og sociale computerbrug (som beskrevet i analysen af den situationelle dimension), men som samtidig sker i en relativ nær kontekst og som meget direkte peger hen imod denne primære computerbrug. Sociale diskurser om computere kan ud fra et *cultural studies* perspektiv betragtes som en bestemt type af tekst, en *tertiær tekst*, som vi finder beskrevet hos fjernsynsforskeren John Fiske (Fiske 1987).

"These are the texts that the viewers make themselves out of their responses, which circulate orally or in letters to the press, and which work to form a collective rather than an individual response." (Fiske 1987, 124)

Fiske beskriver disse tertiære tekster som en type af "etno-semiologiske data". De er *i sig selv* en betydningsbærende diskurs, som produceres uden for medieinstitutionerne (i Fiskes arbejde kommercielt fjernsyn), men som har betydning for hele det kommunikative kredsløb – encoding/decoding (se kapitel 1).

I dag er det vel nærmest trivielt at påpege, at brugernes diskurs om bestemt medieindhold og om bestemte medier har stor betydning for det totale flow af medieret betydning. Fjernsynsprogrammer i reality genren som Big Brother, Robinson Ekspeditionen og Popstars viser med al tydelighed, at brugernes diskurser om medier (og derved deres hverdagslivserfaringer) meget direkte er del af selve medieflowet. Også på computerområdet anvendes brugernes diskurser produktivt. Det sker ikke mindst i den del af designforskningen, der udvikler systemer "med brugeren i centrum" (Bansler 1987). Her anvendes brugernes diskurs til at indkredse, hvordan bestemte computersystemer (hardware såvel som software) skal designes for at tjene den enkelte gruppe af brugere på de bedst mulige måder. De tertiære tekster er også en væsentlig del af hele internet verdenen. I chatrooms og i lukkede som åbne "communities" bidrager ikke mindst unge mennesker med mængder

af tegn, der alle bliver del af internettets primære tekstuelle netværk (Baym 1998).

Med Fiske er det således muligt at sætte et forsigtigt lighedstegn mellem tekst og diskurs. Såvel tekst som diskurs er betydningsbærende fænomener hvilket indebærer, at de både kan være fokus for vores kommunikation (det vi taler om), det der binder kommunikationen sammen (at vi taler) og endelig det der gør kommunikationen mulig (det vi taler ud fra). Det kan virke som en noget omstændelig affære at skabe denne relation mellem diskurs og tekst, men pointen er ganske simpel: Interviewanalysens data er på een gang diskurs og tekst, eller de er begge *gjort betydning*. Disse data er noget anderledes end den tekst om elevernes sociale computerbrug, jeg tog afsæt i i min analyse af den situationelle kontekst. Den var på een gang abrupt og dog narrativ, en repræsentation af hverdagslivets "flow of social interaction" som Clifford Geertz betegner det (Geertz 1975). Gruppeinterviewene behøver i sig selv hverken at være mere eller mindre narrative eller fragmenterede end mit arbejde på at tekstualisere livet omkring computerne på Stjernfeld.

Praktisk om gruppeinterviewene

Her skal kort gøres rede for det tekstmateriale, der ligger til grund for min analyse. I min feltophold på Stjernfeld gennemførte jeg i alt 11 gruppeinterview over to gange. Den første runde med fem interviews blev gennemført i perioden april til maj måned år 2000, anden runde i samme periode et år senere. Tidsmæssigt lå begge interviewrunder tidsmæssigt lige inden eleverne skulle op til de skriftlige eksaminer; i 2000 årsprøverne, i 2001 afgangseksamen. Den tidsmæssige horisont var ikke tænkt som noget forsøg på at undersøge forskydninger i elevernes computererfaringer, eller om eleverne havde skiftet holdninger til eller fået nye meninger om computere i forbindelse med deres afgang fra gymnasiet, eller om de havde opøvet nye, praktiske færdigheder i perioden.

Gruppeinterviewene havde i forhold til feltarbejdsdesignet dels den funktion at give et empirisk materiale, hvor elevernes erfaringer antog en mere håndgribelig form, og dels skulle interviewene fungere som et samlingspunkt, hvor jeg uden om de involverede lærere mere fokuseret kunne skabe kontakt til eleverne på de to samfundsfagshold, og ikke som i min deltagende observation, hvor elevgruppen var "blandet op med" elever fra stamklasserne og resten af skolen. I den forstand vælger jeg at betragte interviewene som en dør eller et vindue til elevernes computerkultur.

Et andet praktisk punkt i beskrivelsen af interviewteksternes tilblivelse er størrelsen på og fordelingen (eller inddelingen) af grupperne. Denne fordeling er illustreret med nedenstående skema.

Interview		2000					2001							
		1	2	3	4	5	Sum	1	2	3	4	5	6	Sum
Hold	M													
	K													
Sproglig	M		1	2			3			1	1			2
	K		4	2			6			1	3			4
Mate- matisk	M	3			2	5	10	3	2	3			2	10
	K	2			2		4		2					2
							23							18

Figur 6.1. Fordeling af eleverne i gruppeinterviewene (Hele tal).

Dette skema skal alene give et oversigtsbillede af fordelingen af de samfundsfagselever, jeg interviewede, delt ind efter hold og køn. Som det fremgår interviewede jeg i 2000 samlet set 23 elever, i 2001 kun 18. Dette "frafald" i elevgruppen skyldes reelle afbud, men også at der var to elever, som forlod gymnasiet i perioden mellem interviewrunderne. Af praktiske årsager blev eleverne i interviewene opdelt efter deres hold. I begge runder interviewede jeg således de matematiske og de sproglige elever hver for sig. Denne fordeling skete "tilfældig" i den forstand, at jeg ikke bevidst gik efter enten at blande holdene, eller lave "rene" interviews med kun piger eller drenge, men at jeg i samråd med samfundsfaglærerne traf en beslutning om "hvis tur det var at blive interviewet". Som det fremgår gennemførte jeg 4 interviews med en ren drengegruppe.

Informeret samtykke⁸³

De enkelte gruppeinterviews blev gennemført på skolen og indenfor undervisningstiden, dvs. i de timer hvor eleverne havde samfundsfag. Hvert interview varede omkring 45 minutter, hvad der nogenlunde svarer til en lektion. I den sidste runde blev to af interviewene dog af praktiske grunde gennemført i en fritime. Det ene af disse to interview blev markant kortere end alle de øvrige. Ikke fordi tiden var knap, men ganske enkelt fordi jeg i situationen følte mig presset til at mønstre en motivation eller en velvilje, der ganske simpelt ikke var tilstede.

Rent etisk rejser sig her et spørgsmål om hvem der giver tilsagn om at deltage i et forskningsinterview. Kvale fremlægger det synspunkt, at empirisk forskning om mennesker, kvalitativ såvel som kvantitativ, kræver "informeret samtykke" (Kvale 1997, 118). Kvale diskuterer dog selv, at "informeret samtykke" ikke mindst i forhold til accept af deltagelse i forskning, men også indsigt i forskningens formål og perspektiv ikke er uden problemer. For det første er et institutionelt (rektor, lærer) samtykke til at interviewe skoleelever ikke nødvendigvis udtryk for "informeret samtykke". Og for det andet er det i eksplorative studier som nærværende principielt set svært at udpensle hvad undersøgelsen præcis søger at finde

⁸³ Disse betragtninger om samtykke er indført her af rent skrivetekniske årsager. Spørgsmålet om samtykke er naturligvis et principielt forhold, som har med præmisserne for feltarbejdsdesignet at gøre. Dette har jeg nævnt i kapitel 3.

frem til. Jeg har tidligere beskrevet forhistorien til de samfundsfaglige elevers "informerede samtykke", men lad mig her kort genopfriske nogle punkter. Det første samtykke jeg fik, var fra de matematiske elevers lærer Hanne. Dette skete på et personligt møde på Stjernfeld. Jeg havde forinden dette møde fremsendt min projektbeskrivelse samt et brev, hvori jeg gjorde rede for, hvad jeg havde brug for i forbindelse med et feltophold på skolen. Dette materiale diskuterede Hanne med sin samfundsfagskollega, og de synes begge at projektet lød spændende nok til at ville deltage i det. Elevernes accept blev givet på et andet møde, i een af deres samfundsfagstimer. Her præsenterede jeg nok engang mit projekt, mine intentioner og ikke mindst min metodologiske fremgangsmåde (deltagende observation og gruppeinterviews). Elevernes "informerede samtykke" blev således givet mundtligt og kollektivt på dette møde.

Rent etisk kan påpeges det forhold, at jeg ikke lagde op til at indhente et samtykke fra forældrene, på et tidspunkt hvor nogle af eleverne juridisk set ikke var myndige. Men under hele forløbet tilstræbte jeg at have et højt informationsniveau. Jeg gav eleverne brev "med hjem" inden jeg gennemførte interviewrunderne, og jeg henviste både eleverne og lærerne løbende til projektets hjemmeside, og jeg beskrev så detaljeret som muligt mit projekt og intentionerne til både eleverne, hele lærergruppen og rektor, blandt andet i lærernes interne informationsbrev. Endelig lavede jeg to plancher, hvor jeg pædagogisk søgte at illustrere mit projekts hvad, hvorfor og hvordan. Disse plancher blev hængt op i elevernes samfundsfagslokaler. Selvom jeg på denne måde har tilstræbt at spille med "åbne kort", forhindrer det ikke at elevernes "informerede samtykke" i løbet af den relativt lange periode visnede eller mistede i styrke. Og det mener jeg kunne være tilfældet med det korte gruppeinterview jeg gennemførte i 2001. På den ene side har dette naturligvis betydning for de udsagn og det sociale samspil (eller rettere modspil) som kom til udtryk i netop dette interview. Der var ikke diskussionslyst, og interaktionsmønsteret kom til at følge et rigtigt spørgsmål-svar skema, hvor elevernes bidrag primært gik på at tilslutte eller tage afstand fra de opsummeringer, jeg foretog i situationen. På den anden side, og det er lidt uden for hensigten med dette kapitel, er det muligt, at hvad jeg kom til at opleve som "træghed" i specielt drengene motivation for at deltage i interviewene, netop kan være et tegn på et bestemt skema for elevernes computerkultur; vi gider altså ikke snakke om det, for det er for selvfølgeligt (se også kapitel 4 i forhold til pointen om computerens brugsværdi, når den ikke sættes i fokus for refleksion, men blot anvendes).

Interviewguide

Spørgerammen eller guiden for interviewene havde jeg bygget op omkring en relativ simpel struktur. Det betød i begge runder, at jeg havde formuleret få og åbne spørgsmål. Hensigten med denne strategi var at bevare den eksplorative åbenhed, og i så vid udstrækning som muligt at give rum til elevernes selvstændige tematisering af computeren (jvf. ideen om 'socialt laboratorium'). I den første interviewrunde spurgte jeg bredt ind til elevernes erfaringer med computere i hverdagen og deres holdninger til de etiske regler for brugen af computere på skolen (kapitel 7). I den

anden runde var rammen for interviewene internettet (kapitel 8). I begge tilfælde åbnede jeg ud med at stille et udforskende spørgsmål ("Prøv at fortælle om ...", "Hvis I skulle fortælle nogen om internet, hvad ville I så fortælle ...").⁸⁴

Dette skulle dog vise ikke at være helt så enkelt at få eleverne til at tematisere deres computererfaringer. Denne erfaring har jeg gjort i andre sammenhænge (Andersen 1996, Andersen 1996a, Johansen et al. 2000, Andersen & Andreasen 2002). Buckingham påpeger, at det er en udfordring at interviewe børn af flere grunde (ud over de etiske overvejelser), men primært fordi de kan have svært ved at håndtere interviewet som bestemt diskurs, hvorfor de blandt andet søger at skabe deres eget rum for 'leg' i interviewsituationen (Buckingham 1993, Andersen 1996). Voksne er ikke nødvendigvis lettere at interviewe i grupper end børn. Det kan forstås på den måde, at de mere synligt er bevidste om det taktiske rollespil, der opstår i en gruppesituation. Og derfor kan de blandt andet give indtryk af at være "reserverede" eller påpasselige med at komme udsagn, der så at sige falder udenfor.

Som målgruppe er unge principielt hverken mere eller mindre genstridige end børn og voksne. De kan præstere lige så legende som reservede måder at agere på indenfor rammerne af et gruppeinterview. Men både under og efter gennemførelsen af interviewene kom det bag på mig, at de unge elever ikke præsterede (eller ønskede) at diskutere mere livligt. Elevers udsagn var rige på holdningstilkendegivelser af mere generel karakter, men – med enkelte undtagelser – begav eleverne sig ikke ud i egentlige diskussioner, hvad jeg forsøgte at lægge op til. I den forstand bar interviewene præg af at være konsensusorienterede. Inden for den relativt korte tidsramme, eller måske netop på grund af denne, blev eleverne forbløffende hurtigt enige om måder at forstå og forholde sig til computere på.

I forlængelse heraf var det heller ikke nogen nem opgave, at få eleverne til at fortælle om deres konkrete computerbrug. Igen undrede det mig, mest fordi jeg i timerne kunne iagttage, at eleverne ellers var meget hurtige til at bede lærerne om at komme med eksempler, eller netop selv giver udtryk for et behov for, at der skal konkrete eksempler til for at gøre noget begribeligt. Dette kunne indikere, at computere – i hvert fald i min gruppe af samfundsfaglige elever – ikke var eller havde status af at være et "normalt" samtaleemne. Igen kan dette ses både som et praktisk vilkår for gennemførelsen af interviewene (for elevernes måde at knytte an til situationen på), men også som en pointe i forhold til computerens kulturelle status blandt eleverne.

⁸⁴ Se i øvrigt bilagene 2 og 8.

Registrering af gruppeinterview

Flere af disse ovennævnte forhold vil jeg vende tilbage til senere. Her vil jeg foreløbig afslutte præsentationen af disse overordnede aspekter ved den *tertiære tekst* som udgør det primære grundlag for nærværende analyse, med at reflektere over min registrering af og udvælgelse i datamaterialet. For det første blev alle de 11 interviews optaget på ordinært kassettebånd, og senere blev de alle udskrevet i deres fulde længde.⁸⁵ Med 'fuld længde' mener jeg, at elevernes ytringer er blevet udskrevet, men ikke oversat i forhold til udtaleformer. Jeg har med mine udskrifter i den forstand 'oversat' elevernes tale til en tekst, der nok har elevernes indskudte bemærkninger og gensidige afbrydelser med, men interviewene er ikke blevet udskrevet efter en stringent sprogbrugsanalytisk ortografi, hvilket vil sige, at jeg ikke har markeret hvor interviewpersonerne taler samtidigt, og hvordan de non-verbalt gør brug af for eksempel toneleje (Buckingham 1993).

Kvale beskriver forskellige måder at registrere interviewets data på. Den primære og mest anvendt er båndoptagelsen, men Kvale peger på tre øvrige måder, som i denne undersøgelse er blevet fravalgt. For det første valgte jeg ikke at anvende *notetagning* som en primær registreringsmetode, fordi jeg gennemførte interviewene alene. Den arbejdsbyrde som ligger i at gengive samtalen i noteform kræver systematiske og tekniske skrivekompetencer, hvilket kan være svært at håndtere for en enkelt interviewer, netop når interviewer skal være opmærksom på såvel den tematiske som den sociale dynamik i situationen. Dog har feltdagbogen været brugt som en ramme for at opsamle iagttagelser i forbindelse med interviewene, men altså ikke som primært grundlag for interviewanalysen. For det andet fravalgte jeg *erindring* som metode. Man kan dog sige, at erindring som en del af mit generelle feltarbejdsdesign også er repræsenteret i forhold til min dagbogsskrivning (se kapitel 5), men her primært fokuseret på hvordan jeg oplevede interviewene, og altså ikke til mere "håndfaste" ordvekslinger i situationer mens de udspillede sig. Videre fravalgte jeg brug af *videobåndoptager* som metode, fordi jeg med mine data ikke ønskede at lave en analyse af netop den non-verbale dimension i det interpersonelle spil.⁸⁶ Det er givet, at videooptagelser ville have produceret et "rigt" analysemateriale, og praktisk ville have gjort det muligt lettere at skelne mellem hvem, der i situationer sagde hvad. Mit argument for at fravælge brug af videooptagelser til at registrere interviewene har gået på, at

⁸⁵ Vedlagt som cd-rom bilag.

⁸⁶ Den non-verbale dimension er i fokus i Tove Arendt Rasmussens actionsfilmstudie (1995), hvor spørgsmål om territorialitet og blikfordeling er centrale i den rituelle genskabelse af de 'skrappe drenges' relationer til hinanden.

videooptagelser i en mere skærpet grad end lydbåndsoptagelser ville blive oplevet som en slags kontrol eller et generende moment set fra elevernes side (Buckingham 1993). Dette har for så vidt ikke noget med oplevelsen af 'ekstern' kontrol at gøre, men mere med den 'indre', interpersonelle selvmonitoring at gøre. I situationer med brug af videokamera til registrering af interpersonelle møder skærpes nemlig personers bevidsthed om 'at være på' (Alrø & Dirckinck-Holmfeld 1997). Omvendt kunne man argumentere for, at eleverne på Stjernfeld ikke ville have det problem. Man kunne spørge, om det overhovedet er et problem for en type af unge, for hvem selvmonitoring ikke blot fagligt, men også personligt er et eksistens og præstationsvilkår i hverdagen? Eller er det ikke nærmest at sammenligne med fænomener som 'hjemmevideo' og realityshows, der trods kommercielle intentioner deler samme fokus på autenticitet og performance?⁸⁷

I sine kortfattede men relevante refleksioner om valg af registreringsmetode noterer Kvale, at dette valg hænger tæt sammen med, hvad der skal analyseres (Kvale 1997). For min analyse af elevernes kommunikation om computere som kulturelt fænomen har jeg fra starten ønsket at fokusere på det diskursive og i den forstand det verbale niveau. Til det formål kunne båndoptagelser ikke blot fungere som en mere 'anonym' form for registrering af samtaleteksten mellem eleverne, men også reducere graden af datatekstens kompleksitet (tale versus levende billeder). På dette punkt peger Kvale nemlig på, at analyse af videooptagelser, forstået som 'levende billeder', på een gang tilføjer en betydningsfuld dimension til materialet i forhold til at forstå interview som et møde mellem mennesker om et (relativt) fokuseret tema, men øger samtidig mængden af tolkningsmuligheder; betyder det noget, at personerne hver gang de siger noget, lukker øjnene eller lægger armene over kors?

Praktisk har jeg valgt jeg at udskrive interviewene på en så sproglig "direkte" måde som muligt. Det betyder ikke mindst, at sekvenserne er fremstillet med mange gentagelser ("og sådan noget"), fatiske udtryk ("ikke", "altså") og syntaktisk set brudte sætninger. Dertil har jeg valgt at foretage alle udskrivelser selv, selvom Kvale taler for det fornuftige i (ressourcemæssigt set) at få andre til at gøre det (Kvale 1997). Dette har ikke blot være en kilde til stridsomme stunder med hovedtelefoner og mange tilbagespolinger, men det har samtidig været af afgørende betydning for hele det efterfølgende analysearbejde. Kendskabet til personerne har i selve udskrivningsfasen bidraget til at kunne skærpe bestemte tilkendegivelser. Dertil kan knyttes den kommentar, at

⁸⁷ Thomas Ziehe peger indirekte på, at visuel opmærksomhed er en del af unges mentalitetsform (1989). De er ikke fremmede for billeder af sig selv (fx. konfirmations- og ferie billeder), og man kan med Ziehe argumentere for, at unge i deres søgen efter intensitet (måske) ikke vil have samme reservationer for at blive filmet.

udskrivningsarbejdet er blevet udført i forhold til en forestilling om det etnografiske princip om autenticitet. På den måde kan der argumenteres for en implicit metodologisk konsekvens: Etnografisk feltarbejde foretages af etnografen, hvorfor udskrivning af såvel begivenheder som interview er en "personlig" affære, dvs. noget etnografen selv gør. Hvorom alting er, producerede dette arbejde et interviewmateriale på over 200 siders udskrifter. Det er fra dette materiale i sin helhed, at jeg i det følgende udvælger sekvenser til at indkredse og fortolke pejlemærker i elevernes diskurs om computere. Den konkrete udvælgelse af sekvenser er sket på baggrund af gentagende læsninger af hvert interview med et blik for de tematikker jeg har diskuteret igennem hele afhandlingen.⁸⁸

Diskurs som analytisk redskab

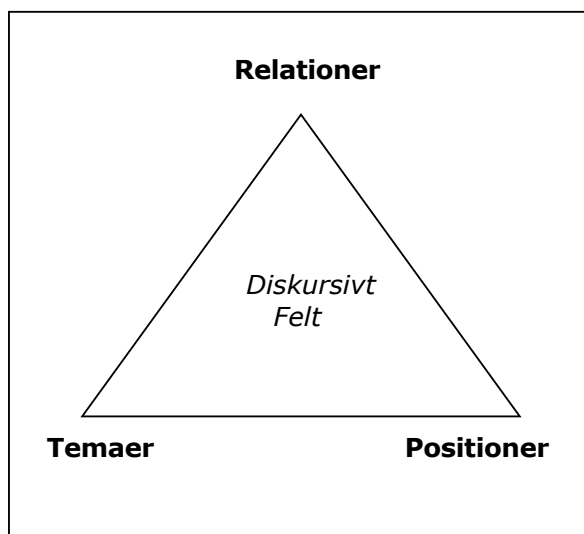
"Stil aldrig spørgsmålet om, hvordan man skal analysere udskrifterne, efter at interviewene er udført ...". Sådan foreskriver, ja nærmest formaner Kvale i sin beskrivelse af de mulige måder, udskrevne forskningsinterviews bør analyseres på (Kvale 1997; 177). Det er indlysende, at det giver uløselige problemer at ville fokusere på kropssprog eller på bestemt sproglig adfærd, hvis interviewudskrifterne ikke er blevet udformet med dette som centralt analysefelt. Det skal på forhånd været afklaret i hvilket omfang man ønsker en analyse baseret på kondensering, kategorisering, narration, interpretation eller en pragmatisk ("ad hoc") kombination af disse. Selvom Kvale på dette punkt taler om strukturelle forhold ved analyse, kan det diskuteres i hvilket omfang spørgsmålet til fulde skal være afklaret inden den anden fase i analysearbejdet? Er det muligt at dette valg, på et datateknisk men også forståelsesmæssigt niveau, så at sige indskrænker (også i betydningen af indskærper) muligheden for at kunne læse den *sociale tekst*?⁸⁹

Jeg har valgt at strukturere min analyse af gruppeinterviewene efter omstående model (figur 6.2). Målet har været at finde en model, som på en overskuelig måde kunne begribe hvad der er på færde i interviewene, eller mere præcist, hvad er det eleverne gør med (og i) deres diskurser om computere? Dette spørgsmål inkluderer tillige den del af afhandlingens problemfelt, der forstås italesættelse af computererfaringer som en form for computerbrug. Ideen er således at kunne forstå, hvad eleverne siger om computeren og hvordan de med disse markeringer (og handlinger) positionerer sig i forhold til hinanden. Inspirationen til denne måde at forstå og analytisk at beskrive elevernes diskurs om computere på er hentet hos Buckingham (Buckingham 1993). Teoretisk knytter Buckingham an til den kritiske diskursanalyse (Fairclough 1992, se også Johansen 1994, Hjort 1997, Jørgensen & Phillips 1999), der først og fremmest søger at forstå tekster eller tekstuelle fænomeners sociale eller samfundsmæssige forankring og forandringspotentiale.

⁸⁸ Metode: Denne fremgangsmåde er valgt, fordi jeg ikke primært ønskede at 'dekontekstualisere' interviewene. Hvert interview er, som påpeget tidligere, et unikt møde mellem mennesker, der nok kan berøre eller kredse om det samme tema, men hvor den "sociale tekst" og de computerkulturelle glimt i diskursen må læses i forhold til situationen.

⁸⁹ Jeg tænker her på generelle veje til at producere fortolkninger, som jeg diskuterede i kapitel 2 (deduktion, induktion og abduktion).

Netop denne forankring (og forandringspotential) er ikke direkte markeret i omstående figur. Man kan sige, at hele feltet omkring trekanten, der markerer de indbyrdes relationer mellem det diskursive spils tre 'hjørner' repræsenterer den sociale (og historiske) kontekst. Jeg reflekterede i afhandlingens første del over samspillet mellem diskurs og kultur. Det spørgsmål er relevant, fordi der i de praktiske analyser af menneskelig betydningsproduktion (hvad enten den foregår medieret eller interpersonelt) er forskel på aktørernes rolle i spillet om kultur. Med Clifford Geertz' kulturforståelse er det muligt at forstå diskurs og kultur som nært beslægtede fænomener, nemlig som et slags "mønstre" eller "felt" hvori mennesket skaber mening og etablerer mere eller mindre stabile strukturer. Men der er den forskel, at kultur i modsætning til diskurs tillige kan fungere som en 'nøgle' eller en model for menneskelig betydningsproduktion og meningsdannelse. Kultur er på den måde aktiv i diskursen. Kulturen antager derfor både karakter af kontekst for diskursen, og fungerer samtidig som den 'nøgle' eller 'kode', hvormed diskursen kan gøres meningsfuld. Kultur er her at betragte som menneskelig gøren. På den anden side, og med afsæt i den kritiske diskursanalyse, er diskurs netop en menneskelig gøren, en italesættelse af fænomener indenfor en betydningsmæssige kontekst, hvor bestemte betydningsmæssige (og sproglige) figurer så at sige dominerer. Diskurs fungerer derved også dobbelt; som gøren og situation, som tekst og kontekst.



Figur 6.2. Diskursive feltrelationer
(inspireret af David Buckingham, 1993).

Den primære pointe med den ovenstående figur er at illustrere, at en diskurs udspilles eller etableres sprogligt ved en iscenesættelse, en italesættelse og en iværksættelse:

Iscenesættelsen sker i det øjeblik rammen for diskursen som 'social begivenhed' (eller gruppeinterviewet) etableres. I interviewkonteksten handler det netop om elevernes måde at forholde sig til situationen som

”begivenhed” på, og på den måde også om, hvordan de sprogligt markerer, at denne situation er noget særligt eller anderledes i forhold til andre ’diskursive’ situationer. Som del i en analyse af empiriske feltdata kan inddragelse af af diskursens relationelle dimension betragtes analogt med den etnografiske refleksion; hvad betyder min iagttagelse for mødet med de(t) iagttagede?

Italesættelsen skal betragtes som de fortællinger eller holdningsmæssige tilkendegivelser som eleverne bidrager med. Italesættelsen er de tematiske udredninger af computeren som fænomen, som eleverne sætter gør aktive i situationen. I denne dimension er mit fokus især på elevernes ambivalente relationer til computere.⁹⁰

Endelig skal *iværksættelsen* forstås som de positioner eleverne indtager i forhold til hinanden og deres tematiske udsagn om computere. Hos Buckingham ser vi, at denne dimension markeres af formelle kategorier som køn, klasse, alder og etnicitet (Buckingham 1993). I nærværende analyse vil jeg fokusere på den måde som eleverne positionerer sig i forhold til hinanden på ud fra begreberne kompetence, køn og generation. De to sidste begreber kan betragtes som formelle, analogt med Buckingham, hvorimod kompetence som pejlemærke på elevernes intersubjektive spil kan betragtes som substantielt, dvs. noget der defineres af og i det diskursive felt. Dette er naturligvis ikke hele historien, for kompetence er netop centralt for spørgsmålet om læreprocesser, jeg diskuterer i kapitel 1. Disse tre begreber vil jeg diskutere senere i forbindelse med analysens indkredsning af det positionelle ’hjørne’ i elevernes diskurs om computere. Endelig skal bemærkes, at jeg har valgt betegelsen ’iværksættelse’ om dette positionelle hjørne i det diskursive spil for eksplicit at pege på den dimension som et ’værk’, dvs. nok en tekst om den ’sociale interaktion’ (med Geertz) der på een gang er en model af men også model for elevernes anknytning til computeren som kulturelt fænomen.

Buckingham påpeger i sin kortfattede kritik af den kritiske diskursanalyse, at de enkelte ’hjørner’ i det diskursive felt som så mange andre begreber er analytiske konstruktioner (Buckingham 1993; 61). Det kan derfor være

⁹⁰ I min analyse vil jeg bruge begrebet ambivalens med afsæt i den forståelse, som vi finder hos Thomas Ziehe og hele den tysk-inspirerede socialisationsteori (Ziehe 1989, Drotner 1991, Rasmussen 1995). ”Begrebet *ambivalens* ... dækker den psykiske reaktion på det forhold, at genstande og situationer i omverdenen udløser såvel positive som negative følelser og erindringer hos de enkelte mennesker.” (Nielsen 1994, 146f) Ambivalens har således med samtidige og modsætningsfyldte oplevelser og intensiteter at gøre. Ambivalens peger i et ungdomskulturelt perspektiv på tendenser mod både mode regression og progression (se kapitel 1 og 4). Jeg har allerede berørt ambivalensbegrebet, ikke mindst fordi det indgår i afhandlingens titel. Men jeg har ikke udredt alle de tråde, som kan trækkes med dette begreb, der mest af alt indgår som en væsentlig præmis for at anvende Ziehe modernitetstænkning. Som det vil fremgå af mit analytiske arbejde er pointen, at selvom ambivalenstanken er at finde i megen ungdomskulturforskning med fokus på medier, så har det primært været med progressivt fortegn, hvor jeg med nærværende afhandling argumenterer for, at unge i deres praksis og erfaringer med computere (og antageligvis også andre digitale medier) trækker på den regressive side.

svært entydigt at adskille for eksempel relationer og positioner, selvom jeg har vovet den påstand, at den relationelle dimension knytter an til elevernes måde at forholde sig til interviewet som situation og interviewer (som en relation til en 'fremmed'), hvorimod den positionelle dimension snarere er en intern affære om elevernes gensidige konstruktion af "socialt selv".

Selvom den overordnede analysestrategi er inspireret af diskursanalysen ændrer det ikke noget ved det forhold, at jeg fortolker mine interviews, på samme måde som Geertz fortolker social interaktion som en tekst. Det er ikke den kvalitative analysens formål at nå frem til entydige fortolkninger. Eller rettere, fortolkning af elevernes udsagn foregår netop som en udfoldelse af teksternes (interviewenes) betydningspotentialer. Når der er grund til at nævne dette fortolkningsvilkår her, skyldes det den relativt banale iagttagelse, at flere interviewuddrag genbruges eller går igen i min analyse. Lad mig her kort give et eksempel på, hvordan et uddrag kan fortolkes ud fra de tre diskursive dimensioner.

Uddrag 2: Interview med sSA elever 2000, 27. april

Terese: Det kommer an på, hvad man anvender den til, synes jeg.

Katja: Ja, det vil jeg også sige.

Terese: Det er ikke vigtigt for mig, fordi jeg ikke bruger den til ...

Sofie: Lige umiddelbart vil jeg heller ikke sige at det er vigtigt.

Svend: Altså, hvis du bare skriver på den, så er det jo heller ikke nødvendigt, at den kan så og så meget, og der er 3D grafik kort i. Det er jo fuldstændigt unødvendigt, det er jo kun hvis man bruger den til spil. Det er jo der, hvor computeren rigtig bliver sat på sin prøve.

Terese: Eller også, man kan blære sig med det.

Ovenstående uddrag kan analyseres i forhold til alle diskursens tre 'hjørner'. For det første er det muligt at pege på, at den relationelle viser sig i elevernes forsigtige måde at markere deres holdning på i situationen. Terese sætter en ramme ved defensivt at fremlægge en "det kommer an på" holdning. I denne kontekst markerer uafklarede eller "svage" udsagn en intention om at vise, at man kan diskutere på et fagligt niveau. Men samtidig er udsagnet også en indikation af, hvad jeg senere vil vende tilbage til, at situationen bærer mindelser om en 'skoletime' eller netop overhøring eller eksamination af elevernes viden, i dette tilfælde om computere. For det andet kan denne sekvens også læses tematisk. Svend peger med sit udsagn om "spil" på et aspekt ved computere, der er relevant for eleverne. Og samtidig markerer Svend, at computerens anvendelighed i første omgang skal forstås i forhold til computerspil. For det tredje er det muligt at læse sekvensen som en rollemæssig positionering. Det eleverne her meget direkte sætter i værk er et spil om den værdi computerviden (og implicit også på hvilken måde det er gangbart at "skilte" med sine kompetencer) har i elevgruppen. Terese

sanktionerer Svends begejstede eller positive markering. Ytringen "at blære sig" med sin viden sætter således en ramme for, hvordan eleverne kan tematisere deres computererfaringer i forhold til deres indbyrdes positioner. Hvis det bliver for direkte, kan det opfattes som "blær", dvs. et forsøg (oprigtigt eller ikke) på at positionere sig i forhold til gruppens kulturelle mønster. Det er tillige muligt at tolke denne sekvens således, at iværksættelsen handler om køn. Som det fremgår tilslutter Katja og Sofie sig Tereses position, der ikke blot udgrænser det at give sin viden om computere til kende, men samtidig også at denne position er maskulin (noget drenge gør). Det understøttes ikke mindst af en senere diskussion om "computernorden", som jeg senere vil vende tilbage til. Til denne tolkning skal dog knyttes den kommentar, at eleverne interviewet mere eller mindre direkte anvender en ironisk taktik i deres kommunikation. Tereses markering kan ikke kun læses som en anklage, men kan også opfattes som tegn på en slags internt "drilleri" mellem klassekammerater. På den måde er det også muligt at tolke sevkensen som udtryk for hvad man lingvistisk betegner fatisk kommunikation (Fiske 1990, Rasmussen 1995). Ved at drille viser eleverne samtidig, at de "hører sammen", at de er eller fungerer som et fællesskab.

I forhold til min pragmatiske brug af en diskursanalytisk figur i en etnografisk inspireret fortælling (eller "thick description") om unges computererfaringer, skal her knyttes en kommentar om rækkefølgen i fremstillingen. Jeg har valgt at analysere interviewenes relationelle dimension først, for derpå at gå i dybden med den tematiske og derpå den positionelle dimension. Det har jeg gjort med den tanke at etablere en "grund", der medreflekterer interviewenes validitet. Sagt på en lidt anden måde; jeg vil med den relationelle dimension i elevernes computer-diskurs(er) søge at finde spor på tyngden i elevernes udsagn; hvad mener de med det de siger. Det handler ikke om i hvilket omfang deres udsagn kan påregnes at være pålidelige, men om at kunne reflektere på hvilken måde elevernes relationer i situationen, eller deres relationer *til situationen*, har betydning for de ting de tematiserer, og de positioner som de indtager, eller giver hinanden lov til at indtage. Dette vil jeg nu udfolde.

Interview som skoletime og frirum

En morgen i foråret 2001 kaldte Jan fra det matematiske samfundsfagshold på mig i fællesarealet uden for edb-lokaler og spurgte, om jeg ikke snart ville komme og interviewe ham og nogle af de andre fra klassen. Jans tilråb blev, som så ofte før, akkompagneret af et smil. Jan havde ikke fået læst på dagens lektie og havde brug for en god undskyldning for ikke at blive hørt på klassen. Det er i hvert fald en tolkning, jeg har valgt at gribe fat i. Og den skal her markere, at eleverne (især drengene) i deres kommunikation i og udenfor interviewene også men ikke udelukkende betragtede interviewene som et frikvarter; et afbræk i forhold til klasseundervisningens krav om meningstilkendegivelse og faglig præstation. Paradoksalt nok er der i materialet også flere indikationer på det stik modsatte; at eleverne (både drengene og pigerne) opfattede eller reagerede på interviewene som en slags undervisning, dvs. et rum hvor der er en værdi i at markere sin holdning og "fagligt" at indtage en dagsordensskabende position.

Denne dobbelte figur, skoletime / frirum, genfinder vi også hos Buckingham, som påpeger, at skolebørnene i hans forskningsarbejde netop oplevede interviewsituationen som både "educational" og "anti-educational" (Buckingham 1993; 72). Der er her tale om en "framing" eller en udgrænsning af horisonten for mulige samtaleemner som forhandles på plads i det dobbelt samspil (eller modspil) mellem interviewer og elever på den ene side, og mellem eleverne internt på den anden. Dette forhold har jeg allerede tematiseret som et grundlæggende vilkår for den empirisk kvalitative forskning. Som forsker søger vi de meningsskabende processer, mønstre og figurer, som er aktive mellem mennesker. Og i bestræbelsen på at begribe disse, er forskeren nødt til at forholde sig til spillet om retten til at definere, hvad der er relevant eller acceptabelt at artikulere, og på hvilke måder det er gangbart at agere i konteksten.

Figuren skoletime / frirum hænger så meget sammen, at det i materialet har været svært på nogen entydig måde at fastholde elevernes opfattelse af interviewsituationerne. Men lad mig lægge ud med oplevelsen af elevernes "skolede" måde at agere i interviewene på, og derved implicit at tilskrive mig en rolle "lærer".

I den første runde gruppeinterview oplevede jeg, at jeg nærmest måtte 'trække' computererfaringer ud af eleverne. Når jeg spurgte til nogle af deres første oplevelser med computeren svarede de mere end een gang, "det kan jeg ikke rigtig huske", eller "det ved jeg ikke". Disse svar fik mig til at overveje min åbne spørgestil, og jeg forsøgte mig i stedet med en mere 'pædagogisk' interviewstil. I stedet for at spørge direkte til deres erfaringer, gav jeg som hjælp et personligt eksempel på det, jeg søgte i deres erfaringer (fx. anskaffelsen og brug af deres første computer), for derpå at spørge til deres. Denne taktik gav pote på den måde, at jeg fik mulighed for at snakke mig ind på eleverne og ikke fremstå som en 'kold akademiker', samtidig med, at fremgangsmåden gav eleverne mulighed for at tematisere deres computererfaringer. Omvendt bidrog denne stil på samme tid til en fastholdelse af situationen som skole-agtig eller som den velkendte klasseundervisning. Konkret kom jeg især i den første interviewrunde til at fylde udforholdsvist meget med alle mine eksempler, samtidig med at jeg endte med at stille spørgsmål, som eleverne kunne nøjes med at forholde sig enten bekræftende eller benægtende til (dvs. en relativ tryk position at kunne indtage). Man kan diskutere, om dette 'set-up' eller denne måde at gennemføre gruppeinterview på mere minder om fokusgrupper i forhold til stram tematisk styring.

Stemningen og elevernes måde at tage del i interviewene på ændrede sig dog over tid. Vi blev mere fortrolige med hinanden, hvad der på et tidspunkt fik Jan til at udbryde, at det var lidt skræmmende hvor meget jeg nu vidste om dem og det de lavede og skulle lave på skolen. Men på trods af, at stemningen blev mere behagelig som feltarbejdet skred frem, og jo mere vi kom til at lære hinanden at kende, ændrede det ikke ved det forhold, at elevernes relation til interviewsituationen mindede om deres forhold til en skoletime. Et lille eksempel på dette oplevede jeg i forbindelse med et gruppeinterview i 2000 med fem drenge fra matematikerholdet. I min feltdagbog noterede jeg, at det næsten var som om disse elever havde forberedt sig til interviewet, for at kunne levere de rigtige eller gode svar på mine spørgsmål (her forstået som "afmålte" svar). Jeg forfulgte det ikke,

men jeg nærede ikke nogen tvivl om, at eleverne havde forhørt sig hos de elever jeg havde interviewet for ligesom at være på forkant med, hvad det var jeg ville spørge om, og hvad de skulle forholde sig til.

Det interessante er naturligvis, hvilken betydning denne relationelle ramme for interviewet kan tilskrives. Hvad gør den ved det billede vi kan tegne af elevernes sociale diskurser om computere? Først og fremmest vil jeg påstå, at den skole-agtige måde hvorpå interviewene forløb var med til at reproducere et for eleverne velkendt interaktionsmønster (mellem lærer og elever, og eleverne indbyrdes). For det andet var det også med til at etablere en diskurs om computere som noget upersonligt tredje, en selvfølghed som de havde meget svært ved at se andet end instrumentelt på; computeren er bare noget jeg bruger! På den baggrund kan det bestemt heller ikke udelukkes, at denne ramme har været med til at bidrage (negativt) til en videreførelse af de institutionelle og læringsmæssige normalvanskeligheder, som jeg har beskrevet. Og det kan til en vis grad åbne for en forståelse af, hvorfor jeg i interviewene nærmest panisk forsøgte mig med en pædagogisk spørgestil, for at få aktiveret elevernes erfaringer. På den anden side skal det fastholdes, at der så at sige ikke er nogen nem vej uden om dette forhold. Ønsker man indsigt i det kulturelle spillerum om computere med afsæt i en skolekontekst, vil tematiseringsfælderne (Ziehe 1997a) være virksomme, og i den forstand uundgåelige; hvorfor vil ham interviewereren vide noget om dét, det ved alle jo, og hvorfor og hvordan er det så relevant for mig?

Jeg vil her give et eksempel på, hvordan jeg pædagogisk eller naivt (i etnografisk forstand) forsøgte at nære elevernes lyst til at fortælle om deres computererfaringer. Som det fremgår blev denne måde dog ikke helt modtaget efter hensigten.

Uddrag 3. Interview med mSA elever 2000, 27. april

Står der noget i erindringen, sådan et eller andet spil, det var det, det spil var sådan rigtig godt?

Jesper: Nu havde vi altså også sådan en Commodore 64.

Bente: Ja, de er gode.

Det kan jeg også huske, at vi havde. Der var de her ping-pong, ligesom et tennis spil, der kunne køre

Jesper: Jeg tror, de er blevet mere avancerede siden.

I dette uddrag forsøger jeg (naivt) at leve mig ind i situationen og trække på min personlige erfaring. Det forsøg sanktioneres Jesper ved tørt at pege på, at de spil, som jeg kan huske, nok ikke er så aktuelle længere. Denne lille sekvens kan fortolkes på flere måder. På den ene side kan Jespers udsagn ses som et udfald mod min position som en person, der ved noget om computere. Men udsagnet kan ligeledes fortolkes på følgende måde; du behøver ikke at spille naiv, for du og jeg ved jo godt, at computerspil er mere avancerede idag, end da du var ung. Hvad enten man vælger at fortolke udsagnet på den ene eller anden måde, har vi her et eksempel på,

hvordan min rolle som "naiv" udsøger sanktioneres, og derved markerer det også elevernes relation til interviewsituationen; vi ved godt, hvad du er ude på!

Drillende drenge og pæne piger

Samme mønster eller modspil overfor min naive spørgestrategi genfinder jeg i et af de senere interview, hvor Jan, Jens og Jesper nok engang er samlet. Det andet interview med disse tre matematiske elever var mere 'drillende' end det første, hvor udvekslingerne i samtalen mere var præget af forsigtighed og sparsomme udsagn. I dette interview oplevede jeg meget markant, at eleverne tog sig et 'frikvarter' fra en lærerstyret udsøggen. Ikke mindst med Jan som frontfigur, der meget tydeligt søger at sætte sin dagsorden for interviewet. Forud for dette udrag har jeg spurgt eleverne om, hvad de mener ville være det vigtigste at fortælle et andet menneske (en yngre søskende, elev eller en forældre), hvis man skal forklare hvad internettet er. Jan lægger ud med at fortælle, at han på ingen måde ville have tålmodighed til at fortælle noget om internettet til et menneske, som i forvejen ikke vidste noget om det. Jan bruger her sin mor som eksempel på et mindrevidende eller "håbløst" individ.

Uddrag 4. Interview mSA elever 2001, 23. april

No shit Jon, vil du ikke, altså din mor, det går ikke. Du gider ikke at blive ved med at fortælle hende om

Jan: Nej, det er simpelthen altså

Jesper: [latter]

Hvad så hvis Jens han kom og spurgte dig, jamen jeg ved ikke rigtigt noget om det. Altså, det er sgu noget nyt noget.

Jan: Sidder du ikke og tager pis på mig, for det er jo ikke tilfældet. Kom med et bedre eksempel.

[latter]

Jan: Jo, men altså, så ville jeg sige, du skal skrive www det du vil søge punktum et eller andet.

Men hvor skal jeg skrive det henne?

Jan: Nej, come on.

Jesper: [latter]

Jamen, altså, hvor skal jeg skrive det henne?

Jan: Det holder min tålmodighedsgrænse ikke til.

Her forsøger jeg at indtage rollen som den person, Jan skulle fortælle noget om internettet. Jeg søger bevidst at spille 'naiv' og provokerende for at få

Jan til at byde ind med noget andet end sin "drillende" og affejende holdning. Men Jan bider ikke på min krog. Jan fastholder sin relation til situationen ved ikke at vælge at "spille med". Denne meget direkte måde at spørge ind til viden på minder en hel del om den måde og det mønster, jeg kunne genfinde i samfundsfagstimerne med eleverne. I en anden sammenhæng fortalte Jesper mig, at han var meget træt af det her spil i timerne, hvor læreren forsøgte at "trække" de svar ud af ham, som hun ønskede, men som hun samtidig gjorde sig store anstrengelser for at kamouflere som en dialog. Jesper gav ved den lejlighed udtryk for, at han hellere ville spille mere 'rent', hvilket vil sige, at det for ham ville være mere fair, hvis lærerne helt eksplicit tog styringen, præsenterede det foreskrevne pensum i den 'rigtige' rækkefølge og i øvrigt fortalte, hvor alle de besværlige "fælder" lå og gemte sig, eller hvor hvad de skulle gøre i en eksamenssituation for at undgå at lave for åbentlyse fejltrin. Selvom Jesper i interviewsituationen spiller med på "drilleriet" og Jans åbenlyse strategi om at bryde med min seriøse interviewdiskurs, så giver Jesper dog samtidig udtryk for at ville bidrage med ikke-drillende svar og kommentarer.

Jeg vil komme med et sidste eksempel på elevernes – eller i hvert fald de matematiske drenges – måde at relatere sig til interviewsituationen som et slags frikvarter eller et rum, hvor det åbenlyst er i orden at sætte sin egen "legende" eller oppositionelle dagsorden. Det næste eksempel skal indikere, at jeg i dette interview, imellem mine forsøg på at være seriøs og "naiv" interviewer samtidig også levede mig ind i situationen. Jeg har tidligere nævnt, at jeg specielt i interviewet med drengene fra matematiker holdet nærmest ubevidst faldt ind i rollen som 'skoleelev' (i hvert fald sprogligt) og på den måde projicerede mine forestillinger om det at være gymnasieelev ind i situationen.

Uddrag 5. Interview med mSA elever 2001, 23. april

Hvis I så skulle sige, internettet det består af noget, og det kan puttes i nogle forskellige kasser, hvad skulle så stå på de labels der er på de her enkelte kasser?

Jan: Medier.

Mead?

Jan: Medier.

Medier.

Jens: Du kan sikkert også købe noget kød.

[fælles latter]

Det var bare sådan jeg hørte det, hvad fanden sidder han og snakker om kød for.

I forhold til en generel fortolkning af relationerne i interviewsituationen er pointen omkring disse *drillende drenge* først og fremmest, at den fælles produktion af diskurs om computere bliver spundet ind i et ambivalent spil. I først omgang søger jeg at

appellere til eleverne som voksne personer, der forventes at acceptere min dagsorden. Hermed kommer jeg til at frame interviewene på en måde, der får det til at minde om undervisning (her skal vi mene noget, præstere noget, høres i noget!), hvilket igen sætter grænser for elevernes rollemønstre. Men netop fordi jeg eller vi i samspil framer interviewet på denne måde, åbnes der op for at de *drillende drenge* kan sætte deres egen dagsorden, og gøre interviewet til deres 'faglige frikvarter'.

I modsætning til de *drillende drenge* er der i interviewmaterialet steder, hvor *pæne piger* træder i figur. Det vil sige elever, der i den grad spiller med på interviewet som en aktiv og seriøs udspørgen til erfaringer med og om computere.⁹¹ Det er muligt, at betegnelsen *pæne piger* kan tilskrives nogle mindre heldige medbetydninger. Men i denne sammenhæng skal adjektivet "pæne" også forstås ironisk, hvad jeg vil illustrere med et par eksempler fra interviewene med de sproglige elever. "Pæn" er nemlig ikke kun udtryk for at være høflig, men også en måde hvorpå det i interviewsituationerne bliver muligt at genskabe et dominansmønster, som jeg også observerede i timerne med samfundsfagseleverne.

Uddrag 6. Interview med sSA elever 2000, 27. april

Har du nogensinde prøvet at spille computerspil?

Katja: Ja, masser af gange. Det var især da jeg yngre, når vi var på besøg hos nogle som havde computer, og havde mange spil. Der spillede jeg meget. Og jeg syntes egentlig også at det var meget skægt. Og dengang ... jeg havde sgu da computer da jeg ... jeg havde da også en computer, da jeg var helt lille (latter) Det kan jeg lige pludselig huske.

Sådan en Commodore 64-er, eller hvad.

Katja: Ja, det var bare sådan en, først så havde vi sådan en, vi skulle putte bånd i

Svend: Ja, en Commodore 64-er

Sofie: Sådan en havde jeg også

Katja: Så havde vi en med sådan nogle kæmpe disketter, sådan nogle helt tynde

Terese: Skal vi så lige have defineret computer, fordi vi havde også sådan en

Svend: Jamen, en Commodore og en Amiga, det er jo ikke sådan en computer, det er spillemaskiner.

Terese: Ja, ok.

Sofie: Så har vi ikke.

⁹¹ Jeg kan her referere tilbage til de betragtninger, jeg gjorde tidligere i kapitlet om de universitetsstuderende jeg underviste i brug af gruppeinterviews, og som netop agerede *kønsligt* og *kommunikativt* på den måde, jeg beskriver i det ovenstående.

Mette: Så skal jeg ikke alligevel ...

Den centrale pointe i dette uddrag er den Tereses imperative brug af "Skal vi så lige ...". Jeg indleder sekvensen ved direkte at spørge Katja, om hun nogensinde har spillet computerspil. Det har hun, og spørgsmålet fører til, at Katja bliver nødt til at revurdere sit tidligere udsagn om, at hun ikke havde adgang til en computer derhjemme, da hun "var yngre" (dvs. i folkeskolen). Her ser vi tillige et eksempel på, hvordan gruppeinterviewet deler aspektet omkring "forandring" med det individuelle interview (Kvale 1997). I samtalen kommer der personlige forhold til syne (om computere), som måske nok er virksomme for eleverne i deres dagligliv, men som de ikke har noget reflekteret forhold til. I situationen bliver Katja glad eller overrasket over dette aspekt ved hendes erfaringer. Både Svend og Sofie tager positivt del i denne 'genkaldelsens glæde'. I min læsning bryder Terese denne 'gode stemning' med sit "Skal vi så lige ...". Der kan naturligvis spekuleres om Terese gør dette, fordi hun ikke ønsker, at opmærksomheden er på Katja. I en sådan læsning kan Tereses ytring fortolkes som et tegn på misundelse. Mere sandsynligt er dog, at Terese spiller rolle som 'god elev' ved at søge at afklare grundlaget for samtalen, helt i tråd med både den måde som samfundsfagsundervisningen foregår på og den måde som Terese er vant til at agere på i den kontekst. Her spiller Terese rollen som *pæn pige*; eleven der interesseret søger at tage del i en faglig diskussion, men som også forsøger at cementere sin dominerende rolle i forhold til de andre. I denne korte sekvens er det igen muligt at se, hvordan eleverne relaterer sig til interviewet som undervisning. Men samtidig er det muligt at læse sekvensen således, at det faktisk ikke er Terese som er dominerende. Selvom Terese er den, der indrammer sekvensen som 'skole-agtig', er det Svend der bidrager med den viden, som Terese efterspørger; hvad er en computer? Dette understøtter ikke mindst Svends position eller rolle som computerkyndig. En rolle eleverne kollektivt bidrager til at opretholde, og som Svend gerne påtager sig. Jeg skal senere vende tilbage til temaet *nørd* i min analyse af diskursens positionelle dimension. Men netop i forhold til dette tema er spørgsmålet om Svends rolle som computerkyndig åbent; i elevernes computerkultur er det nemlig ikke entydigt godt at være en kompetent computerbruger, eller rettere *for* kompetent! I situationen spiller Svend og Terese altså en rolle i forhold til diskursens dominansrelationer. Terese sætter den tematiske dagsorden, mens det er Svend der giver denne dagsorden indhold. Det er ham, der er 'computereksperter'.

Et andet kort eksempel på den *pæne pige* involverer Terese igen, og handler om at være den der sætter dagsordenen eller rammen for interviewdiskursen.

Uddrag 7. Interview med sSA elever 2000, 27. april

Er det sådan nogle lignende oplevelser I har? Sådan noget med, at der går ged i det?

Mette: Nej, det var printeren

Terese: Jamen, kan man godt beskrive en oplevelse, hvis man ligesom har haft sin egen computer med på efterskole?

Ja, det kan du godt.

Terese: For det syntes jeg egentlig var den sjoveste, eller den oplevelse jeg husker mest ved min computer, det var, at vi var det eneste pigeværelse, der havde computer, fordi på drengeværelserne var der nok i snit tre computere på hvert værelse.

I denne sekvens er det Tereses spørgsmål "Jamen, kan man godt ..." der er interessant. Inden uddraget har Svend meget udførligt fortalt om, hvordan han løste nogle tekniske problemer med computeren derhjemme, som Svends lillebror havde forårsaget. Jeg spørger åbent de andre om de har haft lignende problemer, og spørger derfor også implicit til deres kompetencer i forhold til computere. Mette byder ind ved at fortælle, at hun ikke har haft den type af 'besværlige' eller 'komplicerede' erfaringer med hverken hardware og software, men udelukkende med printeren. Terese stiller så sit *kan-man-godt* spørgsmål, som jeg vælger at fortolke på følgende måde. Nok en gang søger Terese at definere grundlaget for samtale. Selvom jeg har argumenteret for, at Terese har demonstreret at sætte dagsordenen for samtalen, kan hendes spørgsmål i denne sammenhæng også læses som en mere ydmyg eller forsigtig 'må-jeg-godt' anmodning, som jeg så giver 'tilladelse' til; ja du må godt! Pointen er, at situationen producerer iscenesættelse af interviewet som 'skole' eller 'undervisning' med et rollemønster, hvor eleven spørger 'læreren' om tilladelse til at byde ind med erfaringer der af eleven ikke først blev vurderet som relevant. Dette understreger blot min læsning af frikvarter/skole tematikken i forhold til interviewenes relationelle dimension.

Båndoptagelsen betydning

Tidligere i dette kapitel reflekterede jeg over valget af medie til at registrere den sociale diskurs om computere, som interviewene producerede. Betydningen af valget af båndoptagelse kan blandt andet spores i forhold til diskursens relationelle dimension. Dette vil jeg give et eksempel på her.

Uddrag 8. Interview med mSA elever 2000, 27. april

De spil, hvordan fik i fat i dem? Var det nogle, der lå på computeren?

Jan: Ja, det kunne de nemt.

Det var nogle der fulgte med?

Sanne: Vi kopierede lidt.

Jan: Kopierede ...

Fælles: [små grinen]

[... senere ...]

... er i tit ude og få fat i spil, nu siger jeg ikke købe, men få fat i spil?

Jesper: Jeg tror ikke, man skal udtale sig her.

Jens: [griner]

Men I har i hvert fald adgang til spil.

Bente: Det ved jeg sgu ikke.

Jan: Tror du ikke du vil have din advokat ved din side?

[Latter, de morer sig.]

Temaet for denne sekvens er computerspil og, som det fremgår, kopiering af computerspil. I sekvensen er det tydeligt, at eleverne ved at vi her berører noget, der ikke er helt ufarligt. Jan kommenterer Sannes bramfrie udsagn om, at adgang til computerspil blandt andet er sket gennem kopiering. Jans udsagn kan læses som et tegn på, at han er bevidst om at båndoptageren kører, og at man måske bør overveje, hvad man skal spille ud med om dette punkt. Men eleverne oplever ikke situationen som truende. Meget konkret var båndoptagerens summen i lokalet (bordet var med til at forstærke denne lyd) med til at skærpe deres bevidsthed om, at også i denne situation monitoreres deres præstation, selvom jeg med mit oplæg til gruppeinterviewene søgte at skabe uformelle stemning end den de møder i timerne. Det interessante i denne sekvens er således ikke kun elevernes synlige bevidsthed om båndoptageren, og derved bevidstheden om interviewet som en bestemt social begivenhed med et grundlæggende element af "monitoring". Det er også interessante, at eleverne for det første griner, og for det andet at især drengene får rum til at spille *cool*. Latter kan i møder mellem mennesker bruges som en måde at håndtere ubehagelige emner på (afværgning, eller forsvar), og på diplomatisk vis dreje samtalen i en anden retning. Men i sekvensen er det mere sandsynligt, at eleverne faktisk morer sig. Hvad er på færde her? Spørgsmålet om køn og computere vil jeg diskutere mere uddybende senere i forhold til den måde som køn kan fungere som kode eller nøgle til at forstå elevernes aktive positionering i interviewdiskurserne. I ovenstående uddrag er der også køn på spil, og jeg læser situationen således, at drengene her får eller skaber sig rum til at 'flirte' med en ulovlig eller 'farlig' side ved computeren;

kopiering af spil.⁹² Drengene får eller netop skaber sig rum til at kunne spille rolle som *cool*, og de viser på den måde også, at de oplever at kunne mestre situationen. De kan styre deres indlevelse i interviewet som 'skoleagtig' begivenhed i modsætning til pigerne (både Sanne og Bente er de eneste der bidrager med et svar på mine spørgsmål). Senere i denne analyse vil elevernes erfaringer med skolens regler for "etisk brug af computere" blive fremdraget, og parallellen til dette uddrag er, at "voksenstyrede" regler kan omgås på en måde, der aktivt kan bruges i elevens konstruktion af diskursive positioner.

Den relationelle dimension – en opsamling

Jeg har i det ovenstående givet eksempler på og argumenterer for elevernes relationelle måde at knytte an til interviewsituationen på. For at summere op omkring denne dimension ved elevernes diskurs skal her gøres den iagttagelse, at eleverne for det første aktivt agerer i forhold til en tvetydig situation; interviewet er både en undervisningssituation og et frikvarter. Dette betyder for det andet, at eleverne forankres i diskursen *som elever*. Vores gensidige relationer gør det så at sige ikke muligt at afklæde os vores formelle roller. Og det betyder, at jeg som interviewer får stor indflydelse på de temaer som det bliver muligt at italesætte, hvilket igen problematiserer den åbne strukturering af interviewet, som var hensigten. På den anden er det muligt at betragte spørgsmålet på den måde, at dette relationsmønster også kan give en vis tryghed. Det er en situation, eleverne kender, og dertil kan de trække på det register af roller og holdninger som så at sige er velkendt stof for dem. Betragter vi dette i lyset af den dimension ved gruppeinterviewet, der har at gøre med erkendelse, eller muligheden for at deltagerne opnår ny erkendelse, så er det muligt at argumentere for, at der sikkert ikke er opstået megen ny erkendelse i interviewene – set fra elevernes side. De har fået rum til at bekræfte hinanden i deres antagelser om computere, om internet, og om deres forhold til begge fænomener.

⁹² Jeg vil gerne understrege, at der i denne sammenhæng ikke kan rejses juridiske spørgsmål mht. temaet kopiering. Elevernes udsagn kan ud fra sammenhængen ikke læses som bevis for, at de *har* kopieret spil, men alene at de spiller på betydningen af at "skaffe sig adgang" til computerspil.

Kapitel 7

Den selvfølgelige computer

I dette kapitel vil fortsætte min analyse ved at skifte perspektiv. I sidste kapitel søgte jeg at afdække den del af elevernes diskurs om computere, der havde med deres relationer til selve interviewsituationen at gøre. I dette kapitel (og i det næste) vil jeg fokusere på den tematiske dimension i den første runde gruppeinterviews. Emnet for den første runde interviews var "computeren i hverdagen" (se bilag 2). Det var min hensigt at få elevernes bud på, hvordan de kvalitativt set betragter computeren som et fænomen, og videre computerens kulturelle betydning og placering i deres hverdagsliv, både derhjemme og på skolen. Blandt andet valgte jeg her at spørge ind til elevernes syn på de etiske (og dermed formelle) regler for computerbrugen på skolen. Det var åbenlyst, at der ikke var overensstemmelse mellem brug af computeren på skolen og hjemme hos eleverne privat. Men netop ved at spørge ind til de etiske regler, fik jeg en mulighed for at tematisere spørgsmålet om computerkultur på en måde, der ville forankre forskelle mellem brugskonteksterne (skole versus hjem), men netop have blik for, at eleverne med og i deres diskurs faktisk også bygger bro mellem konteksterne (ikke mindst i forhold til generationsspørgsmålet, se kapitel 9).

Jeg har i de foregående kapitler skitseret og diskuteret den teoretiske horisont for mit medieetnografiske projekt. Jeg har betonet kulturskolen ('Cultural Studies') og *socialisationsskolen* (Ziehes modernitetsanalytiske perspektiv) som centrale fortolkningsnøgler for mit arbejde. I denne konkrete interviewsammenhæng, har jeg hentet inspiration fra den teknologiorienterede gren inden for kulturskolen, også kendt som SCOT ('Social Construction of Technology', se bla. Silverstone, Hirsch & Morley 1992, Vetner 2003). Herfra er det ikke mindst begreberne "domesticering", "moralisk husholdningsøkonomi" og "tingens biografi", der har inspireret min spørgeramme. Meget kort fortalt er teknologistudierne anderledes end kulturskolens tidlige mediestudier med fokus på individuel mediereception og kollektive tilegnelsesproces på den måde, at ting som brødrister, biler og i princippet hele husholdningens arsenal af hjælperedskaber kan betragtes ud fra en symbolsk betydningshorisont. En brødrister har, ligesom en computer, ikke kun betydning fordi den kan bruges i kommunikations- eller underholdningssammenhænge. Den har og tilskrives også betydning, fordi den kan indgå i den enkelte persons og den enkelte institutions selvopfattelse (som diskuteret tidligere). Formålet med teknologistudierne er at finde ind til "tingens biografi", eller netop at få disse hverdagsteknologier til at komme "til live", og netop studere den proces, hvormed tingene bliver gjort "levende" (Silverstone, Hirsch & Morley 1992). Det interessante i dette perspektiv er, at vi bliver i stand til at belyse teknologiernes "sociale tekst", eller diskurserne. Det er ikke bestemte genrer eller programmers betydning for modtagerne, der tematiseres, men i stedet den tekst, som brugerne skaber om teknologierne i alle dens aspekter (ikke mindst spørgsmålene om anskaffelse, placering i hjemmet og den 'habituelle' værdi af tingen). Så spørgsmålet er, hvad

eleverne fortæller om computerens brugsværdi set ud fra det perspektiv, at denne tematisering afspejler eller formidler deres selvforståelse. Jeg har her, som i det følgende kapitel (8), valgt at fokusere på hvad-dimensionen i elevernes diskurs, og reserveret et selvstændigt kapitel til at belyse de måder, hvorpå eleverne præsenterer sig selv som bestemte typer af computerbrugere, med bestemte typer af computererfaringer. Men det er en skelene der er svær at opretholde, også analytisk, hvis vi skal forstå, hvordan computere er kultur for nogen. Erfaringer er nemlig ikke blot erfaringer *om* eller *med noget*. Erfaringer er individets perspektiv på sine relationer til omverdenen, og er derfor et rum der i den grad er sensitivt for forskydninger i identitets- og selvopfattelser (se diskussion af erfaringsbegrebet i kapitel 1 og 4).

Jeg vil i det følgende præsentere syv sådanne nedslag i interviewmaterialet. Det er syn punkter, som jeg anvender i min argumentation for at betegne computeren som et *selvfølgelig* fænomen, i elevernes computerkultur.

Både arbejdsredskab og spillemaskine

Når eleverne fortæller om computeren som fænomen, er de meget bevidst om dens dobbelte eller netop ambivalente karakter. Computeren er nemlig ikke enten et *arbejdsredskab* eller en *spillemaskine*. Den er både-og. Den er heller ikke enten en kilde til *information* eller en kilde til *underholdning*. Den er både-og.

Eleverne fortæller, at deres første møde med computeren næsten samstemmigt er sket i form af en lystfuld legen med *spillemaskinen*. Og måske overraskende er der i elevernes kvalitative udsagn ikke forskel på disse primære erfaringer blandt drengene og pigerne. Spillemaskinen er ikke umiddelbart at betragte som en maskine, som far og søn sammen forsøger at få til at du, og på den måde kommer til at fungere som en kulturel 'rugekasse' for maskulinitet.

Eleverne fortæller, at anskaffelsen af computeren til deres husholdning var motiveret af forældrenes ønske om, at den ville støtte dem i deres videre uddannelse, deres gymnasiearbejde. Det kan virke som en uhyre banal, nærmest triviell gentagelse at påpege, at eleverne oplever computeren som et fænomen der både omhandler arbejde og leg (eller spil). Det interessante er derimod, at denne figur, arbejde-spil eller lektier-leg, er en ambivalent figur. Denne ambivalens er på den ene side udtryk for computerens konvergente karakter; den er flere medier i et medie, eller giver adgang til en flerhed af mediemuligheder. Den er både-og. Ser vi computeren ud fra et mediepædagogisk perspektiv er denne dobbelthed og ambivalens ligeledes interessant, fordi der er en tendens til at ville fikserer medier i bestemte 'rigtige' brugskontekster (Tuft 1994, Andersen 2001, se i øvrigt kapitel 1). Pointen er her, at et sådan tilgang kan have en tendens til at producere en social diskurs om bestemte typer af medier ud fra en enten-eller betragtning, og som ikke i tilstrækkelig grad har blik for kontekstens betydning. En sådan måde at skelne på kan have pædagogisk værdi, men som

eleverne fortæller, så er forholdet mellem computer og kontekst også kendetegnet ved et både-og. Eller som eleverne udtrykker det:

Uddrag 9. Interview med mSA 2000, 27. april

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]

Altså, det er nødvendigt.

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.

Så du siger, koncentrere dig, hvis du sidder og laver en opgave?

Laust: Ja.

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.

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.

Ja. Altså, computerspil eftermiddag.

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

I interviewet optræder denne sekvens efter en episode, hvor de fem drenge kortfattet fortæller om deres 'natteroderi' ved computeren, og om forældrenes formaninger om, at de burde prioritere tiden ved computeren på en skolemæssig fornuftig måde. Umiddelbart inden denne sekvens forsøger jeg som interviewer mig med den fortolkning, at forældre har nogle bestemte billeder af, hvad unge bruger computere til; også sent om natten. Ansporet af mit direkte spørgsmål om, hvorvidt computeren er arbejde eller leg, eller begge

dele, præsenterer Laust ideen om *afkobling*. For Laust er der ikke noget direkte modsætningsforhold mellem at spille og at skrive, at lege og at lave lektier. Det er et spørgsmål om at "koble af" eller "fra og til", og for Laust er denne mulighed produktiv. Han forklarer, eller argumenterer for, at dette skifte mellem arbejde og spil gør det muligt at skifte perspektiv, og på den måde kommer videre med den forhåndværende opgave.

Man kan fortolke det sådan, at disse elever ikke har noget problematisk forhold til computerens dobbelthed. At kunne 'multitaske', dvs. at kunne foretage forskellige typer af handlinger inden for samme skærmvindue og i samme situation, er for disse eleverne en selvfølgelighed. Det er noget, der virker produktivt og ikke som nogen forstyrrelse. Som et aspekt ved dette får Laust præsenteret sig selv som kompetent i den forstand, at han kan styre dette "kobleri" mellem skriveri og spilleri. Laust bliver i sin egen fremstilling hverken forstyrret eller forført af den tekniske mulighed for let at kunne koble fra spil til lektier. Han kan styre det, og mestrer samtidig at skabe en syntese mellem arbejdsredskabet og spillemaskinen.

Afkobling mellem pligt og lyst

Med introduktionen af ideen om *afkobling* som en produktiv måde at bruge og styre computerens anvendelseshorisont på, præsenteres vi for nok en ambivalens. Eleverne fortæller ikke blot om, de kan håndtere multimediemaskinen. De er også bevidste om pligt og lyst som en bestemt emotionel og normativ ramme for computerbrugen. Der er noget der skal laves, og gerne før noget andet. Dette forhold kan vi fortolke yderligere på. Er det udtryk for, at eleverne tumler med et bestemt voksent moralsæt (en arbejdsmoral), som de på den ene side godt kan forstå, men som deres erfaringer samtidig siger, at de godt kan håndtere på måder, som deres forældre sikkert ikke vil kunne. I interviewet tematiseres dette som et spørgsmål om regler, eller rettere internalisering af regler.

Uddrag 10. Interview med mSA elever 2000, 27. april

Laver I ikke nogle regler for jer selv? Altså, det er nogle af de ting, der er svære at se. At man laver sådan nogle, arh, nu må jeg nok hellere også gå ud i haven. For at komme med et eksempel, jeg har lige fået et nyt spil, og så sidder jeg og spiller, og så kan jeg bare se ukrudtet det vokser. Jeg burde nok, og nu gør jeg det. Jeg burde nok også lige få lavet nogle andre ting, inden jeg sidder her.

Jesper: Jeg bruger den kun til at skrive på. Jeg spiller aldrig.

Jan: Når jeg laver afleveringer, så sidder jeg sådan tit og skifter mellem et spil, når jeg går i stå.

Britta: Det har jeg også gjort nogle gange.

Jan: Så prøver jeg at sige til mig selv, at nu skal jeg tage mig sammen. Det endte så med, at jeg slettede alle spillene. Jeg kunne simpelthen ikke abstrahere.

Bente: (griner svagt)

Er det en erfaring, I kan nikke genkenden til? Simpelthen sige, nu sletter vi, for så bliver vi ikke hængende ved det?

Bente: Nej, jeg har ikke slettet det.

Jens: Nej.

Nej, I har ikke slettet det.

Jens: Det kan også være,

Sanne: Der er slet ikke spil på den.

Bente: Hvad med Hjerterfri en gang imellem?

Sanne: Det er faktisk slettet.

Bente: Nå ok.

Er det dig der har sagt, at der ikke skal være spil på computeren? Eller er det

Sanne: Næ. Det er der bare ikke. Det ved jeg ikke. Det kan også godt være, at der er et eller andet sted. Jeg har bare ikke fundet frem til det.

I denne sekvens indleder jeg med at spørge ind til elevernes oplevelse af netop balancen mellem lyst og pligt, her primært i forhold til computerspil, og ikke direkte møntet på lektiearbejdet. Jesper fastholder, som han gør flere gange i samme interview, at han ikke bruger computeren som spillemaskine *mere*. Den er for ham alene et arbejdsredskab, som han kan bruge, når lektierne skal laves. Jan bidrager med en erfaring, der minder om den vi så hos Laust. Men i modsætning til Laust og ideen om 'afkobling' som et produktivt træk ved computeren, fortæller Jan det stik modsatte, netop at denne mulighed for ham er kilde til forstyrrelse (eller til forførelse), der i det konkrete tilfælde endte med, at han slettede alle spillene på computeren derhjemme. Hvorvidt dette opfattes som en radikal handling af de andre i interviewet, fremgår ikke direkte, men noget kan måske spores i Bentes svage grinen. En pige der griner ad en drengs problemer med at styre sig, og som til sidst må tage en 'kold tyrker' eller fjerne fristelserne for igen at kunne være fattet i koderne?

Jans måde at håndtere computeren på bliver i sekvensen ikke bekræftet af de andre som nogen generel håndteringsstrategi, dvs. noget som de også har haft erfaring med. I stedet udspiller der sig et lille intermezzo mellem Sanne og Bente. Sanne fortæller, at der ikke er spil på den computer, hun har adgang til derhjemme. Med det

korte udsagn, "Der er slet ikke spil på den", er det muligt, at Sanne på een gang fortæller, at computeren hjemme hos hende kun er et arbejdsredskab, og at hun derfor heller ikke personligt har skullet mønstre nogen form for selvdisciplin i forhold til forstyrrende computerspil. Bente spørger ovenpå dette, og med undren, om det nu også helt kan passe: Er der overhovedet ikke spil på Sannes computer? Bente spørger her til spillet Hjerterfri, som er en integreret del af en standard Windows Microsoft Office pakke, og som stort set er at finde på alle pc-ere, uden undtagelse. Bente spørger med andre ord: Det kan da ikke passe, at der slet ikke er spil på din computer! Men Sanne fastholder sit udsagn, selvom hun ender med at modere det: Det kan godt være, at der er spil på computeren, men jeg har bare ikke fundet det! Her kunne der spekuleres i, hvad Sanne egentlig mener med det sidste udsagn. At hun har modstået fristelsen til at søge efter 'afkobling'? Eller at hun ganske simpelt forsøger at fremstå som en troværdig elev, der korrigerer sine egne udsagn så de er mere i overensstemmelse med virkeligheden?

Med disse to uddrag har jeg søgt at demonstrere, hvordan eleverne forholder sig til computeren som et dobbelt eller ambivalent fænomen i forhold til leg og lektier, fritid og arbejde. Det er både-og. Og dette er med til at give computeren en ubestemmelig karakter. Det interessante er imidlertid, at dette spørgsmål om ambivalens øjensynligt ikke er noget eleverne oplever som et problem. Hvorfor skulle det også det? I det omfang at computeren for disse elever er blevet et selvfølgeligt fænomen, giver det mening at se denne ambivalens som en normalt tilstand for elevernes computerkultur. Computere er både arbejde og spil, pligter og lyster, noget forstyrrende, men også noget der åbner for produktiv afkobling. Man kan selvfølgelig åbne for en helt anden diskussion ved at stille spørgsmålstejn ved, om denne selvfølgelighed i alle henseender og for alle elever er produktiv. Man kan problematisere det kvalitative udsagn om afkobling, eller rettere afkobling forstået som en slags kompetence, ved at indikere, at der måske sker andet og mere end en produktiv pendlen mellem pligt og lyst i de sene nattetimer, eleverne beretter om. Men det ændrer ikke ved det forhold, at eleverne i deres tematisering af computeren demonstrerer, at de for det første er bevidste om forholdet, og for det andet kan anvende det i deres positionelle spil. Dette sidste aspekt vil blive diskuteret mere uddybende senere (kapitel 9).

Computeren som mødested og arbejdsværelse

Eleverne er ikke blot bevidste om computerens dobbelte karakter. De er også bevidste om de forskelle, som er virksomme og som har indflydelse på deres computerbrug på skolen og derhjemme. Men samtidig giver eleverne dog ikke udtryk for, at disse kontekstforskelle har noget direkte med computerens dobbelte karakter at gøre. I stedet handler det for eleverne om, at gymnasiet

som institution foreskriver nogle bestemte måder at bruge computeren på, som de ikke oplever er optimale. Det har for så vidt ikke noget med undervisningsudbudet og den konkrete undervisningspraksis at gøre. Elevernes pointe er derimod, at skolen ikke rigtigt tager sig ud for at være noget reelt arbejdsrum, i hvert fald ikke sammenligner med det rum, de etablerer hjemme.

Uddrag 11. Interview med mSA elever 2000, 1. maj

Hvad er den største forskel ved at arbejde med en computer, eller være ved en computer, arbejde, det er jo for eksempel ikke at spille, vil nogle sikkert sige. Men altså at være ved computer derhjemme, og så være ved en computer heroppe? Oplever I, at der er nogen forskel?

Annie: Mja

Janne: Heroppe bruger jeg den sådan set kun til nettet, og det er mere sådan fælles, socialt agtigt. Det er lidt mere, se hvad jeg har fundet, og sådan.

Carl: Jeg tror ikke, jeg kunne sætte mig ned og lave en aflevering heroppe.

Janne: Nej, det kunne jeg heller ikke.

Arno: Man skal altid se, hvad der foregår.

Carl: Jeg kan slet ikke koncentrere mig. Jeg skal sidde derhjemme, fuldstændig alene, lukket af, ellers kan jeg skrive lyd.

Man skal altid se, hvad der foregår?

Arno: Ja, man sidder sådan og ser, hvem der kommer ind i computer rummet.

Janne: Man sidder alligevel og lytter til, hvad folk de siger, og sådan noget.

Arno: Sidder og flytter med musen. Man skal altid se, hvem der kommer ind. Og hvis der nogen der griner et eller andet sted, så skal man lige over for at se, hvad de laver.

Carl: (griner) Og holde øje med, at læreren ikke kommer.

Holde øje med at læreren ikke kommer. Hvorfor det?

Carl: Når man sidder og laver alle mulige andre ting, man ikke skal have lov til at lave.

Janne: Tysk (griner)

Carl: For eksempel tysk.

For eksempel tysk, ja.

Janne: Når vi sidder og laver grammatikprogrammer og sådan noget, ja

Arno: Det er ikke meget grammatik, vi har lært i år. (hviskes)

Der er nogle ting, man skal gøre heroppe ved en computer, men der er så mange andre ting, man også kunne gøre? Får I tit at vide, lad nu være med at lave alt det andet, og lav nu det I skal?

Annie: Ikke helt i det tonefald. Men ellers ja.

Janne: Ja. Men det er sjældent, at, hvad skal vi sige, at de opdager det.

Arno: De opdager det, ja.

Janne: Vi er nok lidt slemme, tror jeg, i hvert fald i vores klasse, at nu når vi for eksempel skal sidde og lave grammatik, så står det i baggrunde, mens vi sidder og spiller, eller et eller andet, er på nettet.

Arno: Så man bare lige hurtigt kan skifte tilbage.

I denne sekvens lægger jeg op til, at eleverne tematiserer kontekstuelle forskelle i deres brug og forståelse af computeren. Den forskel, de præsenterer, har måske ikke overraskende at gøre med det sociale rum om computere, som jeg tidligere i min analyse gav eksempler på (kapitel 5). Brugen af computerne på skolen fremstår her ikke som fokuserede eller intensive skriveperioder, men som situationer, hvor eleverne er bevidste om, at de er sammen om computerne. Elevernes måde at bruge computerne på skolen kan på den baggrund også beskrives som en art social monitoring, hvor "man altid skal se hvad der foregår". Det er dog ikke noget fokuseret socialt møde, som Arno her beskriver, men snarere en art "encounter" eller 'tilfældigt møde' sådan som vi finder det beskrevet hos mikrosociologen Erving Goffman (Goffman 1961). Det kan diskuteres om disse "encounters" om computerne repræsenterer en form for modstand i *cultur studies* forstand. I sekvensen fremgår det, at eleverne ikke oplever disse møder som produktive i forhold til målet at lære, og mere konkret at lære tysk grammatik. Men spørgsmålet er, om eleverne netop ikke erfarer, at computere også kan være et sted at mødes, og at det netop er computerbrugen på skolen, som befordrer denne type af erfaring. Sagt med lidt andre ord: Er det i skolen, at eleverne lærer at omgås med og interagere med den sociale computer?

Senere i samme interview beskriver Janne eleverne fra det matematiske samfundsfagshold som 'slemme'. Med det indikerer hun, at eleverne rent faktisk spiller imod den faglige dagsorden, omend ikke på nogen ondsindet facon. I sekvensen fremgår det nærmest som om disse afveje eller 'skift' frem og tilbage mellem grammatikprogram, internet og spil nærmest sker af sig selv. Det er ikke en bevidst modarbejdelse af den faglige intention, men det er noget der sker, fordi computeren gør det muligt, og fordi eleverne ser sig i stand til at gøre dette på en måde, så lærerne ikke fatter mistanke eller reelt har mulighed for at få kendskab til det. I et senere interview med eleverne fra mSA, fortæller Jan om en episode,

hvor han netop blev opdaget i at lave dette 'skift'. Jan fortæller, at han i en dansk time skulle lave en aflevering, men i stedet var gået ind på internettet. Den pågældende dansklærer havde så spurgt Jan, om han ikke var på internettet, og dermed lavede noget andet end det han burde lave. Denne påtale, for nogen afsløring var det næppe, fik Jan bortforklaret. Jans pointe med historien er, at han ikke oplever lærerne som særligt computervidende.

Ovennævnte historie skal i denne sammenhæng illustrere, at skolen som brugskontekst er et sted, hvor eleverne føler at de 'er hjemme', og hvor det faglige arbejde relativt let kan forstyrres eller tilsidesættes. Som brugskontekst er skolens computerlokaler i elevernes perspektiv altså ikke et arbejdsrum, i hvert fald ikke i forhold til deres oplevelse af lærernes syn på sagen. Det reelle studiearbejde (afleveringerne, lektierne) laves derhjemme. Brugskonteksten på skolen er et mødested, hvor den derhjemme er et arbejdsværelse. Det beskriver flere af eleverne på tværs interviewene ved at pege på de intense skrivefaser, ikke mindst dem om natten.

Modspil eller modarbejdelse

I et *cultural studies* perspektiv er det nærmest oplagt at se elevernes beskrivelse af skolen som en arena, hvor de med deres 'skift' mellem faglig interaktion med et program og ikke faglig internet surfing bevidst foretager en oppositionel handling. Men det er netop fordi skolen giver eleverne adgang til computere, at de kan foretage sig disse handlinger. Det er altså ikke på trods af, men i kraft af adgangen til computere på skolen (som tidligere beskrevet i kapitel 5). Jeg er ikke i tvivl om, at der er forskelle på eleverne og deres mere individuelle brug, hvis vi spørger til deres motivation. Her kan vi blot tænke på den skelnen mellem fire typer af gymnasieelever, som jeg diskuterede i kapitel 4. Men en række andre bud kunne være, at disse mod-handlinger bliver foretaget af *overskud* (jeg er ikke bagud og kan tillade mig det), som *overspringshandling* (jeg når det jo nok), af *frustration* (det her kan jeg simpelthen ikke finde ud af), eller ganske simpelt på baggrund af en indforstået *konsensus* (det plejer vi at gøre, eller det gør alle de andre også). Set i det perspektiv er de ufaglige 'skift' i den formelle brugskontekst snarere udtryk for en subtil form for forhandling. Eleverne vurderer bevidst og taktisk om det nu også går at koble af, på skolen.

Der er ingen tvivl om, at computerne på denne måde indebærer et væsentligt forstyrrelseselement for det faglige arbejde lærerne søger at organisere. Men som jeg har indikeret er der også grund til at tro, at skolens læringskultur (individuelle afleveringer kræver koncentration, og laves hjemme) og lærerne selv (ikke at have nødvendig kompetencer til at gennemskue hvad eleverne laver ved skærmen) er med til at reproducere disse rammer omkring computerbrugen. På den måde er det i hvert fald ikke entydigt at se

'de slemme elever' som oppositionelle i deres computerkulturelle praksis. I en vis forstand handler de ud fra en domineret praksis – det forventes at I laver jeres lektier på computere – men på en måde, som jeg i kapitel 5 har valgt at begribe som en *tavs produktion*. Man kan sige, at betegnelsen 'slemme elever' kan læses som et tegn på, at eleverne måske nok tager sig visse friheder, når det kommer til at anvende computere som brik i et taktisk undvigelsespil i konteksten. De bryder bevidst med den produktive kode; at lave deres skolearbejde. Men samtidig er eleverne bevidste om, at det egentlige skolearbejde alligevel laves eller forventes at blive lavet derhjemme. Vi har her at gøre med en uafklarethed i forhold til praksis, men det er en uafklarethed som eleverne ser sig i stand til at kunne bruge til deres fordel.

Priviligeret hjemmebrug

Eleverne fortæller altså, at det egentlige arbejdsrum om eller i forbindelse med deres faglige computerbrug findes hjemme hos dem selv. Det er derhjemme, at det seriøse skrive- og opgavearbejde udføres. Men ikke desto mindre, har eleverne forskellige syn på, hvordan dette arbejdsrum skal begribes. For det første fremgår det tydeligt, at de som seriøse elever har en vis fortrinsret til at anvende hjemmets computer, hvis de ikke lige har en stående på deres eget værelse. Dette passer godt sammen med den forælderholdning, som eleverne fortæller om: Computeren er købt ind for at støtte dem i skolearbejdet. For det andet bliver det i interviewene tydeligt, at eleverne kommer fra forskellige typer af familier, og at disse familietyper alt andet lige har betydning for horisonten og kvaliteten af den hjemlige computerbrug. Når eleverne fortæller om "irriterende lillebrødre", bliver der indirekte peget på en social dynamik og orden (fx. hierakisk), som sætter rammen for computerbrugen (se diskussionen om social computerbrug, kapitel 5).

Uddrag 12: Interview med mSA elever 2000, 4. maj

Kristoffer: Forældre, de kan også godt være distraherende.

Kan forældrene? Nå, hvordan det?

Kristoffer: Men de, det synes jeg bare de kan.

Jamen, hvad siger de, hvad gør de?

Kristoffer: Hvis du sidder og skriver en opgave, så kan mine godt komme ind, sådan en gang hver halve time og sige, du skulle også have lavet den der igår, [så] man sidder og skriver den ind om natten.

Hvor de sådan presser?

Kristoffer: Ja. Jeg ved ikke, jeg synes egentligt ikke det er ubehageligt, fordi jeg har lært at overleve det [griner], men

Ja. Er det også sådan noget som jeres forældre kommer og siger, I burde også have lavet det igår?

Laust: Mnej, min forældre siger bare, at jeg skulle tage og se at komme igang, i stedet for at sidde oppe hele natten. Det synes jeg er den mest [spegede] kommentar. Ellers så har jeg sagt til dem, at jeg gerne vil være alene når jeg skriver opgave på computeren, fordi jeg synes det er skide irriterende, når folk kommer rendende, og man bliver revet ud af det, man er igang med, de ideer man har til den opgave.

Ja. Har I alle sammen prøvet at være oppe sådan hele natten for at skulle skrive afleveringer eller lave noget.

Kristoffer: Jae [griner]

Oppe hele natten, hvad betyder det? Er det indtil klokken to, tre, fire?

Kristoffer: Det er ikke at gå i seng [griner]

Nå, det er ikke at gå i seng.

Thor: Det der med ikke at gå i seng om natten, det har vi alle sammen prøvet. Der er også nogle gange, hvor man bare bliver oppe til klokken to stykker.

Laust: Ja, to, tre stykker.

Amby: Det tror jeg sgu ikke jeg har.

Laust: Det er fordi du er doven. [fælles latter]

I ovenstående uddrag præsenterer eleverne deres forældre, både forstået som konkret voksne men også generaliserede størrelser, som en slags vogtere eller overvågere, der ikke er ulig den rolle som lærerne på skolen kan tilskrives. Men i modsætning til lærerne, beskriver eleverne deres forældre som "distraherende", omend denne distraktion ikke opleves som ubehagelig. For Kristoffer er det at have "distraherende" forældre et arbejdsvilkår, som man kan lære at "overleve" eller abstrahere fra, blandt andet ved at lave sit skolearbejde om natten. Her handler det ikke om at "snyde" lærerne, men om at "tackle" forældrene.

I sekvensen tegnes konturerne af den hjemlige brugskontekst som et *aflukket arbejdsrum*, og det understreges af den tidsmæssige placering; om natten. Det er vel de færreste, som ikke kender til at færdiggøre skriftlige arbejder om natten. Selv personer, der ernærer sig ved at skrive og forfatte, kender til episoder, hvor en festsang eller en jubilæumstale gøres færdig efter midnat. Selvom sammenstillingen måske ikke er den mest ideelle, så er pointen, at nattearbejde ved en computer ikke er noget fremmed fænomen for eleverne. At arbejdet med afleveringer sker om natten er tillige med til at understøtte – omend ikke entydigt – at hjemmet udgør den

relle produktive brugskontekst for skolearbejdet (som nævnt i det ovenstående). Der kan selvfølgelig være flere grunde til, at færdiggørelse af skolearbejde placeres i nattetimerne (fx. for at undgå forældres kommentarer, eller fordi sports- og fritidsinteresser optager de tidlige aftentimer, eller ganske simpelt pga. dårlig planlægning). Hvad enten det er elevernes bevidste planlægning eller 'tilfældighedernes spil' der råder, så markerer nattearbejdet en kontrast til den sociale computerbrug i skolen, også selvom jeg har betegnet denne som *tavs produktion*. Min pointe er, at heller ikke her kan vi opstille en entydig figur af karakteren af brugskonteksterne hjem og skole, og at disse institutionelle kontekster ikke kun står i et modsætningsforhold til hinanden, men faktisk også bidrager til fastholdelse af en bestemt "arbejdsdeling", når det kommer til computerbrugen.

Computeren som en selvfølge

I den ovenstående sekvens fortæller de matematiske elever ikke blot, at de oplever hjemmet som et koncentreret arbejdsrum i bestemte tidsrum. De fortæller også noget om dem selv, som elever; de er lidt seje, fordi de laver nattearbejde, hele natten. Jeg har valgt at fortolke drengenes udsagn som udtryk for en omgang 'mandehørm', ikke mindst fordi Amby bliver sat på plads eller i bås som 'doven' af Laust' udgangsreplik. Deres diskurs handler ikke så meget om deres computerbrug, men mere om, hvordan drengene udfylder eller spiller deres rolle som elever. Når jeg vælger at fremdrage dette skyldes det ikke nogen kønsmæssig betragtning (som jeg vil komme tilbage til senere). Drengene er ikke mere 'cool' end pigerne, forstået på den måde, at de med eller uden computeren magter at håndtere (dele af) skolelivet. Det giver pigerne nemlig også udtryk for at kunne. Og strengt taget behøver hverken disse drenge eller nogle af de andre elever fra samfundsfagsholdet en computer for at sidde oppe om natten. Det kan for så vidt klares med kuglepen og papir. Men mellem linierne er det her, som flere andre steder i interviewmaterialet, muligt at spore en umærkelig relation mellem elevrollen, computeren og en mere autonom identitet (i forståelsen af selvstændig, selvberørende). En relation som for det første peger på, at computeren er blevet en selvfølgelig del af det at være elev. Den er en del af skolelivets 'rytme', både dag og nat. Hertil skal noteres, at nattearbejde som fænomen ikke på noget sted beskrives i de øvrige interviews, hvilket understøtter min mandehørms-læsning.

Jeg har i det ovenstående søgt at analysere elevernes italesættelse af computeren som hverdagsfænomen i forhold til en figur omkring forskelle i brugskontekst; skolen og hjemmet. Min pointe har blandt været at argumentere for en læsning af denne italesættelse som indikerer, at eleverne i deres skolegang og deres computerbrug handler ud fra en erfaring, der strukturelt set – og her bruger jeg begrebet "strukturelt" i sin bredest mulig betydning – ikke primært gør skolens computerlokaliteter til et arbejdsrum. Det egentlige skolearbejde laver de alligvel derhjemme, hvad enten det skyldes

behovet for at kunne koncentrere sig, eller et motiv om mere selvstændigt at kunne planlægge sine arbejdsprocesser (fx. om natten). Lad mig her gentage, at dette ikke (nødvendigvis) handler om en uhensigtsmæssig organisering af elevernes adgang til computere på Stjernfeld. Spørgsmålet er snarere om skolen som institution overhovedet kan organisere sig ud af dette skisma; at eleverne ikke oplever skolen som nogen primær computerbrugskontekst eller som noget reelt arbejdsrum, selvom organisering i nogen udstrækning netop lægger op til det.

Følger vi Kirsten Drottners logik (skole = monomediekultur, fritid = multimediekultur, 1999) er der overhovedet intet overraskende i denne iagttagelse. Pædagogisk og kulturelt set foregår de produktive processer om og med computere udenfor skolen, og i elevernes fritid, eller måske mere præcist i deres hjem. Men holder vi fast ved et ikt-pædagogisk perspektiv og de visioner og ministerielle retningslinier, som Stjernfeld er forpligtiget på (se kapitel 1 og 4) kan det undre, at eleverne ikke i højere grad beskriver eller overhovedet kan forestille sig skolen som en brugskontekst, der sprudler af 'samba' (for nu at låne Seymour Paperts metafor for det gode læringsmiljø). Nu er det heller ikke sådan, at eleverne ikke oplever at bruge skolens computerfaciliteret produktivt og i arbejdsøjemed. Computerne bliver brugt både til afleveringer, oversættelser og praktisk internetsøgning. Altså både til produktion og reception (fx. til at skrive og til at søge information, se kapitel 1). Jeg skal senere i denne analyse vende mere specifikt tilbage til elevernes erfaringer med internettet som en arena, hvor de unge elever netop oplever en markant forskel på skillelinien mellem "skoleting" og "rum til sig selv". Men her er pointen foreløbig, at denne forskel mellem skole og hjem, mellem computerbrug på skolen og derhjemme i sig selv er med til at reproducere et kulturelt mønster, der netop er medvirkende til at gøre computeren selvfølgelig.

Kammeratskab om computere

Selvom analysen af elevernes diskurs om brugskontekster kan fremvise et mønster i forskellene mellem brugeskontekster (i skolen tjekker vi lige op på ting, vi kommunikerer, derhjemme laver vi vores lektier og sidder til langt ud på natten), så giver eleverne samtidig udtryk for, at brugskontekst handler om mere end skoleting og lektier (hvad jeg har præsenteret i kapitel 5). Jeg vil i det følgende præsentere to uddrag fra interviewene, hvor eleverne peger på og kommenterer på sociale aspekter ved computerbrugen. Disse eksempler har ikke direkte relation til spørgsmålet om skolen og hjemmet som kontekster for både produktion og kommunikation, men handler om misundelse, følelser af isolation og netværk. Uddragene peger henimod kammeratskabsgruppen som selvstændig kontekst for deres brug af og erfaringer med computere.

Uddrag 13. Interview med mSA elever 2000, 1. maj

Hvis jeg nu spørger dig om, hvad du kan huske omkring dine første oplevelser omkring computeren derhjemme.

Janne: Det ved jeg sådan ikke lige. Jeg kan huske engang mig og min veninden, i starten vi havde fået computer, der gik vi enormt meget op i at sidde og kopiere spil og vi programmerede lidt. Så på et tidspunkt kom vi til at slette fil håndteringen eller sådan noget på min computer, og hun bor sådan et par gader væk, og så rendte vi sådan frem og tilbage fra hendes til min computer for til sidst at få det til at virke igen. Det ved jeg ikke sådan lige er noget specielt.

I boede på samme vej, eller ...

Janne: Ja, sådan næsten.

Så det var ned og så hente ...

Janne: Det var sådan hjem til hende for at kigge hvad der stod.

Interaktiv programmering kan man vidst godt kalde det (latter).

I denne sekvens ønsker jeg at få de fire matematiske elever til at fortælle om deres tidligste erfaringer med computere. Her lægger Janne for med at fortælle om en episode, hvor hun sammen med en veninde formåede at løse et teknisk problem ved rent fysisk at løbe frem og tilbage mellem hinandens hjem. At Janne ikke umiddelbart ser denne erfaring som noget specielt indikerer for det første computerens selvfølgelig karakter. I Jannes perspektiv er der ikke noget odiøst eller partikulært ved, at en pige i sine tidlige teenageår sammen med veninden løser et teknisk computerproblem. At det så ovenikøbet foregår på en meget aktiv måde er vel i sagens natur 'naturligt'. Veninder besøger da hinanden dagligt. Rent analytisk kan eksemplet pege på flere forhold. For det første forbinder Janne computerbrug med socialt netværk, problemløsning og samarbejde. Computeren er i hendes perspektiv så at sige indlejret i nogle velkendte, hverdagslige rammer. Computeren er her ikke blot en aktivitet som veninderne kan mødes om, men netop noget der kan bestyrke deres fælles relationer. Historien melder ikke noget om, hvorfor veninderne gav sig i kast med "filhåndtering" og programmering. Men ser vi på de øvrige elevers udsagn om computerspillenes betydning, eller snarere deres tydelige position i deres erfaringshorisont, markerer dette eksempel en forskel til den ellers så dominerende spil-erfaring.

I det næste uddrag fra samme interview fortæller eleven Carl om en noget anden social erfaring med computere.

Uddrag 14. Interview med mSA elever 2000, 1. maj

Carl: Jeg kan huske, at alle mine kammerater, de havde altid en computer, og vi havde ikke rigtigt noget. Og når jeg så endelig fik noget, så fik de noget andet. Jeg kan huske jeg fik en Amiga engang, det var en spillecomputer. Så fik de andre PC-er lige pludselig. Og så skulle jeg også have PC-er. Så gik der rigtig lang tid, hvor jeg gik og plagede mine forældre om, at nu vil jeg rigtigt gerne have sådan en,

fordi det havde alle de andre en. Det har altid været sådan noget med, at jeg var bagefter dem på en eller anden måde. Det kan jeg huske, jeg var overtræt af, dengang jeg var lille. At jeg aldrig havde noget, der var ligeså godt som deres, og sådan noget (griner). Og så var jeg rigtig glad, når jeg så endelig fik det, og så bliver man så skuffet lidt efter lidt, fordi så fik de andre jo bare noget nyt, og så gik der lang tid inden jeg fik noget nyt. Det er det, jeg mest kan huske. En traumatisk oplevelse fra, da jeg var lille (latter).

En kappestrid med kammeraterne. Var det på skolen, eller i gaden, eller i kvarteret?

Carl: Det var på skolen.

Dette uddrag kan først og fremmest tjene som eksempel på den åbnelyse iagttagelse, at der er markante forskelle i elevernes computererfaringer. Ser vi bort fra erfaringernes karakter af "barndomsminder" (eller –traume, som Carl ironisk selv noterer), er det muligt at pege på en figur, hvor elevernes netværk så at sige knyttes sammen af forskellige kræfter eller motiver, og som åbner for eller tvinger den enkelte ind i en bestemt position i det computerkulturelle felt. I Jannes tilfælde var erfaringen med computeren samarbejde og netværk. I Carls erfaring er dette netværk snarere kendetegnet ved en indbyrdes og mindre behagelig konkurrence (formodentlig mellem drengene), hvor det gælder om at være først med det nyeste. Dertil er der en forskel i Carl og Jannes perspektiver i forhold til computerens artikulationsniveauer. Janne fortæller mere direkte om "computerprogrammet", hvor Carl snarere fortæller om computere som en vare eller et udvekslings- eller begærsobjekt. Selvom jeg har reserveret spørgsmål om køn til analysens positionelle dimension (iværksættelsen), vil jeg her alligevel pege på en stereotyp figur, som blandt andet er observeret af legekulturforsker Ann Scott Sørensen (Sørensen 1992).

I Scott Sørensens studie af børns *kønnede legekulturer* ser vi, hvordan drenge og piger så at sige *gør* netværk på forskellige måder. Drengene kæmper indenfor et fleksibelt hieraki, hvor det er muligt at 'avancere' eller stige i graderne, omend dette skift i position og status ikke behøver at være vedvarende, og i øvrigt ikke ændrer ved den hierakiske struktur. Piger etablerer lukkede grupper eller netværk, hvor de enkelte positioner ikke er fleksible, og hvor de indbyrdes relationer befæstes i stabile mønstre. Med andre ord, drengenes netværk er kendetegnet ved konkurrence indenfor fleksible rammer, hvor bevægelse er mulig. Her overfor er pigers netværk kendetegnet ved samarbejde, hvor de personlige relationer knyttes indenfor stabile rammer.

Det er her ikke intentionen at ville tilskrive elevernes italesættelse af deres computererfaringer kønsmæssig nuancer eller træk. Det er heller ikke hensigten at tilskrive den diskuterede forskel mellem hjemmet og skolen som brugskontekster en kønsmæssig valør.

Skolen er således hverken mere "drenget" eller "piget", maskulin eller feminin end hjemmet som brugskontekst. Begge kontekster er sociale i den forstand at brug af computeren så at sige er indlejret i den hverdagslige organisering. Men i forhold til at forstå elevernes erfaring med brug af computere til at *gøre* netværk, kan vi tillige spore en kønsmæssig forskel. Men en forskel der netop har at gøre med elevernes måde at integrere computere i deres netværk.

Etiske computerregler

Det sidste tema jeg vil fremdrage fra den første interviewrunde handler om de formelle regler, eller de etiske regler, som er formuleret på Stjernfeld.⁹³ Dette tema ønskede jeg at få belyst, fordi jeg allerede i den tidligste fase af mit feltophold oplevede, at reglerne både i deres form, fremtoning og efterlevelse i det daglige var omgærdet af en ambivalens. De var der, dvs. de var opsat på opslagstavlerne i de to edb-lokaler, men alligvel var de der ikke. De var rent fysisk ikke særligt synlige; to anonyme A4 ark ophængt på de lysebrune opslagstavler ved siden af udprints med vittigheder, sportsresultater eller sort/hvide billeder. Indholdsmæssigt var der ikke tvivl om reglernes pædagogisk hensigt. Reglerne oplister punktmæssigt, hvad eleverne må og ikke må i forhold til driftssikkerhed, skolens forpligtigelser overfor udbydere og brugernes tarv. Da jeg i interviewene spurgte til, hvordan disse regler var blevet skrevet, hvad baggrunden var for deres udformning og i hvilket omfang eleverne selv havde haft nogen indflydelse herpå, fik jeg den besked, at det var edb-udvalget som stod bag, og at elevrepræsentanterne "nok" havde haft en vis indflydelse.

Min pointe bag udvælgelsen af de efterfølgende uddrag fra interviewmaterialet er at vise reglerens tvetydige eller ambivalente karakter, når eleverne forsøger at begribe dem. Eller rettere, hvordan eleverne giver udtryk for, at disse nedfældede og formelle regler på een gang både kan være uklare og uforståelige, samtidig med at de er selvindlysende og selvfølgelige. Jeg vil lægge ud med den sidste vinkel først.

Uddrag 15. Interview med sSA elever 2000, 28. april

Hvis I nu prøver at kigge på dem her. Hvis I kigger på den her, det er hvad I gerne må, og det her er hvad I ikke må. Og den med hvad I ikke må er lidt længere. Og så prøv at fortælle, hvad I kommer til at tænke på. Og det må I gerne gøre i munden på hinanden.

Tana: (griner).

Søren: (griner).

(læsepause)

⁹³ Jeg har ikke vedlagt de etiske computerbrugsregler. For det første fordi de muligvis ikke er gældende mere, og for det andet af hensyn til den anonymitet, jeg har lovet Stjernfeld Gymnasium. Jeg skal derfor begrænse mig til at analysere elevernes reception af reglerne.

Steen: Jeg synes ikke, at der rigtigt står noget specielt overraskende her på. Altså, det man gør, man skriver, bruger internettet, og

Tana: Ja

Steen: Ja, hvad står der, gemme på computeren, og sådan noget.

Tana: Og selvom vi ikke havde læst det der, så er det da lige det man gør, altså, de ting der står. Det giver jo sig selv.

Søren: Jeg synes, det er nogle meget rimelige regler det her, men der står, at adgangen til internettet sker via undervisningsministeriets sektornet. Og så står der, at sektornettet ikke må anvendes til private formål. Vil det så sige, at man, det må det vel, at man ikke må gå ind og tjekke sin egne emails og sådan noget?

Tana: Jo, for det står jo her på.

Søren: Okay.
(...)

Men de er meget rimelige?

Søren: Det synes jeg. Det er da fair nok, at man ikke skal gå ind og ændre i computerens opsætning og sådan forskellige ting, når det ikke er ens egen computer. Jeg kan ikke se, hvorfor man skulle gøre det.

Min indgang til at spørge eleverne om reglerne er måske ikke helt så neutral eller snarere reflekteret, som jeg måtte ønske. Min kommentar til listen "hvad I ikke må er lidt længere" synes dog ikke at frame diskursen på nogen nævneværdig måde. Jeg er heller ikke sikker på, at jeg i situationen selv fangede min ytring som et signal om, at jeg opfattede reglerne som rigide og konforme. Men jeg var i hvert fald opsat på at få eleverne til at diskutere ("... må gerne snakke i munden på hinanden."). Som det fremgår oplever elever i denne sekvens reglerne som "ikke overraskende", "selvindlysende" og "rimelige". De kan med andre ord tilslutte sig dem. Men samtidig giver de også udtryk for, at de ikke har læst dem før, og at budskabet så at sige ikke er helt klart, blandt andet i forhold til spørgsmålet om email og "private formål".

Umiddelbart efter denne sekvens fortæller eleverne, at nogle af reglerne alligevel bliver brudt, hvad der ikke undrer dem. Det drejer sig om forbudet mod at ændre baggrundsbilledet på computerne, forbudet mod at printe uforholdsmæssigt meget, og endelig forbudet mod at medbringe med og drikkevarer i computerlokalerne. Deres forklaring på hvorfor der i det hele taget er blevet lavet et formelt forbud imod dette går i retning af en generel holdning om at *passer på tingene*. I forhold til baggrundsbillederne, noterer Tana, at pornobilleder er noget, som kan virke stødende. Den holdning bliver også tematiseret i interviewet med de matematiske drenge. De har også haft erfaringer med baggrundsbilleder der henholdsvis var

”rigtigt klamme” og ”lige lovlige” (underforstået; for uanstændige!). I sig selv fortæller dette vel alene, at eleverne indenfor rammerne af interviewet ønsker at fremstille og opretholde et billede af dem selv som ’blaserte voksne’.

Set i relation til de sekvenser i interviewene, hvor eleverne fortæller om omgåelsen af forbudet mod at medbringe mad- og drikkevarer, tegner der sig et noget anden billede af elevernes diskurs. Hvordan kan det være, at eleverne fokuserer på brud med reglerne, der er relativt uskyldige i den forstand, at disse ikke for alvor betyder noget for anvendeligheden af skolens digitale produktionsapparat? Min brug af ordet ’uskyldige’ kan ikke mindst retfærdiggøres, fordi eleverne selv relaterer brud på regler til en episode, hvor nogle få elever fik hele skolens systemet og netværket til at gå ned, og hvor skolens rektor måtte sanktionere ved kollektivt at formene eleverne adagng til edb-anlægene. Denne episode står som en klar kontrast – et ultimativt regelbrud – til de mere banale former for regelbrud (mad og baggrundsskærme). I stedet kan der ligge to aspekter i deres fokus på de relativt uskyldig regelbrud. For det første er de nævnte brud på de etiske regler ikke-tekniske. Det kræver ikke nogen større kompetence at ændre et baggrundsbillede på en computer. For det andet er forbudet om ”mad ved maskinerne” dobbelttydigt. Hvis skolen rent faktisk ønsker, at eleverne bruger udstyret produktivt til at lave deres opgaver og lignende uden for den skemalagte tid, er det vel forståeligt, i et tidsmæssigt perspektiv, at et eleverne tager maden med ind i edb-lokalerne. Jeg vælger at fortolke det sådan, at disse to forbud opleves som relevante af eleverne, netop fordi de er ikke-tekniske og fordi det ene faktisk ikke handler om at gøre noget uetisk ’indeni’ computerne. Jeg skal senere komme ind på, hvordan eleverne rent positionelt tematiserer deres kompetencer. Men her er pointen, at eleverne forholder sig til forbud, som de så at sige ikke behøver at have en teknisk-diskursiv kompetence for at kunne forhold sig til. Reglerne er ganske simpelt formuleret i et sprog, som eleverne ikke abonnerer på, eller som de i det mindst ikke deler med skolens institutionelle edb-diskurs.

Spørgsmålet om de etiske reglers karakter som ’selvfølgelige’ eller ’selvindlysende’ (trods visse uklarheder) kontrasteres i interviewene af en anden holdning, som det fremgår af følgende og fyldige uddrag.

Uddrag 16. Interview med sMA elever 2000, 27.april

Der er de her etiske regler, som er her på skolen for hvordan

Katja: Åh nej

Mette: Prhhh

For di de fortæller, hvad du gerne må, og hvad du ikke må. Har I haft nogle oplevelser med de her regler? Altså, nu nævnte du det med opsætninger, det står nemlig her, man må ikke rode med opsætningen, eller de filer der har med opsætningen at gøre, så det kan skabe gene for andre.

Katja: Nej, men det er også når de skriver sådan noget, fx. hvis nu jeg her i første g havde læst det der, og der står, du må ikke rode med filer eller et eller andet der har med opsætningen at gøre, eller hvordan det nu står, så ville jeg bare tænke, hvad fanden er det for noget, det ved jeg jo ikke hvad er. Så man kan heller ikke sige, altså det er også bare endnu et bevis på, at folk faktisk ikke rigtigt ved, hvad de har med at gøre.

Terese: Jeg erfarer bare, at de bliver brudt.

Svend: Fordi sidste år, der havde vi en måned, hvis ikke mere, hvor vi ikke måtte bruge computerne

Katja: Ja, det var træls.

Svend: Det var i september eller sådan et eller andet. Vi var næsten lige startet heroppe.

Sofie: Ja, det er rigtigt.

Svend: Så var der nogle, der havde været inde og lege med det, og så på samlingen så kom vores tidligere rektor op og sagde, det vil vi bare ikke have. Og så var der bare lukket for (uhørligt) Og så

Mette: Og så var folk helt vildt sure på dem, der havde gjort det.

Sofie: Men fandt de ud af, hvem der havde gjort det.

Mette: Nej, men folk de vidste det jo godt.

Sofien: Dem der over fra tredje?

Terese: På en eller anden måde, så er man ikke så opmærksom på, at der er nedskrevne regler om computere, for man er rimeligt godt klar over, de fleste er i hvert fald, hvad man gør og hvad man ikke gør. Og så er der måske nogle af de her ting, der står man anser som ikke så vigtige. Jeg kan se, at der står ikke ændre i baggrunden og farverne. Det

Svend: Det er der mange der gør.

(latter)

Mette: Nej, regnvejret (latter)

Sofie: Og nøgne damer (latter)

I denne sekvens refererer eleverne blandt andet til den brud-episode som betød, at rektor forment alle eleverne adgang til edb-faciliterne i en periode. Rent praktisk valgte jeg ikke at 'grave dybere' i den sag. Dette gjorde jeg ikke af den banale grund, at eleverne heller ikke uden for interviewene ville snakke om det. Måske eleverne ikke ville

fremstå som 'stikkere', også selvom de trods alt giver udtryk for deres misbilligelse af 'de skyldige'. Det betyder, at jeg i mit studie af elevers computerkultur ikke direkte kommer ind på alvorlige brud på spillereglerne. Ikke desto mindre kan jeg med denne episode i baghovedet sige, at 'computerkriminalitet' ikke er noget, der åbenlyst cirkulerer i elevernes diskurser om computere.⁹⁴

Ovenstående sekvens indledes på den måde, at pigerne Katja og Mette kommer med nogle udbrud (eller nogle suk), der i hvert fald indikerer – ironiske eller ej – at temaet ikke er noget de finder interessant, selvom "interessant" måske ikke er helt dækkende. Interessant er derimod, at Katja i sit udspil reagerer offensivt på reglerne. For det første fortæller hun, at hun ikke har haft direkte kendskab til reglerne. Og for det andet markerer hun, at hun rent teknisk ikke har det kendskab til edb-anlægget, som omtales i reglerne. For Katja er reglerne således "... bare endnu et bevis på, at folk faktisk ikke rigtigt ved, hvad de har med at gøre." Her er det usikkert om Katja med substantivet "folk" peger på lærerne, de edb-ansvarlige eller på hendes med-elever. Det er mest sandsynligt, at det er skolen og de edb-ansvarlige som hun retter sit offensive udfald mod.

Springer vi over mellemspillet, hvor eleverne kort berører sagen om det alvorlige regelbrud, kommer Tereses udsagn om de i grunden selvindlysende regler til at stå i modsætning til Katjas offensiv. For det første peger Terese på, at der altså findes elever, som har kendskab til ("... man er rimeligt klar over, de fleste er i hvert fald...") reglernes form og budskab. Samtidig peger hun på, at reglernes nedskrevne form måske er unødvendig. De er i et vist omfang, men altså ikke fuldstændigt, internaliserede i elevernes omgang med computere på skolen. Dertil kommer, at Terese ikke ser det som noget problem, at nogle af reglerne bliver brudt. Der eksisterer for hende øjensynligt nogle uformelle regler, der gør det muligt at skelen mellem banale og mindre banale brud. Interessant er det at notere, at denne kompetence eller evne til at skelne mellem 'rigtigt og forkert' placerer Terese hos eleverne selv ("man"). Selvom dette interview forløb i al venskabelighed og med en god portion selvironi, drister jeg mig her til at øjne en holdningsmæssig konflikt. Hvor Katja afgjort ser reglerne som et tegn på lærernes eller snarere skolens manglede indsigt i, hvad eleverne ved om computere, hvorfor de må bære eller i det mindst tilskrives en del af skylden for misforståelser eller brud, ser Terese det klart som elevernes eget ansvar at agere regelret eller ansvarsfuldt i forhold til computere. Også her spiller

⁹⁴ Metodisk refleksion: På netop dette punkt må jeg nok erkende, at jeg i min iver efter at presse eleverne til at fortælle om alle sider af deres computererfaringer måske ikke magtede at spørge til episoder som den nævnte. På den led har jeg i interviewene måske også bidraget til at skabe en stemning af konsensus, hvor vi nok snakker om computererfaringer, men ikke om fx. computerhacking.

Terese den agtværdige rolle som den 'artige' eller måske rettere den 'ansvarlig elev'.

Elever har ikke selv noget bud på, hvorfor det forholder sig sådan, at der findes nedskrevne regler – som de ikke har læst, selvom de går på andet år – de for at virke, ikke behøver at være nedfældede. Eleverne giver dog udtryk for, at reglerne som helhed ikke fungerer efter hensigten. Tom fra mSA giver dog et bud på dette spørgsmål: "Så er det vores ansvar, hvis det sker, eller sådan noget. (2000, 4.maj). På den ene side er det naturligvis etisk at appellere til unge menneskers ansvarsfølelse. Men Tom indikerer også, at reglerne er der, fordi så kan skolen give eleven skylden, og ikke selv påtage sig nogen – etisk set. Kan det blive mere uklart? "... eller sådan noget!"

Selvfølgelig computer hver dag – en opsamling

Hvis man ser bort fra, at der i den daglige drift og praksis omkring computerne på Stjernfeld normalt ikke bliver begået "alvorlige" regelbrud, og hvis vi samtidig ser bort fra det praktiske problem, at mine samfundsfagselever ikke direkte har fået stukket regelsættet i hænderne (eller blevet henvist til dem), så tegner der sig et billede af et computerkulturelt pejlemærke. Som eleverne selv indikerer, at et mål med etiske regler, at de skal fungere som internaliserede retningslinier. Det er eleverne selv, på vej mod at blive myndige og ansvarlige voksne, der forventes at praktisere en mådeholden og etisk forsvarlig computerbrug. På den måde kan man sige, at de etiske regler hænger sammen med skolens dannelsesintention. Som tegn indikerer reglerne dog, at der er en ubalance eller en uafklarethed mellem skolens viden om elevernes computerfærdigheder, hvilket kommer til udtryk i formuleringen af reglerne, og elevernes italesættelse af disse. Eleverne kan i et vist omfang godt forstå reglerne, men de tjener intet formål eller bliver ikke stringent efterlevet i elevernes erfaring og praksis. Man kunne her formulere den tanke, at der mellem skole og elever rent faktisk er et computerkulturelt kommunikationsproblem. Det vil måske være for meget at påstå, at dette problem tager form af en reel problemkløft. Men det markerer samtidig – set i et praksisorienteret læringsperspektiv (integration i et professionsmiljø eller læringskontekst) – at computere bestemt ikke er noget mødested for skolen og eleverne. Og på den led får vi en indikation på, at det ikke eksisterer det sprudlende "sambamiljø", som Seymour Papert så visionært har formuleret (se kapitel 1 og 4). Det er i og for sig forståeligt nok. Computerbrug på Stjernfeld (og sikkert en lang række andre gymnasieskoler) fremstår ikke som nogen integreret del af det falige og dannelsesorienterede læringsmiljø, på trods af den selvfølgelige karakter, som kendetegner både elevernes omgang med og elevernes diskurser om computeren.

Internet og 'ubehagelige' erfaringer

I dette kapitel vil jeg præsentere min analyse af den anden runde af gruppeinterviews. Målet med disse interviews var at få eleverne til at fortælle om deres erfaringer med internettet, og i særdeleshed deres erfaringer med internettet som "noget der gør en forskel".⁹⁵ Jeg skal også nævne, at denne interviewrunde samtidig markerede den formelle afslutning på mit feltophold på Stjernfeld. I den forstand var disse interview ikke blot mit farvel til eleverne, men også elevernes farvel til Stjernfeld. Det kom blandt andet til udtryk i en type af udsagn, hvor eleverne nærmest gjorde status over deres tid på gymnasiet. Eksempelvis peger eleverne på, at deres brug af muligheden for online at kunne følge med i deres fraværsprocent (som nævnt i kapitel 5) klart var mærket af, at de var på vej væk fra institutionen. Det betød ikke så meget mere, for eksamensplanen var lagt og fraværet havde ikke længere indflydelse på det opgivne eksamensstof. Derfor gav spørgsmålene om denne mulighed var positiv eller ikke mindre mening for eleverne. Temaet omkring fraværstjekket vender jeg tilbage til sidst i dette kapitel.

Produktionsform og kommunikationsform

Det har i mit analytiske arbejde ikke været hensigten at stille de to interviewrunder op overfor hinanden i forhold til deres fokus; computeren og internettet. Intentionen er således ikke at ville skille elevernes erfaringer med computeren som legetøj (til spil) og arbejdsredskab (til opgaver) fra deres erfaringer med internettet som et bredere men samtidig også et særegent orienteringsredskab både i forhold til skolearbejde, underholdning og kommunikation. Principielt set *er* det muligt at opfatte computeren og internettet som selvstændige medieformer, der ikke desto mindre hænger sammen og i praksis ikke kan forstås uafhængigt af hinanden, heller ikke set i et brugsperspektiv. Dette fremgår tydeligt af elevernes beskrivelser af internettet, hvorfor flere temaer (ikke mindst omkring kompetencer og at kunne anvende en computer kompetent), da også går igen. Men netop i forlængelse af denne refleksion – computer og internet som medieformer – vil jeg kort pege på den figur i mine iagttagelser, som jeg allerede har diskuteret: Brugen af computeren

⁹⁵ Se bilag 8. De overordnede spørgsmål lød: 1) Hvad kendetegner internettet som noget betydningsfuldt?, 2) Hvilke typer af genrer eller "kasser" kan internettet deles op eller ind i? samt 3) Hvad oplever I, at I kan bruge internettet til? Det sidste spørgsmål indebare en række underspørgsmål, som gik på såvel den faglig som den personlig brugshorisont.

på skolen handler om kommunikation, derhjemme handler det om produktion!

Man kan argumentere for, ikke mindst anskuet ud fra *cultural studies* perspektivet, at vi med computeren har at gøre med et redskab til produktion af kommunikation. På den måde virker en skelnen mellem produktion og kommunikation måske mindre hensigtsmæssig. Men der er altså forskel på den betydningsproduktion som skabes, når man søger information på internettet (ved at skrive og at kende til søgekommandoer), bruger sin email (at skrive breve), eller skriver sine opgaver fordi man skal. Denne skelnen mellem medieformers betydning i både institution og situation, altså at skolen er kommunikation og hjemmet er produktion set fra elevernes perspektiv, forstår og forklarer eleverne ud fra et relativt banalt teknisk forhold. At bruge internettet kræver en forholdvis stor og stabil båndbredde, og den kunne eleverne få adgang til på skolen.⁹⁶ Eleverne fortæller, at opkoblingerne eller internetforbindelser hjemme hos dem selv ikke var så gode, som dem skolen kunne tilbyde. I denne medieetnografiske sammenhæng gør det ikke nogen forskel om det reelt forholdt sig således. Selvom eleverne fortæller om 'modem' og forskellige internetudbydere, så er pointen ikke at bekræfte, om det rent kvantitativt faktisk forholdt sig sådan. Det vigtige er naturligvis, at strukturelle forhold (økonomi, maskinpark osv.) har betydning for elevernes brugsrum. Men det betyder ikke entydigt, at eleverne alene brugte internettet på skolen. Det betyder dog, at eleverne i deres brug *gør* noget ved rummet for deres erfaringsdannelse på skolen.

⁹⁶ Det bør noteres, at på undersøgelsestidspunktet var de hurtige kabelforbindelse ikke særligt udbredte i private husholdninger, og jeg kan med min undersøgelse ikke, kvantitativt set, sige noget omkring, hvordan distributionen af adgang til højhastighedsforbindelse var fordelt blandt eleverne. Det er nemlig usandsynligt, at eleverne alene brugte internettet på skolen til kommunikation (ikke mindst set i forhold til deres hyppigere reference til mobiltelefoni og SMS kommunikation). Når eleverne fortæller om det praktiske arbejde med at få sat hjemmecomputeren op så der etableres adgang til internettet, peger de samtidig på, at internettet også er en del af hjemmets 'medieøkonomi'. Men i interviewdiskurserne indikerer eleverne, at den hyppigste internetbrug af praktiske årsager sker på skolen. Det var der eleverne havde adgang til de hurtigste og mest stabile forbindelser. Indledningsvist kan dette praktiske forhold indikere, at elevernes brug af internettet på skolen så at sige står i deres eget tegn. Dvs. at inden for en relativt begrænset tidsramme lader eleverne deres internetbrug dominere af deres personlige præferencer og aktivitetsønsker (hvad jeg allerede har tematiseret i forhold til "la perruque" i analysen af elevernes konkrete computerbrug). På den led, og for nu at tage forskud på en fortolkning, er det fra elevernes side måske belejligt, at internettet ikke er så velintegreret i fagene. Var internettet det, ville deres råderum for at kunne koble sig på de "digitale jungletrummer" måske være mere begrænset. Det ville sikkert være struktureret på en måde der ikke åbner for et "personligt rum" såvel som et "socialt elevrum" omkring brugen af internettet. Dette tema om internettet i fagene vender jeg tilbage til senere i forhold til elevernes syn på den "manglefulde" eller direkte "tvivlsomme" integration og brug af internettet indenfor de faglige rammer.

Overstående betragtning er i denne sammenhæng relevant på den måde, at den foreslåede skelnen mellem produktion og kommunikation som forskellige medieformer ved computeren både skal indikere ligheder men også forskelle mellem min analytiske bevægelse. Jeg vil med resten af dette kapitel foretage en bevægelse, der på den ene side bygger på denne skelnen mellem produktion og kommunikation, men jeg vil samtidig mere direkte inddrage de modernitetsanalytiske betragtninger, jeg har diskuteret tidligere. Og det er ud fra denne horisont, at mine tematiske nedslag skal forstås. Disse nedslag er nemlig i første omgang blevet udfoldet ud fra fire tematiske klynger: 1) Horisont og afgrund, 2) Relevans og distinktion, 3) Fag og ubehag samt 4) Selvfølgelighed og (selv)kontrol. Jeg har med disse klynger forsøgt at belyse, hvordan vi i elevernes italesættelser kan se, modernitetens indvirkning på elevernes brug af internettet. Det bør være overflødig at påpege, at det også gælder for mine forrige delanalyser (kapitel 4, 5, 6, 7).⁹⁷ Men det betyder, at de overskrifter, jeg har valgt i dette kapitel til at formidle disse tematiske klynger, skal forstås herudfra.

Internettet som horisont for viden og handling

Et øjnefaldende træk ved elevernes diskurs om internettet er den "masse-lidt" figur som de samstemmende præsenterer. De peger på, at "man kan finde alt" på internettet, men samtidig pointerer de, at de ikke selv bruger internettet særligt meget, og at deres personlige brugshorisont ikke overstiger mere end en håndfuld "foretrukne" links, som de jævnlige og på rituel vis vender tilbage til. Dertil er de, som jeg vil komme ind på, skeptiske overfor mængden af tilgængeligt og seriøst på internettet. Arno fra mSA udtrykker det sådan: "Jeg synes tit man hører, at folk synes at det er helt vildt stort (læs: internettet), selvom man kun bruger en lille, lille mini andel af det selv." (2001/6)

Holder vi fast ved internettet som noget "vildt stort", peger Kristoffer fra mSA og Katja fra sSA på internettet som en noget nær ubegrænset horisont af viden.

Uddrag 17. Interviews mSA (2) og sSA (5) 2001

Kristoffer: Alle de muligheder der er i det. Fordi det er så stort, og der er så mange ting. Lige meget hvad man gerne vil have noget at vide om, så kan du få det at

⁹⁷ Jeg har med de fire tematiske klynger tilladt mig den kulturanalytiske 'luksus' at lege lidt med begreberne. Denne tanke eller dette perspektiv, som måske ikke så entydigt eller succesfuldt er blevet anvendt i resten af afhandlingen, er udtryk for en strategi, som Ziehe ikke selv anvender, men som ikke desto mindre er kendt inden for kritisk teori (i særdeleshed Jean Baudrillard, se Christensen 1992, Jantzen 1996). Strategien er samtidig udtryk for den læreproces og den faglige tilegnelsesproces som ligger bag hele afhandlingen.

vide. Hvis du har lyst til at bygge en bombe, eller hvis du har lyst til at skrive noget om Ernest Hemmingway, det er lige meget hvad, så er det derude.

...

Katja: Jamen, det synes jeg er lidt svært at svare på, fordi der er så meget. Man kan vel sige at, så kan man vende den om, at man kan nærmest foretage sig alt, og finde alting, og sådan på internettet, det er så stort. Det er nok hvad jeg synes er mest betydningsfuldt.

Her er det værd at bemærke, at Kristoffer og Katja præsenterer en forskel i forhold til spørgsmålet om internettets brugsværdi, eller netop hvad det vil sige "at bruge" internettet. Kristoffers perspektiv på brug er "at vide" eller søge viden, hvor Katjas er "at foretage sig" noget, også selvom hun implicit har et "at vide" med i sit udsagn ("finde alting"). Min pointe er, at eleverne her tematiserer, at internettet indebærer et rum eller en horisont for såvel viden som for handling. At kunne hente eller skaffe sig adgang til informationer (eller viden) kan naturligvis betragtes som en bestemt type af handling, hvad Kristoffer selv peger på med sit "bombe" eksempel. Men denne skelnen er ikke desto mindre interessant i forhold til en figur, som eleverne også selv kommer ind på i interviewene.

Vi kan skelne mellem *information* og *kommunikation* som to grundlæggende måder eller *modi* ved internettet. Forskellen består i, at vi med vores søgen efter information ikke producerer en kommunikation, som bidrager til internettets overvældende mulighedshorisont. I hvert fald ikke set fra elevernes perspektiv. På den måde giver det mening at skelne mellem information/viden på den ene side og kommunikation/handling på den anden side. Med en sådan skelnen kan eleverne se sig selv som brugere af internettet, der ikke producerer den støj (mer-kompleksitet eller kontingens), som de netop kritiserer andre for at bidrage med. Denne støj tager i elevernes diskurs form af "personlige" og "amatøragtige" hjemmesider, et tema jeg vil vende tilbage til. Men pointen er, under alle omstændigheder, at information er mere 'ufarligt' end kommunikation. Når eleverne kommunikerer via nettet, er de med til at bidrage til den kompleksitet, som på den anden side er med til at presse dem til at forholde sig til den nærmest afgrundsstore mængde af viden, der kan findes på internettet. Så ved ikke at lave en hjemmeside eller selv at producere støj, passer eleverne på sig selv (og på andre). De producerer ikke mere information som hverken de selv eller andre skal til at sortere i eller grave sig igennem.⁹⁸

⁹⁸ Dybest set er min fortolkning, at internettet kan fungere som et billede på en kompleks og kontingent modernitet. Ved vælge og ved at handle er man som individ med til at skabe mere kompleksitet i en verden, der i forvejen opleves som "hyperkompleks" (Qvortrup 1998). Vores praktiske bevidsthed gør dog, at vi både rituelt og rutinemæssigt kan håndtere kompleksitet, men pointe er her, at vi med

Internetbrug som refleks og ritual

At kunne navigere meningsfuldt (og praktisk) i forhold til denne mulighedshorisont, sker for eleverne både som en refleks (eller intuitivt) eller som et ritual. I begge tilfælde er der tale om en måde at bruge internettet på, der gør det muligt at reducere den kompleksitet eller uoverskuelighed, eleverne beskriver. Og derfor giver det mening, at eleverne fortæller og fastholder, at de kun anvender eller 'besøger' en brøkdel af internettets mange muligheder. I elevernes forståelse af deres egen brug af internettet er det derfor ikke kun på trods af, men også i kraft af uoverskueligheden (eller afgrundsforfølelse), at eleverne udfører reflekser og ritualer. Dette er helt tydeligt med Arnos udsagn.

Et aspekt ved dette er fænomenet "Foretrukne", dvs. de steder på internettet som eleverne hver især vender tilbage til og bruger med en vis hyppighed. I elevernes tematisering af "Foretrukne" er der en tendens til, at de bagateliserer eller trivialisere de steder, de foretrækker på internettet. Kun ganske få gange fortæller eleverne med begejstring om særlige steder, de har besøgt på internettet. Går vi helt tæt på elevernes udsagn, fortæller de, at de blandt andet bruger internettet til:

- at finde musik,
- besøge online auktioner,
- finde nyt job,
- søge bolig,
- læse aviser og sports/nyheder,
- "tanke" eller få "påfyldt" ny taletid på deres mobiltelefon,
- ændre abonnementsordninger,
- skrive emails,
- drille hinanden med hadeemails,
- spille online spil (som aktiespillet, Kasino, Oddset),
- sende efter gratis produktprøver (annonceret for i andre medier).

Denne liste er på ingen måde fuldstændig. Og den står i noget af et modsætningsforhold til den oplevelse det var at få eleverne til at fortælle om deres internetbrug. For det første var eleverne sparsomme med deres "private eksempler". Dette kan i sig selv indikere, at foretrukne internetsteder eller online services netop er en privat sag, dvs. noget der ikke skal cirkulere i nogen offentlighed. Når eleverne beskriver deres "Foretrukne", fortolker jeg det således, at eleverne konstruerer et privat rituelt rum, der har karakter af at være en reflekshandling. Dette rituelle rum betragter jeg som en slags virtuel sti eller rute, som eleverne hver især vælger at vandre,

internettet og hele den virtuelle ritualitet ikke kan undgå at bidrage til denne kompleksitet. Derfor kan elevernes udsagn om fx. ikke at ville lave hjemmesider i fagene, fordi dette blot ville producere mere kompleksitet, mere viden eller mere stof, som de senere selv skal "pløje sig igennem".

når der er tid til det⁹⁹. Dette beskriver Jan og Jesper fra mSA på denne måde:

Uddrag 18. Interview med mSA 2001, 23. april

Har du en eller anden foretrukken side, du går ind på?

Jan: Altså, jeg går meget tit ind på Danmarks Radio. For eksempel hvis jeg bare sætter mig, og ikke rigtigt ved hvad jeg vil. Få tiden til at gå. Så skriver jeg næsten altid den side per refleks.

Jesper: Per refleks, så skriver jeg altid superligafodbold dk, selvom jeg ikke skal ind og kigge på den, så tager jeg altid den.

Der er intet odiøst i elevernes beskrivelser af deres 'internet-reflekser'. At vende tilbage til noget velkendt beskrives i medievidenskabelige analyser netop som *kult*, altså en kollektiv begivenhed med fatisk og rituel karakter. Forskellen i forhold til min analyse er på det punkt, at medieteksten er noget mere diffus end for eksempel reception af konkrete film eller fjernsynsserier som kontekst for samvær og produktion *tertiær tekstualitet* (Jerslev 1999, Klitgaard Povlsen 1999). For det andet er der meget lidt 'stemning' i elevernes beskrivelser af deres foretrukne links. Jesper gør det "per refleks". De "Foretrukne" har således ingen umiddelbar kollektiv eller social signifikans. Spørgsmålet er derfor, hvorfor eleverne vælger at vende tilbage til disse "Foretrukne"?

Umiddelbart kan disse reflekshandlinger forstås som kompleksitetsreducerende eller kompleksitetshåndterende handlinger. Hvis elevernes kulturelle erfaring er, at internettet repræsenterer en verden uden centrum med uanede og interaktive tilknytningsmuligheder, giver det mening taktisk at styre sin oplevelse og sin bevægelse i forhold til denne horisont. Dette sker ikke blot i form af fænomenet "Foretrukne", men også som en "grovsortering". Laust fra mSA fortæller: "*Man skal lige vænne sig til, at man hurtigt skal grovsortere fra starten af, når man lige kigger noget igennem.*" (2001/2) At kunne grovsortere beskrives her som en nødvendig kompetence at mestre for overhovedet at være i stand til at orientere sig og kapere de muligheder som internettet tilbyder. Det handler primært om at kunne overskue de mange "links" som produceres, når eleverne søger efter noget på internettet. Laust

⁹⁹ Jeg bruger i denne forbindelse "ritual" som en betegnelse for handlinger der nærmest mimetisk udføres indenfor en afgrænset (tids)ramme. I en vis forstand ville det måske være mere stringent at betegne elevernes internetbrug som "liminoid"; dvs. en individualiseret gentagelse af et bestemt (for)brugsmønster, hvor det mindre er det fokuserede og "varme" fællesskabs beståen og videreførelse der er i fokus (Jantzen 1996). Det rituelle (eller det liminoide) består snarere i en genfortælling af den enkeltes selvforståelse, med internettet som arena og som orienteringsredskab.

præsenterer (i situationen) *grovsortering* som en aktiv og i den forstand progressiv måde at forholde sig til Internettet på. Men jeg vil fastholde, at denne progressive tilgang samtidig skjuler en mere regressiv forholden sig til Internettet på. At 'grovsortere' er ikke blot et spørgsmål om at finde 'det rigtige' eller 'det relevante', men er samtidig en aktiv erfaringsmæssig forsvarsmekanisme, hvormed eleverne passer på sig selv. Det kan her dog undre, at eleverne relaterer denne strategiske og interaktive mediebrug til "netsurfing" som en måde at "spilde tiden på", som Jan udtrykker det. Hvordan skal vi forstå denne kobling mellem strategisk mediereception og "tidsspilde", hvis vi accepterer at strategiske receptionsformer udvikles og praktiseres med det mål at sikre meningsfuldhed og sansemæssig integritet for den enkelte person? Elevernes svar på spørgsmålet ville være, sådan er det bare! Og igen vil vi kunne mønstre en iagttagelse af selvfølgelighed i elevernes computerkultur.

En afgrund af internet

Jeg har i det ovenstående søgt at vise, at eleverne er ambivalente i forhold til internettet som en horsint, der giver adgang til viden og bestemte typer af handlemuligheder. Når jeg vælger at bruge metaforen *afgrund* som et delvist retorisk modbillede til metaforen *horisont*, er det netop for at understrege denne ambivalens.¹⁰⁰ Pointen er, at ser vi elevernes måde at forstå og knytte an til internettet på ud fra et kulturelt frisættelses- eller aftraditionaliseringsperspektiv (med Ziehe) kan internettets karakter af 'horisont' netop være en kilde til produktion af en 'afgrundserfaring'. Som baggrund for tematisering af tilværelsesforhold (Ziehes tre dimensioner; viden, sociale relationer, subjektiv refleksivitet) 'presser' internettet netop på i forhold til udvikling af denne evne til 'grovsortering' (også selvom eleverne primært ser denne evne i relation til instrumentelt at styre deres søgninger efter ting på internettet). Men samtidig sker denne 'grovsortering' også – men ikke udelukkende – i forhold til 'tidsspilde'. For netop ved at karakterisere eller placere (bestemte typer af) internetbrug i forhold til en 'tidsspilde-ramme', bliver horisonten ikke påtrængende og derved ikke til nogen afgrund. I denne dobbelte forstand kan internettet betragtes både som arena for og som redskab til erfaringsdannelsen.

¹⁰⁰ Analytisk kunne jeg også have valgt at anvende *baggrund* som modbillede til min tolkning af internettet som en afgrund. Det ville have fremhævet det forhold, som eleverne enkelte gange kommer ind på, nemlig at Internettet ganske simpelt både er en naturlig og derved også uundgåelig del af vores verden. Det er ikke blot et sted, hvor man kan finde relevante oplysning og kommunikativt at knytte an til andre mennesker. Internettet kan ganske simpelt forstås som en væsentlig del af en samtidig baggrund for det aftraditionaliserede eller post-traditionelle samfund. Du skal kende til internettet, ellers deler vi ikke *baggrund*!

Ved at præsentere strategiske brugsformer (grovsortering, refleksforetrukne) markerer eleverne, at de magter at håndtere internettet som mulighedshorisont. Det samme gør sig gældende, når de præsenterer internetbrug som tidsspilde eller i forbindelse med ikke-faglige aktiviteter. Og heri ligger en ambivalent brugsfigur; at knytte an ved at undvige!

Kvalitet på internettet

Jeg har allerede fremdraget nogle af de forskellige ting eller steder på internettet, som eleverne umiddelbart fandt det relevant at knytte an til. Et interessant træk ved deres diskurs om internettets anvendelsesmuligheder er deres *insisteren* på, at disse muligheder skal findes i et kontinuum mellem absolutte og mere pragmatiske eller relative relevanskriterier. I denne diskurs er naturligvis indbefattet en kvalitetsdimension; hvad er eller kendetegner kvalitet på internettet?

Uddrag 19. Interview med mSA 2001, 18. april

Hvis I skulle kigge på internettet og så sige, jamen, der er alle de her ting, dem kan man putte i en kasse, og så er der alle de her ting, dem kan man putte i en anden kasse, hvad for nogle labels ville I så sætte på de her forskellige kasser? Altså, til at starte med, hvad for nogle kasser er der?

Thor: To kasser.

Er der to kasser?

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

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

Thor: Men der er fanme meget af det, der er noget lort. Der er, nu laver jeg en hjemmeside, og så fik jeg ikke lige lavet den færdig, eller et eller andet.

Amby: Jae.

Thor: Sådan er det tit.

Amby: Sådan lige som [personnavn].

Lige som hvad?

Amby: Lige som [navn], han lavede sådan en hjemmeside der var pissefræk. Men der er åbenbart, jeg synes han snakkede om, at der var 800 der havde været inde og glo på den.

Tom: Det var sgu da liges om der var een i Tjekkiet, der havde en hjemmeside i Tjekkiet der var den mest besøgte. Det var fordi den var så kikset. Det var verdens dårligste hjemmeside. [uhørligt] Han kunne slet ikke stave på engelsk. Det var helt vildt, genialt.

Der er to aspekter ved denne sekvens, som skal fremdrages. For det første er det et gennemgående træk, at eleverne har en fast forestilling om, at internettet næsten er domineret af "crap", "lort" eller "noget gustent noget". Med disse betegnelser markerer eleverne en klar afstandtagen til internettet som et underholdningsmarked (hvilket står i et lille modsætningsforhold til den kommentar Thor fra mSA lader falde; internettet dur slet ikke til underholdning, for det er for langsomt til at afvikle spil!). For det andet fortæller eleverne, at der er en vis attraktionsværdi i dette "crap". Og mellem linierne markerer de også, at hvad der kan være "crap" på eet tidspunkt, ikke behøver at være "crap" på et andet. Denne markante afstandtagen udtrykker igen den ambivalens som vi må forstå elevernes computererfaringer ud fra. Men hvad er det eleverne tager afstand fra?

Uddrag 20. Interview med mSA 2001, 23. april

Kristoffer: Hvis nu vi tager internettet generelt så er det jo slet ikke, hvis nu man tager andelen af hvor meget plads der bliver brugt til hvad, så fylder email jo ufatteligt lidt, selvom det er det ufatteligt mange de bruger. Hvorimod sådan nogle ting som porno, jeg kan ikke huske hvad statistikkerne de var, jeg tror det var over 90 procent af hele internettet der var det.

Det er i øvrigt spændende, jeg ved godt at der er lavet nogle undersøgelser, men de har haft nogle problemer fordi de ikke kan blive enige om ekstra, det vil så sige at det bliver meget svært at lave en procent

Kristoffer: Mnn.

På hvad der fylder, når man ikke kender

Kristoffer: Hvor stort det er, ja.

Meningen med dette uddrag er ikke at sætte lighedstegn mellem porno og "crap" på internettet. Porno kom kun sjældent op i interviewene, og gerne som en sidebemærkning efterfulgt af latter. Selvom elevernes italesættelse af pornografi i og for sig er interessant, også i forhold til deres interneterfaringer, valgte jeg i interviewene ikke at forfølge og tematisere spørgsmålet yderligere. For det første fordi temaet "porno på skolen" fra starten ikke har haft interesse, og for det andet kun sparsomt er dukket op som fænomen i mit feltarbejds materiale. Meningen er her i stedet at pege på, at det eleverne tager afstand fra – det store udbud af "crap" på internettet – er en usikker viden. I ovenstående tilfælde støtter Kristoffer sig til nogle tal, som han ganske givet har læst et sted. Det interessante er imidlertid, at min problematisering af denne viden ikke afføder nogen usikkerhed. Umiddelbart efter denne sekvens fortæller Kristoffer nemlig med stor indlevelse, hvordan han har fundet flere

steder på internettet som har fanget hans naturvidenskabelige interesse. Pointe er således, at det eleverne tager afstand fra i forhold til et spørgsmål om relevans (som en indikator for kvalitet) er en undefinerbar og i den grad en relativ størrelse. Det er en størrelse, som måske nok kan gøres begribeligt med tal – som Kristoffer forsøger. Og det er samtidig en størrelse, som eleverne ikke har et problem med. Kristoffer er i hvert fald ikke rystet over, at "underholdningsskildtets kolonialisering" er massiv, samtidig med at dette massive opbud af "crap" ikke at gøre værdien af internettets sparsomme og relevante dele mindre værd. Snarere tværtimod!

Spørgsmålet om hvad eleverne tager afstand fra, på den ambivalente måde jeg har søgt at beskrive, er et langt sværere spørgsmål at besvare, end hvorfor de markerer, at de tager afstand. Selvom eleverne distingverer sig fra lærerne (netop distingverer, fordi de markerer at de har en computerviden som lærerne øjensynligt ikke har), så reproducerer de i interviewene en 'voksen' eller socialt acceptabel version af, hvad det vil sige at være kritisk og reflekteret overfor et relativt ny fænomen som internettet. Spørgsmålet om faglige kilders status – bog versus internet – er nærmest et ekko af lærernes akademiske habitus. Eleverne tager med andre ord afstand fra bestemte dele af internettet, fordi det forventes af dem indenfor rammen af gymnasieskolens akademiske habitus.¹⁰¹ Kvalitet er med andre ord, det eleverne forventer, at lærerne vil betegne som kvalitet. Men samtidig er kvalitet noget, som eleverne alene er i stand til at vurdere, netop fordi de så uproblematisk og kompetent kan "grovsortere" og gøre det intuitivt, uden anstrengelse.

Vender vi et øjeblik tilbage til afsættet for denne tematisering af internettets "crap", så kan det diskuteres om elevernes sprogbrug er med til at sløre det forhold, at deres "klare overbevisning" om den overvældende mængde af "informationsstøj" mindst talt er modsætningsfuld. Som det netop fremgår af sekvensen kan "crap-sites" som det nævnte tjekkiske opnå noget nær kult-status, selvom denne status sikkert kun har været kortvarig.¹⁰² Pointen er med andre ord, at eleverne med deres sprogbrug på den ene side markerer en distance til internettet, men fastholder samtidig, at grænserne for kvalitet (eller bedømmelse af relevans) er "klik-bar". Eller; at kunne skifte eller anvende forskellige relevanskriterier i samme situation har værdi. Det markerer en åbenhed, der samtidig ikke gør udsigelse af værdidomme umulige.

101 Jeg trækker her på Pierre Bourdieus (1986) begreber *habitus*, *distinktion* som begge referer til den kulturelle økonomis funktionsmåde.

102 Dette tjekkiske internet site var på daværende et sted på internettet, som eleverne besøgte. Det var så dårligt både indholdsmæssigt og formmæssigt, at det for en kort opnåede kultstatus (hvorfor det måske netop ikke kan betegnes *kult* men snarere *kitsch*). Internet stedet er ikke længere tilgængeligt.

Tilgængelighed er et aspekt som er fælles for de to ovenstående uddrag. Der er med andre ord brug for "crap" på internettet, fordi det potentielt er relevant for andre end eleverne selv. Hvis der ikke var den overvældende mængde af "crap", ville eleverne som individuelle brugere ikke have mulighed for at markere deres præferencer som ikke-crap. En interessant flig af dette spørgsmål om relevans bliver tematiseret i interviewet med Svend og Sofie fra sSA. I det interview demonstrerer Svend til overmål, at han oplever at kunne beherske internettets kulturelle koder, og kompetent formår at udpege grænserne for godt og skidt. Sofie er derimod mere tavs, men indrømmer dog, efter direkte at blive spurgt, at hun da sender elektronisk mail efter vareprøver og lignende. I alle interviewene bliver der på intet tidspunkt markeret, at en sådan brug af internettet er irrelevant, men den står i kontrast til den meget selvsikre fremstilling af kompetent brug af internettet til bestilling og indkøb af varer eller ydelser (fx. online gambling), som især drengene spiller på banen. Man fristes nærmest til at opstille en figur, hvor bevidst og målrettet forbrug af mærkevarer (som sportsudstyr eller antikveret musik) har større kulturel relevans end en 'forført' bestilling af hygiejnebind eller duftprøver. Igen kan vi iagttage en dobbeltydig forståelse af kvalitet. På den ene side er kvalitet det, som den institutionelle (og habituelle) kanon foreskriver, på den anden side er kvalitet udtrykt ved den brug af relevant materiale, som den enkelte så at sige vælger at abonnere på. Set i det lys er det muligt at spore et træk i elevernes diskurser om og erfaringer med internettet: Det pragmatiske og det universelle er ikke antagonistiske størrelser. Og i den forstand er det muligt at se elevernes brug af internettet som en reproduktion af en kulturelle relativisme.

Når eleverne beskriver kvalitet på internettet (forstået som relevans og distinktion), gør de det ved at pege på to sammenfaldende dimensioner. På den ene side er internettet et felt, hvor relevans handler om "noget på nettet", der enten har privat eller almen interesse. På den anden side skelner eleverne mellem internet steder som enten er professionelle eller amatøragtige. For det første kan man pege på, at disse måder som eleverne erfaringsmæssigt (og kognitivt) strukturerer stof på internettet på står i kontrast til deres ellers så pragmatiske og relativistiske forståelse af internettet. At betegne noget som (ikke)godt kræver en privilegeret position, hvorfra der kan tilskrives en værdi. Og er der noget der skinner igennem i elevernes diskurser så er det netop relativisering af denne privilegerede position. Også selvom Kristoffer ikke rystes i sin vished om, at internettet må kunne måles fra en privilegeret statistisk position. Jeg skal senere vende tilbage til elevernes udsagn om lærernes tvivlsomme computerkompetencer og betydningen af dette for deres autoritet. Men også på det punkt markerer eleverne deres ambivalente forhold til kvalitet og autoritet. Lærerne er på den ene

side garanter for en faglig integritet og kvalitet, men samtidig introducerer brugen af internettet et brud med eller en forstyrrelse af disse.

Der kan naturligvis argumenteres for, at faglig kvalitet og kvalitet på internettet ikke umiddelbart kan sammenlignes. Der er forskel på bøger hentet på biblioteket, og dokumenter eller informationer downloaded fra internettet. Også her vil jeg påstå at elevernes erfaringshorisont er ambivalent; at ville bestemme kvalitet med relative målestokke! Det betyder på een gang at acceptere, at der findes privilegerede positioner, hvorfra der kan udsiges domme om kvalitet samtidig med, at eleverne er bevidste om kvalitets (eller relevansens) pragmatik; hvad der er crap for mig, er ikke nødvendigvis crap for dig!

Det interessante er naturligvis, at det individuelle ophæves eller placeres som både absolut og relativ position for bedømmelse af kvalitet. Derfor kan man stille spørgsmålstejn ved, om eleverne overhovedet mener, at der findes noget af almen interesse på internettet, udover den uforholdsmæssigt store men dog uafklarede portion af porno! Med Ziehes terminologi kan dette træk ved elevernes erfaring læses som et tegn på individualisering, eller netop subjektivering: Det, der har kvalitet, er det, der har relevans for mig!¹⁰³

Stopursrelevans og virtuelle vejvisere

Tid er et af de sidefænomener, som eleverne fortæller har betydning for deres oplevelse af kvalitet og relevans, når de bruger internettet. At skulle vente på, at computeren får downloaded det enkelte websted er en "dræber", som de udtrykker det. Derfor giver det også mening, at eleverne foretrækker at anvende tid til internet på skolen. Ikke desto mindre har denne *stopursrelevans* betydning for den overordnede måde som eleverne italesætter deres interneterfaringer på. Hvis det ikke går stærkt, så har det ingen interesse! Her vil jeg passe meget på med at trække på eller entydigt foreslå et ungdomskulturelt skema der vil, at overfladiskhed og zappermentalitet dominerer unges opmærksomhedstærskel. For det første er *stopursmentalitet* ikke et ungdomskulturelt fænomen som sådan, men et rationaliseringsprincip, der gennemsyrrer alle moderne

¹⁰³ I de danske oversættelse af Ziehes arbejder, kan vi se en dobbelt brug af begrebet 'subjektivering'. Det betegner på den ene side tendens til individualisering, som er det post-traditionelle eksistensgrundlag, samtidig med, at subjektivering kan betragtes som en kulturel orienteringsform på linie med ontologisering og potensering. Det skal her være usagt om dette alene skyldes oversættelsen af Ziehes tekster, eller om det er et tegn på en inkonsistens i Ziehes omfattende og på punkter komplicerede begrebsapparat, eller om vi har at gøre med nok en dobbelthed.

institutioner. Og for det andet giver det god mening at forvente, at eleverne trækker på en sådan erfaring. Lektier laves til tiden, tiden ved computeren er afmålt, også om natten, hvis nattesøvnen skal passes. Min Pointe er her, at den teknologiske infrastruktur også har betydning for aktørernes bevidstheds- og erfaringsmæssige måder at knytte an til mediet på.

Et helt andet aspekt ved elevernes diskurs om internet, relevans og tid handler om deres brug af de elektroniske søgeredskaber eller *virtuelle vejvisere*. Eleverne fortæller, at søgemaskiner og det at kunne anvende søgemaskiner er vigtigt for overhovedet at kunne gøre brug af internettets horisont af muligheder. Hvis man ikke kender den direkte vej eller adresse, til det man søger, er det nødvendigt at starte med søgemaskinerne.

Uddrag 21. Interview med sSA 2001, 30. april

Svend: Nej, jeg plejer som regel bare at gå ind på en søgemaskine. Som regel er det Jubii. Det er den jeg bedst kan lide. Og så søge noget der, og så finder jeg det som regel. (...) Yahoo bruger jeg også meget, fordi Jubii den er, nogle gange så er den lidt, så ved den ikke, så kan man ikke finde det alligevel. Og så bruger jeg Yahoo i stedet for. Den er også meget god.

Ja. Er der nogen grund til, at det er dem der, for der er jo masser af portaler idag, og der er også mange søgemaskiner. Er der en grund til at det lige præcis er de to?

Svend: Jeg synes Jubii er utrolig brugervenlig. Yahoo den er ikke nær så brugervenlig igen, men de har bare i forhold til alt det der er derinde på, så er den meget brugervenlig.

Når du siger brugervenlig er det fordi det er nemt at overse, og den måde som de har lavet kasser på

Svend: Ja, den er meget nem, fordi det hele er i små kasser med forskellige overskrifter nærmest, mens inde på Yahoo der er det mere sådan, så er det hele bare sådan [rodet].

Hvordan?

Svend: Altså, inde på Yahoo er der en kasse oppe for oven og så en kasse nede for neden med navn. Og hvor der bare står en masse ting i. Mens inde på Jubii der har de masser af små kasser, det er nemmere, det er struktureret.

I denne sammenhæng er det naturligtvis spørgsmålet om brugervenlighed, der er interessant. Hvis vi ser på Svends måde at sammenligne de to søgeredskaber eller søgeportaler (her kan man være uenig om genrebetegnelsen), så er det brugervenlige Jubii ordnet men begrænset. Yahoo derimod fremstår mere ustruktureret, kaotisk, men giver lettere adgang til flere ting, flere søgeresultater. Ser vi på Svends beskrivelse af de virtuelle vejvisere, som både praktisk men også erfaringsmæssigt har betydning for elevernes oplevelse af internettet, vælger jeg at fæstne mig ved denne

dobbelthed: Orden/struktur på den ene side, og rod/frihed. Det skal fastholdes, at disse søgemaskiner eller portaler helt grundlæggende må forstås som struktureringsredskaber. De er tænkt som måder at skabe orden eller fremstille et (skærm)billede af en orden i den information, som søges.

I forhold til at finde noget relevant tilbyder søgeredskabet Jubii en relativt ordnet og overskuelig tilgang, nærmest organiseret som et bibliotek. Eleverne kan herigennem finde vej frem til 'relevanther', som er blevet filtreret af en redaktion eller en bestemt privilegeret position og ordnet i emnekategorier, som i et vist omfang er sammenfaldende med elevens efterspørgsel af biblioteksindekseret materiale. Prisen for denne orden og sikkerhed er, at graden af frihed reduceres. Svend peger selv på, at han med Jubii ikke altid kan finde det, han søger, hvorfor han i stedet anvender redskabet Yahoo. Men netop med det bredere og mindre brugervenlige Yahoo øges kravet om ansvar. Du skal selv komme med de nødvendige søgeord for at kunne finde det relevante. Det vil med andre ord sige, at den enkelte skal tage stilling til en liste af mulige 'relevanther' og selv påtage sig opgaven at filtrere og navigere i søgeresultaterne.

Jeg vil i det følgende foretage en fortolkning af de virtuelle vejvisere ved at sammenligne dem med lærere eller rettere med den del af lærerrollen som indkredser, udvælger og præsenterer relevant fagligt stof. Motivationen til denne tolkning er, at Jesper fra mSA lod følgende bemærkning falde i sofagruppen: Hvorfor siger lærerne ikke bare hvordan det hænger sammen, så vi er fri for at gætte! Og her vil jeg tilføje, 'at dumme sig', fordi det nærmest lå mellem linierne i Jespers frustrerede udsagn. Jespers bemærkning faldt på et tidspunkt op til eksamen. Min analytiske iagttagelse er, at både lærerrollen og søgeredskaberne deler spørgsmålet om autoritet. Som jeg vil komme ind på om lidt, er elevernes forhold til lærerne mindst lige så ambivalent som deres forhold til internettet som en anden type af informationskilde, eller reservoir af "relevanther". Min interesse er naturligvis at belyse, hvilke strategier eleverne anvender for at håndtere denne ambivalens. Og med Svends eksempel ser vi, at det handler om at kunne trække på valgmuligheder, og at kunne se sammenhænge mellem forskellige valgmuligheder. Lidt firkantet formuleret: Hvad Jubii ikke kan, kan Yahoo, og omvendt. På den måde kan man sige, at søgeredskaberne specifikt, og internettet generelt er en reifikation af den ambivalente erfaringsform, eleverne deler. Der er brug for autoritet eller privilegerede positioner, selvom disse ikke kan etableres entydigt. Forstået på den måde kan vi betragte internettet som en art evokatorisk objekt (se kapitel 1) i forhold til deres erfaringsdannelse. Mentalitetsmæssigt anvender eleverne internettet til en mere eller mindre bevidst bearbejdning af kontingenserfaringer: Vores lærere repræsenterer ikke endegyldig viden, og de opfordrer os til at tænke kritisk og reflektivt samtidig

med, at de dog afkræver os at kunne reproducere "stoffet". På internettet finder vi heller ikke nogen endegyldig viden, og vi afkræves også her at skulle tage ansvar for at skelne! Men imodsætning til undervisningen finder vi på internettet en mulighed for selv at kunne vælge; det kan både være åbenlyst struktureret, men også umiddelbart mere frit.

Dette tema diskuterer Sanne og Janne fra mSA på en lidt anden måde. Deres diskussion handler ikke så meget om støtte til at finde det rigtige på internettet, men om en erkendelse af, at der åbenbart findes en masse på internettet som man kan gå glip af, hvis man ikke vælger eller har kompetence til at finde det rette søgeværktøj.

Uddrag 22. Interview med mSA 2001, 23. april

Har I siddet i sådan nogle situationer, hvor I bare siger, kors, det når jeg aldrig igennem, eller kors, jeg gider ikke at gå det igennem?

Sanne: Jeg [er kommet så langt] at hvis jeg skriver et eller andet ord, og så indkredser den alle de der, jeg gider ikke engang at begynde at kigge på det.

Nej.

Sanne: Så finder jeg en anden søgemaskine.

Janne: Jeg plejer altid kun at bruge de der Jubii og Kvasir, så jeg må åbenbart gå glip af en masse sider.

Janne bruger søgeværktøjer af den strukturerede type, jeg diskuterede ovenfor. I situationen vælger jeg ikke at se Jannes erkendelse som en reaktion på, hvad Sanne siger. I interviewgrupperne har Sanne ved flere lejligheder nemlig pointeret, at hun ikke oplever sig selv som særligt kompetent til at anvende internettet. Janne derimod tvivler ikke på sine kompetencer, og hendes erkendelse kom sikkert af, at jeg tidligere havde diskuteret typen af 'åbne søgeredskaber' med hende og de andre på klassen (Yahoo.com, eller Google.com). Pointen er her, at eleverne på den ene side giver udtryk for, at de med de tilgængelige søgeværktøjer kan opsøge internetressourcer, der har eller kan have relevans for dem, men at de på den anden side også kan se, at der er begrænsninger i deres egen viden og praksis. Hvis du kun bruger bestemt søgeværktøjer, så går du altså "glip af en masse sider". Denne uklarhed eller uvished kan med Ziehe betragtes som et pres på elevernes erfaringsdannelse, og kan på den måde være med til at forstærke eller skærpe de institutionelle problemer (som beskrevet i kapitel 4). Vi bliver hele tiden mindet om, at der er noget vi ikke ved, men som vi enten burde vide, samtidig med, at adgangen til information gennem internettet og de nævnte søgemaskiner øges, og på den måde presser til det, eleverne ikke ved. Det forklarer måske, hvorfor en biblioteksindekseret søgemaskine eller portal er at fortrække, selvom den samtidig får den betydning, at der er flere information du ikke får, ved at lede og at søge her!

Emaildrillerier og intense fællesskaber

Jeg vil her kort komme ind på de erfaring, eleverne har med brug af email og chat. Som det vil fremgå er det to kommunikationsformer der hver deres kvaliteter, men som også undergår forandringer set i et tidsligt brugsperspektiv.

Eleverne fortæller først og fremmest, at email er en god måde at holde kontakten ved lige med mennesker, de fx. har gået på efterskole sammen med. Dertil fortæller de, at email er en hurtig og billig måde at kommunikere på, og det er noget af det, de ville fortælle "nye brugere af internettet". Det er to instrumentelle måder at bruge formerne på, som har kommunikativ værdi. Eleverne fortæller for det tredje, at email bliver brugt til at drille hinanden med. Email er ikke kun en praktisk og prisbillig måde at holde det sociale netværk i live med. Det er også en måde, hvorpå eleverne mere emotionelt kan holde det sociale netværk i live på. Den følgende sekvens er taget ud af en sammenhæng, hvor jeg spørger de sproglige elever Terese, Katja, Søren og Rie, om de har mere end en email adresse.

Uddrag 23. Interview med sSA 2001, 23. april

Terese: Ja. Der er een fra min klasse som i hvert fald har haft tre, fire emails som jeg kender til, og så ændrer hun dem, fordi de går ind, de går ind på sådan nogle syge ting, og så melder de hinanden til sådan noget Dating dot dk (latter).

Nåe.

Terese: Og så skriver de sådan noget med om, hvor åndsvag er du, og hvor grim er du, og sådan noget. Eller beder om at få sendt Stomi poser ud, eller et eller andet åndsvagt. Så er det sådan noget med, at det måske er ønskværdigt at de undgår at få nogen tilbagemelding fra netdoktoren eller et eller andet.

(latter)

Men, Terese når du fortæller det der, er det en indforstået spøg, altså, man kan så sige, sådan et spil eller en leg, eller er det også sådan noget næsten mobning, eller

Terese: Spøg.

Nå, det er spøg.

Terese: Indforstået spøg.

Ja, okay.

Terese: Det er det.

I denne sammenhæng betragtes email som en personlig oplysning, som eleverne ikke uden videre har lyst til at oplyse om. Denne historie om *email drilleri* fortæller os blandt andet, at email giver

eleverne mulighed for at udgive sig for at være en anden end den man er, eller på *flydende* vis at kunne skifte mellem forskellige alias. Men denne type af 'rollespil' har dog ikke nogen betydning i forhold til personlige erfaringer med at prøve at være en anden, sådan som vi finder det beskrevet hos Sherry Turkle.¹⁰⁴ De emaildrillerier, som beskrives her, minder mest af alt om en slags 'telefonfis' i en tid uden funktionen 'nummervis'. På den anden side det er ikke til at sige, om denne relativt uskyldige form for 'fis' har personlig betydning; om det bliver oplevet som mobning, selvom intention var spøg. Min tvivl om dette kommer netop til udtryk i sekvensen, hvor Terese forsikrer mig om, at det altså bliver oplevet som en spøg. Oprigtighed, som var en etisk spilleregul for elevernes computerbrug på skolen, viger her for en humorisk intensitet. Vi driller hinanden for at bekræfte, at vi har relationer til hinanden.

Noget overraskende fortæller eleverne, at email ikke er noget de oplever, at de bruger ret meget. De oplever i hvert fald ikke, at de bruger megen tid på at tjekke eller skrive emails. Dette står i lidt af et modsætningsforhold til min iagttagelse af elevernes "funktionelle pitsstops" eller korte besøg ved skolens computere (se kap. 5). Denne forskel mellem hvad eleverne siger, og hvad jeg har set dem gøre, behøver ikke at have noget at gøre med en bevidst revision eller en 'fortrængning' af deres computerbrug. Deres udsagn giver netop mening set i forhold til deres beskrivelse af, hvordan de i langt højere grad bruger sms-kommunikation til at komme i og holde kontakt med hinanden. Det er selvfølgelig svært at sige noget kvantitativt om elevernes kontaktflader, fordi internettet og email ikke er den eneste 'kanel' til kammeratskabskredsen. Eleverne fortæller dog, at nogle af dem har mange venner rundt om i landet, nogle endog i udlandet, mens andre 'alene' har venner i nærmiljøet, hvor det måske virker mindre hensigtsmæssigt at sætte sig ned og skrive en mail, kort eller lang, når de lige så godt kunne fange hinanden med mobiltelefonen. På den anden side giver email netop mulighed for at sløre, at det er mig der vil i kontakt med dig, og det har nogle intensitetsfordele. Kan du gætte hvem jeg er?

Upersonlige emailadresser

Eleverne fortæller i forlængelse af spørgsmålet om email adresser, at de overhovedet ikke bruger den email, de har fået stillet til rådighed af skolen (via den offentlige institution www.skolekom.dk). De gør det ikke, fordi den emailadresse enten har et "spasser-navn" (det der

¹⁰⁴ Sherry Turkle (1995) giver i sin postmoderne læsning af internettets individuelle og psykologiske betydning en række eksempler rollespil eller identitetslege. For Turkle handler det netop om at kunne begribe internettet som et postmodernitets spejl eller scene. Og på den måde kan internettet betragtes både som en model af og en model for de måder, hvorpå det post-traditionelle individ søger at håndtere tilværelsen.

står foran snabel a'et) eller har en eller anden "spasser-kode", som det er umuligt at huske. Hvor den første irritation måske er meget forståelig – jeg vil egentligt også gerne have en email adresse der indikerer, hvem jeg er, og ikke bare er et vilkårligt nummer i række – er den anden måske ikke helt så forståelig. Koder skal naturligvis ikke være 'spasser'-agtige, men de skal dog være så ubrydelige som mulige. Men den kan ændres til noget, der giver mening, eller rettere er til at huske. Det kræver selvfølgelig, at man ved, at "spasser-koden" man har fået tildelt faktisk kan ændres.¹⁰⁵ Her kan man undre sig over, hvorfor eleverne på den måde og næsten samstemmende tager afstand til tilbudet om en 'skoleemail'. Det giver den mening, at en personlig email, så at sige, er en man selv har skaffet sig og som man i videst mulige omfang selv kan kontrollere. Det kan tematiseres som et spørgsmål om oplevelsen af autonomi. Eleverne vil med andre ord hellere selv, dvs. kunne kontrollere eller have indflydelse på deres bugernavn på skolens netværk, også selvom der kunne være nogle fordele ved at have en professionel organisation til at styre de tekniske sider. Det kan godt være, at email ikke nødvendigvis er det mest ultimative personlige kontakttredskab, men at anvende en email og et emailalias som skolen har givet eller påført den enkelte, er for det først upersonligt i en grad der heller ikke helt stemmer overens med den institutionelle dannelsesintention, og samtidig kan det ses som et 'systemovergreb' på den enkelte; jeg vil hellere selv bestemme, hvad jeg skal hedde. Jeg skal senere vende tilbage til emailadresser og navngivning, netop i forhold til en uddybende tematisering af spørgsmål om autonomi og identitet.

Eleverne fortæller altså, at skolens emailordning opleves som for upersonlig og for ufleksibel. Men samtidig mødte jeg udsagn i interviewene, der fik mig til at tvivle på elevernes selvsikre præsentation af deres evner eller kompetencer, når det kom til en ting som email. Jesper fra mSA fortæller her om sine problemer med at anvende email.

Uddrag 24. Interview med mSA 2001, 2. maj

Jesper, du oplever aldrig, at du mangler en email?

Jesper: Jo, hvis man skal, nu begynder de med alt det der sol.dk for eksempel, de kan sende ringetoner til din telefon, sådan, hvis du er oprettet derinde som bruger. Så skal de skrive email adresse. Så spørger jeg så min storebror. Så skriver jeg bare den.

Så bruger du din storebrors?

¹⁰⁵ Denne viden har jeg alene, fordi jeg har arbejdet med konferencesystemtet First Class og den version, som www.skolekom.dk anvender. Det er muligt at ændre koden, men det er ikke altid lige nemt at overskue om det virker.

Jesper: Ja, ja.

Men du har aldrig haft sådan noget med og så at skulle aflevere opgaver heroppe praktisk.

Jesper: Jo [grin]. Der bruger jeg også min storebrors. Det virker åbenbart ikke [griner].

Jan: Et godt eksempel.

Er der en grund til at du for eksempel ikke er gået ind, lynhurtigt, og oprettet en heroppe på hotmail eller

Jesper: Ja. Jeg kan ikke finde ud af det.

Jan: Kan du ikke finde ud af det.

Er det for besværligt?

Jesper: Ja, men jeg bruger kun internettet til en tre, fire ting.

Jesper bruger ikke den email, skolen har stillet til rådighed. Han bruger heller ikke een, han selv har lavet. Han bruger sin storebrors, der studerer datalogi. Og det skyldes ikke alene, at det er for besværligt, at det netop tager tid, men at Jesper ikke kan finde ud af det. I stedet for at få assistance af fra een fra skolen, så løser han sit email problem ved at låne sin storebrors emailadresse. For selvom selvom email i tilfælde er en nødvendighed for at få adgang til relevante ting eller information på internettet, så er email for ham ikke relevant. Det er derimod adgang til sportsresultater, musik og ringetoner til mobiltelefonen.

En mulig fortolkning af jespers måde at forholde sig til email på er, at han vælger en 'let' løsning. Jesper giver i forvejen udtryk for at være en *lektietyngt elev* (se kapitel 4), hvorfor det giver mening, at han ikke nysgerrigt og af sig selv giver sig i kast med (eller bruge tid på) at skaffe sig en emailadresse. Med Jesper ser jeg en mulighed for at kunne påpege, at det kan være meget normalt for elever at spille computerkompetente på skolen uden at være det, og samtidig hermed at gemme sig i forhold til de krav, som bliver stillet til ikt-færdigheder.

Chat som useriøs kommunikationsform

Email er for eleverne således forbundet med flere ting. Det er en nem og tilgængelig kommunikationsform til både venner, drillerier og adgang til praktiske services på internettet. Det er en besværlig kommunikationsform, fordi de oplever ikke at kunne styre eller kontrollere den i forhold til både kaldenavn, alias eller adgangskode, på den ene side, og på den anden side kan det også være et tidsspilde eller en besværlig opgave selv at oprette eller anskaffe sig een. I modsætning hertil beskriver eleverne *chat* som en

kommunikationsform man 'vokser fra'. Email er ikke noget man vokser fra. Den bevarer sin 'funktionalitet', og måske derfor kan der være en skjult faktor på spil: Email skal vi nok komme til at arbejde med senere, på en arbejdsplads eller på en uddannelse. Så hvorfor bruge tid på det nu. I den forstand kan email betragtes som en langtidsholdbar eller 'slidstærk' kommunikationsform, hvor chat har en mindre slidstærk karakter.

Uddrag 25. Interview med sSA 2001, 2. maj

Katja: Jeg tror, at min chat periode det var sådan lidt wauw, nej hvor er det fedt, to måneder. Nu gider jeg aldrig mere, det er virkelig kun for at tage det vildeste pis på folk, jeg går derind for at være åndsvag. Ikke for seriøst overhovedet.

Terese: Jeg havde også fjorten dages begejstring, og så var det ovre. Jeg bruger det ikke.

Det virker åbenlyst, at chat for disse elever er en useriøs affære. Det falder i samme genre eller 'kasse' som de omtalte emaildrillerier. Disse udsagn står i klar modsætning til de nyeste studier i online rollespil, hvor chat måske nok kan tilskrives et vist træk af useriøsitet – det er ikke de 'dybe ting' der diskuteres – men samtidig er en ganske alvorlig affære for de chattende, mens det står på. Således viser studier i chat, at chat kan betragtes som en aktivitet, der ikke blot skaber og vedligeholder venskaber, men også giver børn og unge mulighed for at prøve synspunkter, ideer og rollemønstre af på jævnaldrende (Holm Sørensen, Jessen og Olesen 2002). Her er det dog muligt at påpege et 'udviklingsaspekt', som i danske studier er berørt, omend ikke udfoldet (Drotner 2001). Jeg antager, at det der er på færde i elevernes diskurser, er en afstandtagen fra en 'barnagtig' kommunikationsform; noget som unge, der er på vej til at blive voksne, ikke bruger eller vælger at bruge tid på! Dette siger i sig selv måske mere om elevernes måde at håndtere chat og de kulturelle fordomme, der cirkulerer omkring chat, for der er ingen tvivl om, at eleverne kender til internetservices som dating.dk og andre internetsteder, hvor der formidles kontakt mellem (unge) mennesker, og hvor unge og voksne mennesker både mailer og chatter med hinanden for at finde en datepartner eller en livsledsager af det ene, det andet eller det samme køn.¹⁰⁶

¹⁰⁶ At finde en partner at dele tilværelsen med er ikke blot et refleksivt projekt, men også hårdt arbejde for mænd såvel som kvinder. Men i mine litteratur studier fandt jeg ud af, at unge homoseksuelle har fundet stor nytte af internettets relative anonymitet. At finde en partner af samme køn er måske ikke et uoverkommeligt problem idag i Skandinaviske lande. Men mange steder på kloden er "same sex" relationer et stigmatiseret fænomen, hvorfor unge og voksne personer der søger et sådan forhold meget seriøst anvender internettet til at håndtere processen af finde en partner, af samme køn (Shaw 1997). Chat er ikke *par se* nogen useriøs kommunikationform!

Elevernes holdning til chat som et fænomen, der både er kortvarigt og useriøst, kan også spores i deres svar på mit spørgsmål, om de kunne se perspektiver i at gennemføre eksamen via chat. Grunden til at det spørgsmål overhovedet blev bragt op var, at der i perioden netop blev lavet forsøg med at gøre eksamen mere tidssvarende med chat.

Uddrag 26. Interview med sSA 2001, 2. maj

Det er sjovt ikke, nu siger I det der, det holdt lige i fjorten dage så var det ikke sjovt mere. Men man snakker rent faktisk om at lave net-gymnasier, hvor eksamen faktisk skal foregå i chat rooms. Kan I se sådan noget for jer?

Terese: Nej tak.

Nej, nu siger du nej tak. Det vil du helst ikke. Men kan I se om det overhovedet kan lade sig gøre. Man har censor det ene sted, og lærer et andet sted, og så har hvad enten det er en gruppeeksamen

Søren: Det er jo svært at kontrollere om der bliver snydt.

Katja: Jeg synes da at det bliver lidt

Det kan man jo styre, hvis man laver sådan en bestemt, rent teknisk, du kan simpelthen styre, at det kun er dem der har de der kodeord og så videre, som så kommer ind. Der kunne så være inflation i, åh du er fanne god til dansk, kan du så ikke lige, så får du bare mit, og så kan du sidde og svare (griner).

Søren: Det kan være, at der sidder een ved siden af.

Katja: Så skal det være med web cam og det hele.

(latter)

Søren: Man sidder og føler sig helt overvåget.

Terese: Det er bare Big Brother eksamen.

Katja: Ja.

Her sker der noget interessant i elevernes måde at opfatte hele skolens måde at organisere sin praksis på. Uden at gå dybere ind i didaktiske spørgsmål om forsøg med nye måder at afvikle eksamener på (for fx. spare på transportomkostninger, og en mere effektiv brug af censorkorpset), så kan man her spekulere, om eleverne netop ikke er så socialiserede ind i den gymnasiale dannelseskode, at de hellere foretrækker at gøre tingene på en direkte facon. Eleverne berører her to aspekter. Det første handler om snyd, som et blevet tematiseret tidligere. I denne sammenhæng fortæller eleverne dog ikke, hvordan det ville kunne lade sig gøre at snyde, når man i chatkommunikation netop er logget på på samme tid, og at man i denne kommunikation forventes at svare så hurtigt

tilbage som muligt. Det andet aspekt handler om referencen til 'Big Brother'. I min tolkning er der ingen tvivl om, at Terese i denne situation laver en dobbelt reference. På den ene side til den litterære klassiker (George Orwells 1984), og på den anden til den reality tv-serie, som i perioden blev vist på tv-kanalen TV Danmark. Men er denne dobbelthed udtryk for en selvbevidst kritik af lærergenerationens forsøg på at tilpasse sig en forestilling om en 'ungdommelig' måde at undervise og eksaminere på? Eller er det en ren reproduktion af den dominerende forestilling om, hvordan undervisning og eksamination (og dermed også en faglig identitetsbestemmelse af, hvem den enkelte er og hvad han eller hun kan)?

I feltarbejdet erfarede jeg, at eleverne ikke var specielt begejstrede over at skulle op til projekteksamen i grupper. De var meget bekymrede for at miste muligheden for at kunne demonstrere netop deres faglige viden og kvalifikationer. Dette har i og for sig ikke noget med indførelse af IKT i undervisning eller eksamen at gøre, men det er en holdning, der i princippet forsvarede den eksisterende uddannelsespraksis. Eleverne er i mit perspektiv ikke nødvendigvis entydige overfor at ændre i den eksisterende praksis. Hvad vil der ske for min mulighed for at kunne vise, at jeg kan noget, eller at jeg kan noget *unik*? Og hvad vil det kræve af mig, hvis praksis skal ændres? Skåret helt til benet oplever jeg faktisk, at eleverne på de to samfundsfagshold både er meget sociale, men også er meget konservative. De synes chat er useriøst, og de vil gerne, at undervisningen set i forhold til computere og internettet skal fortsætte som det gør. Chat og video til eksamen? Bliver vi ikke overvåget nok? Og hvad skal vi med en overvågning, som vi ikke selv kan kontrollere?

Elevernes motivation for ikke at ønske mere IKT ind i undervisningen er dog ambivalent. Det hører selvfølgelig med til denne udlægning, at det er min tolkning af elevernes holdning til spørgsmålet om (mere) IKT i undervisningen. Betragter vi deres italesættelser som udtryk for kulturelt set ambivalente tendenser, handler det ikke alene om videreførelse af en konservativ holdning til en undervisningspraksis, men også om en refleksion over, hvad teknologi betyder for mennesker.

Uddrag 27. Interview med sSA 2001, 2. maj

Terese: Jeg sidder med sådan en fornemmelse, at, eller det er måske helt vildt træt at jeg skal tilslutte mig sådan en reaktionær holdning, men jeg er, og det lyder helt vildt lamt at sige det, men jeg er bange for det, jeg er begejstret for det, på den måde, nej, det er egentligt forkert at sige. Jeg er begejstret for det, og det er rigtigt praktisk og sådan noget, men jeg bryder mig egentligt ikke om, at alting det kommer ud fra en computer, altså, at jeg skal printe ting ud i stedet for at få det i en bog. Så på den måde så generer det mig lidt, at alting bliver internettiseret.

Søren: Sådan har jeg det ikke. Jeg synes det er helt fint. Jeg synes, at det gør det nemmere. Bortset fra hvis det er et eller andet trash man får ud i en eller anden, så opsætningen den er fuldstændig elendig. Her til min tredje g opgave der fik jeg sådan en hundrede sider lang tekst der var downloaded af bibliotikaren. Der stod det hele med samme skrift. Også overskrifterne og sådan noget. Så jeg var nødt til at strege det under selv, og sådan noget, det var pisse irriterende. Men ellers så, hvis bare opsætningen er okay, så har jeg ikke noget imod det.

I denne sammenhæng taler Terese og Søren om de to medieparadigmer, som mødes eller støder sammen i skolen; bogen og internettet. Dertil er der forskel på det niveau der ligger i Terese og Sørenes udsagn. Terese reflekterer over de store linier, Søren noget mere konkret. Men Tereses udsagn udtrykker præcist den ambivalens, der ligger i elevernes diskurs. Uden internettet ville eleverne sikkert opleve det som svært at skulle udføre og håndtere deres skolearbejde, og de vil sikkert opleve et savn i forhold til den digitale del af deres hverdagslige mediebrug. Så selvom chat er useriøst, dvs. noget man vokser fra og noget som ikke dur fx. i eksamenssammenhænge, så er muligheden for at kunne chatte, og for at kunne bruge internettets kommunikative og konvergente medietræk centralt for at kunne *gøre* sin tilværelse.

Internettets faglige værdi og tvivlsomme lærerkompetencer

Internettets rolle eller plads i fagene beskriver eleverne som meget lille. Og til min overraskelse var deres ønske om at bruge internettet i undervisningen ikke himmelråbene højt. Det kan i sig selv måske undre al den tid, at internettet og anden brug af computere i et læringsperspektiv er blevet og fortsat bliver tilskrevet store forhåbninger. Med ny teknologi kan vi rationalisere ikke blot didaktiske og organisatoriske processer, men også kognitive og sociale processer.

Eleverne fortæller, at de gerne vil bruge internettet på egen hånd til at løse faglige opgaver. De fortæller, at de ikke har den store tillid til lærernes praktiske færdigheder, og at de i undervisningen primært møder alt for ustrukturerede og fagligt set meningsløse forsøg på at inddrage internettet. De fortæller også, at de enten ikke har eller kun i ringe omfang har et kendskab til de faglige hjemmesider, som nogle af skolens lærere har fået lavet. Disse sider, som lærerne har lavet, bliver imidlertid brugt, men hverken jævnt i forhold til fag eller særligt målrettet. Endelig fortæller eleverne, at selvom de relativt let kan mønstre en kritik af lærernes forsøg på at bruge internettet på en god måde i undervisningen, og fremføre en kritik af lærernes tvivlsomme praktiske internet færdigheder, så har de reelt ikke selv noget bud på, hvordan tingene kunne gøres anderledes – hvis de overhovedet skal gøres anderledes!

Jeg har allerede tidligere søgt at tematisere elevernes diskurs om den faglige brug af internettet med eller i forhold til begrebet *ubehag*. Det

skyldes naturligvis inspirationen fra Ziehes begreb om det institutionelle "normalubehag", selvom min brug af begrebet "ubehag" i denne sammenhæng er lidt anderledes end den, jeg allerede har diskuteret (se kapitel 4). Det skal forstås på den måde, at trods få men gode erfaringer med brug af internettet i undervisningen, så skuffes af den praksis de møder på skolen. De oplever i overvejende grad, at internetbrugen enten er for dårligt planlagt, eller at den formelle læringsdiskurs mest af alt fungerer som en 'bremseklods' for en bedre eller blot anderledes brug af mediet i undervisningen. Samtidig skal det faglige 'ubehag' forstås i forhold til en pædagogisk dagsorden. I interviewene spurgte jeg meget direkte til, om eleverne så fordele eller hensigtsmæssige perspektiver i, at de var med til at bestemme over og direkte tage del i at producere faglige hjemmesider. Det havde de overraskende nok ikke, hvad der alligevel ikke burde overraske.

I den ikt-pædagogiske litteratur betragtes en produktiv (at skabe noget) og deltagerbaseret tilgang til medier som en god pædagogisk strategi i forhold til at anvende mediets potentialer i læringssammenhænge (fx. Drotner 1991, Holm Sørensen & Olesen 2000). Inddrages elever i både planlægningen og i den kreative produktionsfase af digitale undervisningsmaterialer, vil disse opleves som mere meningsfulde. Hele denne 'frigørende' eller netop 'erfaringsbaserede' (evt. konstruktivistiske) måde at tænke internet-pædagogik på indebærer også, at lærere og elever så at sige kan lære af hinanden. Arbejdet med de digitale materialer er ikke kun elevernes projekt, men et samarbejde mellem lærere og elever. I mit perspektiv indebærer det også, at elever vil kunne få mulighed for at bringe viden og erfaringer med ind i undervisningen, som netop vil gøre den meningsfuld, og derved kunne virke positivt på tilegnelsen af de faglige kompetencer. Med andre ord skabe et "sambavenligt" læringsmiljø (Papert 1980). Et rum, hvor der er plads til at eksperimentere, både ved at "kopiere" eller at efterligne de øvedes praksis (bricolage som en kulturel form for 'fuskeri'), og ved at gå i dialog med hinanden for at hente inspiration, hjælp og viden. Tolker vi på elevernes italesættelse af dette spørgsmål, har en "sambavenlig" ikt-pædagogik meget trange kår.

Uddrag 28. Interview med mSA 2001, 23. april

Hvad ville I så fortælle lærerne? I stedet for at lærerne fortalte jer noget? Prøv at gå derind. Det har vi prøvet før.

Kristoffer: Mmm.

Janne: Altså i skoleøjemed, der ville jeg sige at det er mest de her aviser, eller hvad skal man sige, der ligger inde med artikler man kan bruge til noget, fordi ikke, altså hvis man for eksempel søger på Jyllandsposten, så er man jo rimeligt sikker på at i deres arkiv, at man kan finde noget relevant om et emne. Men hvis du søgte på en søgemaskine så er du sikker på at skulle sortere to hundrede andre ting fra,

du ikke kan bruge til noget. Det vil jeg sige, at det gør vi meget konsekvent når vi, eller i hvert fald jeg gør, når jeg skal finde noget, søger på de ...

Ja. Men det er ikke sådan, at der rent faktisk er kommet nogle af jeres lærere og spurgt jer, kender I nogle spændende steder? I har ikke en bookmark liggende som måske kunne være relevant?

Kristoffer: Nej.

Janne: Så lader de bare være med at bruge een dernede, hvis de ikke selv

Hvad siger du?

Janne: Så lader de bare være med at bruge det i undervisningen, hvis de ikke selv, ligesom er interesserede, tror jeg [svagt].

Kristoffer: Jeg tror også det har meget at gøre med, at det her lærer og elev forhold, at hvis nu de begynder og spørge til os, så er de ikke så meget lærere mere. Jeg ved godt, at det giver mening, at sådan skal det være, men alligevel så vil jeg personligt have været gået på universitetet og havde opnået at blive gymnasielærer, så ville det være lidt pinligt, en anelse pinligt og skulle til at spørge ens egne elever om hjælp.

Jamen, det behøver ikke kun at være, altså jeg oplever hjælp som sådan en kontant ting. Hvad sker der når jeg trykker der, for eksempel. Men noget andet det er for eksempel at spørge ind til, jamen, sådan helt abstrakt, hvordan ser din verden ud når du, eller hvordan ser din internet verden ud, når du kigger på den. Sådan at spørge åbent og nysgerrigt.

Kristoffer: Men det er også hvor megen tid der så er til det, fordi at fagene de skal jo igennem, og vi skal have opnået pensum. Så der er ikke så forfærdelig megen tid til at snakke med enkelte elever om andet end fagene.

I dette uddrag finder jeg en meget rammende beskrivelse af det faglige normalubehag, som jeg har søgt tematisere og begrunde. Eleverne giver en meget præcis diagnose af, hvad der er på spil, når vi snakker om brug af internet i undervisningen. De peger for det første på det interessante forhold, at de som elever ikke har nogen interesse i at synliggøre det problem, at lærerne måske ikke er computerkompetente, og at eleverne ved, at de ved det. Det virker næsten som om Kristoffer undskylder på lærernes vegne, at internettet ikke bliver brugt mere hyppigt eller kvalitativt bedre i deres undervisning. Tid og pensum sætter nemlig nogle begrænsninger for, hvad man kan tillade sig at eksperimentere med i timerne! Men netop det forhold, at Kristoffer forsvarer lærerne, er samtidig med til at fastholde ikke blot elevernes opfattelse af lærerne (deres kompetencer er måske tvivlsomme, men det kan vi bære over med), men også deres egen selvforståelse. I bund og grund handler det om problemet autoritet (hvad vi med inspiration fra Ziehe kunne betegne faglig eller pædagogisk *aura*). Jeg vælger her at se et eksempel på, at moderniseringen af skolen meget konkret kan tage form af en diskurs om tvivl om lærernes kompetencer, også selvom det kan isoleres til deres computer-færdigheder. Og i forhold til et

fagligt *normalubehag* levner dette ikke megen plads til, at eleverne og lærerne i fællesskab kan mødes om internettet og skabe anderledes læringsvilkår. Set i det perspektiv giver det selvfølgelig mening at foretrække digitale læringsmaterialer, der ikke lægger op til sociale interaktion, dvs. at eleverne og lærerne ikke gensidigt bruger hinanden, men alene fokuserer interaktion mellem den enkelte elev og et digitalt orkestreret materiale.

Spørgsmålet om elevernes opfattelse af lærernes *tvivlsomme* computerkyndighed, bliver givet en meget konkret form i dette næste uddrag.

Uddrag 29. Interview med mSA 2001, 23. april

Men er det sådan, at hvis der kommer, nej, lad mig vende den om helt konkret, hvornår var der en lærer, der spurgte jer om noget om internettet?

Jan: Det var i en dansktime, hvor vi skulle lave sådan en aflevering, og så spurgte hun om jeg var på internettet.

[latter]

Om du var hvad?

Jan: Om jeg var på internettet.

Nå, var på internettet.

Jan: Og så sagde jeg, at det var jeg ikke. Det her, det er ikke internettet. Og så sagde hun nå, og så gik hun.

[grinen]

Jan: Det var så det. Og det fortæller så bare alt, om hvor de befinder sig henne.

Ja. Ja, det må jeg nok sige. Du tænker på, at hun kunne ikke se, at det ikke var

Jan: Altså, der stod "internet" printet på skærmen med stort, men det fattede hun ikke.

Det skal retfærdigvis siges, at dette eksempel på elevernes oplevelse af lærernes tvivlsomme internet-kompetencer er skarpt formuleret. I netop dette interview var der også meget andet på spil, hvad jeg allerede tidligere har diskuteret (se kapitel 6). Men selv når eleverne er 'gode' ved lærerne og peger på, at der faktisk er nogle lærere, der også kan deres 'internet-kram', så bliver det sagt på en sådan måde, at eleverne fremstiller sig selv som lidt mere kompetente. Ikke nødvendigvis fordi de er det, hvad jeg har været lidt inde på (Jespers email problemer). Men det er et kulturelt skema, at lærerne ikke til fulde evner at bruge og, måske mere vigtigt, meningsfuldt at kunne tænke internettet ind i undervisningen.

Elevernes oplevelse af internettet rolle i undervisningen skal ses i lyset af strukturelle spørgsmål. Det forventes eller snarere kræves, at lærerne i et vist omfang forsøger at introducere internettet som et godt redskab i det enkelte fag (se kapitel 4). I elevernes perspektiv, lægger dette krav et betydeligt pres på lærerne, og på hele spillet omkring undervisningen og horisonten for at kunne gøre erfaringer med internettet.

Uddrag 30. Interview med mSA 2001, 18. april

Tom: Jeg synes ikke, at jeg kan bruge det til noget, i fagene. Når man skal bruge internettet i fagene så er det sådan noget med, at de skal oplyse en kvote, og så giver de os en hjemmeside vi skal kigge på, som vi [lige så godt kunne have fået på papir].

En kvote med at I skal have været inde og besøge de hjemmesider i de fag?

Tom: Nej, det er noget med, at mens vi går på gymnasiet så skal vi have haft hundrede timer med

Internettet eller computere?

Tom: Så nogle gange så er det sådan, at i historie så skal vi ind og kigge på en side. Det kunne vi lige så godt have haft i en bog.

Tom fortæller her, med en vis skuffelse i stemmen, at brugen af internettet "bare er noget der skal afvikles". Det er netop ikke noget, der aktivt søges at blive integreret meningsfuldt i undervisningen. Internettet bliver ikke set, fra Toms perspektiv, som noget, der kan gøre arbejdet med faget bedre, eller kvalificere eleverne til at håndtere faglige problemstillinger på kvalitativt anderledes måder. Og som et strukturelt vilkår er dette med til at presse lærerne, og dette pres bliver opfanget af eleverne og som igen bidrager til deres billede af, hvad lærerne (ikke) kan med internettet, hvad de selv kan, og hvad internettet overhovedet kan bruges til i en undervisning.

Anstrengte fantasier om faglig internetbrug

I interviewene forsøgte jeg at få eleverne til at pege på, hvad der kunne gøres anderledes. Ikke fordi jeg på nogen måde skulle eller kunne fungere som en 'forandringsagent' (hvad eleverne var bevidste om), men for at finde ud af, hvad de med deres 'fantasi' kunne forestille sig, der kunne gøres anderledes. Spørgsmålet var selvfølgelig foranlediget af den tanke, at hvis eleverne kan se nogle problemer, så ville de sikkert også have nogle ideer til, hvad der kunne gøres.

Uddrag 31. Interview med mSA 2001, 2. maj

Jamen, nu bliver jeg så nysgerrig. Er det sådan, rent faktisk, at der har været situationer, hvor det bare har handlet om at få afviklet timer i forhold til bekendtgørelsen. Og det har lavet sådan et anstrengt forhold til, at hvis man overhovedet skullet tænke, i dansk for eksempel, at bruge internettet i dansk. Så er det simpelthen bare, hold kæft, det er jo spild af

tid, som du siger. Og så bruger man så internettet, det er simpelthen bare, det er, nu går jeg lige ind og oddser.

Carl: Jeg tror lidt, at nogle lærere ser det sådan. At det bliver en hindring for [undervisningen]. Og så spilder de den tid, den time som vi kunne have brugt på at lave et eller andet vi [skulle have nået]. Altså, på den måde, så tror jeg ikke, at de, fordi de ser det som en hindring, så tror jeg ikke at de tænker over, at de skal [lave] noget ordentligt. Så tænker de bare på at få overstået den time, så vi kan komme videre med vores pensum. Så nogle lærere tænker ikke, for jeg tror sagtens, at hvis man tænker lidt over det, så kan man godt få bragt det ordentligt ind i fagene. Hvor nogle af dem, de gider ikke rigtigt tænke over de muligheder. De skal bare have det overstået.

I denne sekvens peger Carl på, at hvis lærerne bare tænkte sig lidt om, så kunne internettet (og computerbrug som sådan) inddrages i undervisningen på en meningsfuld måde. Men igen, eleverne har ikke selv noget bud på, hvori denne "tænksomme" internet-brug kunne tage sig ud. Eleverne er dog splittede i forhold til spørgsmålet, om produktion af en faglig hjemmeside. Ville det kunne betragtes som en 'tænksom' internet-praksis? Her peger eleverne på, at på den ene side ville dette bare være en ny "skoleting", som de ville skulle forholde sig til på samme måde som enhver anden form for skolearbejde. På den anden side kan eleverne godt se en fordel heri.

Uddrag 32. Interview med mSA 2001, 18. april

Jeg kan ikke lade være, jeg har nogle bestemte holdninger til det. Ville I synes det var spændende at være med til at lave nogle hjemmesider til fagene, og måske også på tværs af først, anden og tredje g, så man havde et udvalg hvor man fik til opgave at være med til at lave noget. Hvis vi skal bruge internettet, og vi skal bruge en hjemmeside, det kunne være i samfundsfag bare for at tage et eksempel, ville I så synes at det var spændende, eller ville det bare være en ny arbejdsopgave?

Amby: Altså, lave en hjemmeside eller hvad? I samfundsfag, eller sådan noget?

Ja. En fælles opgave. Eller en konkurrence, for eksempel, at man gik sammen i grupper, og så lavede man en skitse til, det kunne se sådan ud, og der skulle være det og det og det, og så lavede man en konkurrence. Og så bagefter gik man så ind og sørgede for at den blev lavet.

Amby: Altså, om samfundsfag som fag.

Tom: En faghjemmeside.

Ja. Sådan en faghjemmeside, eller det kunne også være om samfundsfag som fag, det kunne være en del af det.

Amby: Det tror jeg ikke [ville blive lavet], hvis jeg ikke synes det var særligt fedt. Men det ved jeg ikke.

Tom: Så skulle det være sådan noget for nye elever. For hvis man har samfundsfag så kan man [bare læse om det].

Amby: Jamen, skulle det ikke bare handle om, hvad samfundsfag det er, og sådan noget. Er det ikke det, det går ud på?

Det kunne du godt sige, men det kunne også være mange andre ting, som for eksempel

Thor: Links til folketinget. Links til forskellige ting.

Eller nogle overheads der var blevet lavet. Eller nogle undervisere, nu ved jeg ikke, hvordan I har det med tavle orden, men jeg har da set folk, der er blevet kritiseret for deres tavleorden. Men hvis man nu havde materialet på forhånd, så kunne det simpelthen ligge sådan et sted. Noget der kunne genbruges, vel og mærke. Men det er ikke sådan noget I hopper, weaay, det kunne bare være fedt, hvis vi fik lov til at være med til at lave det? Nej. [latter]

Thor: Ikke sådan helt vildt. Men altså,

Amby: Hvis det bare var sådan noget med, at samfundsfag det handler om det her, det vil jeg ikke synes var særligt spændende. Nu synes jeg heller ikke, at samfundsfag det i forvejen er særligt spændende.

Betragter vi ovennævnte uddrag ud fra det Papert'ske 'samba' perspektiv, kan man sige, at jeg i interviewet er oppe imod meget 'hård odds'. Ikke fordi det handler om, at jeg skal overbevise eleverne om internettets faglige fortræffeligheder, men fordi Thor, Tom og Amby ganske simpelt ikke synes, at det giver mening. For dem er det en fremmed tanke at se på undervisning i det perspektiv. Amby er meget skarp i sin vurdering af, hvad der ville være spændende. Og hvis vi ser bort fra, at han personligt ikke synes, at samfundsfag "i forvejen er særligt spændende", så peger deres dialog på, at der rent faktisk kan være nogle "huller" eller nogle meningsfulde mangler i elevernes erfaringer med en skolepraksis, der har til formål at skabe en sammenhæng mellem fag og internet (kapitel 4). Hvis eleverne i forvejen ikke har nogen forståelse af eller for faget, så giver det ingen mening at ville bruge internettet som et produktiv mødested for tilegnelse af viden om og formidling af samfundsfaglige problemstillinger og indsigter. Internettet ville blot blive spundet yderligere ind i det institutionelle ubehag.

I modsætning til drengene, er pigerne fra mSA dog anderledes stemt overfor en forståelse af et 'samba-venligt' læringsrum, hvor den produktive del står i centrum.

Uddrag 33. Interview med mSA 2001, 23. april

Jeg kunne vende det om og så spørge, hvis I skulle ind og bruge de her faglige hjemmesider, som et eller andet sted at starte i et fag, hvad skulle der så til for at I kunne begynde og

bruge dem, og hvordan skulle de se ud? Eller hvad skulle der være på? Er det nok at man bare henviser til undervisningsbekendtgørelse, for eksempel?

Janne: Nej, for det kunne man lige så godt se på et stykke papir. Det er ikke interessant, at det er på nettet. Der skulle for eksempel være nogle specifikke opgaver. Gå ind og find noget om det, for eksempel, som det så kunne lade sig gøre fra deres sider, for at man fandt interesse for det.

Sanne: Måske en form for et leksikon.

Janne: Ja.

Sanne: For eksempel i geografi, der står der helt vildt meget om [vulkaner], altså links til andre hjemmesider også.

Når du siger leksikon, er det så også noget over de der grundbegreber som I har i samfundsfag?

Janne: Ja.

Sådan noget med at redegøre for, sådan en type af leksikon.

Janne: Bare over emnerne ikke.

Emnerne?

Sanne: Ja, over emnerne, altså, det kunne jeg da godt se, hvis det var sådan i geografi, hvor det så var sådan, at man kunne gå ind og læse en masse om vulkaner. Men okay, man kan selvfølgelig også bare gå ind og låne en bog.

Janne: Altså, vi har for eksempel lige lavet en aflevering, eller et projekt i geografi om oliepriser. Og der kan vi gå ind, fra den her hjemmeside på skolens net, gå ind og finde oliebankens fællesråd og finde oliepriserne i løbet af de sidste ti år, ikke også, per måned. Og det ville jo være virkeligt svært hvis du skulle til at finde det i statistikker, og sådan noget ikke også. Så der vil jeg sige

Sanne: Det er vel også bare svært selv at skulle søge efter det, så.

Janne: Ja.

Sanne: Det ville spare os tid ved at de er indkredset. De gode hjemmesider, altså.

I denne sekvens diskuterer Sanne og Janne intensivt mulighederne for at kunne bruge internettet på en faglig 'tænkssom' måde. Janne argumenterer for, at det både kunne gøre en forskel (oliepriserne), men også at nogle faglige information stadig kan eller bør findes på traditionel vis (vulkanerne). Interessant er det at se, at der her faktisk efterspørges en overskuelig form for fagligt leksikon, og pigerne argumenterer for, at et sådan godt kunne formidles via internettet. Det ville være funktionelt, da det ville spare tid, ikke mindst for eleverne. Det i sig selv er ikke interessant. Det er derimod, at de ikke ser sig selv som 'producenterne' af denne information. De vil gerne have brugbare redskaber i undervisningen, men selv at være med til at lave disse er ikke direkte med i deres tanker. Sanne og Janne peger i samme interview på, at der kan være en fare i, at et sådan leksikon hurtigt ville blive for uoverskueligt, og det

ville betyde at det praktiske og funktionelle ville forsvinde. Overblikket ville vige for den relative forvirring eller frustration, som de i forvejen erfarer i forhold til internettet. På den måde kan vi med Sanne og Jannes udsagn skimte, at eleverne har en bevidsthed om den dobbelthed ved internettet, som jeg har beskrevet.

Et sidste aspekt der på sin vis kan understøtte dette forhold omkring internettet og det faglige ubehag, er elevernes opfattelse af, hvem der 'psykologisk' eller moralsk set ejer og har råderet over skolens net. Der er selvfølgelig ingen tvivl om, at Stjernefeld i teknisk forstand ejer både udstyret og netværksforbindelserne. Men hvad betyder det for elevernes forståelse af dem selv som brugere?

Uddrag 34. Interview med sSA 2001, 30. april

Er der nogen, er der overhovedet noget på skolens web, som eleverne står mere end halvtreds procent for?

Svend: Elevrådet tror jeg.

Elevrådet, den del laver elevrådet.

Svend: Altså, jeg kan ikke huske det, eller så er det bare fordi lærerne de skriver de nye elevrådsmedlemmer de er bla. bla. bla. Men ellers, det som der står derpå, det er selvfølgelig noget som elevrådet i første omgang har skrevet.

Men jeg tænker også på sådan noget med kreativt design, altså farvevalg og brug af billeder, for at gøre det teknisk, brug af bestemte typer af scripts.

Svend: Der er et edb-udvalg på skolen også, hvor der er to elever i. Så det, de har selvfølgelig nok noget indflydelse der, men ellers så tror jeg ikke rigtig.

I mit perspektiv burde der ikke være nogen tvivl om, at hvis elever skal føle bare den mindste smule ejerskab i forhold til internettet som en arena, hvor personlige erfaringer såvel som faglige kompetencer kan finde rum til både udfoldelse og bearbejdning, så skal de have råderet og råderum over en del af den digitale infrastruktur. Her vil lufte min tese om, at eleverne faktisk *har* ejerskab over dele af denne. I hvert fald har de en videnskæssig kapital om internettet som de er bevidste om. Som jeg har været inde på tidligere (kapitel 5) skaber eller snarere 'skraber' eleverne sig rum til deres personlige erfaring og livsverden i de *lommer* eller *mellerum* som eleverne udfylder i skoletiden. 'Skraber' er måske en diminutiv betegnelse, for på intet tidspunkt kommer eleverne med udsagn om, at der er ting de ikke må bruge internettet til (hvis vi altså ser bort fra de ting, som nævnes i de etiske spilleregler for ansvarlig computerbrug på skolen, se kapitel 7). Deres behov for råderum trues eller indskrænkes ikke i nogen nævneværdig grad, netop fordi der sjældent sanktioneres i forhold til de etiske spilleregler. Jeg vil mene, at eleverne i forhold til deres erfaringer med computerbrug praktiserer en form for "digital

kreativitet"¹⁰⁷, dvs. en form for *tavs produktion*, hvor de netop anvender skolens produktionsapparat til egne formål. Et rum for personlige møder, for produktion af kommunikation, samt et rum hvor den enkelte kan søge hen for at få et 'pusterum', hvad enten det handler 'tidsfordriv' eller om at få lidt tid for sig selv. Men det er et 'pusterum' som sker ved at bruge skolens 'produktionsapparat' (som beskrevet i kapitel 5). Selvom eleverne føler sig på hjemmebane i forhold til computere, så er de dog bevidst om, at de gennem deres digitale kreativitet, deres *tavs produktion*, netop ikke ejer eller har noget endeligt ansvar for apparatet. Det er nemlig ikke deres, de bruger det bare. For en faglig brug af internettet har dette den betydning, at relevans og aktualitet som parametre for hvad og hvornår internettet kan bruges, er fanget i spillerummet mellem eleverne og lærerne som aktører.

Selvfølgeligt og opreklameret internet

Med det ovenstående har jeg søgt at sandsynliggøre, at elevernes brug af computere, som den kommer til udtryk i interviewene, kan fortolkes som en konkretisering af de *normalvanskeligheder* eller det læringskulturelle *normalubehag*, der kendetegner den moderniserede skole. Med begrebet om *tavs produktion* har jeg søgt at pege på (ikke mindst i kapitel 5), at eleverne kreativt søger at skabe en relativ autonomi, ikke blot fagligt men også i forhold til den tid, de bruger ved computerne på skolen.

I det følgende vil jeg give nogle eksempler på, hvilken status eleverne tilskriver internettet i forhold til deres hverdag. Dette skal forstås på den baggrund, at jeg med den ovenstående analyse bevidst har lavet en skærpet læsning af deres udsagn om internettet. Men man kan med rette spørge, på hvilken kvalitativ måde fylder internettet noget i elevernes øvrige hverdag?

I interviewene søgte jeg at få eleverne til at tematisere dette spørgsmål om internettets sociale status. Hvordan forstår eleverne selv deres internetbrug, og den status som internettet spiller i deres daglige samvær og samtaler?

Uddrag 35. Interview med mSA 2001, 18. april

Thor: Jeg tror tit, at man siger sådan noget med, jeg har lige fundet et eller andet. Eller hvis nogle siger, orv jeg havde bare så svært ved at finde det her, men nu har jeg fundet ud af det. Jeg tror dét er noget man snakker om. Jeg har lige downloaded Jumbing Bomb fra den her side. Du skal bare lige gå ind, og så skal

¹⁰⁷ Her forsøger jeg mig med en variation over begrebet *symbolsk kreativitet*. Dette begreb er hentet fra *cultural studies* og betegner et bærende mimetisk princip, som især unge bruger for at håndtere en verden som de ikke oplever der 'deres' (Rasmussen 1996). Gennem "symbolske kreativitet" genskaber unge den objektivt givne verden som deres egen, altså helt i tråd med Ziehe tankesæt om tematisering, informalisering og subjektivering (Ziehe 1998).

du bare lige skrive. Det tror jeg sgu er meget almindeligt. Det er også den måde, man lærer om det på. Lige snakke om det.

Tom: Jeg gør det ikke så meget.

Thor: Det er ikke det, man snakker mest om. Jeg tror lidt det der med internettet, det er sådan noget, altså i fjernsynet, så hører man, at internettet det er bare helt og det dominerer fuldstændig unges hverdag. Altså, jeg tror det er lidt opreklameret. Altså, det er jo lidt lige som, jeg har lige læst en god bog, eller, så det er ikke som om det er noget, der tager hele vores tid, og hele vores samtale.

Amby: Jeg tror også det kommer an på, hvor du er henne. Selvfølgelig, hvis man er inde i computerrummet så sidder der en masse, der har gang i det. Men altså, det er da ikke sådan, at man sidder derhjemme og bruger hele sin eftermiddag og hele sin aften på internettet. Det er det måske, hvis det er i USA. Der er selvfølgelig også nogle herhjemme som gør det, det er da klart nok. Jeg tror også at det er en lille smule opreklameret.

Det er ideen om det "opreklamerede internet", der her er interessant. Thor, Tom og Amby siger samstemmende, at internettet hverken direkte eller indirekte (som samtaleemne) dominerer deres hverdag. Det er noget, der cirkulerer "i fjernsynet", og prøver vi at reflektere over hvem dette "man" er, som Thor refererer til, kunne det være de voksne, forældrene eller netop forskere, som i samråd med nyhedsmedierne producerer et bestemt billede af relationen mellem unge og internettet.

I denne sammenhæng er det mindre vigtigt, hvor meget eleverne statistisk set bruger eller kan forventes at bruge internettet (Drotner 2001). Det interessante er, at eleverne præsenterer et billede af deres internetbrug som uproblematisk og selvfølgelig, hvilket naturligvis giver mening set i forhold til deres italesættelser om computeren (som præsenteret i kapitel 7). Det er "... jo lidt lige som, jeg har lige læst en god bog ...", som Thor fortæller. Unges oplevelse af deres egen internetbrug er således ikke spektakulær; den er selvfølgelig. Og den er på punkter underordnet fjernsynet, som i langt højere grad er samlingspunkt ikke blot konkret, men også diskursivt.

Sanne fra mSA fortæller om det samme, dog på en lidt anden måde; Nettet bliver stille og roligt en del af hverdagen. Ikke fordi det er et medie for spektakulære oplevelser, men fordi det "velvilligt" lader sig indflette i mønstret eller flowet af hverdagslige handlinger.

Uddrag 36. Interview med mSA 2001, 23. april

Sanne: Der er lige som også rigtig mange, der sådan ikke bruger søgemaskinerne sådan særligt meget. Til dagligt, nettet det bruger jeg mest til lige nogle bestemte hjemmesider, som jeg lige som gerne vil se. Og så min mail, ikke. Og derfor så ser jeg ikke det sådan som, hvad skal vi kalde det, supermarkedsagtigt, fordi det er kun hvis det sådan er direkte i skoleøjemed jeg søger efter noget. Det er mere, sådan at der er nogle bestemte ting man bruger det til, og så bliver så en del af ens

daglig dag, de der ting der. Altså, på en måde, altså bruger lige så lang tid på det, som man bruger på at skrive breve normalt, eller hvad man nu skal sige.

Internettet bliver nærmest en 'ritualitet', en ting der hører hverdagen til, og som i sin brug er med til at konstituere dele af hverdagen, fx. det at gå i skole. Jeg allerede diskuteret den 'regressive' strategi som det er muligt at tilskrive elevernes praksis i forhold til internettets afgrundsdybe horisont af muligheder. Det er her interessant at notere, at Sanne kun ser det som sin opgave at søge nyt eller søge ud over sine 'daglige stier', når det har noget med skolen at gøre. Dette kunne vel betragtes som et uddannelses- og læringsmæssigt plus, at skolens undervisning på denne måde tilskynder eleverne til at søge nye 'digitale stier'. Men som vi også har set, så kan disse faglige søgebevægelser, som altså ligger uden for den personlige internethorisont, betragtes som strategiske. Hvis der skal søges efter fagligt stof (eller inspiration) på internettet, så skal det være nemt og bekvemt. Det skal være organiseret på en sådan måde, at eleverne ikke skal bruge for megen tid på det. Fordi dette ville gøre brugen af internettet uselvfølgeligt, og måske åbne rum for artikulering af ambivalenser og kontingenserfaring? Netop ved at betegne internettet som 'opreklameret' bliver det muligt at gøre internettet selvfølgeligt, og dermed ikke til genstand nogen artikulation af deres erfaringer overhovedet. Set på denne måde kan vi forsøge os med den tolkning, at eleverne med deres diskurser søger at håndtere og mestre noget, som de oplever eller måske antager er u håndterligt. På den måde kunne man stille spørgsmålet, hvad er det overhovedet eleverne ved om internettet? Eller rettere, deres viden om internettet indrammes af en bestemt erfaringsmæssig modus, hvor det primært handler om at få det til at passe ind i de eksisterende rammer, og i mindre grad – og bestemt ikke uproblematisk – at åbne for nye erfaringer.

Emailidentiteter og øgenavne

Ziehe peger som nævnt på disponibilitet som et træk og et vilkår ved den post-traditionelle erfaringsform (se kapitel 4). I denne sammenhæng er disponibilitet relevant i forhold til at se på det, eleverne fortæller om navnene på deres emailadresser.

Jeg har allerede været inde på, at eleverne ikke ønsker at bruge den email adresse, som skolen stiller til rådighed (hvilket ikke forhindrer dem at bruge den), fordi de synes, at den er for uflexibel ("spasser"). Den passer ikke rigtig til dem, og praktisk er både adresse og kode svære at huske, selvom de kan skrives ned. Men ud over disse instrumentelle betragtninger kunne elevernes modvilje også forstås som et ønske om at kunne identificere sig med en emailadresse. Den er ganske simpelt ikke disponibel i forhold til den del af deres digitale identitetsarbejde.

Jan, Jesper og Jens fra det matematiske hold giver i denne næste sekvens et billede af, at den personlige email betyder noget i forhold til identifikation med et populærkulturelt materiale.

Uddrag 37. Interview med mSA 2001, 23. april

Bruger du dit eget navn, hedder den Jens osv?

Jesper: Sexgalningen.

Jens: Hvad den hedder? Nej, helt kan man jo ikke

Jesper: Jamen hvad hedder den så Jens?

Jan: Den hedder Jens.

Jens: Nu ville du jo ikke have at vide hvad den hedder, vel [latter].

Nå okay. Nej, du kan godt lade være med at sige det, men det var et spørgsmål om den ligner dit navn.

Jens: Ja, det gør den, vel. Men du kan selvfølgelig ikke få en der lige hedder jens, fordi det er selvfølgelig optaget.

Den du bruger mest, hvad hedder den, Jan?

Jan: Morpheus.

Morpheus. På grund af tegneserien eller

Jan: På grund af filmen.

Nåe, øh

Jesper: Matrix.

Den der, ja.

Jens: Satme, du er total cool.

Ser vi bort fra, at disse tre elever i interviewsituationen virkelig forsøgte at sætte eller gennemtrumfe deres egen dagsorden, og at de som kammerater konstant udfordrede og spillede op til hinanden, så får vi her et spor der viser, at den personlige email har betydning. At Jens ikke ønsker at opgive sin kan også ses som et forsøg fra hans side om at fastholde anonymiteten i forhold til min undersøgelse. Når Jens samtidig fortæller, at man selvfølgelig ikke kan få lige det email "nick" ("øgenavn", "kaldenavn") man gerne vil have, skal det forstås på baggrund af, at eleverne i udbredt grad anvender eller opretter en gratis emailadresse (hvor hotmail.com i perioder har været een af de store).

Eleverne fortæller ikke om de muligheder, der faktisk findes for at få netop den emailadresse, de allerhelst vil have. Det skyldes helt sikkert, at en sådan løsning kræver økonomisk kapital, og selvom eleverne ganske vist kan vælge at prioritere deres forbrug sådan og købe sig til 'mitfornavn@mitefternavn.dk', så er der ikke meget i

deres diskurser som peger på, at de ville vælge at gøre det på dette tidspunkt i deres liv. Hvorfor bruge penge på noget, når man ligeså godt kan finde en gratis løsning! At vælge en sådan type af kommerciel emailadresse og at finde et passende navn, vælger jeg at se som en form "digitalt kreativitet" (igen som en måde at gøre andres computermateriale til eens eget). For selvom det kan være svært at finde på et emailnavn, man kan identificere sig med, så er der altid mulighed for at oprette en ny email konto med et nyt navn. Man er ikke 'branded' eller brændemærket af det navn man vælger, for man kan altid vælge et nyt. På det niveau kan valg af (ny) emailadresse tolkes som et udtryk for kontingens, eller netop en måde, hvorpå eleverne håndterer kontingens. Hvem man er, i det potenserede symbolunivers, er ikke givet eller solidt, selvom det heller ikke er helt flydende.

Eleverne giver ikke udtryk for, at de har et arsenal af emailadresser, de kan vælge imellem (fx. i forhold til de emaildrillerier jeg allerede har beskrevet). For det første fordi de ikke oplever at bruge email særligt meget, og for det andet fordi mange emailadresser blot ville bidrage til den "informationsstøj" på internettet, jeg har været inde på tidligere. På den led er internettet som scene for identitetsspil altså ikke hyperkontingent. Dette kan ses som et tegn på, at eleverne producerer et billede af dem selv som *in control*, dvs. ikke oversvømmet af muligheden for at have mange emailadresse, og dermed være forført af muligheden for at kunne 'være' eller bære forskellige masker på internettet.

Ser vi på de navne Jan og Jens har valgt som deres personlige 'emailnick', kan vi se, at Jens har valgt en realistisk version, hvor Jan har valgt en inspireret af en karakter i den amerikanske blockbuster film "The Matrix". Jeg skal her undlade at foretage nogen dybere analyse af mulige grunde til, hvorfor Jan netop har valgt karakteren "Morpheus".¹⁰⁸ Men valget af 'nick' har personlig betydning, hvad enten det ligner eller ikke ligner. Det er en erfaring, som også Terese har.

Uddrag 38. Interview med sSA 2001, 2. maj

Terese: Det er min emailadresse nu. Det er i hvert fald sådan et eller andet jeg identificerer mig med, så tænker jeg, okay, Kashmir (nb: en aktuel musikgruppe), det er det fedeste i mit liv. Så skrev jeg Kashmir_Devotee, fordi man kunne ikke skrive Kashmir. Det var sådan identitetsagtigt.

¹⁰⁸ I filmen *The Matrix* (1999) spiller Lawrence Fishburne rolle som Morpheus, kaptajn og profet på fremtidsfartøjet Nebukadnesar. Det er en karakter, som både er filosofisk anlagt og som mestrer orientalsk kampsport. Altså en betænksom, lettere mystisk og særdeles handlekraftig herre.

I disse to tilfælde ser vi, hvordan populærkulturelle identifikationsfigurer bliver brugt af eleverne som et slags emblem. Men samtidig kan man også vove den tolkning, at eleverne i deres subjektive anknytning til en filmkarakter eller til et musikband er bevidste om det momentane i en sådan identifikation. Identifikation er nemlig disponibel, *om-gørlig*. Man kan også sige, at eleverne med deres emailadresser tematiserer noget om deres umiddelbare interesser eller foretrukne kulturelle fænomener. På den måde afspejler de ikke blot omgørligheden, men også om en samtidighed: Hvad interesserer jeg mig for lige her og nu!

Senere i samme interview fortæller Terese, at alle de andre navne man kan få ved at oprette en gratis emailkonto enten er kedelige, fordi de er upersonlige (som skolens), eller at de er kedelige, fordi de netop repræsenterer personens rigtige navn; de ligner. Heri kan man pege på et kulturelt skema, eller netop et aspekt af den 'digital kreativitet'; du skal være dig selv, men du behøver ikke at fremstå med dit eget navn. På den måde kan man sige, at disponibilitet som muligheden i forhold til 'vælg-dit-eget-email-navn' også åbner for en selvtematisering eller en type af refleksivitet, som der igen ikke skal megen fantasi til se som åbning mod en strategisk form for personkommunikation på internettet. Ved at 'lege' med identiteten på internettet (i chatrooms eller på kontaktsteder, eller i 'communities') presses bevidstheden om at skulle 'være nogen', samtidig med at den tidsbesparende klichée, den håndterlige standard eller den foruddefinerede emailadresse, ville kunne reducere dette pres. Pointen er naturligvis, at hele spillet om ambivalens og post-traditionel mentalitet og selvidentitet kan spores i et så relativt simpelt og uskyldigt spørgsmål som at vælge et navn til sin emailadresse.

Uddrag 39. Interview med sSA 2001, 2. maj

Katja: Jeg fik også een på, det var det jeg fortalte om tidligere. Og så var der ikke nogen, man kunne ikke hedde Katja, og man kunne ikke hedde Trunte, så kom jeg til at hedde noget med 34 år. (griner)

Søren: Så er man nødt til at

Katja: Så det blev sådan lidt, men ellers er det jo, ja, det er jo egentligt bare det.

(...) Sådan noget med, hvad for et navn, altså, hvad kalder man så sin (emailadresse), sig selv. Altså, du kunne ikke komme til at hedde "Trunte": Hvordan finder man så på et andet navn?

Katja: Jamen, så skulle jeg hedde Trunte17, og så ham der der sad og lavede det, det kunne man heller ikke, så gangede han bare lige 17 med syv, men jeg med to, og så blev det til 34, og så kom det bare til at blive det. Man hedder jo bare noget, sådan man lige finder på.

I ovenstående sekvens mellem de sproglige elever fortæller Katja, at det at navngive sin emailadresse er en blanding af begrænsninger og tilfælde. "Man hedder jo bare noget, sådan man lige finder på." Det er altså ikke nødvendigvis de dybere overvejelser, der her ligger bag

valg af 'emailnick'. Det kunne pege i retning af, at den personlige email ikke nødvendigvis behøver at være et yppert identitetselement; det er jo bare en email! For det andet er det interessant, at eleverne accepterer og handler på baggrund af, at "Så er man nødt til ...", som Søren pointerer. Dette understreger igen min pointe omkring 'digital kreativitet'. At oprette en gratis emailkonto og vælge eget emailnavn er rent teknisk underlagt kravet om at være unik. Der kan ikke eksistere to Jens'er eller to Katja'er. Så må det blive Jens178 (tænkt eksempel) eller Trunte34. Men hvis man ikke kan få et unikt "nick", forstået som en personlig, emailadresse, men er nødt til at konstruere den i overensstemmelse med de rammer som en kommerciel udbyder sætter, hvorfor er denne så mindre "spasser" end den emailadresse skolen tilbyder eleverne? Det mest åbenlyse bud er, at det så i en symbolsk forstand ville være skolens, på samme måde som skolens netværk ikke er elevernes (selvom det er dem der skal lære), men netop skolens. Dette vælger jeg at se som en tematisering af elevernes relative autonomi. Hellere vælge markedets muligheder end skolens, selvom muligheden for selv reelt at kunne styre (sin email som identitetsmarkør eller -aspekt) i begge tilfælde er minimal.¹⁰⁹

Fraværstjekknet og skærpet bevidsthed om elevrollen

Jeg har i det ovenstående søgt at vise, hvordan valg af emailadresse kan ses både som en form for refleksivitet og som en selvtematisering: Hvem er jeg (på nettet), og hvad skal der til, for at jeg kan være den, jeg gerne vil være! Med Ziehe handler det om samspillet mellem medier og individualisering, eller netop hvordan en relativ banal form for omgang med internettet og email også udtrykker spillet om individualisering. Helt i forlængelse af betragtningerne om skolens *normalvanskeligheder* ligger spørgsmålet om de strategiske og taktiske aspekter i sådan en mediebrug. Jeg skal i det

¹⁰⁹ Sherry Turkle (1984) beskriver i sin analyse af unges computerbrug, at computeren som *evokatitv medie* tilbyder brugerne en unik måde at håndtere kontrol som identitetstema; hvem er jeg? Hun fortæller om unge mænd og kvinder, der meget kontant får styr på deres tilværelse og deres studieaktiviteter gennem erfaringer med computerens evne til at kunne manipulere virtuelle objekter og tekster. Computeren gør det muligt for unge, eller mennesker i det hele taget, at lære, at vi kan opstille spilleregler for vores tilværelse på en produktiv måde. Vi behøver ikke at føle os som ofre for samfundets luner. På den konto argumenterer Turkle med sine caseeksempler for en art psykologisk eller terapeutisk værdi ved computerbrug i forhold til identitetsdannelsen; hvis jeg oplever at kunne styre objekter i en simuleret verden og at kunne opbygge denne verden (min tilværelse) med relativt få og simple regler, så kan det også virke i virkeligheden! Der kan være flere grunde til at kritisere Turkles analyser, selvom de meget præcist formidler hvilke emotionelle relationer der kan etableres mellem det enkelte menneske og verdenen via computeren som medie. Men Turkle kommer slet ikke ind på det institutionelle program, eller den sociale kontekst, som computerbruget foregår i (se kapitel 1). Om det foregår i skolen eller derhjemme har i Turkles perspektiv ikke den store betydning, selvom hun naturligvis på et makroplan er bevidst om forskellen mellem kontekster.

følgende vise, hvordan eleverne både strategisk (forstået som overordnet planlægning) og taktisk (forstået som praktisk omgang og udførelse af planen) forholder sig til skolens fraværstjek. Når jeg i det følgende skal analysere, hvad eleverne fortæller om *fraværstjek* på internettet, så handler det om elevernes mulighed for at kunne kontrollere dele af sin deltagelse i timerne på skolen. Men det handler også om, hvordan *fraværstjekket* i sin internetform netop kan være med til at befordre en bestemt strategisk elevbevidsthed, som igen taktisk set kan spores i forhold til temaer som selvmonitoring eller selvdisciplinering.

Som allerede nævnt stod eleverne i den anden interviewrunde overfor at skulle op til deres afsluttende studentereksamen. Den kontekst taget i betragtning kan have skærpet deres opmærksomhed i forhold til hele fraværs-mekanismen. En for stor fraværsprocent ville nemlig direkte have indflydelse på, hvor meget (pensum) eleverne hver især skulle op i til eksamen. Det er fortsat min overbevisning, at drengene i interviewene anlægger en 'cool' attitude i forhold til fraværsprotokollen og muligheden for at kunne tjekke sit fravær på internettet. "Jeg ved godt, at det er der, men bruger det ikke", synes at være drengenes perspektiv. Imidlertid fortæller både drengene og pigerne på tværs af interviewene, at de har mødt de samme "spasser" problemer med denne ordning som med de andre, de har mødt med internettet og netværket på skolen. Det er interessant at bemærke, på hvilken måde eleverne oplever skiftet fra den trykte version af fraværslisten til online versionen, eller i min tolkning et skifte fra kontrol til en mere tydelig form for selvkontrol. Eleverne er enige om, at det gør forskel, at fraværet ikke længere er noget der bliver *tjekket* på klassen. Karakteren af denne forskel er de bestemt ikke enige om. Amby fra mSA fortæller her om sine erfaringer med fraværslisterne.

Uddrag 40. Interview med sSA 2001, 2. maj

Amby: De lister der, dem kunne jeg faktisk bedre lide, fordi så blev de sendt rundt og så, Year man, så kunne man lige glo, hvad man havde. Og så kunne man lige tjekke ud hvad de andre de havde. Men altså, man behøver ikke, sådan er det. Fordi når man skal ind og tjekke det selv, så, jeg får det aldrig gjort. Nu har jeg heller ikke rigtigt brug for det. Det andet, med de lister der kom rundt, så kunne man se det een gang om måneden. Nu er det sådan noget, jeg tror, efter at man lavede det om til det der, nu er det godt nok lige blevet lavet om, men fra de lavede det om til internettet fra de lister der, der tror jeg at jeg har tjekket det to gange eller sådan noget. Jeg ved ikke, er det halvanden år det har været.

Amby peger her meget direkte på den form for kontrol som fraværslisterne har, eller kan have. De "gamle" klasselister kom regelmæssigt, dvs. man kun behøvede at bekymre sig om dem, når man vidste, at de kom. Det var noget som skolen og lærerne tog hånd om. Og dertil kunne man enten for morskabens skyld eller af andre grunde følge med i eller få bekræftet, hvor meget fraværende de andre havde været. En viden som måske i forvejen er tilgængelig

og cirkulerer blandt eleverne, men som antager en mere håndgribelig form i kraft af listernes opstilling i procenter. Ambys erfaring med dette formskifte er, at det er blevet mere personligt, eller mere individualiseret. Det er nemlig blevet den enkeltes eget ansvar at følge med i det faglige fremmøde, og risikoen for at skulle op i fuld pensum. Den kontrol er ikke længere noget, skolen så at sige tager hånd om, og for Amby betyder det mere arbejde, mere at følge med i. Om Amby er imod, at det sociale kontrol aspekt (eleverne imellem) er blevet erstattet af en mere individuel form for selvkontrol, skal her være usagt. Men der er ingen tvivl om, at fraværstjekket er noget eleverne tænker på strategisk: Hvilken betydning får det for min måde at gøre min gymnasiehverdag på? Men også taktisk. Det kom meget tydeligt til udtryk i feltarbejdet, da Tom fra det matematiske hold en formiddag fortalte mig, at han lige skulle tjekke sit fravær for at se om han havde råd til et slag bobspil med en kammerat i en mellemtime (se kapitel 5). Her antager fraværsregskabet nærmest karakter af en konto, en tidskonto, som den enkelte elev kan vælge at trække på, eller rettere fra.

Omlægningen af fraværsprotokollen til en online version på internettet har også betydning for eleverne på en anden måde. Hvis eleverne nemlig har problemer med at håndtere det tekniske, så skaber det et pres eller en frustration. Og på den måde skærper det også spørgsmålet om horisonten af elevernes computerfærdigheder: Når det er et krav, at den enkelte elev følger med i sine fraværsbevægelser på skolens netværk, og eleven måske ikke kan dette, så bliver presset dobbelt. Både i forhold til ansvarligheden og i forhold til computerfærdighederne.

Uddrag 41. Interview med sSA 2001, 30. april

Sofie, bruger du den der fraværstjek? Er det noget du bruger meget, eller er det noget du føler, det gør jeg sgu en gang imellem.

Sofie: Jo, men jeg begyndte i 3.g fordi jeg begyndte at pjække lidt mere, men altså, jeg synes der er gået kuk i det siden der kom det der skoleweb med at, så skulle vi lave vores kodeord om, og så blev der kuk i det, og så det kodeord jeg havde skrevet ind det ville den ikke godtage næste gang jeg gik derind. Så jeg ved ikke hvad mit fravær er, og jeg kan ikke komme ind på den almindelige server, skolens server, der henviser den til skoleweb. Så jeg ved ikke, hvad mit fravær er, så skal jeg til at rende op på kontoret og alt muligt. Men jeg har skrevet det ned på et stykke papir, mit password det er lavet til, og brugernavn skrev det ind igen, så gik det kuk.

(...)

Sofie: Altså, hvis for eksempel jeg siger, jeg havde en anelse om, måske, nej, du har vist for meget fravær der, så kunne jeg ikke gå ind og tjekke det. Det var rimeligt trælst. Men så kunne jeg bare gå op på kontoret, men det er sådan lidt trælst hvis de opdager, at hun egentligt har for meget fravær der, så skal de lige til at snakke med een.

Sofie giver her udtryk for at være frustreret over, at det tekniske giver hende problemer med at udfylde rollen som en ansvarlig elev, der følger med i, hvad hun skylder i fraværsregnskabet. Trods det fortæller Sofie, at hun måske sagtens kan se en fordel i den måde at køre fraværsprotokollen på, men at hun ikke oplever de strategiske fordele ved den mulighed for selvkontrol eller styring af sit fremmøde til time på skolen, som Tom gjorde brug af.

At fraværstjekket ikke er et helt uproblematisk tema i elevernes diskurs om deres brug af internettet kommer til udtryk i interviewet med Carl og Arno fra det matematiske hold.

Uddrag 42. Interview med mSA 2001, 2. maj

Arno: (...) Nej jeg synes [det er fint], at det er der. Jeg kan godt lide, at det er der. Det er meget smart. Så får man også brugt det, altså internettet. Det er meget normalt, når man lige har været ned at tjekke fravær, så kan man måske lige gå ind og tjekke sin mail [eller et eller andet].

Kan I se, at lærerne har nogle fordele ved det? Eller er der?

Arno: Lærerne?

Ja.

Arno: Det ved jeg sgu ikke.

Eller er det kun et elev redskab.

Arno: Ja, det tror jeg sgu.

Carl: Det med fravær, det er, ja det er det.

Arno: Det har ikke noget med det her at gøre.

Det kunne være, at det var nemt at indberette og alt sådan noget. Altså en praktisk, det ved jeg ikke.

Arno: Nej. Jo, det er let nok, fordi de kan se det oppe på, nu har jeg været oppe ved rektor et par gange, så jeg ved lidt, hvordan det fungerer.

Ja.

Carl: [griner]

Arno: At han får, at han kan se det på computeren, når det er, at vi har mange fravær. Så kommer der sådan en meddelelse [i hvilke fag man har fravær]. Så kan han lige gå ind og trykke på os, og se hvor mange. Det bruger han da computeren til. På den måde er det en fordel for ham.

Arno peger afslutningsvist på, at han ikke oplever, at det er lærerne som sådan, der overvåger ham. Det er rektor som repræsentant for

skolensystemet. Men Arno og Carl giver heller ikke udtryk for, at det giver dem nogen strategisk fordel løbende at vide, hvor høj eller lav deres fraværsprocent er. Lidt spøjst i øvrigt, for Carl og Arno er begge ivrige sportsfan og -udøvere, og har stor erfaring med at overskue og bruge sportsresultater i deres spilleaktiviteter (fx. oddset, online gambling). Der er med andre ord ikke megen 'sport' i deres egen deltagelse og præstation (fremmøde) på skolen!

Eleverne er således ikke ligeglade med, at der er sket et skifte i den måde, som fraværsprotokollen er organiseret på. Det gør en forskel. De ser det ikke som nogen entydig fordel, at de hver især og uden den 'kollektive udstilling' kan følge med i fraværsprocenten på internettet. De erfaringer Amby har med muligheden viser, at denne mulighed lægger op til en art selvforvaltning eller selvkontrol, som han ikke umiddelbart forbinder med en forbedring.

I det følgende uddrag er det spørgsmålet om den "sociale udstilling" som tematiseres af Terese, Katja og Søren fra det sproglige hold.

Uddrag 43. Interview med sSA 2001, 2. maj

Katja: Jeg synes det er fint, at vi selv kan tjekke. Fordi de laver, de laver altid fejl. Jeg tror hver eneste gang der har været tjekket op her i år, der har jeg fundet fejl i det. (...) Så jeg synes kun det er godt, at de laver det sådan, at eleverne også kan få lov, og jeg synes det er positivt, at det er inde på computeren i stedet for, at vi, hvordan var det sidste år, der skulle vi komme op og hente sådan nogle sedler, og så stod

Terese: De gik rundt i klassen i første g.

Katja: Og så stod alle eleverne på et papir, så man sådan sad og fulgte med, nå, Søren, han har nok rigtigt. Det var helt vildt lamt syntes jeg.

Terese: Jeg syntes det var skide sjovt.

(latter)

Søren: Jeg syntes sgu det var, jeg er ligeglad.

Terese: Ja, det er jeg også.

Katja: Ja, men det er der nok nogen, der ikke er. Altså ikke, jeg er også ligeglad, men jeg kunne da forstille mig, at der var nogen, der var trætte af det.

Terese og Søren er enige om, at det lidt er lige meget om fraværstjekket foregår på den ene eller på den anden måde. De signalerer, at de har så meget styr på deres fremmøde og deltagelse i timerne, at de ved at de ikke har problemer på den konto. Selvom Katja fortæller, at hun også er ligeglad, og derved også søger at signalerer sikkerhed i og kontrol med sin studiesituation, så kan hun ikke desto mindre leve sig ind i, hvordan den 'kollektive udstilling'

må opleves for elever, der ikke har tjek på timerne. Igen, om eleverne reelt har problemer med fraværprocenten er ikke interessant. Det interessant er, at vi får en polarisering i holdninger. Den holdning som er ligeglad, er 'cool', fordi de oplever at have styr på skolearbejdet og sig selv. Og så den holdning, der ser ud over egen situation, eller måske netop har haft det skidt med den 'gamle' ordning. Dertil præsenterer Katja en lidt anden vinkel på den strategiske brug af det online fraværstjek. Hun fokuserer ikke, som jeg har vist med Tom fra det matematiske hold, om hun har råd til at 'afspadsere' eller undlade at møde frem til time for i stedet at lave noget andet (fagligt, personligt). Hun fokuserer på, om hun er blevet offer for fejl.

Umiddelbart efter denne meningsudveksling om oplevelsen af fraværstjekkene som en social kontrolmekanisme, fortæller Søren, at han ikke har tjekket sit fravær, fordi han har fået sit kodeord væk. Han fortæller med relativ præcision, hvor han ville kunne finde det, men runder af med at sige, at han ikke rigtig gider. Hvorfor også? Disse elever er på vej til eksamen, og det giver ingen mening at investere energi i at bruge det online fraværstjek, hvis man som elev ved, at timeregnskabet passer. Men Søren's udsagn kan også ses som et tegn på den 'cool' elevrolle, jeg indtil flere gange har tilskrevet drengenes måde at forholde sig til skolen og ikke mindst skolens krav på. Terese 'stikker' drillende til Søren ved at sige, at han da kan få et nyt kodeord oppe på kontoret, sikkert vel vidende, at det er en mulighed han ikke har tænkt sig at gøre brug af. Som en reaktion på deres udsagn, spørger jeg eleverne om de kan se, at den nye måde at tjekke fravær på, gør noget ved det ansvar der ligger i, at holde styr på elevers deltagelse i undervisning.

Uddrag 44. Do.

Jeg har nemlig også en ide om, at sådan noget det kan være med til at man får et andet ansvar, altså, det er simpelthen med til at man får en anden type af ansvar, altså for sit studiearbejde for nu at snakke om det. Men i princippet, så er det jo, så har man jo timemanagere, så forsøger man at holde øje med sine timer, det er så bare en anden form.

Terese: Det synes jeg ikke, at du har ret i.

Synes du ikke, at jeg har ret i det.

Terese: Nej, jeg synes ikke, at ansvaret det bliver ændret fordi det kommer ind på computeren. Man fik det på en seddel alligevel, så fraværsoplysningerne er formodentlig de samme. Det er bare et spørgsmål om, at det er dig selv der ser det, og ikke hele klassen. Så jeg ville måske sige, at det var omvendt, at hvis man overhovedet skulle tale om ansvar i forhold til fravær, så tror jeg da, at folk ville være mere påvirket af, at andre så hvor meget fravær man havde, end at man selv vidste det igennem computeren.

Katja: Jamen, så kan man også vende den til, at det ikke er alle der gider at gå ind og kigge på computeren.

Terese: Mnn, men jeg tror omvendt også, at de folk der ikke gider at gå ind og tjekke på computeren, det er fordi de har en formodning om eller ved, at de ikke har så meget fravær, at det gør noget.

Katja: Ja, ofte: Det tror jeg også. Jeg tror også, at der er nogen der er rigtig lausy.

Terese: Tror du?

Katja: Mnn. Måske ikke her, men inde i byen.

Terese: Det kan godt være.

Hvordan lausy?

Katja: Jamen, altså bare sådan at de er lidt ligeglade, og det går sgu nok, og rektor fatter ikke en skid, og

Jeg skal her lade det være usagt, om Terese og Katja refererer til noget i deres indbyrdes forhold. Sikkert er dog, at de er meget uenig om hvad det betyder, at de selv og hver især kan tjekke deres fravær online. Terese kan måske have ret i, at den største socialiserende (her disciplinerende) effekt skal findes i den 'kollektive udstilling'. Heri vil Katja sikkert ikke være uenig, men hun giver udtryk at foretrække den nye form. I samme åndedrag formår eleverne her at tage afstand fra de "lausy" elever; de rigtigt udisciplinerede, som de selv, i deres relativt afklarede holdning til kontrolmekanismen, ikke føler behov for at identificere sig med. De "lausy" elever er ikke "cool" på nogen måde. De er ude af kontrol.

Om metoden til at tjekke fravær (og blive tjekket for sit fravær) er bedre på den "gamle" måde end på den nye, skal jeg her lade være usagt. Men jeg vil fastholde, at man kan spore et generelt træk ved elevernes måde at diskutere på. Det handler i lige så høj grad om at have 'det bedste' synspunkt i diskussion, som at kunne forstå hinanden eller den anden. Det der står tilbage er nemlig, at kontrolinstansen, den institutionelle sikring af elevernes deltagelse i skolens formelle læringsspil består, hvad enten det er i kollektiv eller individuel digital form. På den måde gør muligheden for at kunne tjekke sit fravær online ikke nogen forskel, på trods af at det gør en forskel. Det digitale setup udfordrer ikke direkte skolens som system, på samme måde som jeg har vist, at eleverne kan udfordre den enkelte lærer med deres viden om internet og computere.

For at samle op på temaet *fraværstjek* vil jeg slå fast, at elevernes mulighed for at kunne følge med i fraværprocenten på internettet skærper elevernes bevidsthed om at være elever. Og ikke blot af at være elev, men at være en bestemt type af elev (som jeg diskuterede i kapitel 4). Den *motiverede elev* vil med online fraværstjek blive bekræftet i sin opfattelse af frie muligheder for at kunne agere i skolen som dannelsesrum. Den *lektetyngede elev* vil derimod,

sandsynligvis, fra sin position få skærpet sin oplevelse af at være bagefter og netop overvåget. Ikke nok med at lektierne opleves som en byrde, men netop bevidstheden om at blive tjekket op på, tynger byrden yderligere.

Internetafhængighed

Som afrunding på min analyse af elevernes italesættelse af deres interneterfaringer vil jeg fremdrage en sekvens, hvor spørgsmålet om afhængighed af internettet bliver bragt på banen. Det er et spørgsmål, som eleverne ikke har fundet anledning til at italesætte, men som i følgende sammenhæng bliver luftet blandt eleverne.

Uddrag 45. Do.

Rie: Næ, jeg har ikke de store holdninger til det, ikke noget jeg går og tænker over til daglig. Det er efterhånden bare blevet noget, der er der.

Søren: Jeg har også sådan lidt, at det irriterede mig da vores (læs: computer) var nede her, fordi vi har ISDN, og det fungerer bare overhovedet ikke. Der er så meget rod med de forskellige linier. Og det irriterede mig virkelig, at jeg ikke kunne bruge det. Så der opdagede jeg sådan lidt, at jeg egentligt bruger det hver dag, sådan uden at tænke over det.

Katja: Det er også det, jeg sad faktisk lige og tænkte lidt på det, at det er sjovt, at du slet ikke har været inde på sådan noget med afhængighed af internettet, fordi det har der bare været så meget om. Altså, ikke afhængig, altså ikke fordi jeg siger at Søren er afhængig (latter) vel, men jeg mener sådan at nogle de

Han ser noget træt ud.

Katja: De er helt afhængig af at sidde og chatte, eller at de, som Søren, de bliver træt af når de ikke kan komme til at gå på nettet, som han plejer.

Har I sådan nogle erfaringer? Kender I nogen, eller er I selv, nej det skal I ikke svare på. Men altså, sådan noget med at være afhængig, er det noget som, det er sgu et problem, og det er reelt nok?

Katja: Jeg ved ikke, om det er et problem, men det er det nok for nogle som måske har et lidt kedeligt liv, og ikke har så stor selvtillid. Det gider jeg ikke lige sidde og analysere. Men jeg kan altså bare selv huske dengang, at jeg sådan lige lærte internettet at kende, der var det der chat, nej Katja, nu skal du også i seng. Nej, det var sgu egentligt også lige meget, jeg kunne godt lige sidde et par timer mere. Det var egentligt meget sjovt.

Søren: Ja, det har jeg også

Katja: Og sådan blev det ved lidt lang tid, og det syntes jeg egentligt var lidt grimt, at det lige pludselig fik sådan en overhånd, sådan lidt telefonitis agtigt, bare med internettet.

I denne sammenhæng fortæller eleverne, at afhængighed er et tema, som på den ene side er relevant i forhold til brug af internettet. På den anden side fortæller eleverne, at det er noget de kan styre,

selvom de selv har prøvet at være *hooked* på chat. I forhold til mit feltarbejde har der ikke været nogen indikation på, at spørgsmålet om afhængighed har været et aktuelt fænomen på Stjernfeld. Ingen af de lærere jeg snakkede med, fortalte om det. Jeg stødte ikke på nogen manisk elev, der bare måtte til tasterne for at spille eller tjekke email. Og i sofagrupperne eller i de fælles arealer var det ikke noget, der blev italesat. Det giver mening på den måde, at afhængighed i det hele taget måske ikke er noget, der bliver talt om. Med mindre det bliver gjort til et selvstændigt tema i undervisningen (lidt i stil med den temadag jeg var aktiv parthaver i). Hertil kan knyttes den kommentar, at når jeg i mine observationer har undersøgt elevernes sociale computerbrug, kunne tegn på afhængighed være blevet overskygget af de episoder, hvor eleverne sammen skaber deres eget rum for computerbrug, hvadenten det går på at lave skolearbejde eller at spille computerspil, tjekke email eller søge efter personlig relevant information. Helt banalt har jeg ikke søgt efter tegn på afhængighed, primært fordi mit fokus har været på det sociale spillerum omkring computere, som eleverne skaber og tager del i. Om intensitet (eller trivialitet for den sags skyld) kan ses som tegn på afhængighed, er en diskussion for sig.

Man kan spørge om afhængighed overhovedet kan beskrives inden for rammen af social computerbrug? Er afhængighed netop ikke et individuelt fænomen (problem), og i den forstand bliver det kun synligt, hvis vi fokuserer på den individuelle (og ikke mindst psykologiske, patologiske eller ludomaniske) brug af computere? Det, jeg vælger se i elevernes udsagn om afhængighed i det ovenstående, er, at afhængighed for det første er noget som "andre" lider af, for det andet er noget som sker for mennesker med en "sølle tilværelse". For det tredje er det noget, som for nogle har en forbigående karakter. Det er punkter som eleverne måske nok kan leve sig ind i, men som de ikke oplever er aktuelle i forhold til deres selvforståelse som kompetente eller *cool* computerbrugende elever.

Katja fortæller, at hun for en kort periode oplevede at være afhængig af at chatte, en periode som hun direkte betegner som "grim". Katja demonstrerer således en bevidsthed om, at der er noget fascinerende (noget "meget sjovt") ved at interagere med computere så intenst. Katja fortæller, at hun nu har fået styr på sin afhængighed, og på den måde præsenterer hun en forståelse af afhængighed som noget, man selv kan komme ud af. Man skal blot opleve det som noget "grimt". Jeg skal i min analyse af elevernes iværksættelse af positioner i gruppeinterviewene komme ind på, hvordan køn er aktiv i elevernes diskurs om computere. Her skal jeg blot markere, at der er forskel på de personer "... som måske har et lidt kedeligt liv, og ikke har så stor selvtilid" og derfor er afhængige, og så på nørden som en social ambivalent figur, der hverken behøver at leve et kedeligt liv uden

selvtillid, eller som opfattes som afhængig af computere trods sin intense og omfattende interaktion med og brug af computere.

Nødvendig livline til intensitet

Katja runder sin beskrivelse af fænomenet *afhængighed* af med at sammenligne tilstanden med "telefonitis". Jeg har tidligere været inde på, at mobiltelefoni øjensynligt har en større status eller synlighed blandt eleverne; i timerne, i sofagrupperne og i samtalerne. Det Katja gør, er implicit at beskrive een form for afhængighed med en anden, som hun ikke tager afstand fra. Jeg kan ikke forestille mig, at nogle af eleverne vil beskrive intens brug af mobiltelefoni som udtryk for afhængighed. De beskriver det snarere som en nødvendighed i det daglige. En nødvendighed, der ikke helt på samme måde er selvfølgelig som computere og internettet.

Uddrag 46. Interview med mSA 2001, 2. maj

Hvad ville der ske, hvis den gik ned, eller at batteriet begyndte at strejke, eller sådan noget. Er der så panik? Nu spørger jeg sådan lidt i sjov.

Arno: [fnis] Ja. Jo fordi den gang du

Carl: Jeg havde glemt at tage min telefon med her i skole den anden dag, så blev jeg fuldstændig rastløs, fordi, det er også fordi timerne de er så pisse kedelige, det er det eneste man lige kan få timerne til at gå med. [griner]

Arno: Du lavede ikke andet en at kigge ned i tasken.

[latter] den er ikke lige kommet.

Carl: Følelsen, følelsen af at folk ikke lige kan få fat i een, eller sådan noget, hvis der er een eller anden ting.

I situationen søger jeg på en humoristisk måde at spørge ind til Carl og Arnos erfaringer med mobiltelefoni ansporet af deres brug af internettet til at "tanke taletid" (dvs. betale for yderligere taletid via internettet). Carl fortæller for det første, at mobiltelefonen for ham fungerer som noget, der kan gøre timerne på skolen mindre kedelige. Her kan klart ses en modstrategi i forhold til den læringsmæssige dagsorden, som skolen iscenesætter i timerne. Men interessant er det, at klassen eller holdet ikke opleves som nogen umiddelbar eller 'spændende' social kontekst. Denne erfaring finder vi beskrevet i Calvin Klein-undersøgelsen (se kap. 4), hvor eleverne netop oplever et afsavn i forhold til verden uden, og samtidig oplever en ubalance eller en anakronisme i forholdet mellem skolen og "verden udenfor". Et afsavn der netop kan tolkes som den institutionelle legitimeringskrise og det post-traditionelle "auratab" (Ziehe 1998). I dette spil bliver mobiltelefonen, og for så vidt også internettet, centrale agenter. Der er tale om en art 'livline' til en verden, et socialt

netværk eller en 'socialitet' udenfor den institutionelle kontekst, der både er vedkommende og ikke-kedelig. Men hvis dette er et vilkår som den moderne (i betydningen af hyper- eller senmoderne) skole må erkende, hvordan kan elevernes intense brug af mobiltelefoni (og i mindre grad internettet, efter deres eget udsagn) så betragtes som afhængighed? Og hvis eleverne ikke selv oplever deres intense brug af mobiltelefoni som udtryk for afhængighed, men reserverer denne tilstand til brug af internettet (og fx. chat der minder om mobiltelfoniens kommunikative karakter), hvad er der så på spil?

Et bud på en fortolkning kunne være, at computere (og herunder internettet) opleves af eleverne som mindre fleksible og personlige end mobiltelefonen. Dette kan naturligvis forklares rent artefaktuelt og økonomisk; mobiltelefoner er mindre og relativt billigere end selv den mindste bærbare computer. Men måske handler spørgsmålet om noget helt andet. Ser vi på deres udsagn om computeren som et 'selvfølgelig' fænomen, dvs. noget de tager for givet og som de forventer er tilgængeligt for dem, kan vi samtidig vove den fortolkning, at eleverne ikke tilskriver computere de samme utopiske (og læringsmæssigt progressive) forestillinger, som vi møder i hos voksengenerationen (fx. det danske undervisningsministerium, og professor Seymour Papert). Selvom computere i netværk gør en del af de unges offentlige og sub-offentlige kommunikation mere 'friktionsløs' (det bliver lettere at skrive til pennevenner, at søge anderledes feriejobs, søge lejlighed i de store danske studiebyer), så er denne kommunikative arena ikke (nødvendigvis) den mest betydningsfulde. Oplevelsen af handlefrihed, som en bestemt form for autonomi, knyttes i elevernes diskurs til mobiltelefonen, og kun i mindre grad – eller slet ikke – til computere i netværk. Computere både med programmer og internettet åbner for et vist spillerum til at håndtere og til at *gøre* livet i skolen. Men det er måder, der ikke forbindes direkte med autonomi, på trods af at eleverne praktiserer en form for digital kreativitet. Det ser således ud til, at selvom eleverne formår at indrette eller skabe sig et relativt autonomt rum omkring computere såvel på skolen som i deres diskurs om mediet, så er computere ramt af virus; det institutionelle normalubehag. Og her melder sig for alvor spørgsmålet om den pædagogiske værdi ved computeren som medie for elevernes læreprocesser og dermed også mulighederne for at gøre erfaringer på det område.

Når eleverne opfatter computere og internettet som 'selvfølgelige', repræsenterer de principielt ikke nogen 'fremmedhed' eller, med Ziehe, "god anderledeshed". Dette udelukker dog på ingen måde, at computere kan bruges til at skabe denne 'fremmedhed' (Andersen 2001). Men det betyder, at eleverne rent erfaringsmæssigt ikke forventer dette. For det andet peger Arno og Carls udsagn om mobiltelefonen, at det de søger med mobiltelefonen som konkurrenrende (eller supplerende) medie, netop ikke er

”fremmedhed”, men en bekræftelse af deres eksisterende sociale netværk, som de mere suverænt (og dog afhængigt, jvf. ”følelsen af at ingen kan få fat i een”) kan styre, uden at skulle hente hjælp på samme måde som det kan være nødvendigt, når der skal surfes og navigeres på internettet. Man kan også formulere det således, at eleverne i deres mediebrug søger en intensitet, der ikke er fremmed, men som formår at vække deres interesse og følelser, men på en regressiv måde. I min fortolkning indtager eleverne ikke verden progressivt. Med mediet håndterer hverdagens udfordringer regressivt, dog med en bevidsthed om, at der er andet og mere derude i den digitale horisont af kommunikation.

Handlerum og flyverskjul – en opsamling

For nu helt at runde analysen af elevernes italesættelse af internettet af, kan der peges på følgende. Eleverne oplever, at internettet både giver handlerum, men også giver anledning til at begrænse eller netop reducere dette handlerum, så det bliver håndterbart:

- Internettet bliver blandt andet håndterbart ved diskursivt at opskrive og understrege værdien af kun at have få foretrukne links, som man hver især kalder frem på skærmen, hvad enten det sker som ritual eller som refleks.
- Eleverne gør også internettet håndterbart ved at betegne det som *helt vild stort*, og på den måde signalere, at det ikke giver mening at begive sig ud i noget større udforskningsprojekt.
- Internettet bliver dertil håndterbart, når eleverne indtager en vurderende position i forhold til *amatøragtige hjemmesider* og *crap* i øvrigt, og samtidig bruger denne vurdering som skjult eller indforstået begrundelse for, ikke selv at bidrage til mængden af dette.
- Internettet bliver ligeledes håndterbart, når eleverne betvivler mediets evne til at højne den faglige kvalitet, uantastet at der kan være didaktiske og institutionelle grunde hertil.
- Internettet bliver endelig håndterbart, når det kan understøtte en form for digital kreativitet. Dette er tilfældet, når eleverne peger på, at det åbner for verden udenfor mens eleverne faktisk er på skolen, og dermed tillader dem at springe i et computerkulturelt *flyverskjul* (hvad enten det handler om ’ejerskab’ af en emailadresse eller det handler om at kunne styre den offentlige cirkulation af fraværsprocenten).

I det sociale spillerum mellem eleverne kan vi forstå denne *håndterbarhedsstrategi* som en måde, hvorpå eleverne stræber mod at skabe et billede af sig selv som nogen, der kan mestre – men ikke overskue, hvad der netop ville være utopisk – internettet på trods af mangel på bestemte færdigheder eller lyst til at udforske. Jeg vil i næste kapitel komme nærmere ind på spørgsmålet om *kompetence*, og hvordan dette spørgsmål ikke alene handler om håndteringsstrategier, men også handler om positioneringer. Begge

dele har naturligvis at gøre med de (ambivalens)erfaringer, eleverne gør sig. Verden opleves som kontingent, kompleks og intens, og computeren tilbyder som sådan en ramme og et medie til at italesætte eller snarere udleve dette. Men i det sociale spillerum om computeren skaber eller snarere iværksætter eleverne også bestemte rollemæssige forskelsmarkeringer. Det handler naturligvis om en udpegning af, hvem der basalt set kan og ikke-kan anvende mediet. Men det handler samtidig om en aktiv indkredsning af, hvad det overhovedet vil sige at kunne eller ikke at kunne bruge en computer. Som allerede diskuteret er spørgsmålet om kompetence ikke udelukkende isoleret til at handle om *at kunne*. Kompetence handler også om at kunne skabe relation til en bestemt viden – *at vide* – og at kunne skabe relation til en bevidsthed om identitet – *at være*.

Kapitel 9

Generation, køn og kompetence

Jeg har i de tre forrige kapitler søgt at formidle en række iagttagelser af elevernes diskurser om computere og internettet. Jeg har søgt at vise, hvordan eleverne relaterer sig til selve interviewsituationen som en 'social setting' (iscenesættelsen), og hvordan eleverne tematiserer deres ambivalente erfaringer og deres måder at knytte an til mediet på (italesættelsen). I denne sidste del af interviewanalysen vil jeg fokusere på de positioner og derved på de måder, som eleverne gør brug af diskurserne til at markere grænser, ikke mindst identitetsgrænser.¹¹⁰ Disse identitetsmarkering skal dog forstås i forhold til hele den sociale dynamik og kravet om 'gangbarhed', jeg har diskuteret tidligere. Eleverne kan i gruppeinterviewene ikke bare indtage en hvilken som helst position, hvorfor diskurserne netop virker tilbage som begrænsninger på deres udsagn om deres 'computerkulturelle selv'.

Generation og *køn* er to positioner, jeg allerede flere gange har berørt. Det er positioner, der ikke blot har formel karakter (fx. i statistiske undersøgelser, Drotner 2001), men som også hyppigt fungerer som umiddelbare forklaringnøgler, når vi skal forstå forskelle i menneskers mediebrugsmønstre. Jeg vil dertil tilføje en tredje position – *kompetence* – som ikke helt har samme formelle karakter, fordi det fx. ikke direkte handler om 'uddannelse' (som et statistisk parameter). Jeg har igennem hele afhandlingen betonet spørgsmålet om kompetence, ikke blot i forhold til en lærings- og erfaringsforståelse (se kapitel 1, og 4), men også i forhold til den institutionelle uddannelsesramme som jeg har undersøgt elevernes computerbrug ud fra. Det er min påstand, at kompetence har afgørende betydning elevernes computerkultur. Ikke blot fordi det kræver visse færdigheder at betjene og instrumentelt gøre brug af computere, men netop fordi spørgsmålet om kompetence er centralt for elevernes måde at forstå sig selv på, på de ambivalente måder som jeg har præsenteret. Computerkompetencer handler derfor også om færdigheder i at kunne *gøre* sig selv, og derved positionere sig i

¹¹⁰ Begrebet identitet anvender jeg her på en måde, der er inspireret af både Thomas Ziehe og Anthony Giddens. Teoretisk kan der udredes forskelle, hvis vi går tæt på begreberne subjektivitet, subjektpositioner og selvidentitet. Begrebet *identitet*, som jeg tidligere har været inde på (kapitel 4) skal her forstås både som en social maske og en personlig 'stemthed'. At være nogen indebærer at kunne skabe en balance mellem forskellige masker og stemninger, eller situationer. I interviewene handler spørgsmålet om identitet naturligvis om, hvilket gangbart selvbillede, eleverne kan iværksætte og gøre til en del af det sociale spillerum om computerne.

forhold til "håbløse forældre, "tvivlsomme lærere", "irriterende mindre søskende", og ikke mindst i forhold til hinanden som drenge og piger.¹¹¹ Med et kompetenceperspektiv på elevernes *iværksættelse* af positioner i interviewene vil jeg både sige noget om elevernes opfattelse af læringsstile eller læringsformer (specielt omkring bricolage som selvlæring og "it-flair", som diskuteret i kapitel 4). Endelig vil jeg bruge kompetenceperspektivet til at afrunde og sammenfatte min analyse af gruppeinterviewene.

Generationsperspektivet

Seymour Papert søger med bogen *The connected family* (1996) at fortsætte sin insisteren på computerens potentiale til at skabe gode læringsmiljøer og derved udgøre et kraftfuldt instrument til at reformere et usamtidigt eller et direkte uhensigtsmæssigt skolesystem. Papert er, som jeg tidligere har fremført, meget skarp (men desværre også ureflekteret) i sin kritik af skolen. Hans institutionskritik kan ses som et konstruktivistisk funderet udfald mod en skole, der er styret af pensum og et instruktionspædagogisk program. Når Papert fastholder er der kun sket en marginal forandring af både skolens rum og virke de seneste 100 år, skal det måske ikke tages helt så bogstaveligt. Men det er svært, fordi Papert er meget konkret både i sin brug af eksempler, og i sin måde at ræsonnere på. Det ændrer ikke ved det forhold, at Paperts pointer er sympatiske: Børn lærer bedst ved at eksperimentere og tænke selv, ikke ved at blive doceret eller iføret en institutionel spændetrøje, der strammer ikke blot i tid- og timeselen, men også i værdiselen (børn er ufuldstændige voksne). Bogens undertitel lyder *bridging the digital generation gap*. Dette perspektiv er interessant, fordi Papert med denne formulering får sat fokus på, hvordan computere (og internettet) også skulle have potentiale til at blive et mødested mellem generation, og ikke blot virke som et redskab til at cementere eller rettere ekspandere forskellen, kløften, mellem generationerne. Men det er ikke den 'klassiske' generationsdikotomi børn-voksne, Papert har i sin konstruktivistiske kikkert. Det er ikke modsætningsforholdet mellem børnene og deres forældre, og deres forskelle i præfencer, perspektiver og kompetencer, Papert sætter i tale. Det er den 'varme' og nære relation mellem børnene og deres bedsteforældre. Jeg skal her afholde mig fra at referere Paperts bud

¹¹¹ I det danske forskningsmiljø omkring børn, unge og computere anvendes kompetence som et parameter for at forstå forskelle internt i målgruppen (Stald 1998). Der anvendes en skelnen mellem ikke-brugere, brugere og super-brugere, hvad der i sig selv ikke er nogen odiøs måde at organisere kvalitative som kvantitative undersøgelsesdata efter. Ikke desto mindre savner den forskningsmæssige brug af kompetenceperspektivet at redegøre for denne distinktions generationsadressat; hvem er det der skelne og klassificere børn og unge som hhv. bruger på højt eller lavt niveau? Er det muligt at denne skelnen ikke giver mening internt i målgruppen? Og hvilken værdi har kompetence så at sige i de unges computer/mediekultur?

på alle de ting, som bedsteforældre kunne lave eller finde på, som børnebørnene vil finde både sjove og anvendelige i deres 'legekulturer'. Pointen er, at Papert, sikkert ikke bevidst, på den ene side italesætter generationsperspektivet på en ny måde, samtidig med at han betoner computerens betydning for en styrkelse af familierelationer. Om Papert på den konto kan tilskrives en liberal-konservativ snarere end en liberal-progressive observans, vil jeg lade stå åbent. Det er dog sikkert, at han i sin 'filosofi' abonnerer på en idealistisk forestilling om, at det er mennesket der former omgivelserne, og ikke omvendt.

Alt dette betyder imidlertid ikke, at Papert på nogen måde har afskrevet børnenes forældre som part i dette spil om computer-generationerne, tværtom. Papert giver en række 'gode råd' til, hvad forældre kan gøre for at støtte deres børns kognitive udvikling, og Papert fastholder, at omdrejningspunktet eller forudsætningen for denne støtte ikke bør være det teknologiske (færdigheder, teknisk viden), men snarere bør være pædagogisk; hvad er læring for noget, og hvad betyder brugen af en computer for dette?

Når jeg har valgt Papert som indgang til min analyse af generationsperspektivet som eleverne ser der, skyldes det først og fremmest den anderledeshed, hvormed Papert tematiserer spørgsmålet.¹¹² Vender vi blikket mod den Skandinaviske eller Nordeuropæiske mediekulturforskning, er det magt og dannelse der styrer diskussionen om generationer (Drotner 1999). Disse aspekter er bestemt ikke fraværende i Paperts bud på en kognitionsbaseret teori om computerens (lærings)kulturelle betydning. Forskellen mellem Papert og i dette tilfælde Kirsten Drotner er perspektivet på den institutionelle kontekst. Jeg vil påstå, at Papert er ude i et 'restaureringsprojekt' med den hele og harmoniske familie som mål og ideal. Hos Papert har computeren således karakter af et mødested, hvor vi med Drotner fortsat kan tegne et billede af computeren som en arena, eller en kulturel kampplads, hvor frisatte børn og unge konstant konfronteres med modernitetens konsekvenser. De er nødt til at forholde sig til en konstant forstyrrelse af de institutionelt forankrede forestillinger om viden og kvalitet; Hvornår er en viden god nok, og hvordan kan – eller bør – skolen som institution håndtere denne usikkerhed?

¹¹² Papert er dog ikke alene om af formulere temaet *anderledeshed* i forhold til børns erfaringer med computere. Den tyske psykolog Wolfgang Bergmann noterer i sine caseanalyser: "Måske er det første gang i menneskehedens historie, at en forældregeneration har stået så uforstående over for noget, der er så selvfølgelig for deres børn. Vi befinder os i et tidehverv, der gennemsyrrer hele vor kultur og går tværs gennem forholdet mellem generationerne, gennem familier, skoler og fritidsinstitutioner." (Bergmann 1998, 65)

Jeg vil i det følgende foretage tre læsninger af elevernes diskurs om generationsperspektivet. For det første vil jeg se på, hvordan eleverne forholder sig til kløft-spørgsmål; hvori består dette set fra elevernes side? For det andet vil jeg fremdrage eksempler på, hvordan eleverne, trods en post-traditionel kontingenserfaring med udlejring og uddifferentiering, trods alt også ser computeren som et muligt mødested for generationerne. Og endelig vil jeg for det tredje forsøge mig med en læsning, der ikke direkte tager afsæt i elevudsagnene, men som har at gøre med at betragte generationsperspektivet som en art *ingenmandsland*; et utematiseret område som netop gør det vanskeligt (i den pædagogiske skolekontekst) at håndtere erfaringer om og med computere.

Teknologiforskrækkede forældre

Den mest markante måde som generationsperspektivet iværksættes på er, når eleverne fortæller om deres "teknikforskrækkede forældre". Det kan illustreres med dette uddrag, som samtidig åbner op for en dobbelthed; også forældre er forskellige, når det kommer til computere og anden informationsteknologi. De er altså ikke alle sammen "teknikforskrækkede" eller "håbløse", men de kan ikke desto mindre bruges til at 'upgrade' eller præsentere et personligt 'computer-værd'; jeg ved noget, jeg kan noget – og jeg har ikke måtte slide i det for at nå hertil!

Uddrag 47. Interview med mSA 2000, 27. april

Kan forældre ikke finde ud af det her med computere?

Sanne: Nej (enigt – latter)

Jan: Nej.

Bente: Min mor og far, de vil ikke røre ved den.

Ok. Siger de noget om hvorfor?

Bente: Nej, min mor hun tror, hun sletter alt muligt derinde, hvis hun bare tænder den. Altså, hun tror, bare hun rører en knap, så sletter det hele. Min far, han er begyndt på sådan noget kursus noget, men han har aldrig brugt den selv.

Det lyder på jer, at når I skal bruge en computer, så bruger I en computer, hvis I vil spille et spil, men så spiller I et spil. Og nu snakker vi ikke om internet i dag. Hvordan kan det være, at det er så anderledes? Man skal da nærmest køre en kæmpe magnet hen over computere i dag, eller man skal sparke på den, eller et eller andet, før den går i stykker. Hvordan kan det være, at jeres forældre de siger, de ikke kan finde ud af det.

Jan: De er teknikforskrækkede, lidt. Den generation der, har ikke rigtigt lært noget af det der.

Er I alle sammen enige om det, at forældre de er teknologiforskrækkede?

Jesper: Mødre er i hvert fald

Sanne: Det er min far ikke. Han er edb vejleder, på skolen, så det burde han i hvert fald ikke være.

Det kan være, det er nogle andre ting han så er forskrækket for, i stedet for.

Bente: Det er også fordi udviklingen går så hurtigt, altså, de har svært ved at følge med. Når de ikke lige er vokset op med det.

Selvom Sanne markerer og dermed problematiserer dette kulturelle skema, formår hun ikke at gendrive billedet af en forældregeneration, der ikke blot færdighedsmæssigt men også bevidsthedsmæssigt har problemer med at håndtere selv relativt banale funktioner på en computer. Det er interessant at se, at eleverne nærmest indskrifer det som en naturlov, at sådan er det, og at det skyldes "udviklingen"! Denne holdning går igen, når eleverne fortæller om lærernes tvivlsomme ikt-kompetencer. Det skal imidlertid noteres, at eleverne åbenlyst har det sjovt med at kalde "far og mor" eller hele forældregenerationen for håbløs, når det kommer til computere. Det indikerer klart, at eleverne får mulighed for at skabe sig en position som kompetent computerbruger, selvom eleverne kommer med flere eksempler på, at forældregenerationen måske alligevel ikke er så fremmedgjorte eller så inkompetente endda på computerfronten.¹¹³

I samme interview forsøger jeg at få eleverne til at reflektere over, hvori denne teknologiforskrækkelse består.

Uddrag 48. Do.

Jens: Jeg tror, det er ikke så håndgribeligt. Altså, de er vant til, sådan, der skal være et stykke papir, før det kan, før de kan lave noget. Altså, før de printer ud, har de ikke lavet noget.

Det er ikke rigtigt, før det er ude, ude af maskinen?

Jens: Nej, det tror jeg ikke.

Jan: Min mor, hun printer også konstant.

¹¹³ Kirsten Drotner har iagttaget en lignende tendens til aktiv fortrængning blandt unge, når de selektivt og positivt fortæller om deres computererfaringer og – formåen (Drotner 1999). Hvordan denne fortrængning skal forstås, og hvorfor unge på denne led søger at opskrive deres kompetencer ved at ironisere over forældrenes mangler, selvom de netop godt ved, at computeren også for forældrene nærmest er et uomgængeligt arbejdsredskab og en kilde til nysgerrighed såvel som irritation, giver Drotner ikke noget bud på. Med Drotner kan vi dog se denne fortrængningen i en mediehistorisk kontekst, der gør det muligt at forstå det som et moderne træk, at unge altid er på forkant med teknologjudviklingen, ikke blot fordi den markedsføres til denne målgruppe, men bestemt også fordi det er et kulturelt skema, som unge – i en eller anden forstand – er nødt til at leve op til. På den led er unge selv centrale aktører i spillet om at gøre sig selv til 'naturligt' computerkompetente.

Bente: (griner)

Jan: Altså, min far, han er vant til at skrive på skrivemaskine. Sådan noget med at lave bindestreger midt i teksten, og lidt rykke rundt. Det virker frustrerende at se på.

Så du siger, de har måske en, de bruger i hvert fald ikke tekstbehandling som man kunne bruge det?

Jan: Min mor hun er ved at lære det, for hun går på seminarier. Min far, han er fuldstændig håbløs. Han giver op, prøver ikke på at lære det.

Kodeordet er i denne sammenhæng "håndgribelighed". Eleverne fortæller, at de selv kan mønstre de basale kognitive færdigheder og krav der stilles, for at kunne håndtere en 'simulations-kultur' (Turkle 1995). Denne diskussion kan også spores i forsøgene på at begribe det moderne menneskes indtræden i 'informationssamfundet' eller "simulationens tidsalder", der netop kan tilskrives visse bevidsthedsmæssige konsekvenser. Hvad skal der til, for at vi kan begribe ting som ikke er der, ting der er fiktioner, uden at være fiktioner i traditionel (litterær) forstand? Eleverne gør med deres udsagn således to ting. For det første *opskriver* de deres egen bevidsthedsmæssige udrustning. For dem er det ikke noget problem at agere i forhold til ting som ikke er, eller som mere præcist er en digital repræsentation (fx. en email er ikke et postomdelt brev, et dokument forsvinder ikke, fordi det bliver lukket). For det andet *naturaliserer* de dette forhold; sådan er det, og sådan vil det blive ved med at være! Man kan på den måde sige, at eleverne ikke selv har blik for, at de på et tidspunkt må kunne forvente at blive konfronteret med et lignende skema. Eleverne har ikke blik for, at de også selv en dag vil blive forældre (alt andet lige!) eller i hvert fald voksne, og fra den position stå på den 'anden side' af en generationskløft. Det betyder imidlertid ikke, at eleverne i deres iværksættelse af positioner ikke har blik for, hvordan lærere og forældre må opleve det, hvilket jeg allerede har givet eksempler på.

Et andet aspekt ved den teknologiforskrækkede forældregeneration er, at eleverne på trods af den deterministiske forståelse af "udviklingen" – den, de selv er på forkant med – samtidig forklarer manglende kompetence som et spørgsmål om skyld. Forældrene har således mulighederne, de har blandt andet de unge som hjælpere eller vejledere, men de vil ikke selv. Forældrenes *manglende vilje* tilføjer på den led en personlig dimension i teknologiforskrækkelsen. Det er således ikke alene "udviklingens" skyld, at forældrene må frustreres, irriteres og endog ængstes over computerne. De har ganske simpelt ikke den vilje der skal til! Dette billede af forældrene dementerer eleverne dog flere gange i interviewene. Så ubehjælpelige er hverken deres forældre eller lærerne alligevel. Men

det det ændrer ikke ved, at eleverne kan mødes om denne mytedannelse, eller denne diskursfigur, som en aktiv måde at positionere sig i forhold forældregenerationen.

Søskende og downgrading

Eleverne fortæller også om deres relationer til deres mindre søskende, ikke mindst til den irriterende "spillebror", som det formuleres et enkelt sted i interviewene. Set i generationsperspektivet er disse mindre søskende ikke at regne for en ny generation. De er aller højest at betragte som en yngre del af den generation, som eleverne selv oplever at tilhøre. Det interessante er imidlertid, at eleverne i denne positionering mellem forældre og deres mindre søskende faktisk *downgrader* deres færdigheder og viden om computere. På den måde anvender de den selvsamme kulturelle kode, som de har anvendt i forhold til forældregenerationen; de er også selv 'ofre' for udviklingen, og står – omend ikke på helt samme måde – overfor at blive frustrerede, irriterede og ængstelige, når computeren ikke agerer hensigtsmæssigt, eller efter deres vilje. Eleverne fortæller dog, at de har muligheden for at sætte deres vilje imod de mindre søskendes. De kan beordre dem til at "smutte", fordi de har krav på at komme til og lave deres skolearbejde. At dette er en mulig position for eleverne at indtage skal naturligvis forstås i forhold til hjemmet og familien som kontekst, som jeg har diskuteret tidligere.

Med de ovenstående uddrag fra interviewene har jeg søgt at give et billede af, hvordan eleverne oplever generationsspørgsmålet som en kløft. Det skal bemærkes, at eleverne ser denne kløft som naturlig og uomgængelig, dvs. en art tilværelsesvilkår, samtidig med at de selv har eller udfylder en central rolle i spillet, der reproducerer denne kløft. I denne proces både under- og overspiller eleverne deres kompetencer i interviewene; de *ved* og kan bestemt mere end deres forældre, men samtidig oplever de sig som relativt underlegne i forhold til mindre søskende.

Et sidst aspekt ved generationsperspektivet i elevernes diskurs er deres klare aftandtagen fra, hvad man kunne kalde *barneerfaringer* med computeren. Det kommer ikke mindst til udtryk, når eleverne fortæller om, hvordan de er vokset fra at spille, eller hvordan de netop ikke ser det som ønskværdigt at tilbringe for megen "spildtid" ved computeren (se chat-eksemplet). Dette læser jeg som et tegn på, at eleverne kulturelt set søger at indtage en konventionel og hegemonisk voksenrolle. Men i dette forsøg på at skabe og forvalte en rolle, en selvidentitet eller social karakter, som voksne, fortrænger eleverne samtidig de fascinationsaspekter som computerbrugen også indebærer, og som de jo netop har erfaringer med. På den led er der meget langt fra de unge som Sherry Turkle beskriver i sit første studie (1984), og så de elever jeg har fulgt på Stjernfeld. Eleverne

beskriver ikke i samme grad intense og betydningsfulde oplevelser de har fået i selskab med computere – og med hinanden omkring computere.¹¹⁴ De er, for nu at bruge et sådan udtryk, mere temperede. Deres generationelle relation til computere er køligt.

Forestillingen om en computerkulturel generationskløft mellem unge og voksne kan dog ikke undertrykke elevernes oplevelse af, at computeren faktisk også er et sted, hvor generationerne kan mødes. Det vil ikke mindst være en pointe i forlængelse af James Lulls sociale brugsperspektiv; selvom vi i det interpersonelle rum kan finde både håndgribelige men også bevidsthedsmæssige tegn på en generationskløft, så kan computermediet i en situationel kontekst trods forskelle fungere som et umiddelbart mødested. Dette er ikke mindst tilfældet, når eleverne fortæller om deres erfaringer med computeren i hjemmet.

Søren fra det matematiske samfundsfagshold fortæller, hvordan computerbrug hjemme hos ham giver anledning til både fælles og intense oplevelser.

Uddrag 49. Interview med mSA elever 2000, 28. april

Søren: Vi har sådan set tre computere. Min far, han arbejder hjemme, han har en bærbar, han for det meste arbejder på. Og så har vi den nyeste som er den, vi bruger til at spille på (...) det er tit, at, nu bor vi i sådan et rimeligt stort hus, men det er tit, at vi alle fire sidder i det lille rum, eller forholdsvist lille rum. (...) Jeg spiller nogle gange med min lillebror. Og så spiller jeg sådan fodboldspil med min far. Det er meget sjovt. Og så er der i hvert fald ikke særligt roligt.

Et sådant lystigt møde i familien omkring et computerspil minder meget om den type af "legefællesskab" som Carsten Jessen beskriver (Jessen 2001), men altså her med deltagelse af forældre. Det er måske en pointe, at generationer sagtens kan mødes ved computere, når der er tale om konkrete opgaver eller aktiviteter (som at spille et spil, at hjælpe med at lave en præsentation, eller ganske simpelt af komme igang med et program). Uden at ville sammenligne, så bærer dette mindelser om Paperts vision om den "samba-venlige" læringskultur (se kapitel 1). En kultur, der både åbner for tilegnelse af færdigheder i en vedkommende social kontekst, og samtidig gør det muligt at kunne skabe sig en identitet, et selvbillede. Men her kan vi blive nødt til at se forskellige dimensioner ved computere som mødested for generationer. På den ene side oplever eleverne på Stjernfeld, at computere *er* et mødested, men med en klar læringsmæssig

¹¹⁴ Dette kan imidlertid skyldes den simple ting, at Turkle's forskningsdesign trods de etnografiske aspirationer, er psykologisk. I de dybe samtaler med børn, unge og voksne har Turkle ganske enkelt haft mulighed for at finde de personlige, ja nærmest intime relationer, som brugerne har skabt til den følelses- og tankevækkende maskine (Turkle 1984, 1987).

dagsorden; forældrene skal enten hjælpes eller vejledes. På den anden side oplever eleverne ikke i udpræget grad computere som et mødested, der har emotionel eller social karakter, dvs. et sted man ser som centralt for at kunne finde mening med sig selv og hinanden. Med Ziehe kunne vi påpege, at eleverne ikke umiddelbart oplever computere som et rum for subjektivering og ontologisering. I hvert fald ikke set ud fra et generationsperspektiv. Jeg skal dog senere i min analyse af eleverns diskurs om "nørden" komme ind på, at der bestemt er emotionelle sider ved den sociale computerbrug og det sociale spillerum om computere, men at disse netop skal ses i relation til et kønsperspektiv, hvor de forskelle der tematiseres skal findes mellem de unge som gruppe, og ikke på tværs af generationsskel.

Socialt spillerum som ingenmandsland

Jeg vil her afrunde min diskussion af generationsperspektivet ved at pege på et forhold, som har været en kilde til personlig forundring. Jeg har argumenteret for, at vi med elevernes udsagn kan betragte generationsperspektivet både som en kløft og som et mødested. I det perspektiv tjener elevernes computerbrug til både differentiering og integration, dvs. både at markere forskel og at markere enhed. I et generationsperspektiv kan elevernes computerbrug betragtes både som en reproduktion og en reduktion af den computerkulturelle generationsforskel (se kapitel 4). Men som jeg også har indikeret, er der noget i elevernes fortællinger og diskurser som lader ane en tredje generationsposition; et *ingenmandsland*! Dette har at gøre med, hvad jeg vil kalde et computerkulturelt "normalubehag", som dækker over en nærmest umærkelig produktion af forskel mellem generationerne (og for den sags skyld også mellem eleverne). Dette træk har at gøre med den generelle tematiseringshorisont, som både elever, lærere og voksne har eller er underlagt. Det kan blandt andet spores, når Jesper fra det matematiske hold tørt noterer, at elever der skilter med deres kompetencemangler nødvendigvis må være "ufatteligt dumme", eller når han fortæller, at bibliotikaren og lærerne "eddermanne ikke" kommer og spørger ham om, hvordan man bedst kan orientere sig på internettet, eller finde relevante hjemmesider eller internet sites. Det kan også spores, når jeg i interviewene oplevede det overordentligt anstrengende at få eleverne til at fortælle om deres computererfaringer, eller på det punkt hvor jeg til min overraskelse erfarede, at en produktiv computerpædagogik (som at lave en klassehjemmeside, eller andet digitalt materiale på skolen til skolebrug) bestemt ikke var et projekt som eleverne, hverken pigerne eller drengene, umiddelbart fandt værd at give sig i kast med.

Ziehe slår fast, at vi må erkende, at al læringskulturel praksis handler om at markere forskelle. Når han taler om elever og skolen som udtryk for en forskelsrelation, så peger han netop på, at denne

forskelmarkering er principiel (Ziehe 2001). Det er en gentagelse af, hvad jeg tidligere har påpeget, men med sin modernitetsanalyse og sin individualiseringsforståelse demonstrerer Ziehe, at reformpædagogikken både har sejret, men samtidig har undermineret værdien af eller de mulige nye orienteringsformer ved denne sejr. Ved på den ene side at give elevernes hverdagskultur og erfaringer rum og værdi i skolen, er der opstået et latent behov hos eleverne til at finde og at kunne markere nye forskelle. Dette er hvad den *sociale computer* kan bruges til. Den byder sig til som en arena, hvor forskelle nok er markante, men hvor en tematisering af disse forskelle altid allerede er behæftet med et ubehag, hvorfor det søges undgået; det her er fanme ikke værd at snakke om! Enten fordi det er behæftet med såvel strategiske som taktiske ulemper (fx. hvorfor afsløre, at man faktisk *er* på internettet og *ikke* laver det nødvendige skolearbejde i skoletiden; hvorfor skilte med at man personligt ikke er så kompetente som det kunne forventes), eller også fordi computere har antaget eller er blevet tilskrevet en så naturlig og automatiseret rolle i hverdagen, at de er blevet 'selvfølgelig' tavse.

Hvorom alting er, indebærer dette – i det omfang min fortolkning er rimelig – at en tematisering af computeres kulturelle betydning mellem generationerne har yderst hårde vilkår. Og det er netop, hvad jeg har oplevet at være udsat for i mit feltarbejde. Jeg har kunne kommunikere med eleverne om computerens betydning, men bestemt ikke 'gnidningsfrit'. En pædagogisk fortolkning af dette ambivalent forhold, og min pointe at ville se computere som et *ingenmandsland* er ganske simpelt, at der endnu mangler at blive taget hul på en 'sprogdiskussion': Hvis vi med Papert og Turkle fastholder, at computerprogrammering og anden æstetisk eller kommunikativ omgang *med* computere giver adgang til et sprog, hvormed vi kan lære og tale om os selv og blive bevidste om vores kognitive potentialer, hvilket sprog er det så nødvendigt at udvikle for at kunne tale sammen om computerkultur og ambivalenser?

Kønspektivet

Køn er på alle mulige måder en central eller snarere en dominerende figur i spørgsmålet om computeres betydning for brugerne. Det handler ikke kun om computeres betydning for unge, eller computere som ungdomskulturelt fænomen (Drotner 1999). Efteruddannelse af og planlægning af kompetenceudvikling for voksne arbejdsaktive søger også at tage højde for køn som en forskel, der gør en forskel (fx. Andersen & Hertel 1996).

Kønspektivet repræsenterer i en ungdomskulturel kontekst ikke mindst arven efter den udviklingspsykologiske ungdomsforskning. At være ung er en mellemtilstand, dvs. en tilstand mellem at være barn og at blive voksen. I den forstand handler ungdom netop også

om en iscenesættelse og etableringen af kønsidentitet (Erikson 1971, Bay & Drotner 1986). I disse sammenhænge bliver ungdomsårene opfattet som den periode, hvor det kønsmæssige 'script' formuleres og implementeres, for nu at formulere det lidt ironisk.

Den biologiske (og i en vis forstand også den kognitive) udvikling er dog ikke kilden til, at kønsmæssige forskelle manifesterer sig i unges computerbrug, selvom det er muligt at pege på, at redskabsbeherskelse kan betragtes som et centralt komponent i den menneskelige natur (Vygotsky 1978). Kønsmæssige forskelle kan mere produktivt betragtes ud fra et socialisationsperspektiv, hvor bestemte værdier og positioner 'fremelskes' gennem bestemte tematiseringer af, hvordan drenge og piger normalt knytter an til forskellige typer af teknologier. I den forstand repræsenterer computere netop en aktuell *kønskulturel arena*, som ikke blot åbner for men også udgrænser bestemte positioner, som elever som unge unge mennesker kan indtage, hvad jeg allerede har søgt at beskrive.

I de receptionsanalytiske og modtagerorienterede studier er spørgsmålet om køn blevet behandlet som forskelle i kønnede subjektpositioner; maskulin versus feminin (Morley 1986, Fiske 1990). I disse studier præsenteres iagttagelser af grundlæggende forskelle mellem mediepræferencer og handlemønstre i den umiddelbare brugskontekst.¹¹⁵ Her er der en pointe i at notere den anvendte entalsform. Den enkelte kønsposition er nemlig blevet betragtet som en homogen størrelse, hvad der har sløret for mulige forskelle mellem for eksempel drenge og mænds holdninger til og brug af medier (her forstået både som medieindhold og mediet som form). Denne forskningsmæssige blindhed er endnu ikke blevet udfordret direkte, hverken hvad angår forskelle i mediebrug mellem drenge indbyrdes eller piger indbyrdes. Dertil skal dog knyttes den kommentar, at der er blevet foretaget læsninger af disse 'interne' kønsforskelle i forhold til alder. Drenge og unge mænd bruger således ikke lige megen tid ved en computer, og de ændrer deres anvendelse i takt med at de bliver ældre, jfr. *modningsteser* jeg allerede har tematiseret (Drotner 2001, Fridberg 1997). Ser vi nærmere på computerspil som selvstændigt forskningsområde er det

115 I David Morleys studier af fjernsynsbrug i familien skelnes der mellem maskuline og feminine genrepræferencer og receptionsformer (Morley 1986). Den maskuline position kendetegnes ved valg af *faktaorienterede* programmer og en *tavs, koncentreret og distanceret* receptionsform i forhold til den umiddelbare sociale kontekst. I modsætning hertil repræsenterer den feminine position af valg af *fiktionsorienterede* programmer og en receptionsform der er *kommunikativ, distraktiv og indlevende* i forhold til familiekonteksten. Det interessante ved Morleys studie er blandt andet, at disse kønnede mediebrugsformer forbindes med familiens husholdningsøkonomi. Graden af indtjening til husholdning har med andre ord betydning for den kønnede position som familiemedlemmer kan indtage. Og derved er det ikke kun mænd, som kan indtage maskuline positioner.

dog stadig domineret, omend ikke så skarpt, af antagelsen om et homogent maskulint domæne. Netop her mangler der fortsat klarere studier af, hvordan hhv. drenge og piger indbyrdes positionerer sig i forhold til computerspillene som selvstændig digital genre. Denne problemstilling har jeg valgt ikke at forfølge. For min forestående analyse skal køn betragtes en nøgle til at forstå principielle forskelle i de unges fortællinger om deres erfaringer med computere og internettet.

Ser vi specifikt på internettet er der i Skandinavien gjort den iagttagelse, at drenge og piger bruger "nettet" forskelligt (Håbnes & Rasmussen 1997). Piger bruger internettet som et 'torv', hvor der kommunikeres og skabes personlige relationer. Drenge opfatter mere computeren som et 'værksted' eller som en 'arena' (fx. online rollespil). Disse forskelle kan i nogen udstrækning opfattes som en videreførelse eller en reproduktion af den kønsmæssige 'arbejdsdeling', som er blevet dokumenteret i Sherry Turkles studier. Turkle har i sine tidligere studier påpeget, at et kønsmotiv for drenge er at beherske eller at søge at beherske teknologien, hvor piger i et kønsmotiv er tilfreds med at kunne betjene den! Det er blandt andet denne iagttagelse, der har fået Kirsten Drotner til at kalde til teknologisk kønskamp. Hvis der ikke bliver gjort tiltag som sigter mod at ændre denne arbejdsdeling, vil fremtidens arbejdsmarked og samfundet socialt og kulturelt set blive ulige opdelt. Det vil blive mændene, som skaber teknologien (som ingeniører, programmører), og kvinderne som betjener den (som handel- og kontorpersonale, funktionærer). Med andre ord, vil der i et kønsperspektiv være forskelle på spil, som vil befæste en forskel, som man med *cultural studies* termer vil kunne betegne et maskulint hegemoni.

Jeg ønsker på ingen måde at forklejne perspektivet i dette kønspolitiske oplæg. Der er dog samtidig grund til at diskutere, i hvilket omfang denne kritik af 'unges computerkulturer' (her drengene *mod* pigerne) er med til at devaluere for eksempel den æstetisk praksis-tilgang (symbolske kreativitet, bricolage, *la perruque*) og hverdagslivsstudierne, der netop ser en subversiv (omend ikke revolutionerende) værdi i at kunne betjene sig af medier som rene redskaber, ikke mindst til at kunne skabe sig en selvforståelse, og en social tydning at kunne bemestre egen tilværelse (Rasmussen 1996). Det er ubestrideligt, at computere konkret, og teknologi som sådan, kan betragtes som en kønskulturel arena. Det er en skueplads for både reproduktion stereotype kønsforskelle og arbejdsdelinger, men det er også en scene for innovation af nye positioner, hvad der måske vil blive tydeligt i studier af de interne kønsforskelle.

Kønsbevidsthed mellem eleverne

Vender vi blikket mod mine elever og gruppeinterviewene er det et interessant træk, at disse kønsmæssige forskelle *mellem elever* ikke

tematiseres på nogen iøjnefaldende facon, eller næsten ikke. Eleverne giver dog udtryk for en bevidsthed om, at køn også mellem dem indbyrdes er med til at markere forskelle, men i deres diskurs om køn, er disse forskelle snarere projiceret over på deres forældre, eller den voksne generation (se *Generationsperspektivet*). Det er som om eleverne har lettere ved at fortælle om, på den ene side, den ubehjælpelige far, der trods manglende evner kæmper for at fremstå som kompetent, og på den anden side den hjælpeløse mor, der af frygt for at gøre noget forkert, vælger kun at interagere med computeren, når det er bydende nødvendigt (jobsøgning eller ansøgningsskriveri). Men selv dette billede er ikke entydigt i elevernes diskurs. Som flere af eleverne peger på, så er computeren et basalt arbejdsredskab og dermed også en central del af deres forældres beskæftigelse, uanset køn.

Eleverne demonstrerer, at de imidlertid har en bevidsthed om kønsmæssige forskelle i deres indbyrdes relationer. I interviewet med Svend og Sofie fra det sproglige hold spørger jeg ind til, om eleverne bruger hinanden til at løse praktiske problemer, som fx. at logge på skolens netværk.

Uddrag 50. Interview med sSA 2001, 30. april

Bruger I ikke hinanden, for eksempel?

Svend: Det har vi faktisk haft eksempler på, hvor jeg skulle hjælpe dig med

Sofie: Nå

Nå ja, men ikke nødvendigvis bare lige præcis med jer to.

Svend: Nej, men ellers så, altså jeg har tit fået at vide, du kommer herover og hjælper mig nu!

Nå, okay (latter).

Svend: Altså, det fortæller sådan lidt om fordelingen i klassen, eller hvad skal man sige.

Sofie: Der var også der til eksamen, når vi tænder computeren og der er et eller andet kuk, så alle råber bare Svend!

Svend: Så der

(latter)

Okay, på den måde, ja.

Sofie: Men han har da hjulpet mig med at lære, hvad hedder det, at sende min aflevering over nettet til læreren. Det havde jeg ikke helt styr på. Altså, det kan jeg nu.

Hvad så, hvis Svend han var syg? Han har brækket benet, eller sådan een eller anden ting, sådan rent hypotetisk?

Sofie: Så finder jeg bare en anden der kan finde ud af det.

Dette uddrag er på sin vis meget markant. For det første var netop dette interview domineret af 'it-professoren' Svend, der bidrog med mange beretninger om computererfaringer, som nærmest gjorde Sofie mundlam. Alene det at skulle tematisere erfaringer med computere aktiverer kønsmæssige positioner. For det andet peger Svend og Sofies udsagn på et kulturelt skema der indbefatter, at "man hjælper hinanden". Jeg skal i afslutningen af dette kapitel vende tilbage til uformel mesterlære som en bestemt måde, hvorpå eleverne oplever at opbygge deres computerkompetencer. Også blandt de matematiske elever genfinder vi denne læringsstrategi. Men i ovenstående uddrag er det spillet "dreng-hjælper-pige" mellem Svend og Sofie, der er interessant. Svend peger nærmest stolt på, at han besidder nogle efterspurgte kompetencer. Sofie honorerer først dette med et kontant "nå", der kan ses som et modtræk i forhold til den mindre kompetente position, hun bliver nødt til at forholde sig til. Svend modererer eller nedtoner sin stolthed med udsagnet "eller hvad skal man sige". Men Sofie vælger at spille med på "dreng-hjælper-pige" skemaet, selvom hun med sin afsluttende replik samtidig nedtoner den it-professor rolle som udvekslingen refererer til: Svend er ikke den eneste it-professor, jeg kan hente hjælp hos!

Denne sekvens eller hele det interview kan fortolkes som et eksempel på et andet kulturelt skema, som er aktivt i kønnenes relationer til computeren: Drengene behøver ikke at vide alt og dermed føle sig fuldt fortrolige med computere for at udtale sig skråsikkert herom. Piger, derimod, holder gerne på deres viden og udtaler sig alene, hvis de oplever at være fuldt fortrolige med det, de vælger at bruge computere til. Dette bliver meget direkte tematiseret i mit første interview med Kajta, Terese, Mette, Svend og Sofie fra det sproglige hold. Eleverne har netop diskuteret mulige bud på, hvorfor forældre øjensynligt er *teknikforskrækkede* eller *teknikreserverede*.

Uddrag 51. Interview med sSA 2000, 27. april

Mette: Det tror jeg er fordi kvinder, de vil enormt gerne have, at der skal være orden i tingene, og sådan noget. Og de skal have tid til at sætte sig ned for at kunne finde ud af at lære det. Også som I siger, at der bliver arrangeret mange kurser i sådan noget, hvad hedder det, computer noget, og det er mest kvinder der kommer. Også min mor, hvis hun skulle lære det, det var også sådan, så ville hun gå på kursus. Det er ikke sådan noget med, de kan bare sætte sig ned i 10 minutter og klikke lidt rundt. Det kan de slet ikke. De skal have god tid, og sådan noget. Der skal bare være orden i det. Det skal være noget, de har lært. De tør ikke gøre noget, uden at de er sikker på, at det er rigtigt.

Terese: Jeg tror også, der hersker en eller anden opfattelse, det er i hvert fald gældende for min mor, at der er sådan en opfattelse af, at hvis man tænder for en

computer, så sker der alt muligt. Den gør alle mulige ting, som man ikke kan styre. Og den der følelse af, at hun ikke bare selv kan lægge kuglepennen ned, eller hvad nu det er. Hun er bange for, at der sker et eller andet, at hun ødelægger det.

Mette: Det er også sådan, når man tænder harddisken, så siger den jo brrrrr. Jeg tror, at min mor hun tror, at computeren har sin egen vilje. Se nu gør den sådan, siger hun så. Men det er dig, der får den til at sige sådan. Nej, den gjorde det helt af sig selv. Jeg trykkede slet ikke på noget, siger hun så, ikke. Det er den der styrer det, ikke rigtigt hende. Jeg tror det er derfor, hun er så bange for, at det ikke er hende, der har kontrol over den.

Katja: Jeg tror også, det har helt almindeligt noget at gøre med, at det altid er mændene, sådan har det altid været hjemme hos os. Der har altid været mændene, der har købt videoen, har købt fjernsynet, og fundet ud af, hvordan det virker, og styrer fjernbetjeningen.

Mette: Det der med kvinder og teknik!

Katja: Og det har været kvinderne, der har siddet og syet, strikket og lavet mad, sådan lidt den der almindelige opfattelse af

Svend: Så tror jeg også, at det er mere det, kvinder de sådan siger, nej det kan jeg ikke finde ud af. Mens mænd, hvis de ikke kan finde ud af det, så lader de bare som om de kan finde ud af det.

(latter, bredt)

Terese: Det er meget almindeligt hjemme hos os.

Mette: Det var også det vi snakkede om, at sige noget i klassen, det er også bare, at pigerne de rækker hånden op, og så siger de, jeg tror måske det kunne være sådan. Og drengene, de siger bare, det de tror uden omsvøb, som om det bare er rigtigt. De ved det bare.

Terese: Ja. Uden at sige, det kan godt ske, jeg er dum nu, men altså

Mette: Ja

Svend: Der var nogle der sagde det to gange i sidste time.

Terese: Kæft.

I denne relativt lange sekvens sker der flere ting. For det første bliver det tydeligt, at elevernes projektion af kønsspørgsmålet over på forældrene ikke skal forstås som en direkte fortrængning af, at køn også betyder noget for deres computererfaringer, selvom det bliver bredt ud til at gælde samfundsfaglig viden og ikke kun viden om computere. For det andet er det faktisk Svend som erkender, at mænd ikke behøver at vide sig sikre for at turde spille ud i forhold til at vide noget eller at kunne noget. Og for det tredje driller eleverne hinanden, hvad der kan ses som et forsøg på at distancere sig til hele det kulturelle skema omkring køn og viden. Skemaet bliver ikke omgjort, men det bliver gjort til genstand for forhandling, eller det

bliver netop håndteret i forhold til de tematiseringsvilkår, som interviewet præsenterer eleverne for (se kapitel 6).

Som noget andet er det også med dette uddrag muligt at tematisere en kønsmæssig forskel omkring computerens status som noget levende eller dødt. Hos Sherry Turkle (1984, & Papert 1992) finder vi dette diskuteret som en form for antropomorfering af computeren, eller netop en bestemt oplevelse af computeren som noget, der ligner noget levende, eller 'huser' en levende bevidsthed.¹¹⁶ Som det fremgår, tilslutter pigerne sig ikke dette. De oplever sig selv som kompetente, eller som mer-vidende i forhold til deres mødre. På den led positionerer de sig i interviewet i forhold til deres hjælpeløse og påpasselige mødre. I sig selv er dette træk interessant, netop set i det kønspolitiske optik, jeg har ladet Kirsten Drotner præsentere. Vi har at gøre med en gruppe af brugere, som søger at integrere to forestillinger om, hvordan man er computerbruger, i deres selvforståelse. Den ene forestilling er bevidstheden om den feminine måde at (inter)agere med computere på. Den anden er forestillingen om, at unge nødvendigvis må være computerkompetente, forstået som en bruger, der er i stand til at beherske mediet.

En pointe som kan udledes af de sproglige elevers omvej omkring de *påpasselige mødre* er, at disse elever godt kan tematisere deres indbyrdes kønsforskelle omkring viden om og brug af computere. Det var ikke helt tilfælde med nogle af de matematiske elever, jeg interviewede.

Uddrag 52. Interview med mSA 2001, 23. april

Hvad med dig Sanne, hvis du skulle fortælle nogen om internettet, hvad ville du så fortælle?

Sanne: Det ved jeg ikke rigtigt. Et eller andet med, ja, det er også noget af det som Kristoffer, at man kan finde alt. Men det er nok også fordi jeg ikke selv er så god til at finde noget derinde, at det måske ikke er lige sådan. Men altså, der er da mange muligheder.

Ville du så i stedet for at fortælle nogen, så ville du sige, kan du ikke fortælle mig noget om det?

Sanne: Nej, ikke sådan helt.

¹¹⁶ Som præsenteret er Turkle i sit tidlige arbejde inspireret af en udviklingspsykologisk forståelse den "subjektive computer". Netop spørgsmålet om oplevelsen af computeren som noget levende tilskriver hun især den måde som børn relaterer sig til computeren på. Turkle diskuterer i sin delanalyser ikke dette træk som specielt feminint, eller at børn og kvinder så at sige deler samme oplevelse af computere som noget levende. Turkel understreger dog, at en afgørende forskel på den maskuline og den feminine brugsform har at gøre med i hvilket omfang computeren opleves som en genstand der skal beherskes, eller som et "nogen" med hvem der kan konverseres (Turkle & Papert 1992). Kvinder er altså af den grund ikke "barnlige", og børn er af samme grund ikke "feminine".

Laust: Hvad mener du med det, hvis det er sådan en ny en der bliver sat foran, med at du kan fortælle mig noget i stedet for?

Ja, men det kunne også være en tilgang til det, ikke. Man kan starte ud meget åbent og så sige, der er så meget

Laust: Altså, hvad de kender til det i forvejen, eller hvad?

Ja, men jeg sidder hele tiden og tænker

Kristoffer: Jamen, hvad så, det kan det jo ikke være, når det er en uvidende, så kan de jo ikke rigtigt vide noget i forvejen.

Nej.

Sanne: Men så ville jeg måske være den uvidende, der blev spurgt. Men det ved jeg ikke, men jeg tror altså, jeg synes bare internettet det er så stort, og jeg synes tit, når jeg søger på et eller andet, at der er bare så meget lort man ikke kan bruge. Altså, det er svært at få lige præcis det, man søger at finde. Det kan også være, fordi jeg ikke er god nok til det.

Kristoffer: Det kræver også ...

Det fremgår ikke nødvendigvis klart af denne sekvens, at de matematiske elever her iværksætter et lille spil om køn, som har en nogen anden karakter end drilleriet blandt de sproglige elever. Kristoffer og Laust kommer nærmest Sanne til undsætning ovenpå mit ufrivillige frontalangreb på det forhold, at hun oplever sig selv som en person, der mangler viden om internettet. Min hensigt var ikke at udstille hendes kompetencer, men stemningen i situationen bar tydeligt præg af, at jeg måtte have aktiveret en art "face work" (Goffman 1972, 1961): Det kan godt være, at Sanne ikke er nogen super-bruger når det kommer til internettet, men det er der ingen grund til at udbassunere! Det indikerer især Laust's vending "... hvad mener du med ..." og Kristoffers anfægtelse af min logik "... det kan det jo ikke være når det er en uvidende ...". Noget andet er, at denne forskel i elevernes måde at håndtere iværksættelsen af køn kan ses som udtryk for en faglig forskel. Jeg har i min analyse ikke direkte forfulgt dette perspektiv: Er der forskel på de matematiske og de sproglige elevers måde at iværksætte deres computererfaringer på i forhold til køn? Denne fortolkning er bestemt mulig, hvis vi anvender Turkles skelnen mellem *hard mastery* og *soft mastery*. Den "hårde" form for computererfaring er kendetegnet ved bemastering (eller beherskelse) af det tekniske objekt, i modsætning til den "bløde" form, der er kendetegnet ved en samtale eller konversation med teknikken som et art subjekt (Turkle & Papert 1992, Turkle 1984). Det er forhold, jeg allerede har tematiseret. Med denne figur bliver det muligt at forstå, hvorfor de matematiske og de sproglige elever iværksætter spørgsmålet om køn på nævnte måder; de sproglige snakker og driller hinanden, de matematiske elever

iværksætter et det-behøver-vi-ikke-at-snakke om diskurs. For de sproglige elever er der således ikke noget i vejen for aktivt at tematisere kønsforskellene – at konversere om dem – hvor de matematiske elever ikke ser det passende at gøre det i forhold til en social kode om at kunne frem for at kunne konversere.

Nørden

Det mest markante eksempel på iværksættelsen af køn finder jeg dog i interviewet med de sproglige elever. Her ansføres spillet om køn af nogle af elevernes computererfaringer fra et efterskoleophold, altså på et tidspunkt inden de startede på gymnasiet. Det centrale tema for den følgende diskurs om køn er *nørden*, her forstået som en ambivalent kulturel figur, som eleverne både positivt og negativt identificerer sig med. Her skal noteres, at ingen af mine elever på noget tidspunkt gav udtryk for sådan rigtigt at være nørder. End ikke Svend fra det sproglige hold, som vi har set forsøge sig i rollen som 'it-professor', oplever at være nørd. Han kan "nogenlunde følge med", som han udtrykker det. Det er nemlig altid nogle andre, der er de rigtige nørder.

Uddrag 53. Interview med sSA 2000, 27. april

Hvordan er man en nørd?

Mette: Åh ha

Terese: Hvis man lever af billig cola og chips.

Mette: Hvis jeg viste dig et billede af de drenge dernede på min skole, så har du simpelthen definitionen af nørd. (...) 82 procent af de drenge på min efterskole, 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.

Terese: Ja

Mette: Helt vildt

Terese: Og så lugtede der af sved på deres værelser

Mette: Fuldstændig

Terese: Helt vildt. Og så var der bare de tykkeste briller jeg har set. Jeg siger dig, fem centimer, Cola bund. Det var helt vildt. Og så var der også omgærdet meget af etik, syntes jeg. Der var bare nogle ting, som man bare ikke kunne gøre, når man var nede ved drengene. Hvis der var en af drengene, der kom til at spilde cola på den andens tastatur, altså, uskrevne regler med virkelig, også det der med sådan bytning af, nej jeg syntes sgu de lånte hinandens skærme, har du det lydkort, har du, og ledninger over det hele.

(latter)

Det burde fremstå meget klart, at Mette og Terese her virkelig folder sig ud på nørdernes bekostning. Det er interessant, at *nørd* i den grad kan aktivere pigernes (sanselige) erfaringer med det andet køn. Nørder er simpelthen "kiksede" drenge, der fuldt ud lever sig ind i deres computerverden. De ser ikke godt ud, eller rettere, deres pubertære kønstegn (bumser) gør dem anderledes. Ikke nødvendigvis entydigt frastrødende, men snarere fascinerende (temaet om etik). Dette billede understøttes ikke mindst af erfaringer fra det populærkulturelle mediebillede. Nørdens fremstilles lige så stereotyp i film og tv-serier, måske med undtagelse af fremstillingen af den sofistikerede nørd.¹¹⁷ Men det er ikke det billede, pigerne præsenterer. En tolkning af spillet mellem pigerne er, at de søger at iværksætte en bestemt intensitet, hvor de så at sige kan låne af nørdernes kulturelle værdi. På den ene side tematiserer de *nørd* i forhold til, hvad Ziehe betegner *subjektivering* (søgen efter nærhed, intimitet). Det er et tæt fællesskab eller nære relationer, der er at finde mellem disse *kiksede drenge*. Men de er netop bevidste om, at drengene som nørder sikkert søger efter den æstetiske intensitet, som Ziehe betegner *potensering* (se kapitel 1 og 4).

Den svenske antropolog Ulf Mellström har i sit studie af mænds relationer til maskiner meget udførligt beskrevet en lang række træk ved *nørd* som kulturel figur (Mellström 1999). For det første ser Mellström *nørd* som del af en *historisk udvikling af manderollen* i forhold til den teknologiske udvikling.¹¹⁸ For det andet peger Mellström på en række aspektsforskelle ved *nørd*, der har at gøre med, at *nørd* – som andre kulturelle figurer – forandrer sig over tid, og kommer i forskellige versioner og generationer. *Nørd* repræsenterer i det perspektiv både en slags *frihedskæmper* (en hacker; Turkle 1983, Andresen 1994) og en *produktudvikler*. Denne dobbelthed, eller ambivalens, skal ikke kun ses som udtryk for ændringer i computerteknologien som et produktionsfelt, men som et konstituerende træk ved en figur, der både fungerer som en "Robin Hood" (ungdommelig modstand) og som en "Bill Gates" (professionelle karrieredrømme).

117 Et par aktuelle eksempler kunne være it-eksperten Michael Christensen (David Owe) i den danske tv-serie *Ørnen* (Peter Thorsboe & Mai Broström, 2004), eller computerhackeren Stanley Jobson (Hugh Jackman) i den amerikanske actionfilm *Swordfish* (Dominic Sena, 2001), med diskokongen John Travolta i rollen som mesterskurken.

118 *Nørd* er både en selvstændig figur men også det seneste trin i udvikling af figurer, som mænd kan iværksætte i forhold til maskiner og teknologi. Mellström viser i sin analyse, at *nørd* deler træk med både håndværkeren og ingeniøren som nøglefigurer i såvel det traditionelle som det post-traditionelle industrisamfund. Et interessant træk ved Mellströms arbejde er påpegnings af sammenhæng mellem teknologifascination og ungdom. Vores brug af og interaktion med maskiner er en stadig artikulation af "barnagtig" nysgerrighed, hvad netop er de træk, som Seymour Papert beskriver i sit studie af den pædagogiske computerkultur (se kapitel 1).

I elevernes diskurs om nørden er det dog mindre denne ambivalens, der er på spil. Kun et par stykker af drengene fortalte mig i sofagrupperne om deres forestillinger om at gøre karriere, ikke som nørd, men som ingeniør eller programmør. Dette indikerer, at nørden som sådan ikke er en attraktiv position at indtage set ud fra drengenes perspektiv. I det ovenstående uddrag er der heller ikke meget "frihedskæmper" at spore i forhold til de "kiksede drenge" på efterskolen.

Jeg vil her gøre et kort ophold ved spørgsmålet om, hvorfor rollen som *nørd* kan være fascinerende, for piger. En første brik til at samle en forståelse af dette er naturligvis spillet om individualisering. I det omfang individualiseringens imperativ om personlig legitimering – jeg skal være nogen, og helst ikke helt som alle de andre – tilbyder rollen som nørd en projektfigur. At være nørd er at være anderledes, i forståelse unik. For det andet åbner nørden som figur for en mulig ironisering, dvs. en refleksiv tematisering af, at man stræber efter *at være – sig selv*.

Terese og Mettes 'tøse-fnidder' får dog ikke lov til at stå uimodsagt. Både Katja og Svend kommer med hver deres modspil til denne drillende, eller netop fascinerede, beskrivelse af nørden som socialt (u)acceptabel figur.

Uddrag 54. Do.

Svend: Der vil jeg så sige, at dem som jeg kender, som virkelig er computer freaks, altså, jeg går da også i byen med dem, og, så der er altså ikke, og der er ingen af dem, der bruger briller.

Mette: Nej, det ved jeg godt. Næ, det kan godt være bare fordi, at vores efterskole var meget boglig, og sådan noget.

Svend: Nå

Mette: Så det var derfor, de søgte derned. Det ved jeg ikke.

Svend: Bogorme.

Katja: Altså, min definition af nørd, det er slet ikke på den måde. Det simpelthen bare sådan nogle, der kan alt, altså hvis man spørger, ikke også

Mette: Ja, ja. Det kunne de også.

Katja: Ja, ja. Men ikke sådan at de sidder og spiser chips og cola. Sådan ser jeg ikke på det. Jeg har også, jeg kender mange som har, hele deres liv har spillet meget computer og har gjort mange ting, og det er faktisk rart, at dem kan man lige ringe og spørge, hvad er det jeg har lavet nu. (...)

Du siger altså, det er rart at kunne ringe til sådan en nørd, ikke fordi

Katja: Ja. Jamen jeg ved ikke om jeg, jeg synes jo ikke det, jamen jeg ved ikke. En computernørd, det er bare en der kan mange ting med computeren.

Det behøver ikke at være en dårlig definition?

Katja: Nej. Det gør det ikke.

Terese: Der er bare nogle gange

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 at (uklart)

Selvom der i elevernes udvekslinger af synspunkter er uenighed om, hvilket træk der er det dominerende ved *nørd* (kikset eller kompetent, og mellemformen at være kikset og kompetent), så er det markant, at eleverne her positionerer sig negativt til figuren. Svend har venner, som han vil betegne som nørder, men han er ikke selv een. Katja har også nørder som venner, men de hjælper hende kun med det tekniske, og giver hende en fornemmelse af tryghed i et domæne, hvor hun rent videnskæssigt ikke føler sig hjemme. Og Mette og Terese kan i sig selv ikke være nørder, fordi de er piger, og piger kan bare ikke være nørder, selvom de forsøger! Der er ingen tvivl om, at vi her er vidne til en meget kraftig kønsmæssig socialisationsproces. *Nørd* udgrænser eller afgrænser kønsmæssige positioner, som eleverne kan indtage. *Nørd* er et fikserbillede, hvori eleverne kan spejle sig, som ung, som dreng og som pige. *Nørd* er som figur ambivalent, ubestemmelig med både kiksede og forsonende træk, men åbner under alle omstændigheder for en mulighed for at kunne tematisere sine computererfaringer.

Mellström peger i sin analyse af *nørd* på den rolle, som kroppen spiller i hele identitetsprocessen. I modsætning til *håndværkeren*, der fysisk og intenst former materialet, men i denne proces også selv bliver mærket af både mekanikken og det forarbejdede materiale (smeden som eksempel), er kroppen for *nørd* nærmest en forhindring for at kunne udføre it-håndværket. Kroppen er et nødvendigt vedhæng, der i sig selv ikke produktivt bidrager til stoltheden over at være nørd. Det betyder naturligvis ikke, at *nørd* ikke på samme måde som smeden kan blive 'mærket' af sit arbejde med computere. Og på trods af forskelle i måden som kroppen er aktiv på i selve bearbejdningsprocessen, så er *nørd*'s interaktion og kognitive anknytning til computeren ikke mindre intens. Men kroppen eller spørgsmålet om det kropslige gør en forskel, og det er det, der Terese og Mette tematisere i forhold til de *kiksede drenge* på efterskolen. Men det peger samtidig på en kønnet måde at betragte *nørd* på, dels gennem et sanseligt optik (bumser, briller, sved) og gennem et kognitivt optik (viden, kunnen, assistance), eller netop et

både-og. Her reproducerer eleverne klart nogle kulturelle skemaer. Man kan undre sig over, hvorfor eleverne ikke kan integrere disse optikker, i stedet for at reproducere dem. Dette ville ikke mindst være relevant, hvis vi fastholder Drottners kønspolitiske ambition. Kan man ikke være nørd på andre måder? Reproduktionen eller videreførelsen af stereotypen peger i sig selv på et vidtgående perspektiv, som har betydning for den kulturelle organisering eller disponering af kønnede relationer til computere og teknologi i det hele taget.¹¹⁹ I denne sammenhæng skal jeg alene pege på, at køn som forskelsprincip på een gang udgør en horisont for og en begrænsning af de mulige måder, som eleverne (i kategorien 'unge') betydningsmæssigt kan knytte an til computere på. Jeg skal ikke påstå, at disse kulturelle skemaer eller figurer alene kan forklare, hvorfor vi i Danmark har problemer med optaget til ingeniøruddannelserne ved de teknisk naturvidenskabelige fakulteter (hvorfor er der ikke flere, der vil uddanne sig som ingeniører i stedet for til filmforskere eller psykologer), eller hvorfor vi trods ihærdige bestræbelser på at udligne kønsforskelle stadig står med udfordringen at skabe ligestilling på dette område (jfr. Drotner 1999). Der er nemlig ikke noget der direkte indikerer, at drengene så at sige 'klynger sig til' til rollen. Terese peger dog på, at der er lidt 'eksklusivitet', måske noget 'aura', over nørderne på efterskolen. De er lidt for sig selv, uden dog fuldstændigt at isolere sig.

Lad mig her foretage et lille hop. Ser vi tilbage på de kulturelle eksperimenter med det *androgyn*e i de postmoderne 1980'ere, kan det undre (hvad det bestemt gør blandt kønsforskere i dag), hvorfor vi i dag ikke ser lignende forsøg på at overskride eller at redefinere kønnene i forhold til både arbejde og ny teknologi. Det kan godt være, at der ikke bliver eksperimenteret eller direkte flirtet med 'det andet køn' (forstået som subjektpositioner) i forhold til denne diskussion om kønnede optikker på computere. Men i interviewmaterialet finder jeg spor på tendenser, der dog ikke nødvendigvis er krystalklare tegn på bevidste kønspolitiske markering. Terese fortæller nemlig, inden hele ovennævnte sekvens om nørderne på efterskolen følgende:

Uddrag 55. Do.

¹¹⁹ Kort fortalt handler det om uddannelses- og erhvervs politik. Hvilke studerende kan rekrutteres til hvilke uddannelser og med hvilke erhverv for øje? Igennem det sidste årti er der, netop med afsæt i Sherry Turkles tanker om *soft mastery* forstået som den konversations-orienterede programmerings- og interaktionsforståelse, blevet lavet specielle tekniske uddannelser, der skulle 'passe' bedre til kvinder. Også dette handler om kultur. Det handler om de måder, hvorpå vi diskursivt konstruerer bestemte 'passende' positioner i forhold til computere og teknologi.

Terese: For det syntes jeg egentlig var den sjoveste, eller den oplevelse jeg husker mest ved min computer, det var, at vi var det eneste pigeværelse, der havde computer, fordi på dregeværelserne var der nok i snit tre computere på hvert værelse. Og så var det måske lidt i protest, og sådan lidt for sjov, at jeg så tog min computer med derop. Og så endte det egentligt med, at vi blev nogle nørder, inde på vores værelse (latter) Så det blev ret sjovt, fordi jeg havde så Doom 2, på det der. Og så blev det sådan en udfordring imellem to piger på gangen om, at vi skulle gennemføre alle banerne. Og det var ret sjovt. Fordi så, alle drengene syntes, at det var morsomt, at vi var de eneste piger, der havde computer. Og vi gennemførte alle de der baner. Og så blev det også sådan lidt en computermentalitet med cola og chips, og sådan lidt (latter) Det blev lidt sådan, vi dyrkede det måske også sådan lidt som ikke en kult, men vi syntes i hvert fald, at det var sjovt med, ja, vi skal have nogle chips, gjorde lidt grin med drengene. Det var sjovt.

Hvordan giver det mening, at Terese på denne måde 'flirter' med rollen som nørd? Jeg har allerede været inde på, at vi kan forstå rollen som nørd som en mulighed for at kunne håndtere problemet med individualisering, og hvordan rollen på den måde kan gøres socialt acceptabel. Det kan godt være, at Terese ikke oplever sig selv som særligt kikset i den periode, og i hvert fald ikke på den 'bumsede' og 'brillede' måde. Både Mette og Terese lever sig ind i beskrivelsen af nørderne, men samtidig distancerer de sig fra denne rolle. Det var noget de "dyrkede", men altså ikke rigtigt tog til sig. Terese formulerer det nærmest sådan, at hun er vokset fra dette behov for at 'lege' med computere (et træk jeg allerede har diskuteret), hvad der i sig selv kan være med til at tilskrive nørdrollen barnagtige træk. Måske dette kan bidrage til en forståelse af de kønskulturelle forskelle omkring computere, og hvorfor det kan være svært at integrere disse forskelle, selvom det altså i elevernes erfaring bliver forsøgt: Den kompetente (eller snarere intense og excellente) brug af computere har et 'barnagtigt' skær over sig, en lystfuldhed (måske endog en kådhed) som unge og voksne ikke kan tillade sig at nyde eller at forsøge at identificere sig med. Måske, men det kan så samtidig være en kilde til forundring, at netop Papert udråber børnene som informations- og netværksamfundets helte, dvs. et forsøg på kulturelt set at tilskrive netop det 'barnagtige' en positiv og i princippet produktiv værdi, samtidig med at Papert søger at normalisere og repositionere denne rolle. Spørgsmålet er blot om dette ikke snarere vil bestyrke produktionen mønstret i de unges erfaringer.

Jeg har i min grundperspektiv anlagt et optik på computerkultur, der søger at forstå kulturelle aktørers (subjekters) aktive rolle i at skabe det betydningsmønster, som både åbner men også afgrænser de positioner, som kan indtages i forhold til computere. Men jeg kan med de ovennævnte eksempler undre mig over, at eleverne i forhold til kønsperspektivet ikke direkte tematiserer, at deres holdninger faktisk gøre en forskel. Med det er min pointe, at eleverne ikke har

noget udpræget bevidsthed om deres rolle i hele dette spil, altså at deres holdninger vil kunne gøre en forskel ud over deres egen erfaringshorisont og daglige omgang og interaktion med computere. Jeg vil være meget forsigtig med at påstå, at kvinder entydigt har et deterministisk syn på computere og den kulturelle dimension ved teknologiudviklingen. Men jeg har en antagelse om, at mine elever ikke oplever, at deres markeringer gør en forskel, hvad angår muligheden for at ændre i de skemaer, jeg har fremanalyseret. Det understøtter min iagttagelse, at eleverne forholder sig computere på en *krybskytteri*-agtig (eller netop symbolsk kreativ) måde.¹²⁰ Også i forhold til spørgsmålet om køn agerer eleverne indenfor en dominteret (hegemonisk) diskurs, som de med deres handlinger ikke ser, at de faktisk er med til at reproducere. Flirten med rollen som mønsterbryder er altså ikke noget, der egentlig slår igennem.

Kompetenceperspektivet – en samlæsning

Som jeg har påpeget adskillige gange hænger spørgsmålet om generation og køn sammen med kompetencer; hvornår er man kompetent, og hvad indebærer det at være kompetent! Jeg har igennem hele min analyse søgt at vise, hvordan kompetence i en lang række henseender må betragtes som en kernefigur i forhold til elevernes computererfaringer. Den er aktiv i forhold til elevernes selvforståelse, når de fortæller om deres "håbløse forældre", deres "irriterende søskende" og deres lærere som 'tvivlsomt' kompetente computerbrugere.

Jeg vil i denne afrundende del af min analyse kort knytte an til spørgsmålet om kompetence både som en grundfigur, men også som et selvstændigt tema i forhold til den positionelle dimension i elevernes diskurs. I forhold til det sidste vil jeg diskutere, hvordan eleverne ser på spørgsmålet om læringsstil. Hvordan lærer man at blive kompetent computerbruger.

Jeg har tidligere diskuteret spørgsmålet om computerkompetence i forhold til en dannelsesforståelse (kapitel 4). I den diskussion argumenterede jeg for, at *it-flair* ('fluency') og *it-dannelse* ('literacy') først og fremmest kunne ses som hinandens modsætninger, men at de samtidig var udtryk for forskellige måder at være kompetent på. *It-flair* er en type af kompetence, som opstår, når den lærende på egne præmisser 'leger' med computeren, og forfølger sin 'naturlige' nysgerrighed. Selvom det sikkert ikke helt foregår sådan, så kan man på baggrund af både Paperts og Turkles beskrivelser af brugere med *it-flair* sige, at kompetence kommer gennem egen-aktivitet og selv-

¹²⁰ I kapitel 5 diskuterede jeg elevernes sociale computerbrug som en form for *tavs produktion*. Dette begreb har jeg lånt eller oversat fra Michel de Certeau af "la perruque", som han i sin analyse sammenligner med et kulturelt krybskytteri (eng. *poaching*).

læring (autodidaktik). I modsætning hertil er *it-dannelse* en type af kompetence, der skabes i stadier og som ikke mindst indebærer en evne til kritisk at kunne forholde sig til computerens betydning for læring, arbejde og hverdagsliv. Man kan sige, at *it-dannelse* forudsætter bestemte trin i en læreproces. Disse trin kunne beskrives som en gradvis udvikling fra novice over kompetent til ekspert som vi finder det beskrevet hos de amerikanske computerforskere Hubert og Stuart Dreyfus (1986) med den tilføjelse, at ekspertise eller ekspertens intuitive handlemønstre i sig selv ikke udtrykker en bestemt 'dannethed', sådan som jeg har diskuteret det. Dreyfusbrødrendes forståelse af kompetence både som et bestemt trin i en udviklingsproces, men også som slutmålet for processen minder i store træk om Paperts tanker om *it-flair*. Nu er det ikke hensigten her at udfolde en ny række niveauer i en forståelse af kompetence og computere. Jeg vil dog fastholde, at eleverne i deres diskurser om computere ikke præcist tematiserer, hvori computerkompetence består. Og det kan i sig selv indikere det forhold, at kompetencer i forhold til computere netop ikke er noget, eleverne snakker om eller på anden måde forholder sig bevidst til. I den forstand er deres kompetenceforståelse intuitiv. Der er forskel på kompetence, og hvornår man er computerkompetent, men det er ikke noget vi snakker om! Eleverne fortæller selvfølgelig om en række operationer eller ting, som de kan og gør med og ved en computer. Men hvorfor at surfe på internettet, at kunne "grovsortere" søgeresultater, at vide om der er spil på hjemmepc'en er udtryk for forskellige typer af kompetencer, kommer eleverne ikke ind på. I den forstand er det heller ikke spørgsmål, jeg systematisk har forfulgt. Jeg har ikke bedt eleverne om at skelne mellem forskellige trin i en kompetenceudviklingspyramide eller netop at dele deres måder at bruge computere på op i kasser; hvornår hhv. betjener, bemestrer og behersker I computere?

Selvlære og mesterlære

Eleverne indikerer på tværs af interviewene, at de har udviklet deres computerkompetencer på to forskellige måder. Disse måder, som jeg vil betegne *selvlære* og *mesterlære*, er udtryk for læringsstile, som er en del af elevernes selvforståelse. *Selvlære* er som læringsstil udtryk for, at eleverne oplever selv at have "rodet med" computere. I den forstand indikerer det at være selvlært at indtage en autonom position, hvor problemer søges overvundet på egen hånd. *Mesterlære* er en læringsstil, hvor den enkelte elev oplever enten at have fået hjælp af en (mere) kyndig computerbruger, eller i fællesskab at have løst problemer og lært sig nye ting med en computer.

I forhold til elevernes diskursive iværksættelse af positioner er spørgsmålet om læringsstile interessant. Det indikerer, at eleverne i forhold til opøvelse af kompetence netop kan positionere sig i forhold til hinanden; jeg har selv gjort det, versus, vi har gjort det

sammen. Samtidig kan spørgsmålet om læringsstile markere et kontinuum, eller netop et spillerum i forhold til elevernes muligheder for at gøre sig en subjektposition. De behøver ikke entydigt at abonnere enten på en *selvlært* læringsstil, eller på en *mesterlære* læringsstil. Netop ved at italesætte temaet kompetence som de gør i interviewene, gør eleverne det muligt for dem selv at indtage disse positioner på en både-og facon.

Hvis vi for et øjeblik vender tilbage til begrebet *bricolage*, som er blevet diskuteret både i forhold til individuel læringsstil og som tegn på kollektiv stil eller udtryksform, kan vi påpege følgende: Hvad enten vi taler om *selvlære* eller *mesterlære*, så kan vi betragte *bricolage* som et komponent i en kompetenceforståelse, der vil begribe både beherskelses- og konversationsmomenter (som diskuteret i kapitel 4). At udfolde *bricolage* er ikke blot at ville 'underkaste' computeren sin vilje, dvs. at ville styre den (det andet trin i Turkles forståelse af computerkultur og udviklingspsykologi, se kapitel 1). Mine elever beretter, omend sparsomt, om erfaringer med computere, der opfører sig ulogisk, nærmest som om de havde en egen vilje. At udfolde *bricolage* er også en identitetsskabende proces, hvor eleverne positionerer sig i forhold til hinanden. Men her skal det understreges, at selvom *bricolage* kan betragtes som leg (som jeg tidligere har indikeret) og som en frugtbar vej frem i forhold til at skabe "innovative læringskulturer" (Gleerup 2001), så er der intet i min analyse der peger på, at *bricolage som leg* i sig selv bidrager til at kunne håndtere de læringskulturelle problemer. Eller sagt med andre ord: Nok så megen *leg* med computere (for)løser ikke de ambivalenser, som både er kendetegnende for den *gennemmoderniserede skole*, men også eleverne som post-traditionelle subjekter. Leg giver med andre ord ikke i sig selv anledning til en reduktion af det institutionelle normalubehag.

Figurative kulturmønstre

Det er muligt at spore yderligere et interessant aspekt ved spørgsmålet om læringsstile. Som jeg har tolket elevernes udsagn, er det ikke elevernes oplevelse, at det er 'de voksne', som har hjulpet dem med at udvikle denne selvfølgelige computerkompetence. Det har de enten gjort selv, eller de har fået hjælp af en jævnaldrende eller en yngre søskende. Den amerikanske antropolog Margaret Mead har med begreberne *cofigurativ* og *præfigurativ* kultur søgt at vise, at vestlige samfund er på vej til helt grundlæggende at ændre i sine traderings- og overleveringsmekanismer (Mead 1970). Teknologi eller teknologiudviklingen spiller for Mead en afgørende rolle for disse ændringer i socialiseringsmønstret. Og vi kan med Ziehe nok en gang fastholde, at computeren som medie åbner for en horisont af tematiseringsmuligheder, som igen har betydning for sociale omgangsformer og subjektive præferencer, ikke mindst i forhold til

at kunne definere og tilegne sig nye færdigheder.¹²¹ Den diskurs om kompetence, som mine elever sætter i værk, understøtter på sin vis denne iagttagelse. De giver ikke udtryk for at lære eller at have lært om computere af deres forældre, selvom eleverne har en bevidsthed om, at forældrene nødvendigvis må være i besiddelse af computerkompetencer og en viden. Der er fra forældrene blot ikke noget motiv til at videregive disse. Alt dette peger i retning af, at eleverne i en vis udstrækning må erfare at stå alene i spørgsmålet om computere og kompetencer. Som jeg fortolker deres udsagn, er der noget der tyder på, at de i hvert fald oplever et implicit imperativ om, at de forventes at kunne håndtere dette forhold. Og igen, måske derfor, har jeg hæftet mig ved de defensive og regressive træk ved de sociale spillerum i elevernes computerbrug; de undviger ved at knytte an, de bruger computere til at skabe deres 'tidslommer' eller 'time-out' zoner i skolen, de hoppe i flyverskjul i et computerkulturel ingenmandsland.

Kompetence-spørgsmålet handler for elever dog stadig om at kunne distingvere sig, eller at kunne markere en (positiv) forskel. I min læsning af interviewene er det interessante imidlertid, at eleverne overfor mig og hinanden i den grad *downgrader* eller underspiller deres færdigheder med og ved computere. Denne iagttagelse er interessant, fordi den indikerer at eleverne overfor hinanden ikke har travlt med at fremstille sig selv som 'computergenerationen' eller 'e-generationen'. I den forstand iværksætter eleverne den blandede tilstand af *cofiguration* og *prefiguration*, som jeg har nævnt. Jeg har flere steder i min analyse indikeret, at computerkompetencer ikke er noget spektakulært for eleverne, snarere noget trivielt. Det er noget selvfølgeligt, og det er ikke noget de snakker om i det daglige (i hvert fald ikke på skolen), med mindre der opstår tekniske problemer, og et behov for kyndig assistance. For eleverne er der i sig selv ikke noget revolutionerende eller noget epokegørende i at kunne bruge computere og internettet. Og måske derfor oplever jeg, at de *downgrader* deres kompetencer. Eleverne har i min tolkning den erfaring, at undervisere og repræsentanter for og fra voksengenerationen i øvrigt taler om computere som noget spektakulært og epokegørende. Og i interviewene repræsenterer jeg, som påpeget, netop denne generation.

121 Mead og Ziehe tematiserer således på hver deres måde de kulturelle konsekvenser som moderniteten skaber eller befordrer. For Mead betyder dette, skabes der et vakuum mellem generationerne, for Ziehe at der etableres rum for ambivalenser (og normalubehag i skolen). For Mead ville en del af løsningen på denne generationskonflikt være, om børn, unge og voksne kunne mønstre et gensidigt engagement til nysgerrigt at udforske mulighederne for at skabe en fælles fremtid. Parallelt hermed finder vi hos Ziehe ideen om at fastholde ambivalenserne og med afsæt i dem søge at sætte sig ud over individualiseringens regressive selvcentrering (Ziehe 2001).

Elevernes *downgrading* af deres kompetencer kan også forstås på en anden måde. Ved ikke at fremstå som mere kompetente computerbrugere undgår eleverne så at sige at udfordre eller presse skolen til at handle på dette. De minimerer dermed en personlig risiko for så at sige at komme i det undervisningsmæssige søgelys. Man kan sige, hvis man er elev, at der ikke er nogen grund til åbentlyst at tematisere computerkompetencer, hvis det praktisk vil betyde en underminering (eller måske endog en direkte trussel mod) et relativt autonomt råderum omkring computere. Et råderum på skolen, som eleverne oplever som deres eget. I den forstand iværksætter eleverne et strategisk spil omkring kompetence. Hvis vi ikke snakker om, hvad vi kan og gør, eller ikke kan og ikke gør med computere, så blander lærerne og skolen sig sikkert ikke. Elevernes beretninger indikerer i hvert fald, at computere på det punkt ikke er et mødested.

At eleverne ikke åbentlyst deler ikke deres viden med lærerne kan forstås på to måder. Den ene måde handler om, at eleverne ved at være *tavse* som nævnt kan skabe sig et rum i skolen (fysisk som symbolsk), hvor de kan få lov til at 'være i fred'. På den anden side kan elevernes *tavshed* forstås som et strategisk-taktisk hensyn, som eleverne tager. Ved ikke at tematisere kompetencespørgsmålet, undgår de samtidig at støde til lærernes faglige integritet og deres rolle som institutionelle autoriteter. Den position er i forvejen behæftet med læringsmæssige (og dannelsesmæssige) problemer, som jeg har søgt at vise (kapitel 4 og 5). Endelig kan elevernes *tavshed* også forstås i forhold til deres gensidige relationer, omend på en lidt anden måde. Ved ikke at tematisere computerkompetencer og – erfaringer undgår eleverne at presse til eller udfordre hinanden i en kontekst, der i forvejen øver et betydeligt pres på dem. Selvom jeg ikke direkte har diskuteret emner som fx. eksamensangst og lektiepres med eleverne, så er det på baggrund af mit feltstudie ikke urimeligt at antage, at eleverne ved ikke at tematisere computerkompetencer undgår at skabe yderligere et område, hvor de skal forholde sig til ekkoerne af læringskulturens præstationsimperativer; kan jeg nok, når jeg nok, og er det godt ok?

Jeg vil her afslutte min analyse af interviewene. Jeg vil i afhandlingens næste og sidste kapitel søge at sammenfatte min medieetnografiske undersøgelse med afsæt i de spørgsmål, som jeg formulerede på baggrund af min indkredsning af computerkultur som forskningsfelt.

Kapitel 10

Computerkultur og ambivalenser

– en afrunding

Punktet er nu kommet til at runde denne afhandling af. Det er en væsentlig præmis herfor at forstå, at de efterfølgende betragtninger er forfattet år efter afslutningen af såvel feltarbejdet på Stjernfeld som de første linier eller den første fase i analysearbejdet. I denne afrunding vil jeg først tematisere, hvilke indsigter den medieetnografiske indsat har givet med afsæt i de spørgsmål, der indledningsvist blev skitseret i afhandlingen. For det andet vil jeg med denne afrunding reflektere over afhandlingens udsigelseskraft: På hvilken måde er det muligt at generalisere ud fra det foreliggende kvalitative analysearbejde? Endelig vil jeg reflektere over aktualiteten af mit arbejde med elevers computererfaringer og deres sociale computerbrug.

Afsættet for dette studie i computerkultur bygger på en aktørorienteret kulturforståelse. Det vil sige, at aktørerne opfattes som centrale for kulturdannelse. De er ikke blot subjekter, der viljeløst reproducerer bestemte objektive strukturer. Det betyder imidlertid ikke, at aktørers måder at handle på kan forstås isoleret fra den sociale kontekst. Selvom computerkultur kan forstås som en stil, en form for livsstil, så skal denne forstås i en sammenhæng. Jeg har i afhandling som afsæt knyttet an til de britiske kulturstudiers (*Cultural Studies*) måde af forstå ungdom og modstand på. Ikke at forstå således, at social computerbrug skal forstås som en bestemt modstandsform, men at computerbrug som en bestemt form for mediebrug nødvendigvis må forstås i forhold til en kontekst, der i bund og grund er kendetegnet ved konflikt eller uoverensstemmelse (i sidste instans på et ideologisk niveau). Fra begyndelsen har perspektivet således været at ville spore en form for modstand i gymnasieelevernes sociale computerbrug. Dog ikke forstået som et ønske om alene at ville bekræfte antagelsen om modstand, men netop at have blik for, at social mediebrug må forstås i forhold til konfliktrelationer. Denne forståelse understøttes dog ikke til fulde af James Lulls begreb om social mediebrug (som diskuteret i kapitel to og fem). Her er spørgsmålet om kontekst og mediebrug tænkt i forhold en integrerende og derved stabiliserende funktion. I afhandlingens perspektiv er spørgsmålet om computerkultur og social computerbrug således tænkt dobbelt: brugen af computere må i forhold til læreprocesser (som indkredset i kapitel et) og i forhold til kulturdannelser forstås i forhold til både konflikt og konsensus. Dette uddyber afhandlingen således: Ser vi på spørgsmålet om elevernes computerkultur i skolekonteksten, kan vi både betragte

den sociale computerbrug som en måde at reducere eller håndtere konflikterne på (det institutionelle normalubehag), og som en måde til at skabe konflikter på (udstilling af andres inkompetence, sløring af faglig formåen eller ganske simpelt den enkelte elevs deltagelse og engagement i skolens påkrævede aktiviteter).

I afhandlingen har begrebet *erfaring* været en måde at begribe forholdet mellem kultur og læreprocesser på, forstået som bestemte *meningsskabende* processer. I den forstand har grundsigtet med hele afhandlingen været at forstå, hvilke erfaringer eleverne har *om* og *gør med* computerne i skolen som en bestemt social brugskontekst. Og for ikke udelukkende at tale om modspil (i *Cultural Studies* forstand) har jeg i afhandlingen valgt begrebet *socialt spillerum* som scene for disse processer. På denne baggrund har sigtet med afhandlingen og feltarbejdet været at formulere nogle svar på følgende spørgsmål:

1. Hvordan oplever unge computere som fænomen i skolekonteksten, og deres egen brug af dem i det sociale spillerum?
2. Hvordan knytter unge an til den sociale computer i det sociale spillerum?
3. Hvilke erfaringer gør eleverne sig om og med computere?
4. Hvordan kan vi forstå den institutionelle konteksts betydning for den 'sociale computer'?

Så vidt de oprindelige retningsangivende spørgsmål. I denne afrundende sammenhæng er det væsentligste som sagt helt grundlæggende af forstå elevernes sociale computerbrug som en bestemt meningsskabende praksis. I denne bestræbelse har jeg hentet inspiration fra to 'skoler', der hver på deres måde søger at forstå samspillet mellem menneske(r) og medie, bruger(e) og computer.

Med Seymour Papert og Sherry Turkle som repræsentanter for den amerikanske 'kognitionsskole' har jeg ikke mindst hentet ideerne om computeren som *evokatvot objekt*, det *sambavenlig læringsmiljø* samt begrebet *bricolage*. Med denne inspiration er det muligt at tolke elevernes sociale computerbrug som en måde at gøre deres skolearbejde på. Computere kan her forstås som en baggrund for at kunne håndtere skolens formelle læringsfordringer. Med computerne får eleverne mulighed for at opleve sig selv *som elever*, hvilket ikke mindst ses i deres reproduktion af forholdet mellem arbejde og fornøjelse, eller pligt og lyst. Som evokatvot (i betydningen af et følelsesvækkende, tankevækkende eller identifikationsskabende) objekt gør computere det muligt for eleverne om ikke direkte at integrere disse, så i det mindst at kunne

erfare disse fordringer som indirekte forbundne. I den forstand kan elevernes computerbrug ses som en form for bricolage, dvs. netop som en håndteringsstrategi i forhold til de 'for hånden værende' problemer, som er forbundet med det at *gå i skole*, eller bredere at *uddanne sig*.

Med Thomas Ziehe som repræsentant for den tyske 'socialisationsteoretiske skole' har jeg hentet ideen om det institutionelle eller læringskulturelle *normalubehag* og fænomenet ambivalenserfaringer. På denne baggrund kan computerkultur forstås som et felt, hvor der så at sige er mere på spil end blot at kunne håndtere skolens læringsfordringer. Netop fordi gymnasieskolen som speciel institutionel kontekst har fokus på en dannelsesintention handler spørgsmålet om computererfaring således om, på hvilken måde eleverne oplever computere som et ambivalent fænomen. I elevernes sociale computerbrug og deres diskurser herom fremstår computere netop som ambivalent kulturelt fænomen, idet computere både åbner for muligheder (bl.a. som oplistet i kapitel otte), men også introducerer risici eller faldgruber. Konkret giver internettet eleverne både mulighed for, på en anden måde, at trække deres hverdagsliv ind på skolens område, men åbner samtidig for kravet om at skulle orientere sig og kunne håndtere en meget konkret form for kontingens eller kulturel flertydighed (de mange links en søgning giver, diskussionen om kvalitet eller "crap"). I den forstand indskrives computere i elevernes erfaringshorisont og fordringerne til at *være* (og i yderste konsekvens at *være nogen*). Det handler ikke blot om at *uddanne sig* eller at *lære*. Det handler om at kunne begribe sig selv som een, der kan håndtere en mangfoldighed af tematiseringsmuligheder, netop inden for rammerne af en institutionel kontekst med bestemte fordringer og krav.

Spørgsmålet om det institutionelle *normalubehag* har igennem store dele af afhandlingen haft stor betydning for at forstå det defensive spil, som eleverne diskursivt iscenesætter, italesætter og iværksætter. Som tema i Thomas Ziehes arbejde refererer dette til et indre udviklingstræk ved aftraditionaliseringens moderniseringsprocesser (også betegnet det moderne samfunds "irritationsindhold" eller det post-traditionelle samfunds "normalvanskeligheder"). I forhold til computerkultur og elevernes sociale computerbrug har spørgsmålet om dette normalubehag kunne angive, hvorfor læringsmiljøer med computere som væsentlig brik ikke nødvendigvis er eller bliver sambavenligt. Ziehes har således bidraget til en forståelse for, at elevernes erfaringer med og brug af computere sker på bestemte ambivalente vilkår, der også sætter sig igennem som en bevidsthed om, betydningen af *at kunne* noget med computere. Et andet aspekt ved dette spørgsmål kan ses i elevernes *selvfølgeliggørelse* af computeren. Ved at gøre brug af computere til et normalt, ja

nærmest trivielt fænomen (uanset at det for skolens formelle læringsfordringer netop ikke fremstår som trivielt), så undgår eleverne at skulle forholde sig hertil, og derved også at tematisere en række selvforhold, der igen vil aktivere ikke blot elevernes bevidsthed om ambivalenser og normalubehaget. Som diskuteret i kapitel fire fungerer brugen af computere netop bedst, når den ikke gøres til genstand for direkte tematisering, eller netop får lov til at fremstå som uproblematisk. Blandt andet derfor er *Cultural Studies* antagelsen om synlighed ikke entydigt befordrende for et studie af computerkultur. Eleverne søger med deres computerbrug netop ikke at artikulere noget kulturelt problem (som Hebdige's punkere), fordi en sådan artikulation vil skabe yderligere problemer (som fx. afsløring af mangel på computerfærdigheder, eller afgivelse af muligheden for at kunne krybe i flyverskjul, som diskuteret i kapitel ni).

Det har været en antagelse i hele mit arbejde, at eleverne oplever computere på en bestemt måde i skolekonteksten. I mit analysearbejde har jeg tematiseret forskelle mellem elevernes brug af computere i skolen og derhjemme, men denne forskel er ikke blevet forfulgt på nogen udfoldet måde. Når eleverne fx. beretter om deres 'nattearbejde' om, hvordan det er hverdagslig rutine at møde ind på skolen og starte dagen med at printe hjemmearbejdet ud, har jeg tolket det på den måde, at hjemmet som brugskontekst kan beskrives som et *arbejdsrum*, hvor skolen som brugskontekst mere har karakter af en blanding af et *mødested* og en art *pusterum* (dvs. et sted at krybe i flyverskjul). Det betyder imidlertid ikke, at eleverne oplever at agere anderledes i forhold til deres skolearbejde, når de sidder på skolen. Med andre ord, skolen kan som brugskontekst godt tage form af et *arbejdsrum*, men vil - ud fra mine analyser - indebære en anden definition af, hvad eleverne rent faktisk betragter som *skolearbejde*. Hvis det er selvstyrede aktiviteter, kan det jo både indbefatte mindre målrettede søgninger på internettet (de udvikler deres faglige søgekompetence!) og mere projektnære handlinger (at formulere en problemformulering eller en opgaveløsning).

I forhold til studier af medier og betydning melder sig her to spørgsmål. For det første spørgsmålet om, hvordan eleverne mere detaljeret oplever computerbrugen i hjemmet. Her har analysen indikeret, at computerbrugen derhjemme både er en mulighed for leg (med far, bror eller begge), og er en påmindelse om forældrenes arbejdsliv (hvad enten det handler om at lave arbejde eller søge arbejde). Men ellers er spørgsmålet om hjemmet som brugskontekst ikke blevet forfulgt yderligere. For det andet melder sig spørgsmålet om tekstens karakter og betydning for brugssituationen. På hvilken måde gør teksten, også her forstået som det materiale på computeren som elevernes skaber eller interagerer med, en forskel? På hvilken måde kan medieteksten eller den interaktive skærmtæksten gøre en

forskel i forhold til at rammesætte mulige brugssituationer? I analyserne har jeg søgt at demonstrere, at der i intensitet er forskel på situationer, hvor der enten arbejdes med et skemalægningsprogram eller hvor der spilles et skydespil på netværk (begge fra kapitel fem). Men i princippet er begge former for social computerbrug kendetegnet ved en form for samarbejde, hvor hver elev for sig arbejder med en del af en 'fælles fil'. Jeg har i analysen af elevernes italesættelser af internettet søgt at vise, at der er noget ved internettets tekstuelle karakter, der har betydning for deres ambivalenserfaringer. Internettets tekstualitet fremstår netop som evokativt i forhold til elevernes erfaringer med at skulle orientere sig i en verden, hvor der altid er flere anknætningsmuligheder end det er menneskeligt muligt at forfølge. Dette fremgår ikke mindst af elevernes diskurs i beskrivelsen af søgninger på internettet. Når eleverne fortæller hinanden, at det gør en forskel om de bruger den ene eller den anden type af søgemaskine, bliver det tydeligt for dem, at der er informationer og muligheder, som de ikke kan realisere. Om disse muligheder og informationer har helt samme tematiseringskarakter, som Ziehe beskriver, er ikke sikkert. Men elevernes diskussion peger dog i retning af samme bevidsthedsmæssige mekanisme. Derfor kan internettets tekstualitet (her forstået som en art primær tekstualitet, dvs. den tekst som toner frem på skærmen, når eleverne begynder at interagere med computere) tolkes som et håndgribeligt tegn på den posttraditionelle kontingenserfaring. Eller anderledes formuleret: Elevernes hverdagslige brug af internettet er i lille format en konkret aktualisering af kontingensspillet. Eleverne præsenterer computere og internettet som medieformer, der kan virke som spejle for deres selvtydninger, og deres iværksættelse af deres kulturelle position: Som kompetente selv- eller mesterlærte aktører, der dog på samme måde som deres forældre og deres lærere er indskrevet i en udviklingslogik, der gør, at deres viden om og erfaringer med computere og internettet allerede opleves som utilstrækkelige.

Elevernes diskurs kan med Ziehe netop tolkes som underlagt princippet om refleksivitet. Også viden om og færdigheder med computere kan ikke opnås endegyldigt. I elevernes diskurser finder vi ingen indikationer på, at der er computerkulturelle 'traditioner', der er slidstærke nok i forhold til computerkulturelle aftraditioniseringer, dvs. at der findes relativt stabile former og måder som kan gives videre til fx. mindre søskende. De er jo, i elevernes diskurs, allerede milevidt fra dem som computerbrugere. Derfor er elevernes computerbrug på et mere basalt niveau at betragte som en form for kulturel bricolage eller "tavs produktion". Elevernes computerbrug er ganske simpelt en måde at håndtere (dele af) hverdagslivet på. Det er en måde at gøre elevrollen på, samtidig med at der åbnes for både sociale og personlige rum i skolekonteksten.

Selvom jeg på ingen måde nærer nogen forestilling om at have tømt den medieetnografiske tekst for mulige tolkninger i forhold til brugsformer og erfaringer i elevernes computerkultur, vil jeg her afslutningsvist vende blikket mod to andre spørgsmål i forhold til afhandlingens indsats. Det første spørgsmål handler om afhandlingens udsigelsesværdi, eller spørgsmålet generalisering. Hvordan eller i hvilken udstrækning kan fortolkningerne i denne siges at have en gyldighed, der rækker ud over det konkrete felt og de empiriske personer, jeg har fulgt? Det andet spørgsmål handler i forlængelse af det første om afhandlingens aktualitetsværdi. I hvilken udstrækning afspejler eleverne sociale computerbrug på Stjernefeld specifikt, og spørgsmålet om unge og computerkultur generelt et aktuelt medie billede?

Generaliseringsværdi

Kirsten Drotner har pointeret, at spørgsmålet om generaliserbarhed i kvalitative studier – og specifikt i forhold til medieetnografiske studier – strengt taget ikke er et spørgsmål om det er muligt at generalisere, men i stedet *hvilken type* af generalisering, der kan foretages (Drotner 1993, 1994). Metodologisk set nærer jeg ingen forestillinger om, at den etnografiske realisme eller autenticitet i sig selv bibringer nogen generaliseringsværdi. Realisme og autenticitet kan derimod sammen med hele den metodiske refleksivitet og princippet om gennemsigtighed, siges at styrke pålideligheden af de medieetnografiske data og hele tolkningsarbejdet. Spørgsmålet om generaliseringsværdi – hvilken type af teori eller hvilke typer af nye antagelser giver studiet anledning til – skal findes i følgende forhold.

For det første bygger denne afhandlings generaliseringsværdi bygger på det forhold, at de elever, jeg har fulgt igennem et skoleår, som population ikke repræsenterer nogle 'afvigere'. De har fra starten været betragtet som 'normale' elever, dvs. normale i forhold til deres relationer til gymnasiet som skolekontekst og i forhold til computere som et samtidigt fænomen. Dette indebærer ikke, at eleverne som sådan kan betragtes som 'gennemsnitligt normale'. De er som individer forskellige i forhold til deres personlige biografi og deres hverdagslige livsmønstre. Men dette har heller ikke været afhandlingens fokus. Fokus har i stedet været på samspillet mellem kontekst og diskurs, eller computerens betydning i spillet mellem det institutionelle, det situationelle og det diskursive. I den forstand skal afhandlingens generaliseringsværdi findes i arbejdet på at tilvejebringe et rigt materiale, der anskueliggør, hvordan elever kulturelt set tilskriver computere en bestemt kompleksitetsreducerende betydning. Generaliseringsværdien skal derfor findes i tilgangen til at forstå elevens computererfaringer i en bestemt kontekst, som kan anvendes som afsæt for at forstå social

computerbrug og computerkulturelle positioner i andre kontekster, som fx. i folkeskolen, i hjemmet, i fritiden, på netcaféer.

For det andet kan afhandlingens generaliseringsværdi relateres til det forhold, at analyserne af de forskellige momenter har kunne vise forskelle i materialet. Det kan nemlig indvendes, at mine elever som repræsentanter for en *gymnasiepopulation* har bestemte forestillinger om, holdninger til og realiserer bestemte brugsmønstre, som elever på andre ungdomsuddannelser ikke deler. Her tænkes der blandt andet på elever fra erhversskoler og tekniske skoler. Til dette punkt skal noteres, at jeg med mine analyser mener at have demonstreret idealtypiske forhold i det rige, kvalitative materiale. Computere er ikke *fremmede* i elevernes diskurser, et forhold som jeg antager også gælder blandt elever på netop de tekniske og erhvervsfaglige ungdomsuddannelser. Computere er netop integreret i deres forståelse af at være elever, at være under uddannelse, dvs. et forhold som de må formodes at dele med elever på andre ungdomsuddannelser. Det handler om, at det institutionelle spil mellem skole og elev er et forhold som går igen, eller som kan genfindes på tværs af forskellige typer af uddannelser.

I afhandlingens pointering af elevernes ambivalente anknnytning til computere åbnes der op for at forstå, hvorfor eleverne strategisk vælger eller modsat undviger at tematisere computerens betydning for dem. En problemstilling kunne nemlig være, hvad computere betyder for de elever, der enten ikke 'trænger igennem' i interviewene, eller hvis computerbrug har været mere eller mindre usynlig i feltarbejdet. På det punkt kan afhandlingen give anledning til at formulere den antagelse, at det er en gangbar position for eleverne at undgå tematisering, blandt andet ved at krybe i *flyverskjul* og på den måde søge ly for de andre elevers vurdering af, om man som computerbruger enten er *håbløs*, i stil med lærerne eller forældrene, eller blot *downgrader* både færdigheder, præferencer og måder at bruge computere på.

For det tredje kan afhandlingens generaliseringsværdi relateres til den teoretiske fortolkningsramme. Fra starten har denne ramme været spændt ud mellem *Cultural Studies* (ungdom og modspil), den kognitive skole (bricolage og "samba") og den socialisationsteoretiske skole (normalubehag og mentalitetsmæssige væргеformer). På den ene side har disse tre teoretiske anknnytninger alle fungeret som baggrund for overhovedet at kunne fortolke iagttagelserne i det etnografiske materiale. På den anden har den socialisationsteoretiske skole repræsenteret ved Thomas Ziehe antaget en mere dominerende position. Selvom det er muligt at pege på at vist sammenfald mellem en forståelse af forhandlende brugsformer på en computerkulturel arena, bricolage og væргеformer, så har Thomas Ziehes tanker om ambivalens og

normalubehag fået en dominerende rolle for fortolkningen af elevernes erfaringer med computerbrug. I den forstand beror (en del af) afhandlingens generaliseringskraft tillige på holdbarheden af Ziehes tanker om det aftraditionaliserede samfund, den kulturelle modernisering, distanceret intensitet og fremkomsten af en sensitiv ungdomskaraktter, der netop mentalitetsmæssigt forholder sig reflektivt og tilregneligt i forhold til mediers betydning og rolle i de hverdagskulturelle og læringskulturelle spil. I den forbindelse har der i afhandlingen været et meget kraftigt fokus på skolen som brugskontekst og på tolkninger af den strategiske elevtype og den defensive (eller regressive) anknytning til computere. Dette har underspillet eller fortrængt mere progressive eleverfaringer med computerbrug, som jeg også har indikeret (oplevelsen af at kunne nye ting, oplevelsen af at kunne selv og være kompetent).

I det omfang det overhovedet er muligt at oversætte Ziehes begreber om *progression* og *regression* forstået som generelle måder, elever (eller mennesker som sådan) kan gøre erfaringer på, er det afhandlingens tese, at elever netop i forhold til computere gør regressive erfaringer. Formuleret med et direkte lån fra Ziehe, betragtes elevernes computerbrug som "små distanceringsmidler" (Ziehe & Stubenrauch 1983). Ved at bruge computere bliver eleverne i stand til at undvige emotionelle intensiteter (fx. også det at lære, eller at følge skolens formelle dannelsesintention), fordi en sådan indlevelse vil blotlægge, at (skole)tilværelsen er smertelig ambivalent. Dette kan både spores i elevernes *selvfølgeliggørelse* (eller trivialisering) af deres computerbrug, men også i deres etablering af *pusterum* omkring og med computere. Derfor kan der formuleres en teori om, at eleverne ikke kun *indtager* og *udfordrer* verden (og skolen som en del af denne) med deres computerbrug og deres italesættelse af denne. De passer på sig selv og skaber små *tidslommer*, hvor de ikke blot bliver i stand til at distancere sig fra de uddannelsesmæssige læringsimperativer (Ved jeg nok? Kan jeg nok? Er det godt nok?), men også at kunne finde ro og rum til udfoldelse af deres personlige livsverdener. På den konto er det muligt at pege på, at elevens computerkultur som særegent (medie)felt ikke kan tænkes uafhængigt af de ambivalente vilkår, som post-traditionelle individer gør erfaringer under.

I forbindelse med anknytning til Thomas Ziehes forståelse af den reflektive men også mere eller mindre *sky* elevmentalitet, skal understreges, at afhandlingens medieetnografiske indsats har været eksplorerende og i den forstand søgt at *lade empirien tale*, omend ikke af sig selv. Pointen er, at afhandlingen ikke skal forstås som en bevidst stræben efter at ville verificere Ziehes antagelser om ambivalenserfaringer, individualisering og aftraditionaliseringens institutionelle betydning. Men i den analytiske proces fremstår der træk, som kan underbygges med Ziehes måde at forstå samspillet

mellem insitution og individ, mellem institutionelt normalubehag og individualitet.

For det fjerde kan afhandlingens generaliseringsværdi diskuteres mere direkte i forhold til relationen mellem computere og det nævnte normalubehag. Hvad er det ved computere, der nærer eller vækker dette ubehag, hvis vi overhovedet skal kunne fæstne lid til Paperts kognitive konstruktivistiske ideer om sambavenlige læringsmiljøer? Med afhandlingen har jeg søgt at vise, at computere i elevernes diskurser konstrueres som et fænomen, der nærer kontingenserfaringer. På den ene side er der ingen tvivl om, at computere og ikke mindst internettet åbner for en horisont af tematiseringsmuligheder. Men som medie tematiserer computere netop det forhold, at brugeren er nødt til at foretage nogle valg, at skabe interaktioner. Det kan naturligvis diskuteres, om disse interaktioner ikke også trænger sig på i forhold til fjernsynet som et andet mediet i elevernes hverdag. Men netop i forhold til skolekonteksten stiller spørgsmålet om mediet sig anderledes: Eleverne oplever, om end ikke klart, at det forventes, at de kan orientere sig i forhold til computerens muligheder for at søge informationer og i øvrigt understøtte (evt. rationalisere) de faglige læreprocesser. Dvs. at muligheden for at kunne vælge fra ikke er der på helt samme måde som med fjernsynet i fritiden. Skal vi tilskrive computere et ambivalent evokatitvæk, skal det måske findes i det dobbelt forhold: Med computere er alt i princippet 'overtematiseret'. Aktuel og opdateret information findes i overmål på internettet, og eleverne oplever, at det forventes at denne ressource skal bruges. Men samtidig kræver mængden af denne information alene, at der udvikles sorteringsteknikker. Disse teknikker indebærer imidlertid en risiko for, at brugbar information bliver sorteret fra. Denne bevidsthed skaber en oplevelse af utilstrækkelighed eller usikkerhed, som eleverne håndterer ved at gøre brug af en *crap*-kode. Ved at betvivle kvaliteten af en stor del af internettets ressourcer (uden dog på nogen måde at kunne udmåle og begribe denne), legitimerer eleverne de fravalg, de er tvunget til at foretage. Det er således elevernes sociale skemaer, deres koder, kravet om refleksivitet og ikke internettet som tekst *i sig selv*, der sætter gang i spillet.

På den anden side oplever eleverne samtidigt det institutionelle krav: Du skal forholde dig til og bruge computere, i det omfang det er fagligt relevant. Det skal du, når vi foretager faglige 'ekskursioner' i timerne til computerlokalerne, men også når du skal præstere i forhold til selvstændige projektopgaver. Denne tanke om computeres evokative træk eller kvaliteter, som Sherry Turkle har formuleret, er dog ikke helt klar. Når Turkle beskriver computeren som et evokatitvæk medie (1984), skal dette træk findes ved, at computeren ser ud til at kunne 'konversere' eller agere sammen med brugeren. Som nævnt er der principiel stor forskel på den type af

computere, Turkle beskriver i sine tidlige studier, og den type, som er hverdag for eleverne på Stjernfeld. Derfor kan det også være svært at tilskrive computere et bestemt træk, der *i sig selv* skulle kunne vække det institutionelle normalubehag.

Endelig kan afhandlingens generaliseringsværdi for det femte diskuteres i forhold til konteksten karakter. Når Papert diskutere leg og lærelyst, sker det på baggrund af en oversættelse af teorien om kognitiv konstruktivisme til grundskoleforhold. Turkle diskuterer sin ide om evokation og det psykoanalytiske subjekt i forhold til flere forskellige aldersgrupper, og medtænker dertil den personlig brug af computere udenfor en uddannelseskontekst. Ziehe diskuterer spillet om aftraditionalisering og ambivalenserfaring som et generelt modernitetsvilkår, og er derved ikke ganske præcis i sin bestemmelse af den konkrete læringskontekst. Ziehe har i flere omgange søgt at applicere sine tanker i et institutionelt spændingsfelt mellem grundskolen og universitetet. På den led er Ziehe ikke klar i sin bestemmelse af den fx. situationskontekstens betydning for den konkrete artikulering af mediebrug, og her computerbrug. I sammenhæng kan disse forhold indikere, at det på den ene side giver mening at generalisere på tværs af institutionelle kontekster for at forstå computerkultur som en uddifferentieret kontekst, som ét socialt spillerum. Det er den angrebsvinkel, jeg har fulgt. På den anden side er det fortsat et åbent spørgsmål, om institutionelle forhold gør en så stor forskel i forhold til computerbrug og computerkulturer (fx. dominerede, oppositionelle eller forhandlende som foreslået med *Cultural Studies*, eller med Ziehe *subjektiverende, ontologiserende, eller potenserende ungdomsformationer*). Tesen er således, at det er muligt at genfinde de computerkulturelle iagttagelser på tværs af institutionelle skel, både mellem grundskolen og gymnasieskolen, men også gymnasieskoler imellem. Dette kan i sig selv give anledning til at forfølge elevers betydningstilskrivninger og kultur om computere i forskellige kontekster i feltet for ungdomsuddannelser. Og ikke mindst kan det give næring til en fortsat diskussion af spørgsmålet om Paperts vision eller billede af det *sambavenlige læringsmiljø*: Hvordan kan det være, at selvom vi introducerer og indfører mere ny informations- og kommunikationsteknologi i uddannelse og undervisning, så udebliver rytmerne fra den lærerige *sambaskole*? Og videre: Hvis kognitionsteorien holder, hvorfor kan den så ikke tage højde for kulturelle læringsvanskeligheder som blandt andet beskrevet af Ziehe?

Aktualitetsværdi

Det sidste spørgsmål, jeg vil diskutere i denne afrunding, handler om afhandlingens aktualitetsværdi. På hvilken måde bidrager afhandlingen med en viden om elevers computerbrug og computerkultur i forhold til emnets aktualitet?

For det første kan afhandlingen betragtes som et udspil eller snarere et modspil til de optimistiske (fx. Papert inspirerede) og ikt-begejstrede forestillinger om de mulige læringsmæssige rationaliserings- men også kreativitetsgevinster som indførelse eller integration af nye medier og medieformer i undervisning kan åbne for. Brug af computere i læringsammenhænge er ikke nødvendigvis den direkte vej mod kreative processer, eller udvikling samt realisering af et menneskeligt kreativitetspotentiale. Afhandlingens modspil til denne optimisme består i den iagttagelse, at det er nødvendigt at have blik for de computerkulturelle omkostninger, som følger med, når der læringsmæssigt investeres i informations- og kommunikationsteknologi. Med Ziehe er det et spørgsmål om at forstå computere som et fænomen, der både aktiverer progression og regression. Det sociale spillerum, som eleverne skaber og tager del i omkring computere, er både en åben søgebevægelse, men netop også en vej til at krybe i *flyverskjul*, dvs. en vej til at sikre eller snarere minimere, at der så at sige produceres læringsmæssig og erfaringsmæssig 'støj'. Det handler ikke om, at man (alene) skal være bekymret for, at elever interagerer med materiale, der er mindre lødigt (som mine elever udtrykker det, fx. porno eller kopieringsmateriale). Det handler om, at den progressive læringsintention (computere kan og skal bidrage positivt og produktivt til de faglige processer) netop skaber regressive modtræk.

For det andet skal afhandlingens aktualitetsværdi findes i pointeringen af spørgsmålet om *kompetence*. At kunne bruge og at kunne forvalte rollen som bruger har betydning for elevernes betydnings- og erfaringsdannelse om og med computere. At lære at bruge en computer er et kulturelt spil, der indebærer iværksættelse af positioner og dannelse af en identitet: Selvom jeg ikke kun er, hvad jeg (ikke) kan, så er jeg netop også hvad jeg (ikke) kan – med en computer! Her kunne man stille spørgsmålet, om det er ved at være et læringsmæssigt dogma, at hvis man er godt til at bruge computere, så er man sikkert også faglig kompetent på andre områder. Det vil indebære en iagttagelse af, at koblingen mellem læring, kompetence og computere har fået en hegemonisk betydning: Kan du det med computere, kan du også alt det andet! I forhold til afhandlingens aktualitet er dette et spørgsmål, der er værd af forfølge.

Kompetencespørgsmålet er i sig selv ikke et nyt tema på den mediekulturel scene. Etableringen af feltet mediepædagogik i 1970'erne og 1980'erne udsprang netop af et skifte i forståelse af medie og mennesker. Det, mennesker gør med medier, er ikke kun at tilfredsstille personlige og "åndelige" behov, såsom behov for oplysning, behov for underholdning, behov for fornemmelsen at være forbundet med verden (Drotner 1991, Rasmussen 1995).

Mennesker *gør* eller skaber også sig selv med medier, og i den proces spiller spørgsmålet om kompetence en central rolle. Derfor vil dette tema fortsat være aktuelt, også selvom det ikke længere handler om "ikt og læring", men om "e-læring".

For det tredje kan afhandlingens aktualitetsværdi diskuteres i forhold til fremkomsten af nye, dominerende medier i det ungdoms- og læringskulturelle felt. Fx. synes fokusering på de nye digitale mediers betydning for børn og unges sociale karakter, deres motivationsstruktur, ja endog deres præstationsevne at indikere fremkomsten af et mere aktuelt mediekulturelt fænomen. Et fænomen der stadig er digitalt, men ikke længere så entydigt bundet til bestemte institutioner eller institutionelle kontekster, men i den grad tematiserer elevernes personlige livsverden og deres relationer til hinanden. Hvis computere kan betragtes både som et arbejdsredskab og en spillemaskine, så beror dette på en bestemt institutionel forankring og anknytning. Mobiltelfonens institutionelle forankring er mere 'løs' eller 'flydende', hvad der dog ikke forhindrer, at den som medie kan blive spundet ind i dette spil om kontekst (fx. mobilmobning, eksamenssnyd med mobiltelefoner, intense *crash*-fester og selvtematisering med billedtelefoni). Uden at trække på præcise kilder og aktuelle studier så kan nævnes, at mobiltelefoni som case i og uden for skolen blandt andet italesættes som en væsentlig kilde til pædagogisk 'irritation'. Elevers brug af mobiltelefoner forstyrrer undervisningen, fordi den er med til at bryde det opmærksomhedsmæssige flow, som skolen afkræver eleverne. Brug af mobiltelefoner sker skjult, under bordet og med lyden slået fra, hvilket betyder, at den enkelte elev både signalerer, at undervisningen måske ikke er spændende eller intens nok, samtidig med at den enkelte elevs koncentration vendes bort fra opmærksomheden om det faglige stof. I tilfældet med mobiltelefoner og mobiltelefoni kan vi iagttage, at nye medier og børn og unges brug af dem indikerer, at situationers sociale logik står til at forhandling. Grænserne for hvad der skal eller bør laves, og måden hvorpå det gøres, kan med nye medier *forhandles på plads*. Nye medier åbner for et mulighedsfelt eller snarere et forhandlingsfelt, der netop giver rum til den enkelte, men som samtidig også efterlader selve situationen uafklaret. Dette afspjelker sig tydeligt i diskussionerne om *myndighed*, *autoritet* og *disciplin* i skolen (her også gymnasieskolen). Det er ikke kun på et formelt og praktisk niveau, at brug af digitale medier forstyrrer i undervisningen. Det er også på et principielt og kulturelt niveau.

Når undervisere i skolen pænt beder eleverne om at 'parkere' mobiltelefoner, så sker det fra læreren side samtidig i en erkendelse af, at skolens aktiviteter konstant er under 'beskydning' eller forhandling. Når det kommer til computere er problemet det samme, og alligevel ikke. For computere er nemlig spundet ind i en

læringsdiskurs, hvorfor et ønske om, at elever skulle 'parkere' bærbare computere, kan virke modproduktivt: Jamen, skal vi ikke lære noget? Og her vil læreren så være tvunget til at reflektere sin rolle og sin myndighed: Hvor meget betyder bærbare computere for kvaliteten af læring? Og står jeg uden argumenter, der kan legitimere den undervisningspraksis, jeg står for? Om dette lærerperspektiv kan denne afhandling ikke sige noget direkte. Men det giver mening at forfølge studier af læreres perspektiv på afhandlingens problemstilling. Jeg tillader mig nemlig at tvivle på, at blot autenticitet etableres (som professor Per Fibæk Laursen advokerer for, Laursen 2004), så er de læringsmæssige normalvanskeligheder, eller det læringskulturelle normalubehag reduceret, også i forhold til spørgsmålet om ikt. Symptomatisk nok er der kun meget sparsomme refleksioner i Fibæk Laursens analyse af underviseres udsagn om egen "excellente" eller "autentiske" praksis eller gerning. Og det kunne indikere, at det er et område, som lærerstanden ikke direkte ønsker at tematisere. Måske fordi det netop vil aktivere (eller fremprovokere) en erkendelse af hele problemet med myndighed og forhandling af situationer. Dertil er nævnes der i Fibæk Laursens undersøgelse ikke noget omkring computerens betydning for dette andet spil om autenticitet og autentiske lærere, hvad der igen kunne være en opfordring til videre studier af computerkultur og ambivalenser i aktuelle uddannelseskontekster.

Endelig kan afhandlingens aktualitetsværdi for det fjerde læses netop op imod brug af bærbare computere (laptops). Fx. har forsøg i Danmark med "virtuelle gymnasier" vist, hvordan elever udstyret med bærbare computere præsenterer nogle af de samme problemstillinger, som er beskrevet i denne afhandling (Mathiasen 2003). Bærbare computere kan både rationalisere (dele af) undervisningen, det kan åbne for faglige søgebevægelser, men det kan også skabe læringsmæssig irritation. I det omfang at skolens brug af digitale medier antager en mere mobil karakter, kan der spekuleres i, om dette indebærer en radikaliserings, en intensivering eller blot en videreførelse af de forhold, som afhandlingen har påvist. Befordrer brug af mere mobile *arbejdsredskaber* en form for individualisering, der cementerer spillet om normalubehag og de regressive sider af den sociale computerbrug? Eller er vi – med disse medier – på vej mod en helt ny form for spil om læring? Der er ingen tvivl om, at indførelse og integration af bærbare computere – her set fra elevernes perspektiv – indebærer en ambivalent bevægelse. På den konto kan afhandlingen lægge op til mere detaljerede studier af, hvordan institutionen oplever, håndterer og i øvrigt træder i figur i forhold til dette. Hvilke perspektiver og modtræk italesætter institutionen om fænomenet? Hvilke betydninger kan mobile medier få for forståelsen af faglighed, dannelsesintentionen og elevernes måde at gøre deres skolehverdag på?

Resumé

Titlen på foreliggende ph.d. afhandlingen er *Unge og Computerkultur - Ambivalenser og socialt spillerum i gymnasieelevers computerbrug*. Formålet med afhandlingen er at analysere social computerbrug blandt en gruppe gymnasieelever og herigennem vise, hvordan eleverne i deres brug og deres omgang med computere tilskriver disse bestemte betydninger. Afhandlingens fokus på den sociale dimension - *det sociale spillerum* - er motiveret af et ønske om mere tydeligt at belyse, hvordan vi kan forstå computerens rolle i sociale og hverdagslige sammenhænge. Dette er et forskningsmæssigt område, der ikke er ubemærket, men som endnu savner mere udfoldet at blive belyst i dansk kontekst.

Afhandlingen består af i alt 10 kapitler. Afhandlingens struktur afspejler et ønske om i dybden at analysere, hvordan computerbrug og kontekst spiller sammen. Perspektivet for afhandlingen er medieetnografisk, hvilket indebærer, at brugen af computere søges analyseret i konkrete sammenhænge, dvs. ud fra et situationalistisk perspektiv, uden dog at fokusere på brugervenlighed og direkte skærminteraktion. Helt grundlæggende er afhandlingen motiveret af et ønske om at forstå eleveres erfaringsmæssige anknytning til computere. Hvordan beskriver eleverne deres forståelse af og relation til computere? Og hvilket billede tegner dette af computerens kulturelle værdi i en bredere kontekst, der lidt afhængig af perspektiv betegnes aftraditionaliseret, postmoderne, senmoderne eller højmoderne. Sammenhængen mellem det sociale og det kulturelle skal i den forbindelse forstås således, at det kulturelle skabes gennem sociale interaktion, samtidig med at social interaktion iværksættes af kulturelle koder.

Et centralt omdrejningspunkt for afhandlingens arbejde med computerkultur er spørgsmålet om læring. Dette spørgsmål tematiseres i afhandlingens første kapitel. Der knyttes an til en relativistisk og aktørorienteret kulturforståelse, hvor kultur forstås som social betydningsproduktion. Afsættet herfor er de britiske kulturstudier (*Cultural Studies*). Spørgsmålet om læring diskuteres i dette perspektiv ud fra to inspirationskilder eller skoler, hhv. den socialisationsteoretiske skole (Thomas Ziehe) og den kognitivistiske skole (Seymour Papert, Sherry Turkle). Det er med afsæt i diskussionen af disse to skoler, at afhandlingens fokus - *det sociale spillerum* - etableres.

I kapitel to skitseres den metodologiske platform for afhandlingen. Medieetnografi præsenteres som en bestemt måde at undersøge mediers sociale og kulturelle dimensioner, ikke mindst ved at fokusere på mediebrug i en situationskontekst. At

situationskonteksten for denne afhandling er *skolen* indebærer, at elevens computerbrug læses som udtryk for måder at håndtere eller at spille med og mod de strukturelle vilkår på, som på een gang er rammesat og rammesættende for iscenesættelse af elevernes computerkultur.

I kapitlet skitseres og diskuteres endvidere de metodiske greb - *deltagende observation* og *gruppeinterviewet* - der anvendes for at gøre den etnografiske virkelighed omkring elevernes computerbrug begribelig.

I afhandlingens tredje kapitel præsenteres det empiriske felt - Stjernfeld Gymnasium og de grupper af elever, som har dannet ramme for feltstudiet. I dette kapitel beskrives de rum og de aktører, som feltarbejdet har udspillet sig i. Beskrivelsen af aktørerne sigter ikke mod at blotlægge de enkelte aktørers *livsverden* og deres relation til denne. Som afhandlingen er bygget op er det dog muligt i *læsningen* af de efterfølgende analyser at lave en sådan fortolkning.

Afhandlingens fjerde kapitel er en teoretisk inspireret analyse af institutionskonteksten for computerbrugen. Analysen er teoretisk i den forstand, at det er en analyse af gymnasieskolen og mulighederne for at kunne bedrive dannelses- og uddannelsesvirksomhed. I dette kapitel præsenteres begrebet *normalubehag* som sammen med begreberne *ambivalens*, *progression* og *regression* er centrale i forhold til afhandlingens overordnede fortolkningsperspektiv. Kapitlet leder hen i mod en tredelt forståelse af spillet mellem de institutionelle dannelsesfordringer og bruge af computere: Brugen af computere kan ses i forhold til hhv. at *reproducere*, *producere* og *reducere* det institutionelle normalubehag. Det indebærer, at der i princippet er tre forskellige tolkningsscenerier med hvilke det er muligt at forstå hvad computerbrug betyder (også for læringsklimaet) i gymnasieskoler, og på Stjernfeld Gymnasium.

Afhandlingens femte kapitel, *Når computerbrugen bliver social*, er en analyse af den del af feltarbejdet, som har taget form af *feltdagbogen*. Fokus for denne feltdagbog er den situationelle kontekst, dvs. hverdagen i den institutionelle kontekst. Den analytiske strategi for læsningen af denne (gen)findes hos den amerikanske etnograf James Lull. Med Lull bliver det muligt at fremanalysere strukturelle og relationelle brugsformer i situationskonteksten. Med Lull bliver det muligt at tolke elevernes sociale computerbrug som tegn på et strategisk og taktisk spil, som er med til at understøtte, og i den forstand virke reproducerende, på det institutionelle spil om computerkulturelle betydninger. Men med Lull bliver det ikke muligt at forstå computerbrugen som andet end et middel til at skabe *konsensus* i de faktiske brugssituationer. Med Michel de Certeau's begreb om "krybskytteri" (eller "poaching", "la perruque")

bliver det muligt at øjne *konflikten* bag spillet om computerkulturens konsensus. Læst fra det perspektiv handler elevernes brug af computere i situationsteksten om at gøre sin egen tid, og videre at gøre deres roller *som elever*.

Med kapitel seks, *Metode og relationer i gruppeinterview*, tages der fat på analysen af de kvalitative gruppeinterviews. I kapitlet tematiseres de forhold som har at gøre med den relationelle dimension i produktionen af diskurs om computere. Kapitlet tjener som sådan et reflektivt mål. Det er hensigten at vise, hvad der sker i interviewene mellem eleverne og interviewer. Dette repræsenterer en indsigt i den måde, som eleverne og interviewer rammesætter produktionen af social diskurs om computere på, og det gør det muligt at kvalificere spørgsmålet om holdbarheden eller validiteten af elevernes udsagn: Hvordan skal vi forstå det, eleverne siger om deres computererfaringer, når det reflektivt læses op imod den måde, som de agerer på i interviewet?

Afhandlingens kapitel syv og otte, *Den selvfølger computer, Internet og 'ubehagelige' erfaringer*, er en udforskning af den tematiske dimension i elevernes diskurser om computere. Hvad er det eleverne fortæller om computere, om deres personlige måde at bruge computere på både derhjemme og i skolen? Kapitlet er således en analyse af alle de måder, som eleverne bevidningsmæssigt og brugsmæssigt knytter til computere på. På den ene side understøtter denne delanalyse af det etnografiske materiale, at eleverne gennem deres computerbrug *normaliserer* eller *selvfølgelig* gør computere som fænomen, også i den institutionelle kontekst. Dette kan spores i elevernes dobbelttydige udsagn: De oplever ikke at bruge computere særligt meget, men kan ikke desto mindre give beskrivelser, der alt andet lige indikerer en betydelig erfaring med at bruge computere. Det betyder videre, at eleverne i deres selvopfattelse er med til at reproducere det institutionelle spil om computerens kultur, og på den måde fastholde de normalvanskeligheder i skolen, som tematiseres i kapitel fire. På den anden side bliver det muligt at formulere den ide, at *computeren i sig selv* kan betragtes som en selvstændig arena, der mere direkte har betydning for spillet om det normalubehagelige læringsklima.

Afhandlingens kapitel ni, *Generation, køn og kompetence*, er en analyse af de positioner som eleverne iværksætter i eller under gruppeinterviewene. Sigtet med kapitlet er dels at finde indikationer på, hvordan eleverne positionerer sig i forhold til hinanden, og hvordan disse positioner tilskrives bestemt værdi. I forhold til generationstemaet viser analysen, at eleverne på den ene side insisterer på at være mere kompetente computerbrugere (også kulturelt set) end deres forældre og deres lærere. Samtidig er eleverne dog bevidste om, at "voksne" ikke er inkompetente. I

forhold til spørgsmålet om køn fokuserer analysen på iværksættelse af *nørd* som kulturelt pege- eller pejlemærke. Selvom eleverne ikke i lige høj grad beskriver *nørd* i ambivalente og fascinerede ord, så er det tydeligt, at *nørd* for eleverne tilbyder et billede eller snarere en figur, som kan bruges til at diskutere eget køn, ikke mindst i forhold til kompetencer. En anden dimension i elevernes iværksættelse af positioner omkring kompetence tager form, når de fortæller hvordan de helst selv vil lære eller har lært at bruge computeren. Det sker både med hjælp fra en mere kompetent kammerat eller i de sociale processer omkring computere i hjemmet. Dette er i analysen blevet diskuteret i forhold til en skelnen mellem *it-flair* (eller "fluency") og *it-dannelse* (eller "ict literacy"). Når eleverne mere eller mindre direkte diskuterer dette, kan der nok engang spores en ambivalens nemlig, at eleverne på den ene side gerne vil selv og ikke har videre flatterende opfattelse af lærernes kompetencer, men samtidig forventer de, at lærerne ikke desto mindre må forsøge at integrere det i deres faglige horisont. Det bliver bare ikke med deres hjælp eller assistance.

I afhandlingens kapitel ti skitseres og diskuteres den medieetnografiske indsats fortolkninger. Een fortolkning lyder, at elevernes computerbrug er en måde eller en vej til at håndtere (dele af) hverdagslivet på. Det er en måde at *gøre* elevrollen på, samtidig med at der åbnes for både sociale og personlige rum i skolekonteksten. En anden går på, at elevernes computerbrug ikke har en entydig progressiv betydning for eleverne. Computerbrugen i det sociale spillerum viser sig i analyserne at indeholde mere regressiver momenter, også i forståelse af defensive brugsstrategier, hvor eleverne ikke blot forsøger at håndtere rollen som elev, men diskursivt søger at skabe et rum, der ikke har karakter af noget læringsmiljø sprudlende af de "sambarytmer", som afhandlingen har diskuteret med Seymour Papert. Endelige diskuteres spørgsmålene om afhandlingens generaliserings- og aktualitetsværdi.

Abstract

The title of this doctoral dissertation is *Adolescents and Computer Culture - Ambivalences and the social dimension of high school pupils' computer usage*. This abstract is a short version of the original abstract in Danish.

The aim of the dissertation is to demonstrate and argue that computers not only take a positive posture in the social discourses of the adolescent pupils, but also evokes less positive meanings. The original aim of the media ethnographic study was to interpret the meanings and patterns generated by the use of computers in an everyday school context, and to understand and describe how the production of this social meaning takes the shape of a post-traditional *computer culture*. Although this area - that is understanding both pupils individual/cognitive uses and social uses of computers - has been the subject of a great deal of studies during the last decade; questions regarding the pupils *experiences* with and *reflections* on the social settings in which the computer is appropriated practically and socially, and the significance of their own conception of their identity *as pupils* is still relatively uncovered ground. As a consequence this dissertation deals with questions regarding how the social use of computers impact the social discourses of the adolescent pupils, as well as how the pupils explain and interpret their own ways of using computers.

The doctoral dissertation consists of ten chapters. The structure of the dissertation is designed to fulfil the aim of analyzing the interplay between the computer and the different dimensions of the context of use (the institutional context, the situational context, the discursive context). The perspective of the dissertation is best described as a *media ethnographic* approach, which implies, that the processes of meaning production and social uses of computers are followed and interpreted as closely and authentically as possible in the flow of the pupils everyday life in school. The empirical material of this process is described in an ethnographic journal and in eleven qualitative group interviews. The material was produced during the school year 2000 to 2001 at the high school *Stjernfeld*. In this period the author followed 23 pupils by participating in part of their school day (the social science subject), and spent time with them in their lunch breaks, their in-between hours and other leisure oriented activities.

The dissertation draws upon different theoretical clusters. The primary outset is the British Cultural Studies (also known as the *Birmingham School*, or the *Centre for Contemporary Cultural Studies*). Here the dissertation draws upon the concept of *culture as*

communication, and on the triadical *ways of decoding* or ways of appropriating and interpreting media as "meaningful discourse" (= dominated, oppositional and negotiated ways of decoding). In order to understand the *learning climate* the dissertation draws upon what in this context is labelled *the American cognitive school* (represented by Seymour Papert, Sherry Turkle) and *the German socialization school* (represented by Thomas Ziehe). With this inspiration the process of creating the ethnographic material, exploring the pupils uses of the computers, their articulated experiences and interpreting leads to some findings, which brings about a series of interesting questions.

First and foremost the question of the regressive or even defensive dimension calls upon attention. Based on the qualitative material the dissertation claim, that adolescent pupils use computers in ways to shield or distance themselves from the *cultural learning game* (the impact of cultural modernization and de-traditionalization of the school and of the dominating cultural paradigm, the cultural unease and ambivalences). This is discussed in relation to both strategic and tactical aspects of *performing* the role of a pupil. The notion of regression is borrowed from Thomas Ziehes psychoanalytical vocabulary. Ziehe distinguishes between progression and regression as part of the individual experiencing social reality.

A second question is related to themes of competences, gender and generation. Here the dissertation claims that pupils both *upgrade* and *downgrade* their competences in order to deal with the diverse subjective positions within the social discourses of computers. The pupils *upgrade* their competences in relation to "impossible" and "it-illiterate" parents and teachers, but downgrade them in relation to each other and "annoying" siblings or younger computer users. As a further reflection of this question the dissertation raises the question of how competences are to be defined within the framework of the adolescent computer culture. Are we dealing with a clear distinction between *it-flair* or *it-literacy*, or a new hybrid definition, one that includes the ability to protect the individual from a culturally modernized, thematized and obtrusive social reality?

A third question relates to the theme of how we can understand the general "nature" of the pupil's social use of computers? If we accept the idea of the defensive attitude, can the social uses of computers be considered as forms of reproducing, producing or even reduction of the impact of the cultural modernization and the individualization of the learning environment of the high school? The dissertation claims that it seems unlikely, that the use of computers will ease the tension or the unease, and that we at least must consider the process of the reproduction of ambivalences in relation to learning and the pupils partaking in the learning activities and practices of the school.

In relation to the media scientific or media sociological dimension of the dissertation, one question remains unanswered. Do computers have any qualities that can be pinpointed as an active element in this cultural process? What is it about computers (as a textual phenomenon) that inflict or nurture this process? These questions are left unanswered in the dissertation. Though, the idea of the computer as an *evocative object* is borrowed from Sherry Turkle, as it in relation to the theme of identity can facilitate an understanding of the computer as a both social and individual mirror. The claim is, that the computer "mirrors" a hyper-complex or reflexive modernity, but does this in a way, so that hypercomplexity appears both authentic (it *does* mirror a world of reflexivity, reflective knowledge and ambivalencies) and 'manageable' (it is possible to *master* or create a sense of *mastery* in relation to the social construction of the Self and identity).

Litteraturliste

Alrø, Helle & Lone Dirckinck-Holmfeld, red. (1997). *Videoobservation*. Aalborg Universitetsforlag

Andersen, Ib et al. (1995). *On the Art of Doing Field Studies. An Experience-based Research Methodology*. Århus: Handelshøjskolens forlag

Andersen, Tem Frank & Brian Kjær Andreassen (2002). *Bløde mål ad nye veje: Tværgående evaluering af forsøg med fjernundervisning og bløde mål i Arbejdsmarkedsuddannelserne*. Aalborg: Videncenter for læreprocesser, Aalborg Universitet

Andersen, Tem Frank (2001). Kompetencer og digital dannelse – indkredsning af et pædagogisk program. I: tidsskriftet HumanIT, Högskolan i Borås

Andersen, Tem Frank (2001a). Signs of Learning in Computer Cultures. I online tidsskriftet IMPACT. Aalborg Universitet: Institut for Kommunikation

Andersen, Tem Frank (2001b). *IKT og læring – essays med meninger*. Aalborg Universitet: VCL-serien nr. 18

Andersen, Tem Frank & Frederik Hertel (1996). *IT i voksenundervisningen. Rapport fra projektet Køn og Teknologistøttet læring*. Upubliceret: Pædagogisk Udviklingscenter, AUC

Andersen, Tem Frank (1996). *Den har jeg set! – en medieetnografisk beskrivelse af børns kommunikation om tv*. Upubliceret: Institut for Kommunikation, AUC

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

Ang, Ien (1996). *Living Room Wars. Rethinking media audiences for a postmodern world*. London: Routledge

Bang, Jørgen (1997). Multimedier, interaktion og narrativitet – edutainment eller læring. I: Oluf Danielsen, red.: *Læring og Multimedier*. Aalborg Universitetsforlag

Bansler, Jørgen (1987). *Systemudvikling teori og historie i skandinavisk perspektiv*. Lund: Samfundslitteratur

Baudrillard, Jean (1988). Consumer Society. In: Jean Baudrillard: *Selected Writings*. Oxford

Bausinger, Herman (1984). Medie, technology and daily life. In: *Media, Culture and Society*, Vol. 6

- Bay, Joi & Kirsten Drotner (1986). *Ungdom, en stil, et liv. En bog om ungdomskulturer*. København: Tiderne Skifter
- Bay, Joi (1982). Storbyens Magikere – Om 'Birmingham-skolen' subkulturteori. I: Chr. Alnor et al., red.: *Bysociologi / Kvindefilm / Ungdomskultur*. Odense: Bevidsthedssociologisk tidsskrift Bidrag
- Baym, Nancy K. (1998). Talking About Soaps: Communicative Practices in a Computer-Mediated Fan Culture. In: Cheryl Harris & Alison Alexander, ed.: *Theorizing Fandom: Fans, Subculture and Identity*. Hampton Press
- Baym, Nancy K. (1995). The Emergence of Community in Computer-Mediated Communication. In: Steve Jones, ed.: *Cybersociety, Computer-Mediated Communication and Community*. London: Sage
- Baym, Nancy K. (1995). From practice to culture on Usenet. In: Susan Leigh Star, ed.: *The Cultures of Computing*. Blackwell: Cambridge
- Bech-Jørgensen, Birte (1997). Symbolsk orden og hverdagskultur. I: Ann-Dorte Christensen et al.: *Det kønnede samfund. Forståelser af køn og social forandring*. Aalborg Universitetsforlag
- Berger, Peter & Thomas Luckmann (1990). *Den samfundsskabte virkelighed. En videnssociologisk afhandling*. Viborg: Lindhardt og Ringhof
- Bergmann, Wolfgang (1998). *Computerbørn*. Viborg: Munksgaards Socialpædagogiske Bibliotek
- Beynon, John (1993). Computers, Dominant Boys and Invisible Girls: Or, 'Hannah, it's not a toaster, it's a computer!'. In: John Beynon & Hughie Mackay, ed.: *Computers into Classrooms. More Questions than Answers*. London: The Falmer Press
- Bjurström, Erling (1999). Ungdom, ungdomskultur och ungdomsdiskurser i ett historiskt perspektiv. I: Torben Størner & Jens Ager Hansen, red.: *Ungdom – uddannelse og kultur*. København: Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse
- Bjurstöm, Erling (1997). *Högt & lågt. Smak och stil i ungdomskulturen*. Umeå: boréa
- Bondebjerg, Ib (1993). *Elektroniske fiktioner. Tv som fortællende medie*. København: Borgen/Medier
- Bourdieu, Pierre (1986). *Kultursociologiska texter*. Stockholm: Salamander
- Bruner, Jerome (1999). *Uddannelseskulturen*. Viborg: Munksgaard 1. udg. 2. opl
- Buckingham, David (1993). *Children Talking Television. The Making of Television Literacy*. London: The Falmer Press
- Caillois, Roger (1958/1961). *Man, Play and Games*. Chicago: University of Illinois Press

- Chandler, Daniel (1992). The Purpose of the Computer in the Classroom. In: John Beynon & Hughie Mackay, ed.: *Technological Literacy and the Curriculum*. London: The Falmer Press
- Christensen, Ann-Dothe & Anna-Birte Ravn; Iris Rittenhofer, red. (1997). *Det kønnede samfund. Forståelser af køn og social forandring*. Aalborg Universitetsforlag
- Christensen, Christa Lykke, red. (1999). *Børn, unge og medier. Nordiske forskningsperspektiver*. Göteborgs universitet: Nordicom
- Christensen, Lone Rahbæk (1988). *Livsformer i Danmark*. København
- Christensen, Ove (1993). Tegn til salg. Reklame-semiotik og den kulturelle kontekst. I Jens F. Jensen et al.: *Reklame-Kultur*. FISK-serien 1. Aalborg Universitetsforlag
- Christensen, Ove (1992). Signs-fiction - kulturanalytiske overvejelser. I Finn Frandsen, red.: *Krystallens hævn. Af og om Jean Baudrillard*, Århus: Slagmarks Skyttegravsserie
- Clarke, John (1986). Stil. I: Bay, Joi & Kirsten Drotner, red.: *Ungdom, en stil, et liv. En bog om ungdomskulturer*. København: Tiderne Skifter
- Clarke, John et al. (1976). Subcultures, Cultures and Class: A theoretical overview. In: Hall, Stuart & Tone Jefferson, ed.: *Resistance through Rituals. Youth subcultures in post-war Britain*. London: HarperCollins Academic
- Collin, Finn & Simon Køppe, red. (1995). *Humanistisk Videnskabsteori*. København: DR's Forlag
- Danielsen, Oluf et al, eds. (1999). *Læring og Multimedier*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag
- De Certeau, Michel (1984). *The Practice of Everyday Life*. Berkeley: University of California Press
- Dreyfus, H. & S. Dreyfus (1986). *Mind over Machine – the Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. Basil Blackwell
- 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 (1999a). Mediekultur som ungdomskultur. I: Torben Størner & Jens Ager Hansen, red.: *Ungdom – uddannelse og kultur*. København: Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse
- Drotner, Kirsten (1999b). *At skabe sig - selv. Ungdom, æstetik, pædagogik*. Århus: Gyldendal, 2. udg. 3. oplag

- Drotner, Kirsten & Karen Klitgaard Povlsen, red. (1997). *Tankestreger: nye medier, andre unge*. København: Borgen/Medier
- Drotner, Kirsten & Anne Scott Sørensen, red. (1996). *Øjenåbnere. Unge, medier, modernitet*. Viborg: Dan sklærerforeningen
- Drotner, Kirsten et al. (1996). *Medier og kultur. En grundbog i medieanalyse og medieteori*. København: Borgen/Medier
- Drotner, Kirsten (1995). *Mediedannelse: Bro eller barrierer. En rapport om børn og unges mediebrug*. Statsministeriet: Medieudvalget
- Drotner, Kirsten (1994). *Medieetnografi: Om grænser i kvalitativ medieforskning*. I: Lennard Højbjerg, red.: *Reception af levende billeder*. Odense: Akademisk Forlag, 2. udgave
- Drotner, Kirsten (1993). *Medieetnografiske problemstillinger – en oversigt*. I tidsskriftet *MedieKultur* nr. 21, december. Århus: Sammenslutningen af Medieforskere i Danmark
- Drotner, Kirsten (1991). *At skabe sig – selv. Ungdom, æstetik, pædagogik*. København: Gyldendal
- Eco, Umberto (1979). *A Theory of Semiotics*. London: Indiana University Press
- Eco, Umberto (1979). *The Role of the Reader. Explorations in the semiotics of Texts*. Hutchinson
- Eco, Umberto (1975). *Looking for a Logic of Culture*. In: Thomas A. Sebeok, ed.: *The Tell-Tale Sign. A Survey of Semiotics*. Lisse: The Peter de Ridder Press
- Egenfeldt-Nielsen, Simon (2001). *Dannelse og digital ungdom*. Speciale fra Københavns Universitet
- Erikson, Erik H. (1971). *Identitet. Ungdom og kriser*. København: Hans Reitzels Forlag
- Fairclough, Norman (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press
- Fink, Hans (1988). *Et hyperkomplekst begreb. Kultur, kulturbegreb og kulturel relativisme*. I: Hans Hauge & Henrik Horstbøll, red.: *Kulturbegrebets kulturhistorie*. Århus Universitet: kulturstudier 1
- Fiske, John (1990). *Introduction to Communication Studies*. London: Routledge
- Fiske, John (1987). *Television Culture*. London: Routledge
- Fog, Jette (1994). *Med samtalen som udgangspunkt*. København: Akademisk Forlag

- Forskningsministeriet (1999). *Det Digitale Danmark – omstilling til netværkssamfundet*. København: Forskningsministeriet
- Forskningsministeriet (2000). *Et net af muligheder. Netværksredegørelse 2000*. København: Forskningsministeriet, december
- Freud, Sigmund (1987). *Kulturens Byrde*. Viborg: Hans Reitzels Forlag, 2. udg. 1. opl.
- Fridberg, Torben m.fl. (1997). *Mønstre i mangfoldigheden – de 15-18 åriges mediebrug i Danmark*. København: Borgen/Medier
- Frønes, Ivar (1987). Den tapte barndommen – eller den nye. Om socialisering og fremtidssamfundet. I Ivar Frønes, red.: *Mediabarn. Barnet – Bildene – Ordene og Teknologien*. Hestholm: Gyldendal Norsk Forlag a/s
- Fuglsang, Esben Guld (1999). Om den 'it-pædagogiske' uddannelsesretorik. I Dansk Pædagogisk Tidsskrift nr. 2/1999
- Fuglsang, Esben & Vonsild, William (1998). Informationsteknologi og pædagogik. Indkredsning af et nyt felt. In Jens Bjerg, red.: *Pædagogik – en grundbog til et fag*. København: Hans Reitzels Forlag
- Ganguly-Scrase, Ruchira (1993). The Self as Research Instrument. In: Malcom Crick & Bill Geddes, ed.: *Research Methods in the Field*. Peakin Univeristy Press
- Garfinkel, Harold (1967). *Studies in Ethnomethodology*. London: Englewood Cliffs
- Geertz, Clifford (1975). *The Interpretation of Cultures*. Hutchinson of London
- Giddens, Anthony (1991). *Modernitet og selvidentitet. Selvet og samfundet under sen-moderniteten*. København: Hans Reitzels Forlag
- Gleerup, Jørgen (2001). Modernitet og innovation – Play and Playgrounds. Arbejdsrapport 19, Kultur og formdiling. Odense Universitet: Center for Kulturstudier
- Gleerup, Jørgen (1998). Kultur og læring – kulturteori/kulturbegreb i forhold til børn og unge, institutioner og pædagogik. I: Flemming Mouritsen, red.: *Kulturel Interaktion. Tidsskrift for Børne- & Ungdomskultur* nr. 39. Odense Universitetsforlag
- Goffman, Erving (1972). *Interaction Ritual. Essays on Face-to-Face Behaviour*. Penguin Books
- Goffman, Erving (1961). *Encounters. Two Studies in the Sociology of Interaction*. Penguin University Books
- Gotved, Stine (1999). *Cybersociologi – det samme på en anden måde*. Københavns Universitet: Sociologisk Institut

- Gotved, Stine (1997). Det virtuelle fællesskab – om en nyhedsgruppe på Internet. I tidsskriftet *MedieKultur* nr. 27. Århus: Sammenslutningen af Medieforskere I Danmark
- Gullestad, Marianne (1989). *Kultur og hverdagsliv. På sporet av det moderne*. Otta: Universitetsforlaget, Det Blå Bibliotek
- Gudmundsson, Gestur (1992). *Ungdomskultur – som overgang til lønarbejde*. København: Forlaget Sociologi
- Haddon, Leslie (1991). The Cultural Production of Consumption of IT. In: Hughie Mackay, Michal Young & John Beynon, ed.: *Understanding Technology in Education*. London: The Falmer Press
- Halkier, Bente (2002). *Fokusgrupper*. Roskilde Universitetsforlag: Samfundslitteratur
- Hall, Robert & Dalglish (1999). Undergraduates' Experiences of Using the World Wide Web as an Information Resources. In: IETI Journal Vol. 36, No. 4
- Hall, Stuart (1980). Encoding/decoding. In Stuart Hall (ed.). *Culture, Media, Language*. London: Hutchinson
- Hall, Stuart & Tone Jefferson, ed. (1976). *Resistance through Rituals. Youth subcultures in post-war Britain*. London: HarperCollins Academic
- Hammersley, Martin & Paul Atkinson (1983). *Ethnography: Principles and Practice*. Tavistock Books
- Hasse, Cathrine (2000). *Kraftfeltet - kulturelle læreprocesser i det fysiske rum*. Københavns Universitet: Institut for Antropologi
- Hastrup, Kirsten (1992). *Det antropologiske projekt. Om forbløffelse*. København: Gyldendal
- Hastrup, Kirsten & Kirsten Ramløv, red. (1989). *Kulturanalyse. Fortolkningens forløb i antropologien*. Skive: Akademisk Forlag
- Hastrup, Kirsten & Kirsten Ramløv, red. (1988). *Feltarbejde. Oplevelse og metoder i etnografien*. København: Akademisk Forlag
- Hastrup, Kirsten (1988). Kultur som analytisk begreb. I: Hans Hauge & Henrik Horstbøll, red.: *Kulturbegrebets kulturhistorie*. Århus Universitet: kuturstudier 1
- Hastrup, Kirsten & Jan Ovesen (1980). *Etnografisk grundbog. Metoder, teorier, resultater*. København: Gyldendal
- Hebdige, Dick (1983). *Subkultur og stil*. Århus: Sjakalen, Ørkenserien
- Hebdige, Dick (1979). *Subculture. The Meaning of Style*. London

- Hermansen, Mads (2001). *Den fortællende skole – om muligheder i skoleudviklingen*. Århus: Forlaget Klim
- Hermansen, Mads, red. (1998). *Fra Læringens Horisont – en antologi*. Århus: Forlaget Klim
- Hernwall, Patrik (2001). *Barns digitala rum. Berättelser om e-post, chatt & Internet*. Stockholms Universitet: Pedagogiska Institutionen
- Hernwall, Patrik; Kelly, Anna & Pargman, Daniel (1999): *I början av en revolution?* Pedagogik & Media-seminariets Skriftserie, nr. 6. Pedagogiska institutionen, Stockholms Universitet
- Holm Sørensen, Birgitte; Carsten Jessen og Birgitte R. Olesen, red. (2002). *Børn på nettet. Kommunikation og læring*. København: Gads Forlag
- Holm Sørensen, Birgitte & Birgitte R. Olsen, red. (2000). *Børn i en digital kultur. Forskningsperspektiver*. København: Gads Forlag
- Howard, Sue, ed. (1998). *Wired-Up. Young People and the Electronic Media*. London: UCL Press
- Huges, Jenny (1993). Group interviewing on sensitive subjects in the PNG highlands. In Crick, Malcom & bill Geddes, eds.: *Research Methods in the Field – ten anthropological accounts*. Deakin University Press
- Huizinga, Johan (1938). *Homo Ludens: Om kulturens oprindelse i leg*. København: Gyldendal (genoptryk 1993)
- Højjer, Birgitta (1998). Forståelsesprocesser og receptionsprocesser. I: Ib Poulsen og Henrik Søndergaard, red.: *Mediebilleder – studier i mediernes udtryksformer*. København: Borgen/Medier
- Højbjerg, Lennard, red. (1994). *Reception af levende billeder*. Virum: Akademisk Forlag, 2. udgave
- Illeris, Knud (2002). *Læring – aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx*. Roskilde Universitetsforlag, 2. udgave
- Illeris, Knud m.fl. (2002). *Ungdom, Identitet og Uddannelse*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag
- Jantzen, Christian (1996). *Selvfølgeligheder. Kulturanalyse som praksis*. Aalborg Universitet: Institut for Kommunikation
- Jenkins, Henry (2000). "No matter how Small": The Democratic Imagination of Dr. Seuss. I Flemming Mouritsen et al.: *Research in Childhood. Sociology, Culture & History. A Collection of Papers*. Odense: The Department of Contemporary Cultural Studies, University of Southern Denmark
- Jensen, Bente (2002). *Kompetence og pædagogisk design*. København: Nordisk Forlag a/s, Socialpædagogisk Bibliotek

Jensen, Else Fabricius & Ralf Pittelkow, red. (1986). *Det ukendte publikum. Nye metoder i medieforskningen*. København: Center for Massekommunikation, Københavns Universitet

Jensen, Jens F. (1997). Vejkort til Informations-Motorvejen. En medietypologi for informations-trafikmønstre på Internet. I: Tidsskriftet *MedieKultur* nummer 27, november

Jensen, Jens F. (1997a). "Interaktivitet" – På sporet af et nyt begreb i medie- og kommunikationsvidenskaberne. I: Tidsskriftet *MedieKultur* nummer 26, april

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

Jensen, Jens F. (1990a). Computeren som medie, kommunikation og mediekultur. I: Jens F. Jensen, red.: *Computer-Kultur, Computer-Medier, Computer-Semiotik*. Aalborg: Nordisk Sommeruniversitet

Jensen, Klaus Bruhn & Nicholas W. Jankowski, ed. (1991). *A Handbook of Qualitative Methodologies for Mass Communication Research*. London: Routledge

Jerslev, Anne (1999). *Det er bare film – unges videofællesskaber og vold på film*. København: Gyldendal

Jerslev, Anne (1989). Sjove film, dem ser man for at have det sjovt. I tidsskriftet *MedieKultur* nr. 11. Århus: Sammenslutning af Medieforskere i Danmark

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

Jessen, Carsten (1990). Børns kultur i en computerverden. I: Jens F. Jensen, red.: *Computer-Kultur, Computer-Medier, Computer-Semiotik*. Aalborg: Nordisk Sommeruniversitet

Johansen, Jørgen Dines & Svend Erik Larsen (1994). *Tegn i Brug*. Aalborg: Forlaget Amanda

Johansen, Lene Østergaard et al. (2000). *IKT- kompetencer og efteruddannelse af lærerkraften i Nordjyllands Amt – en foranalyse*. Aalborg: Nordjyllands Amt og CTU

Jones, Ann & Neil Mercer (1993). Theories of learning and information technology. In: Peter Schrimshaw, red.: *Language, Classrooms & Computers*. London: Routledge

Jones, Steven G, ed. (2001). *Virtual Culture. Identity and Communication in Cybersociety*. Sage Publications

- Steve Jones, ed. (1995): *Cybersociety, Computer-Mediated Communication and Community*. London: Sage
- Jørgensen, Keld Gall (1993). *Semiotik – en introduktion*. København: Gyldendal
- Jørgensen, Marianne Winther & Louise Phillips (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde Universitetsforlag: Samfundslitteratur
- Korsgaard, Ove (1999). *Kundskabskapløbet. Uddannelse i videnssamfundet*. Haslev: Gyldendal
- Kristiansen, Søren & Hanne Kathrine Krogstrup (1999). *Deltagende observation. Introduktion til en forskningsmetodik*. Gylling: Hans Reitzels Forlag
- Kulturministeriet (1995). *Medievold – børn og unge*. København: Kulturprofilen
- Kvale, Steinar (1997). *InterView. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. Gylling: Hans Reitzels Forlag
- Lang, Kurt & Gladys Engel Lang (1991). Theory development. Studying events in their natural settings. In: Jensen, Klaus Bruhn & Nicholas W. Jankowski, ed.: *A Handbook of Qualitative Methodologies for Mass Communication Research*. London: Routledge
- Larsen, Steen (1987). Læring foran skærmen - og udenfor. Edb, pædagogik og kognitiv udvikling. I Ivar Frønes, red.: *Mediabarn. Barnet, Bildene, Ordene og teknologien*. Hestholm: Gyldendal Norsk Forlag a/s
- Laursen, Per Fibæk (2004). *Den autentiske lærer. Bliv en god og effektiv underviser - hvis du vil*. København: Gyldendals Lærerbibliotek
- Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991). *Situated learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press
- Liebes, Tamar & Elihu Katz (1990). *The Export of Meaning. Cross-Cultural Readings of Dallas*. New York: Oxford University Press
- Leontjev, Alexei (1978). *Activity, Consciousness, and Personality*. Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall
- Lévi-Strauss, Claude (1969). *Den vilde tanke*. København: Gyldendal
- Lull, James (1995). *Media, Communication, Culture. A Global Approach*. Cambridge: Columbia University Press
- Lull, James (1990). *Inside Family Viewing – ethnographic Research on Television's Audiences*. London: Routledge
- Lull, James, red. (1988). *World Families Watch Television*. Newbury Park, CA: Sage Publications

- Lull, James (1980). The social uses of television. I Human Communication Research 6: 197-209
- Lund, Birthe (1993). *Datamater og dialogbetingelser. Hvordan kan datamaten påvirke videntilegnelsen?* Herning: Systeme/Gad Data
- Löchel, Elfriede & Tietel, Erhard (1990). Computeren som evokatorisk objekt. I Birger Steen Nielsen et al.: *Arbejde & subjektivitet - en antologi om arbejde, køn og erfaring.* - Viborg: EVU gruppen Roskilde Universitetscenter
- Løngreen, Hanne og Birgitte Holm Sørensen (1996). *TV-det elektroniske familiemedlem. En medieetnografisk undersøgelse af førskolebørns brug af tv i familien.* Forskningsrapport nr. 2B/96 København: Danmarks Radio
- Løngreen, Hanne og Birgitte Holm Sørensen (1993). Deltagerobservation – TV: det elektroniske familiemedlem. I: tidsskriftet *MedieKultur* nr. 21, november. Århus: Sammenslutningen af Medieforskere i Danmark
- Marcuse, Herbert (1970). *Eros og civilisationen : en filosofisk Freud-undersøgelse.* København: Gyldendals uglebøger
- Marcuse, Herbert (1969). *Det en-dimensionale menneske: en undersøgelse af det højtudviklede industrisamfunds ideologi.* København: Gyldendals uglebøger
- Mellström, Ulf (1999). *Män och deras maskiner.* Forskningens Frontlinjer: Nya Doxa
- Mackay, Hughie (1992). From Computer Literacy to Technology Literacy. In: John Beynon & Hughie Mackay, ed.: *Technological Literacy and the Curriculum.* London: The Falmer Press
- Mathiasen, Helle (2003). Udviklingsprojektet "Det virtuelle gymnasium". Følgeforskningsrapport 1, skoleåret 2002/2003, Bind I. Kbh. Undervisningsministeriets forlag
- McLuhan, Marshall (1967). *Mennesket og Medierne.* København: Gyldendal
- McLuhan, Marshall (1964). *Understanding Media.* New York: Kegan Paul
- Mead, Margaret (1970). *Kultur og engagement – en studie af generationskløften.* København: Schultz
- Mediekultur (2002). Reality-tv. Århus: Sammenslutningen af Medieforskere I Danmark, nr. 34 april
- Moore, Shaun (1993). *Interpreting Audiences. The Ethnography of Media Consumption.* London: Sage
- Morley, David (1992). *Television, Audiences and Cultural Studies.* London: Routledge

- Morley, David (1986). *Family Television. Cultural Power and Domestic Leisure*. – London: Comedia
- Mørch, Sven (2000). De kompetente unge. I: Undervisningsministeriet: Regeringens ungdomspolitik – status og perspektiver. URL: <http://pub.uvm.dk/2000/ungdomspolitik/>
- Mørch, Sven (1996). Ungdomsliv – identitet og kultur? I: Charlotte Højholt & Gunnar Witt: *Skolelivets Socialpsykologi. Nyere socialpsykologiske teorier og perspektiver*. København: Unge Pædagoger
- Negt, Oskar (1994). Hvad skal en arbejder vide for at finde sig til rette i verden idag? I: Biger Steen Nielsen et al.: *Arbejde & Subjektivitet – en antologi om arbejde, køn og erfaring*. Viborg: EVU gruppen Roskilde Universitetscenter
- Negt, Oskar (1992). Medie-virkelighed og erfaringstab. I: tidsskriftet Grus nr. 36
- Nielsen, Anne Grete (2000). *Fra Kierkegaard til Calvin Klein. Gymnasietilværelser i 90erne – en undersøgelse af 1997-studenternes danske stile*. København: Uddannelsesstyrelsen nr. 16
- Nielsen, Jørgen (1992). *Ung Mediehverdag. En interviewundersøgelse af moderne unges mediebrug og hverdagsliv*. Københavns Universitet: Institut for Kultursociologi nr. 8
- Nilsson, Lars-Erik & Pålsson, Stefan (1998). Digital kompetens. En utmaning för dagens skola och et krav til morgondagens samhälle. I Human IT, Tidskrift för studier av IT ur ett humanvetenskapligt perspektiv no. 4/1998, online
- Nightingale, Virginia (1993). What's 'ethnographic' about ethnographic audience research. In: Graeme Turner, ed.: *Nation, Culture, Text. Australian cultural and media studies*. London: Routledge
- Nørgaard, Britta (2000). Thomas Ziehe – aftraditionisering og subjektivitet. I: Peter Møller Pedersen & Søren Gytz Olesen, red.: *Pædagogik i sociologisk perspektiv*. Viborg: Forlaget PUC
- Olesen, Jesper (2000). *Børn som publikum*. København: Gyldendals Socialpædagogiske Bibliotek
- Papert, Seymour (1996). *The Connected Family – bridging the digital generation gap*. Atlanta: Longstreet Press
- 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

- Peirce, Charles Sanders (1994). *Semiotik og pragmatisme*. København: Gyldendal Moderne Tænkere
- Peirce, Charles Sanders (1931). *Collected Papers 1931-1958*. Cambridge: Harvard University Press
- Piaget, Jean (1969). *Barnets psykiske udvikling*. København: Hans Reitzels Forlag
- Pittelkow, Ralf (1986). Kodning og afkodning I ideologikritikken. I: Else Fabricius Jensen & Ralf Pittelkow, red.: *Det ukendte publikum. Nye metoder i medieforskningen*. København: Center for Massekommunikation, Københavns Universitet
- Poulsen, Jørgen (1999). *Kultur og betydning. Kommunikation som kulturel og social praksis*. Frederiksberg: Samfundslitteratur
- Povlsen, Karen Klitgaard (1999). *Beverly Hills 90210 – soaps, ironi og danske unge*. Århus: Klim
- Prinds, Erik (1999). *Rum til læring*. København: Center for Teknologistøttet Uddannelse
- Qvortrup, Lars (1998). *Det hyperkomplekse samfund. 14 fortællinger om informationssamfundet*. - København: Gyldendal
- Qvortrup, Lars (1991). *Kedsomhedens Tidsalder*. Odense Universitetsforlag
- Qvortrup, Lars (1988). *Det levende og det døde samfund. Nye veje i informationsteknologiens organisering*. København: Blytmanns forlag
- Rabinow, Paul (1977). *Reflections on Fieldwork in Morocco*. Berkeley: University of California Press
- Rasmussen, Palle (1998). *Gymnasiet og de unge. I Palle Rasmussen: Uddannelse og samfund. Kritiske Analyser*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag
- Rasmussen, Palle (1981). Pubertet og æstetiske praksis. Om Helmut Hartwigs bog "Jugendkultur". I: tidsskriftet Kontext nr. 42: Ungdom og Utopi.
- Rasmussen, Kim (1996). *Det mediepædagogiske felt*. København: Danmarks Lærerhøjskole
- Rasmussen, Tove Arendt (1995). *Actionfilm og drengekultur*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag
- Rasmussen, Tove Arendt (1994). *Actionfilm og drengekultur*. I Lennard Højbjerg, red.: *Reception af levende billeder*. Odense: Akademisk Forlag, 2. udgave

Rasmussen, Tove Arendt (1994). Kvalitativ mediesociologi – målsætninger og metoder. I Lennard Højbjerg, red.: *Reception af levende billeder*. Odense: Akademisk Forlag, 2. udgave

Rasmussen, Tove Arendt (1993). Medieetnografi og kvalitativ metode. I tidsskriftet *MedieKultur* nr. 21, december. – Århus: Sammenslutningen af Medieforskere i Danmark

Roe, Keith (1987). The Warriors of the Night? Ungdommers videobruk og kulturelle mønstre. I Ivar Frønes, red.: *Mediabarn. Barnet-Bildene-Ordene og Teknologien*. Gyldendal Norsk Forlag a/s

Schmidt, Lars-Henrik (2001). En dansende skole. I Undervisningsministeriets tidsskrift *Uddannelse 2*

Schrøder, Kim (1993). Den etnografiske bølge og receptionsforskningen. I tidsskriftet *MedieKultur* nr. 21, december. – Århus: Sammenslutningen af Medieforskere i Danmark

Schrøder, Kim (1988). Oplevelsens kvalitet. I: tidsskriftet *MedieKultur* nr. 7. Århus: Sammenslutningen af Medieforskere i Danmark

Schutz, Alfred (1975). *Hverdagslivets sociologi*. København: Hans Reitzels Forlag

Sefton-Green, Julian, ed. (1998). *Digital Diversions: Youth Culture in the Age of Multimedia*. London: UCL Press

Sefton-Green, Julian (1998). Being Young in the Digital Age. I Sefton-Green, Julian ed.: *Digital diversions - Youth Culture in the Age of Multimedia*. London: UCL Press

Seltzer, Kimberly & Tom Bentley (2000). *Kreativitetens tidsalder – Om viden og færdigheder i den nye økonomi*. Frederikshavn: Dafolo Forlag

Shaw, David F. (1997). Gay Men and Computer Communication: A Discourse of Sex and Identity in Cyberspace. In: Steven G. Jones, ed.: *Virtual Culture. Identity and Communication in Cybersociety*. London: Sages Publications

Silverstone, Roger & Hirsch, Eric eds. (1992). *Consuming Technologies. Media and Information in Domestic Spaces*. London: Routledge

Silverstone, Roger; Eric Hirsch & David Morley (1992). Information and communication technologies and the moral economy of the household. In: Roger Silverstone & Eric Hirsch, eds. *Consuming Technologies. Media and Information in Domestic Spaces*. London: Routledge

Simmel, Georg (1998). *Hvordan er samfundet muligt?* Udvalgte sociologiske skrifter. København: Gyldendal Moderne Tænkere

Socialforskningsinstituttet (1999). Skolebørns fritidsaktiviteter. Kultur- og fritidsundersøgelsen 1998. Socialforskningsinstituttet, København

- Snow, Charles Percy (1959). Two Cultures. The Rede Lecture, 1959. In: Stefan Caollini, intro.: *The Two Cultures*. Cambridge: Cambridge University Press
- Sorensen, Elsebeth Korsgaard (1997). På vej mod et virtuelt læringsparadigme. I: Jens Christian Jacobsen, ed.: *Refleksive læreprocesser. En antologi om pædagogik og tænkning*. Forlaget Politisk Revy
- Sorensen, Elsebeth Korsgaard (1997a). *Learning in Virtual Contexts. Navigation, Interaction and Collaboration*. Aalborg University: Department of Communication
- Stald, Gitte (2000). Telefonitis. I: tidsskriftet *MedieKultur* særnummer om børn og unges mediebrug. Århus: Sammenslutningen af Medieforskere i Danmark
- Stald, Gitte (1998). Living with computers. Young Danes' uses of and thoughts on the uses of computers. I Stig Hjarvad, red.: *Audiovisual Media in transition*. København: Film- og Medievidenskabelig Årbog
- Suter, Elizabeth (2000). Focus Groups in Ethnography of Communication: Expanding Topics of Inquiry Beyond Participant Observation. Online tidsskriftet *The Qualitative Report*, Vol. 5, No. 1, May. Online tilgængelig: 27.05.02 [<http://www.nova.edu/ssss/QR/QR5-1/suter.html>]
- Svensson, Patrik & Per-Olof Ågren (1999). Automater, bricoleurer och virtuella bröllop. I: *Human IT Tidsskrift för studier av IT ur ett humanvetenskapligt perspektiv* nr. 3.
- Sørensen, Anne Scott (1998). Unge, medier og kulturel forskel. I Torben Størner og Jens Age Hansen, red.: *Unge og ungdom i 1990'erne*. København: Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse
- Sørensen, Anne Scott (1992). *Kønnetts kultur*. Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur nr. 23
- Sørensen, Birgitte Holm (2000). Børn i en digital kultur. I: Sørensen, Birgitte Holm & Birgitte R. Olesen, red.: *Børn i en digital kultur*. København: Gads Forlag
- Sørensen, Birgitte Holm & Carsten Jessen (2000). "Det er bare noget, der er lavet ..." *Børn, computerspil, vold og virkelighed*. København: Medierådet for Børn og Unge
- Thyssen, Ole (2001). Dannelse i moderniteten. I *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* 3/2001
- Tietel, Erhard (1996, unpublished). *The Thing Inbetween. The Anthropomorphisation and Personalisation of the Computer*. - Department of Psychology and Social Research, Bremen University

- Tufte, Birgitte (1994). *Skole og medier. Byggesæt til de levende billeders pædagogik*. København: Danmarks Lærerhøjskole
- Turkle, Sherry, co-ed. (2000). *Tech-Savvy: Educating Girls in the New Computer Age*. Washington: AAUW Educational Foundation Commissioners
- 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
- Turkle, Sherry & Papert, Seymour (1992). Epistemological Pluralism and the Revelation of the Concrete. In: *Journal of Mathematical Behaviour*, vol. 11, No. 1, March
- Turkle, Sherry & Papert, Seymour (1990). Epistemological Pluralism: Styles and Voices within the Computer Culture. In: *Signs: Journal of Women in Culture and Society*. The University of Chicago
- Turner, Victor (1977). Variations on a Theme of Liminality. In: Sally F. Moore & Barbara G. Myerhoff, eds. *Secular Ritual*. Amsterdam: Van Gorcum
- Undervisningsministeriet (2002). *Bygninger og pædagogik*. Tidsskriftet Uddannelse nr. 1/02
- Undervisningsministeriet (2001). *Fag, pædagogik og IT i det almene gymnasium – status og perspektiver. 1. faglige rapport; Det Virtuelle Gymnasium*. København: Uddannelsesstyrelsen
- Undervisningsministeriet (1999). *Undervisningsvejledning for gymnasiet; Samfundsfag*. København: Uddannelsesstyrelsen, maj
- Van Maanen, John (1988). *Tales of the Field. On Writing Ethnography*. Chicago: University of Chicago Press
- Vetner, Mikael (2003). Concerning the Notion of Technology : The Social Construction of Technology reassessed and extended. (upbliseret paper, NTNU Norway)
- Vygotsky, Lev S. (1978). *Mind and Society*. Harvard University Press
- Walther, Bo Kampmann (1999). Kom lad os gætte gåder. Om lege-, lære- og fascinationsformer i computerspillet Myst. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, nr. 3
- Weber, Kirsten (1995). *Ambivalens og erfaring: Mod et kønsdifferentieret læringsbegreb*. Roskilde Universitetscenter, ph.d. afhandling

Wenger, Etienne (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press

Whyte, William Foot (1973). *Street Corner Society. The Social Structure of an Italian Slum*. Chicago: University of Chicago Press

Wiedemann, Finn (2001). "Is there anybody out there" Pink Floyd, The Wall - om ungdomsbegrebet før og nu. I: tidsskriftet for Børne- og Ungdomskultur nr. 40; *Tolkning og fællesskab*. Odense: Odense Universitetsforlag

Wiedemann, Finn (1999). *Passer de sammen? – om skolekultur og elevkultur i ungdomsuddannelserne*. I: Torben Størner & Jens Ager Hansen, red.: *Ungdom – uddannelse og kultur*. København: Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse

Wiedemann, Finn & Jørgen Glerup (2001). *De ungdomsgymnasiale læringskulturer - udfordringer under krydspres*. *Gymnasiepædagogik* nr. 18, Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, SDU

Williams, Raymond (1974). *Television: Technology and Cultural Forms*. Fontana Press

Willis, Paul (1990). *Common Culture*. Buckingham: Open University Press

Willis, Paul (1986). Deltagerobservation som metode. I: Bay, Joi & Kirsten Drotner, red.: *Ungdom, en stil, et liv. En bog om ungdomskulturer*. København: Tiderne Skifter

Zibrandtsen, Marianne et al (2001). *Det almene gymnasiums profil*. Aurehøj: Gymnasieskolernes Rektorforening

Ziehe, Thomas (2001). *Modernitets- og ressourceperspektivet. Læring i et hypermoderne samfund – mentalitetsændring, læringskultur og fremmedfølelse*. Aalborg Universitet: Sociologiske Arbejdsrapporter nummer 8

Ziehe, Thomas (2001a). De personlige livsverdeners dominans. Ændret ungdomsmentalitet og skolens anstrengelser. I: Undervisningsministeriets tidsskrift *Uddannelse*, nr. 10

Ziehe, Thomas (1998). God anderledeshed. I: Størner, Torben & Jens Ager Hansen, red.: *Unge og ungdom i 1990'erne*. København: Danmarks Erhvervspædagogiske læreruddannelse

Ziehe, Thomas (1998). Adieu til halvfjerdserne! De unge og skolen under den anden modernisering. I: Jens Bjerg, red.: *Pædagogik - en grundbog til et fag*. København: Hans Reitzels Forlag

Ziehe, Thomas (1997). Individualisering som det kulturelt forandrede selvforhold. I: Tidsskriftet *Social Kritik*, nr. 52/53. København: Selskabet til fremme af Social Debat

Ziehe, Thomas (1997a). Om prisen på selv-relationel viden – Afmystificeringseffekter for pædagogik, skole og identitetsdannelse. I: Jens Christian Jacobsen red.: *Refleksive læreprocesser*. København: Forlaget politisk revy

Ziehe, Thomas (1994). *Kulturanalyser. Ungdom, Utbildning, Modernitet*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion

Ziehe, Thomas (1994). From living standard to life style. In: YOUNG, Nordic Journal of Youth Research, Vol. 2, no. 2. Växjö: Grafiska Punkten AB

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

Ziehe, Thomas (1991). Intensitet i stedet for nærhed. I: Dansk Pædagogisk Tidsskrift nr. 4. Hellerup: Det Pædagogiske Selskab

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

Figurliste

Figur 1.1. Stuart Halls kommunikationsforståelse s. 16

Figur 1.2. Kulturformer og kulturelt spændingsfelt s. 19

Figur 1.3. Turkles relationer til den subjektive computer s. 39

Figur 2.1. Mennesket og *det sociale* i det medievidenskabelige felt s. 49

Figur 2.2. Dimensioner i social mediebrug s. 54

Figur 3.1. Skitse over biblioteket på Stjernfeld s. 91

Figur 3.2. Skitse over det offentligt tilgængelige edb-lokale s. 91

Figur 4.1. Dannelse i dimensioner s. 97

Figur 4.2. Computerens læringskulturelle positioner s. 113

Figur 6.1. Fordeling af eleverne i gruppeinterviewene (Hele tal) s. 178

Figur 6.2. Diskursive feltrelationer s. 185

Bilagslisten

Bilag 1. Feltdagbogen

Bilag 2. Interviewguide 2000

Bilag 3. Interview 1

Bilag 4. Interview 2

Bilag 5. Interview 3

Bilag 6. Interview 4

Bilag 7. Interview 5

Bilag 8. Interviewguide 2001

Bilag 9. Interview 6

Bilag 10. Interview 7

Bilag 11. Interview 8

Bilag 12. Interview 9

Bilag 13. Interview 10

Bilag 14. Interview 11

Bilagene findes som *.doc filer på vedlagte cd-rom.