

Det kompetente børnefællesskab

Leg og læring omkring computeren

Computerspil og legekultur

Skitse til en tolkningsramme

Carsten Jessen

5

De to arbejdsnotater i dette arbejdspapir beskæftiger sig begge med børns brug af computere fra to forskellige perspektiver. I det første notat fokuseres på leg og læring, mens der i det andet fokuseres på computerspil. Det skal pointeres, at der er tale om *arbejdsnotater*, hvilket bl.a. betyder, at der er overlapninger, som læseren bedes bære over med.

Carsten Jessen:

Det kompetente børnefællesskab. Leg og læring omkring computeren
Computerspil og legekultur. Skitse til en tolkningsramme

Arbejdsrapport 5. Børne- og ungdomskultur
Center for Kulturstudier
Odense Universitet

Copyright: Forfatteren

Redaktion: Jørn Guldborg, Flemming Mouritsen og Torben Kure Marker
Grafisk tilrettelæggelse og DTP: Torben Kure Marker

Omslag: LAMA grafik

Tryk: Odense Universitets Trykkeri

ISBN: 87-89375-63-7

ISSN: 1601-1791

Udgivet af Center for Kulturstudier, Medier og Formidling
Odense Universitet

Campusvej 55

5230 Odense M

Telefon: 65 50 34 30

Telefax: 65 93 06 72

E-mail: kmf@humsek.sdu.dk

Udvalgte arbejdsrapporter findes på Internettet:

[Http://www.hum.sdu.dk/center/kultur/arb_pap/](http://www.hum.sdu.dk/center/kultur/arb_pap/)

Sat med Verdana, Arial Black og Bookman
Printed in Denmark 1999

Det kompetente børnefællesskab

Leg og læring omkring computeren

*Carsten Jessen**

I de senere år er det blevet almindeligt i udviklingspsykologien at omtale børn som kompetente individer med medfødte evner til at lære og udvikle sig (Sommer 1996, Juul 1996). Sideløbende omtales børn i dag i børndomsociologien som sociale aktører, der ikke blot er underlagt de eksisterende sociale strukturer (James, Jenkins & Prout 1997), og børnekulturforskningen lægger afgørende vægt på, at børn skaber deres egen kultur (Mouritsen 1996). I alle disse grene af den nyere børneforskning ses børn som aktive medskabere af deres egne livsomstændigheder, herunder også som aktive skabere af den viden og de færdigheder, de tilegner sig. Børn ses med andre ord ikke som passive modtagere af opdragelse, kultur eller undervisning.

Inden for området børn og informationsteknologi har opfattelsen af børn som aktive udviklere af egen viden allerede gennem en længere periode været placeret centralt på den pædagogiske dagsorden. Den centrale skikkelse er i denne forbindelse Seymour Papert, som allerede i 1970'erne udviklede pædagogiske ideer om børns læring og i tilknytning hertil programmeringssproget LOGO (Papert 1980). Disse ideer, som Papert senere har givet betegnelsen "konstruktionisme", er centrert omkring en grundlæggende opfattelse af barnet som en kompetent aktør, der selv konstruerer sin viden og sin opfattelse af verden – en opfattelse som Papert henter ud af Pia-

*Carsten Jessen er forskningslektor ved Center for Kulturstudier, Medier og Formidling, Syddansk Universitet (Odense), hvor han underviser og forsker i børne- og ungdomskultur. Han er tilknyttet forskningsprojektet „Barndoms- og Børnekulturstudier“ ved Syddansk Universitet og "Børn og interaktive medier i et fremtidsperspektiv" ved Danmarks Lærerhøjskole. Han har bl.a. skrevet en række artikler om børns computerkultur (se litteraturlister for henvisninger).

gets teorier om barnets udvikling. Som Piaget lægger Papert afgørende vægt på barnets egen aktivitet og lægger afstand til traditionelle pædagogiske metoder, som ifølge Papert bl.a. har den store fejl, at de hindrer barnet i selv at opdage og skabe viden (1).

Paperts pædagogiske ideer er udviklet i tæt forbindelse med computeren og har haft stor indflydelse på den pædagogiske debat omkring informationsteknologien. Det skyldes ikke, at computeren behøver en speciel pædagogik. Teknologien spiller en central rolle for de pædagogiske tanker hos Papert (og hos mange andre), fordi den har åbnet helt nye muligheder for, at børn kan lære gennem egne aktiviteter, og dermed for udfoldelsen af en ny pædagogik. I den forstand er computeren for Papert "the childrens machine" (Papert 1993).

Børneforskningen og forskningen i området børn og informationsteknologi har således i dag det aktive barn - aktøren - som et fælles fokuspunkt, men uden at der i særlig høj grad er tale om, at disse områder befrugter hinanden. Det er således slående, at der i forskningslitteraturen kun sjældent findes litteraturhenvisninger fra det ene område til det andet. Det skyldes sikkert dels den historiske kendsgerning, at flertallet af børneforskere stadig tilhører de generationer, som i 1970'erne og 1980'erne var skeptiske overfor den teknologiske udvikling, men det skyldes også, at forskningen omkring informationsteknologi i almindelighed har været optaget af konkrete pædagogiske problemstillinger, ofte knyttet direkte til undervisning, mens f.eks. den barndomssociologiske og den børnekulturelle forskning har været optaget af andre forhold. For en del af forskningen gælder det også, at man bevidst har profileret sig som noget andet end udviklingspsykologisk og pædagogisk forskning. Det er imidlertid vanskeligt at overse, at forskningen på disse områder i dag er optaget af de samme fænomener, som er koncentreret omkring opfattelsen af børn som selvstændig aktører. Samtidig er informationsteknologien i dag et af de område, hvor børns og unges rolle som sociale og kulturelle aktører træder bedst frem, fordi børn og unge selvstændigt har taget den nye teknologi og de nye medier,

som udspringer heraf, i brug. Denne proces har været præget af uformelle læreprocesser, hvor informationsteknologiske kompetencer og færdigheder er blevet udviklet og udvekslet af børn og unge i deres egne netværk. Disse læreprocesser har endnu ikke været gjort til genstand for undersøgelser, men de bør tiltrække sig interesse på et tidspunkt, hvor bl.a. den informationsteknologiske udvikling stiller krav om nye undervisningsformer, hvor børn ikke længere skal være passive modtagere af undervisning, men i højere grad skal være aktører med ansvar for egen læring.

Den amerikanske forfatter Don Tapscott mener, at den teknologiske udvikling gør et radikalt pædagogiske perspektivskifte nødvendigt og fremhæver i den sammenhæng aktørperspektivet (selv om han ikke umiddelbart anvender dette ord). Tapscott hævder at en traditionel pædagogik, som han betegner som "broadcast learning" efter "broadcast"-medier som tv og radio, hvor alle modtager det samme, i selve sin form er en direkte antitese til de pædagogiske mål, vi i dag må sætte for undervisningen. Børnene skal ikke modtage undervisning i form af et tilrettelagt stof, men de skal i stedet være i stand til - i fællesskab med andre - at skabe viden (2). Det betyder, at den måde, børn lærer noget på, ikke kun skal betragtes som et middel, som skal føre frem til en bestemt indlæring. Den form, som undervisningen har, skal i sig selv betragtes som et væsentligt mål, som behøver lige så stor opmærksomhed som andre målsætninger (3). Når computeren og Internettet er vigtige dele af pædagogikken, så skyldes det i følge Tapscott ikke alene, at de er gode redskaber, som kan gøre indlæringen nemmere og undervisningen bedre, men nok så meget at de repræsenterer en ny måde at bearbejde og tilegne sig viden på, som er i bedre overensstemmelse med de krav til kompetencer, som det moderne informations- og kommunikationssamfund stiller.

Når man læser forfattere som Don Tapscott, der skriver begejstret om teknologiens muligheder, kan man få det indtryk, at al pædagogisk udvikling er afhængig af informationsteknologi, og at den bedste undervisning skal foregå med com-

putere som hjælpemiddel. Der kan være grund til at understrege, at pædagogik ikke springer ud af teknologien. Hvis der er behov for nye pædagogiske læringsformer, så er det sikkert ikke fra informationsteknologien, man skal hente ideer og inspiration. I det følgende vil vi stille spørgsmålet om tilrettelæggelsen af læreprocesser med IT kan lade sig inspirere af de uformelle læreprocesser, som sker i børnenes eget sociale og kulturelle netværk. Spørgsmålet rejses på baggrund af en række forsøgs- og forskningsprojekter med IT (4) herunder især et forsøgsprojekt i danske børnehaver, som vi kun kan beskrive ganske kort her (5). Formålet med forsøget var at undersøge, om førskolebørn på linie med ældre børn og unge selvstændigt kunne opbygge og udvikle viden om computeren og udvalgte computerprogrammer. I hver børnehave blev opstillet to computere, som børnene havde næsten fri adgang til. Der blev kun givet meget lidt instruktion til børnene, som på egen hånd måtte finde ud af, hvad de kunne bruge maskinerne til. Resultatet var ganske klart. De børn, som interesserede sig for computeren, fik hurtigt kompetencer til at bruge programmerne. Viden og færdigheder blev udviklet og cirkulerede rundt blandt børnene, ofte fra de større til de mindre børn. I fællesskab blev computeren udforsket og undersøgt, tilsyneladende mest med det formål at finde ud af, hvilke muligheder for leg, det nye fænomen indeholdt. Det viste sig at være gode lege i computerspil, især for drengene. Pigerne havde ofte sværere ved at bruge computeren i til deres lege. de forsøgte sig bl.a. med at anvende et program, som skulle lære dem om de matematiske begreber "stor, mindre, mindst" til at lege rollelegen "mor, storesøster og baby", men det egnede programmet sig ikke godt til. Ikke al viden blev udviklet i børnegruppen. En del af børnene havde søskende og ældre venner, som de hentede viden fra, og tog med i børnehaven. Børn, som kommer fra vuggestuen, og som har interesse i computeren, tilegner sig hurtigt grundlæggende viden nok til at bruge programmer. Det betyder ikke, at de er lige så gode til at bruge programmer eller til at spille spillene, som de ældre børn, men de har det nødvendig grundlag for at øve sig

og for at være med i gruppen omkring computerskærmen og i snakken mellem børnene om spil og computere. At lære at bruge en computer og spille et computerspil har en umiddelbar brugsværdi.

Kompetencer i sociale og kulturelle netværk

Gennem den uformelle omgang med computere udviklede børnene altså viden og færdigheder om computeren og programmerne, som bredte sig i børnegruppen. Det er ikke enestående, at viden på den måde breder sig blandt børn. Det, som var i funktion omkring computerne i forsøget, er et fænomen, som vi vil kalde "det kompetente børnefællesskab", som bliver særlig tydelig for os voksne omkring informationsteknologien, men ikke begrænser sig til denne. Betegnelsen "det kompetente børnefællesskab" er valgt frem for andre muligheder som "det vidende børnefællesskab" eller "det lærende børnefællesskab". Det skyldes dels at der er tale om noget andet end det, der tænkes på, når man anvender den udbredte betegnelse "det kompetente barn" (6), som ikke ser den rolle, fællesskabet spiller for børns udvikling af viden og færdigheder. Det skyldes også at ordet "kompetencer", der har udviklet sig til en forslidt frase, stadig bedst den blanding af forudsætninger, erfaringer, viden og færdigheder, som findes blandt børnene.

Den vigtigste grund til at bruge ordet er imidlertid, at det understreger, at børnefællesskabet også er noget eller har noget, som er andet og mere end summen af de enkelte børns viden, færdigheder og erfaringer på et givet tidspunkt. Børnene er i besiddelse af erfaringer, viden og kunnen som *fællesskab*. Flokken af børn i f.eks. en børnehave er mere end en tilfældig samling af børn. Det er et socialt og ikke mindst et kulturelt fællesskab med bl.a. traditioner, sange, fortællinger, vittigheder, sprog, lege, indgangsriter, ritualer, samværsformer, måder at lære på osv. (Se f.eks. Mouritsen 1976 og 1996, Enerstvedt 1982). Noget af dette er særligt for den enkelte børnegruppe, noget er fælles gods for en bredere børnekultur, som rækker

langt ud over børnehaven. Noget er bevaret gennem generationer, andet har forandret indhold, men beholdt formen og atter andet kommer hele tiden til via inspiration fra medier som bøger, tv, film og computerspil (voksne er naturligvis også en del af dette, men her fokuserer vi på børnenes kultur).

Denne form for børnekultur er naturligvis ikke kun et fænomen, man kun møder i børnehaver eller hos børn i førskolealderen. Den eksisterer også i skolen, sideløbende med og ofte som modsætning til den officielle skolekultur -lige under overfladen, hvor fra fra den kan bryde frem, når der byder sig en lejlighed, hvad enten der er tale om vikartimerne eller om undervisning, hvor den normale undervisningsstruktur ændres. Denne børnekultur er en undergrundskultur i formelle pædagogiske sammenhænge, hvor den fremtræder som støj og uro, der forstyrrer undervisningen og skal holdes nede. Med god grund i øvrigt, for børnekultur og skolens mål er ikke uden videre sammenfaldende, ofte tværtimod. Mens skolens formål eksplicit er, at børn og unge skal tilegne sig bestemte færdigheder og en bestemt viden, som er samfundsmæssigt fastlagt og bl.a. er karakteriseret ved at sigte ud over den konkrete situation, så er børnekulturens formål bundet til situationen her og nu. For børnekulturen i og uden for skolen står legen i centrum.

Leg, læring og legekultur

I de senere år har begrebet leg fået en mere fremtrædende rolle i den pædagogiske diskussion, ikke mindst når det gælder indskoling. I den aktuelle danske debat om indskoling er leg og læring således centrale begreber. Der er bred enighed om, at legen spiller en vigtig rolle i børns udvikling, ikke mindst mens de er under skolealderen, og der er voksende forståelse for, at leg bør spille en mere fremtrædende rolle i skolen.

Leg er et besværligt teoretisk begreb, som ikke uden videre lader sig definere uden for den kontekst, hvori det anvendes (7), og forholdet mellem leg og læring er af den grund ikke

enkelt. Det er eksempelvis tydeligt, at leg er noget andet, når det sættes i sammenhæng med læring, end når der er tale om leg i sammenhæng med børns kultur. Det er derfor væsentligt at klargøre legebegrebet, når vi her vil undersøge om undervisningen kan lade sig inspirere af de læreprocesser, der sker børnene i mellem.

Det er en kendsgerning, at børn lærer, mens de leger, og det ligger derfor lige for, at slå de to begreber sammen og hævde, at leg er læring. I udviklingspsykologiske teorier er leg bundet til en bestemt alder, f.eks. som "dominerende virksomhed" i førskolealderen. I et sådant udviklingspsykologisk perspektiv kan legen siges at være læring. Samtidig er børns leg i skolen som nævnt ofte i modsætning til undervisningen og den læring, man her ønsker skal foregå. Leg i et pædagogisk og udviklingsmæssigt perspektiv er noget andet end leg i børnenes perspektiv. For at begribe forskellen mellem disse to legebegreber kan man tage udgangspunkt hos den hollandske historiker og kulturforsker Johan Huizinga, der i sin bog fra 1938, "Homo Ludens" beskriver leg som en grundlæggende "livskategori". Bogen, der har haft stor indflydelse på legeteorier, handler ikke om børns leg, men eftersporer elementer af leg i hele vores kultur som sådan - i sprog, lovgivning, poesi og digtning, myter, filosofi, kunst og krig, og Huizinga argumenterer for, at leg er det, som har skabt vores kultur. Når bogen har fået indflydelse på moderne legeteorier, skyldes det måske først og fremmest, at Huizinga insisterer på vigtigheden af at forstå, hvad leg er i sig selv og for den, som leger. Her adskiller hans interesse sig principielt fra næsten al anden legeteori, der starter med at spørge til legens funktion. For Huizinga betyder det, at legen er en grundlæggende livskategori, at den ikke kan eller skal begrundes yderligere. Legen er - simpelthen, og det medfører, at man ikke meningsfuldt kan spørge til, hvad leg er godt for. Huizinga mener, at det er nødvendigt at overskride biologien og psykologien for at forstå det, han kalder „legens væsen“, og som han skelner skarpt fra forsøg på at forklare legens nytte:

„Fælles for alle disse forklaringer er, at de tager deres udgangspunkt i forestillingen om, at legen ikke er et mål i sig selv, men tjener et eller andet biologisk formål. Der spørges hvorfor og til hvilken nytte, man leger? Og de svar, man leverer udelukker aldeles ikke hverandre. Man kunne meget vel under et acceptere samtlige de omtalte forklaringer, uden derfor at geråde i nogen større begrebsforvirring. Men deraf følger også, at de kun er delvise forklaringer. (...) De fleste forsøg på forklaringer beskæftiger sig først i anden omgang med, hvad leg egentlig er, og hvilken betydning, den har for den, som leger. De går direkte løs på legen med den eksperimentelle videnskabs målemetoder, uden først at vende opmærksomheden mod den kendsgerning, at legens egenskaber har deres rod i det æstetiske.“ (Huizinga 1958:10)

Han skriver videre:

„Legens intensitet kan ikke forklares ved hjælp af biologisk analyse. Og det er netop i denne intensitet, i evnen til at begejstre og rive med, at legens inderste væsen er at finde. (...) I legen har vi at gøre med en for alle iøjnefaldende, absolut primær livskategori - med en helhed, om ellers noget fortjener denne etikette. (...)“

Legen er for Huizinga det, der viser, at mennesker er mere end blot biologiske og rationelle eksistenser. Med andre ord så eksisterer der noget dybt menneskeligt, dybt væsentligt og intenst, som ikke lader sig forklare eller begrunde ud fra rationelle begreber. Legen kan beskrives via en række karakteristika. Huizingas opsummering af disse er blevet en klassisk definition af leg:

Formelt kan legen (...) kaldes en fri handling, der opfattes som noget „ikke alvorlig ment“, og som noget, der står udenfor det daglige liv. Det kan ikke desto mindre lægge fuldstændigt beslag på sin udøver, tjener intet nyttigt formål og er ikke bundet af nogen materiel interesse. (Huizinga 1958:21)

Huizingas beskrivelse af legens væsen hæver den altså ud af den nyttekontekst, som de funktionelle legeteorier placerer den i. Som det fremgår, vil han ikke dermed modsige, at legen

har en lang række nyttige effekter, men disse er ikke legens formål for den, som leger. Formålet er kort og godt at "komme i leg". Det er grundlæggende det, sagen drejer sig om for børnene, som vil lege. At komme i leg kan siges at være børnenes projekt med hverdagen i børnehaven og i vid udstrækning også i skolen (på trods og på tværs af undervisningen). Det er i den forbindelse vigtigt at understrege, at selv om det for en umiddelbar betragtning ser ud til at være legende let for børn at etablere legen, så koster det både anstrengelser, viden og færdigheder, for at det kan lykkes, og en stor del af børnenes tid går med at arrangere og opbygge legesituationer. For børnene er selv det at være i leg målet, men det kræver midler at komme dertil. Disse midler er for en stor del traditioner, som er nedarvet fra den ene børnegeneration til den anden, og i den forstand kan man tale om børns legefællesskaber som "legekultur" (Danbolt og Enerstvedt 1995, Mouritsen 1996). (8). Børn opretholder deres egen legekultur, hvor traditioner, kunnen, viden, færdigheder, historier osv. overleveres, og hvor hvert nyt barn vokser ind i den specifikke kultur i den konkrete børnehave, som samtidig er en del af en bredere legekultur.

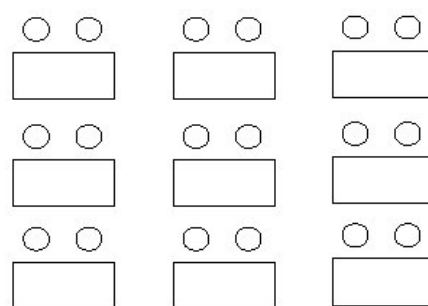
I et kulturelt perspektiv kan leg ikke siges at være det samme som læring. Leg kan føre til læring, som vi betragter som nyttig og vigtig set fra et udviklingssynspunkt, men det er som et biprodukt. I et pædagogiske perspektiv er læring et mål, og legende aktiviteter kan være et middel. I legekultur er det nærmere omvendt: legen er målet, men den læring, som er nødvendig for at opnå færdigheder i at lege, er her et middel for at kunne lege og for at kunne være med sammen med de andre børn. Det er sådanne læreprocesser, som er i gang omkring computeren i børnehaven.

Legekultur og undervisning

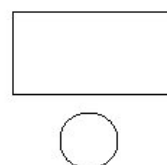
Som nævnt er begrebet leg forskelligt alt efter hvilken kontekst, det optræder inden for. Det samme gælder også for begrebet læring. I undervisning er læring og udvikling naturligvis målet,

og inddrages leg, er det i princippet som et middel. I legekulturen er legen et mål, og læring bliver her til middel. I legekulturen lærer børn række centrale af hinanden i uformelle sammenhænge, og det bliver særlig tydeligt omkring computeren, fordi der som nævnt er tale om en ny teknologi, der ikke som f.eks. sprog og rollelege er en slags "anden natur". Ny teknologien er vigtig for os, og vi er mere motiverede for at få øje på læreprocesserne. I forhold til spørgsmålet om, hvorvidt disse uformelle læreprocesser kan inspirere formel læring, er to ting centrale. For det første selve det, at børn lærer af hinanden i "det kompetente børnefællesskab". Denne læringsform kan inddrages i formelle læreprocesser. Ikke sådan at legekulturens og undervisningens målsætninger skal eller kan gøres til det samme, men undervisning kan i en vis udstrækning organiseres på en måde, så der åbnes for, at børnenes fælles læreprocesser kan få rum. Dette vil være i god overensstemmelse med spørgsmålet om den måde, børnene lærer på. Der er her i princippet stor forskel på den traditionelle undervisning og på børns uformelle læreprocesser. I det følgende stilles disse to former op overfor hinanden, og det skal siges, at det er gjort meget firkantet for at understrege forskellen, og for at fremhæve bestemte træk i den måde læringen fungerer på i legekulturen. Model 1 forestiller et klasseværelse set ovenfra som det så ud gennem en lang historisk periode. I selve den fysiske indretninger af rummet er det tydeligt, hvilken pædagogisk tænkning, der ligger bag. Her skal viden og kundskaber vandre fra det store hoved til alle de små hoveder, som i princippet er tomme kar, der skal fyldes på, og som senere skal kunne give den viden fra sig ved en eksamen. Det er også tydeligt, at kommunikationen er stærkt styret, og at disciplin er en væsentlig del den tavse medlæring, som skete her. Legekulturen var som de fleste vil huske stadig til stede nede mellem de små hoveder. Her blev bl.a. sænket slagsskibe, tegnet kruseduller, skudt med papirskugler og sendt sedler rundt. Nogle vil måske huske kærestebreve med forespørgsler som "Skal vi være kærester" og svarrubrikkerne "Ja", "Nej", "Ved ikke".

Model 2 nedenfor er et forsøg på at illustrere samværsformer i legekulturen. Her er alle i princippet ligeværdige, og der sker en udvikling af viden i fællesskab gennem forsøg, udforskning og eksperimenter. Det sker omkring computere, legetøj, rollelege, regellege og sproglige fænomener, som vitser, gåder og sange. I de uformelle læreprocesser, som foregår i børnenes legekultur, er der tale om en anden læringsform end i formel undervisning. Disse uformelle processer har ikke kun værdi for det, som børnene konkret lærer, som f.eks. sprog og viden om computere. Børnene tilegner sig også kompetencer i at

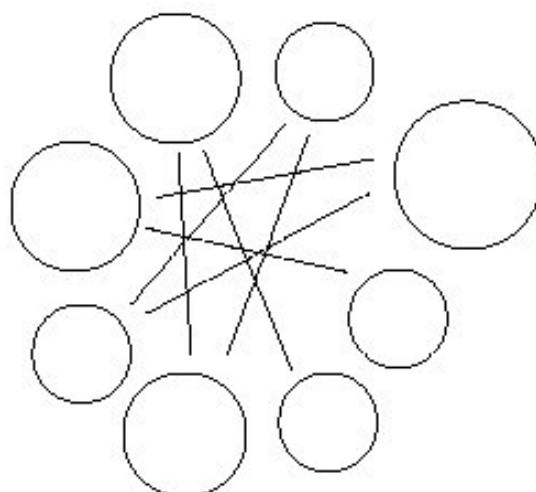


Model 1:
Formel organisation
Styret envejskommunikation
Tilførsel af viden



Model 2:
Uformel organisation
Ustyret kommunikation
Udvikling og udveksling af viden

Legekultur
Læringsform: "mesterlære"



samarbejde, og de tilegner sig kompetencer i at udvikle viden og løse problemer sammen med andre. Frem for alt kan man sige, at børnene her lærer sig at lære, og det sker på en måde, der opfylder de krav, som f.eks. Tapscott mener er vigtige.

En stor del af børns viden og kompetencer er såkaldt "tavs viden", der er afhængig af fællesskabet og af den konkrete situation. Men den er stadig værdifuld, og den er grundlaget for, at børnene senere kan indgå i samarbejde med andre. Den uformelle læring adskiller sig på dette punkt fra den formelle viden, som børn lærer i skolen, hvor fokus ofte er på det enkelte barn, og hvor det er vigtigt, at eleverne kan demonstrere deres viden, endda i situationer, der adskiller sig meget fra de situationer, hvor denne viden er tilegnet. Derved kan den "tavse viden" nemt overses i skolen.

Som det sikkert er fremgået ovenfor, så tror jeg, at læring omkring IT kan lade sig inspirere af de uformelle læreprocesser mellem børnene. Jeg tror også, at det i den forbindelse er vigtigt, at vi skelner leg og læring fra hinanden. Når vi ser på børns brug af computere og de læreprocesser, der er forbundet hermed, skal de betragtes ud fra et dobbelt perspektiv. På den ene side er der omkring computeren tale læreprocesser, som vi fra et pædagogisk perspektiv kan se er væsentlige, både når det handler om tilegnelsen af konkret viden og konkrete færdigheder i IT, og når det gælder måden, det sker på. På den anden side er der tale om læreprocesser, som er dybt integreret i børns egne sociale og kulturelle netværk, og her har de et andet formål end i en pædagogisk sammenhæng. Vi må anerkender, at børn har andre formål med hverdagen, end dem, vi voksne sætter op for dem. Vi kan derfor ikke uden videre okkupere legekulturen eller gøre den til tjener for de officielle læringsmål ved at gøre leg til læring. At børn og unge kan tilegne sig en grundlæggende viden om computeren, viser at det måske nærmere bør være omvendt, så vi i en vis udstrækning - med fordel kan lade legekulturen okkupere en del af undervisningen.

Litteratur

- Danbolt, Gunnar og Enerstvedt, Åse: *Når voksenkultur og barns kultur møtes. En evalueringsrapport*. Oslo 1995.
- Enerstvedt, Åse: *Kongen over gata*. Oslo 1982
- Faurholt og Jessen "Doom i Havnbjerg." *Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur* nr. 37 1997.
- Huizinga, Johan: *Homo Ludens. Om kulturens oprindelse i leg*. Kbh. 1963.
- James, Jenks og Prout: *Theorizing Childhood*. Oxford 1998.
- Jessen, Carsten og Andersen, Bodil: Piger som computereksperter. *Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur* nr. 29 1993
- Jessen, Carsten Computeren i børnehaven. *Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur* nr. 35 (1995a):
- Jessen, Carsten Børns computerkultur. *Unge Pædagoger* nr. 2 (1995b):
- Juul, Jesper: *Dit kompetente barn*. Kbh. 1996.
- Mouritsen, Flemming: Børn, remser og protest. I B. Ørn (red): *Børnelitteratur - klasselitteratur*. Grenå 1976.
- Mouritsen, Flemming: *Legekultur. Essays om børnekultur, leg og fortælling*. Odense 1996
- Papert, Seymour: *Den store skildpaddetur. Mindstorm s*. Kbh. 1980.
- Papert, Seymour: *The Children's Machine*. N.Y. 1993.
- Sutton-Smith, Brian: *The Ambiguity of Play*. Cambridge 1997.
- Sommer, Dion: *Barndomspsykologi. Udvikling i en forandret verden*. Kbh. 1996.
- Tapscott, Don: *Growing Up Digital. The Rise of the Net Generation*. New York 1998.

Artiklen indgår i *IT-barn eller medborgarkompetens. Förskolan, informationsteknologin och framtidens pedagogik* Rapport fra konference i Helsingborg 17 - 20.11 1998. IDUN, Nordisk Ministerråd.

Computerspil og legekultur

Skitse til tolkningsramme

Er computerspil godt for børn? Det spørgsmål er blevet stillet siden de første spil dukkede op i de såkaldte videoarkader og spillehaller i slutningen af 1970'erne. Frygten for at computerspil kunne påvirke børns udvikling i en uheldig retning eller ligefrem gøre dem afhængige har været udbredt, og mange voksne har i dag stadig store forbehold over for fænomenet. Gennem de sidste 20 år er spillene imidlertid blevet stadig mere populære blandt børn og unge, og her i slutningen af 1990'erne er de interaktive medier blevet en trussel mod det traditionelle legetøj. Ifølge den danske legetøjsbranche stagnerer omsætningen af traditionelt legetøj, mens det modsatte sker for interaktive fænomener som computerspil. Julen 1998 stod således i det interaktive legetøjs tegn. Mere end en fjerdedel af legetøj til børn er i dag digitalt (Rørth 1999). Det er stadig fortrinsvis drengene, der spiller, men hos de yngre piger er interessen voksende.

Computerspillene kan ikke længere, som tidligere, betragtes som et subkulturelt fænomen forbeholdt de få datainteresserede. I det hele taget synes interaktive digitale fænomener at appellere stærkt til de opvoksede generationer, der fra fødslen har været omgivet af disse "nye" medier, og har taget dem til sig uden de forbehold, som præger ældre generationer. Denne forskel på generationernes forhold til teknologien kan få stor betydning i fremtiden, mener den amerikanske succesforfatter Don Tapscott. Det kan føre til et nyt generationsopgør. De moderne samfund står ifølge Tapscott overfor store sociale transformationer, som de digitale medier har en stor del af æren for vil ske i de kommende tiår. De nuværende børnegenerationer, som Tapscott kalder "N-geners" (net-generationen), vil gennemføre disse forandringer med eller uden ældre generationers medvirken. Når det kan føre til et stort generationsskifte, så skyldes det, at informations- og kommunikationsteknologiens indflydelse vil blive af gennemgribende betydning:

"Because it is distributed, interactive, malleable, and lacking central control, it is a vehicle for a revolutionary change in every discipline, attitude, and social structure. Never has there been a time of greater promise or peril. The challenge of achieving that promise, and in so doing save our fragile planet, will rest with the Net Generation. Our responsibilities are to them - to give them the tools and opportunity to fulfill their destinies." (Tapscott 1998:13).

Den holdning til teknologiens betydning, som Tapscott her giver udtryk for, er typisk for computerens historie, hvor teknologiens revolutionerende kraft ofte er blevet fremhævet, for det gode eller for det onde. Gennem de sidste 20 år har vi haft mange hede debatter om nye digitale fænomener på markedet, som har delt debattørerne i to lejre. På den ene side har en række tilhængere af teknologien fremhævet dens positive muligheder for samfundsudviklingen, herunder for børns læring. På den anden side har en række modstandere frygtet den negative indflydelse på børns sociale udvikling. Fælles for begge lejre har imidlertid været en tro på, at teknologien har stor betydning for børns og unges udvikling.

Det er måske i virkeligheden i forskellen mellem denne tiltro til teknologiens betydning, som Tapscott er en aktuel repræsentant for, og så det faktum, at der for de opvoksende generationer er tale om hverdagsfænomener, at det egentlige generationskel kommer til udtryk. Generelt har man taget som udgangspunkt, at teknologien er en primær årsag til forandringer, som sociale strukturer og kulturelle former må tilpasse sig. Når det handler om børn og unge, har frygten for teknologiens muligheder for at forme tænkning og adfærd været fremherskende, især i den offentlige debat. Et relativt nyt og typisk eksempel herpå er en dansk debat, der opstod omkring de såkaldte "computercaféer". Dette fænomen, som findes overalt i verden i dag, begyndte som "internetcaféer", hvor man mod timebetaling kunne få adgang til en computer med internet-forbindelse. De første caféer dukkede op i Danmark i løbet af 1994-95, og de har siden bredt sig til en lang række større og mindre byer, alt imens de har skiftet betegnelse fra

"Internetcafé" til "computercafé". I dag hedder de ofte blot det, det er: "spillecaféer", hvor man mod timebetaling kan få lov til at spille de nyeste computerspil.

I 1997 blev der rejst en mediedebat om caféerne, som en gruppe socialpædagoger og forældre mente kunne føre til kriminalitet, fordi børnene måtte stjæle for at få råd til at spille. Forældrene gav klart udtryk for, at computerspil var et sygeligt behov på linie med ludomani. Denne frygt for computerspillernes evne til at "tryllebinde" spillerne og gøre dem afhængige af spil-oplevelsen har fulgt computeren og spillene fra starten, og det er et tema, som har været behandlet i en række undersøgelser med et psykologisk udgangspunkt (9). Størsteparten af den pædagogiske og udviklingspsykologiske forskning på området har betragtet datateknologien som en potentiel fare for børns og unges sociale samvær og for udvikling af fantasi og kreativitet. Dette synspunkt dukker også op med jævne mellemrum i 1990'erne. F.eks. kan lektor i psykologi ved Danmarks Lærerhøjskole Steen Larsen i 1997 citeres for følgende udtalelse i tilknytning til den omtalte mediedebat om computercaféer:

"Jeg tror ikke, det er farligt at sidde på caféerne og spille en time eller to om dagen, for børn er stærke. Men her går grænsen også. Når man spiller, sker der en ensretning af hjernefunktionerne, som man garanteret ikke kan holde til i længden. For selv om der sker en masse på overfladen, er spillene i virkeligheden bygget op som en evig gentagelse af de samme rutiner med små variationer. Problemet er desuden, at børnene ikke får udviklet andre funktioner i al den tid, de spiller. Man kan sige, at udviklingsvitaminerne bliver spist."(10).

Man kan vel ikke rette en stærkere kritik mod, at børn spiller computerspil, og hvis Steen Larsen har ret, må spillene betragtes som en potentiel fare for de opvoksede generationers sundhed og kommende duelighed som voksne. Så meget mere, som spillene i dag spilles af flertallet af børn. På baggrund af den udvikling er det naturligvis påtrængende at finde ud af, hvad computerspillene betyder for børns og unges udvikling.

Computerspil og datateknologi

I det meste af forskningen til dato går man som nævnt ud fra, at man kan betragte computerspillene som primært teknologiske fænomener, hvis betydning og påvirkning kan udledes fra den underliggende digitale teknik. Problemet med en sådan antagelse er imidlertid, at næsten alle elektroniske fænomener i dag er baseret på digital teknologi, herunder f.eks. fænomener som musik-CD'ere og telefonen. Sammenligningen forekommer måske ikke umiddelbart rimelig. Både telefonen og musikken har været fuldt udviklede kulturelle fænomener, før den digitale teknologi blev opfundet, og i modsætning hertil kan man hævde, at computerspillene nøje har fulgt udviklingen af datateknologien. De første typer af computerspil havde en uhyre simpel struktur og bestod af evindelige gentagelser af de samme eller næsten ens handlinger. Dagens computerspil har udviklet sig til mere komplekse og varierede genrer og former, men de er jo i princippet stadig baseret på samme teknologi.

Er denne udviklingshistorie med nødvendighed et argument for, at computerspil primært er et teknologisk fænomen? Man kan forsøgsvis vende argumentationen og stille spørgsmålet, om der *behøver* være en årsagssammenhæng mellem teknologien og spillenes struktur, blot fordi spillene er udviklet i takt med den digitale teknologiske udvikling? Teknologien gør fænomener som computerspil mulige, på samme måde som den gør musik-CD'erne, telefonen og Internettet muligt. Men betyder det med sikkerhed, at det er nogle iboende egenskaber i datateknologien, der bestemmer de konkrete produkters indhold og funktion?

Hvis dette spørgsmål med rimelighed kan stilles - og det mener jeg, det kan - så betyder det, at man ikke uden videre kan komme frem til en forståelse af børns fascination af computeren og computerspil ved at begynde med en analyse af datateknologien for derudfra at deducere betydning og påvirkning. Tværtimod må man trække computeren og spillene ud af det faste teknologiske favntag, som antagelserne om dem

har været fanget i de sidste tyve år. Det første spørgsmål, som må stilles, er derfor ikke, hvad computeren og spillene gør ved børn, men omvendt: hvad gør børn med computeren og spillene. Man må efter min mening forsøge at gå fra en analyse af børns brug i konkrete situationer til en forståelse af computeren og computerspillene som et særligt medie. Man kan ikke uden videre gå ud fra, at spillene fungerer og virker på samme måde som tv, litterære tekster eller film, bl.a. af den grund, at interaktionen mellem spillene og brugerne ikke ligner den, vi kender fra andre medier. Computerspil er et nyt fænomen, som vi ikke ved ret meget om, og som vi af den grund kan komme til at tillægge betydninger, det ikke har.

Når det er vigtigt at forsøge at forstå computerspil som et særligt medie, så skyldes det som nævnt, at det spiller en større og større rolle for i børns liv. Samtidig er det blot ét blandt flere eksempler på nye medier og nye former for interaktivt legetøj i kølvandet på informationsteknologiens udvikling, som vi fremover kan vente stadig flere af. Vi kan ikke længere blot vælge at afvise disse nye fænomener over én kam. Dertil er de for vigtig en del af børns og unges liv, og derfor er det væsentligt, at vi bliver i stand til at skelne mellem, hvad der er kvalitet, og hvad der ikke er. Hvis vi skal kunne det, fordres det naturligvis, at vi ved, hvad computerspil er.

Elektroniske medier og børns legekultur

En forståelse af computerspillene som et børnekulturelt fænomen har heller ikke kun mening for disse i sig selv. Ved siden af at være et medie med egne træk, er computerspillene også ét blandt flere eksempler på den voksende betydning, som de elektroniske medier gennem de seneste tiår har fået i børns hverdagsliv. Den udvikling har på flere måder sat fokus på børns leg og legekultur, blandt andet i form af en bekymring for at den traditionelle legekultur er truet, fordi medierne synes at fungere som erstatning for det sociale samvær mellem børnene. Et eksempel på denne frygt finder man hos den cana-

diske børnekulturforsker Stephen Kline, der i et større værk om markedsføring af legetøj fremfører, at udviklingen sætter spørgsmålstegn ved, om vi stadig kan betragte børns kultur som deres egen (11). Ifølge Kline ser det ud til, at legetøjsproducenterne i stigende grad gennem intensiv og aggressiv markedsføring via medierne har fået kontrol over børns legeunivers og legemønstre, godt hjulpet på vej af den samfundsmæssige udvikling, som har medført, at børns frirum og tid til leg er blevet stærkt indskrænket. Legekulturen adskiller sig i dag radikalt fra den "gadekultur", præget af sociale og kollektive lege, som vi har kendt tidligere, mener Kline, og han ser en klar tendens til, at børns leg i dag er stereotyp og stærkt præget af "scripts" fra tv-serierne (Kline 1993:333). Kline kan henvise til en lang række undersøgelser, som viser, at producenterne har forstået ikke blot at producere legetøj, men også at levere et narrativt univers med forprogrammerede fantasier, som børn i vid udstrækning efterligner. Det hedder hos Kline: "Instead of elaborate scenes of improvisational toy theatre, we see in children's play only the repeated spectacles of combat and fashion, narrated with the same TV slogans interspersed with TV's theme music and sound effects" (339). Kline citerer og bifalder Roland Barthes' kendte kritik af det kommercielle legetøj og den forbrugerisme, Barthes mener, det fragter videre:

Faced with this world of faithful and complicated toys the child can only identify himself as owner as user, never as creator; he does not invent the world, he uses it; they are prepared for him, actions without adventure, without wonder, without joy ... they are supplied to him ready-made; he has only to help himself, he is never allowed to discover anything from start to finish (Barthes 1959, her citeret efter Kline 1993)

Det er en kritik, der for en umiddelbar betragtning synes at ramme computerspil, der om noget er blevet betragtet som forudprogrammerede fantasier, hvilket netop er sket med udgangspunkt i spillenes tætte forbindelse til datateknologien (f.eks. Turkle 1987).

De elektroniske mediers betydning for børns fantasi og leg er i dag en central problemstilling af vidtrækkende betydning. Hvis Stephen Kline har ret i sine antagelser, er der al mulig grund til at frygte for børns sociale udvikling, så meget mere, som børns leg med medieprodukter i form af såvel computerspil som tv-serier med tilknyttet legetøj i dag udgør en stor del af deres legekultur. Det er en udbredt antagelse, at computerspil er en individuel og asocial aktivitet, som af den grund påvirker børns kultur i retning af en øget individualisering og isolation. Således beskriver Provenzo i en af de få eksisterende bøger om børn og computerspil en konkret iagttagelse af, hvordan 8-12årige drenge spiller Nintendo-spil, mens de venter på at komme ind for at se en biografilm:

"They stand in quiet concentration, watching whoever is "on the machine". There is no roughhousing or joking around while they play the games. One can sense the intensity of the children playing and of those in the group watching, as joysticks are pushed and pulled and buttons pressed and slammed. The games (...) are taken very seriously." (Provenzo 1990:1). I en senere artikel fastslår Provenzo: "There are no team players [in the world of video games]; each man or woman is out for himself or herself ... (Provenzo, 1992:31) (12).

En voksende del af forskningen i området børn, unge og computerspil ser noget andet end Provenzo, og rapporterer i stedet om computerspillenes sociale karakter. Det sker i et omfang, så man med rimelighed kan anse det som et faktum. Børn og unge spiller meget ofte og helst i fællesskab.¹³ Om computerspil initierer asociale eller sociale aktiviteter har betydning for forståelsen af dem. Det har dels at gøre med, hvordan vi i dag vurderer værdien af henholdsvis sociale og asociale aktiviteter blandt børn, og med spørgsmålet om spillene kan skade børns legemønstre og legekultur. Men det er også af betydning for forståelsen af, hvad computerspillene er, og det er af betydning for at få øje på, hvordan de adskiller sig fra andre kulturprodukter. Det vil jeg forsøge at demonstrere i det følgende.

Computerspil og narrativitet

Hvis man som udgangspunkt betragter computerspil som et resultat af en kulturel udviklingsproces, hvor datateknologien ikke er en determinerende faktor, men i stedet er at betragte som et mulighedsfelt, hvis konkrete manifestationer ikke lader sig deducere frem fra en iboende "natur", så rejser det et behov for en anden type tolkningsramme, hvori spillene kan forstås. En sådan byder sig imidlertid ikke umiddelbart til i dag. I nyere forskning har computerspil i stigende grad fået opmærksomhed som selvstændige kulturprodukter, men endnu er forskningen i en tidlig fase med få og divergerende bud på tolkningsrammer og -modeller. Der har været gjort forsøg på at behandle spil inden for rammerne af de tolkningsmodeller, der anvendes i læsninger af mere traditionelle medier som f.eks. litteratur og film. F.eks. har den danske medieforsker Jens F. Jensen analyseret computerspil som narrative fortællinger og anvendt tolkningsmodeller, som Propp og Greimas har udviklet til læsning af eventyr. I en række nyere artikler argumenteres der for, at computerspil og lignende interaktive fænomener ikke har karakter af narrative fortællinger (14), og at de ikke lader sig indpasse i de tolkningsmodeller, der anvendes på mere traditionelle medier. Computerspil er særlige tekster, som kun tilsyneladende minder om de tekster, vi finder i andre, mere traditionelle medier. Man "læser" således ikke et computerspil, man spiller det. I en kritik af forskningen i computerspil anfører den amerikanske medie- og litteraturforsker Henry Jenkins, at den bygger på en forkert forudsætning om, at traditionelle narrative teorier fra tekst og/medievidenskaben kan anvendes som forklaringsmodeller:

„...current accounts lack any serious discussion of the particularity of Nintendo as a means of organizing cultural experience; the writers fail to address what it meant to be playing the games rather than watching or reading them. [...] Most of the criteria by which we might judge a classically constructed narrative fall by the wayside when we look at these games as storytelling systems. [...] characters play a minimal role, displaying traits that are largely

capacities for action. [...] the character is little more than a cursor that mediates the player's relationship to the story world. [...] plot is transformed into a generic atmosphere [...] that the player can explore. (Fuller & Jenkins 1995:60-61).

Computerspil sætter spørgsmålstegn ved selve kategorierne forfatter, læser og tekst (Friedman 1994). Det er et synspunkt, man også kan finde i en nyere dansk tekstsamling om multimedieteorier. Her hedder det f.eks.; "Et interaktivt system denotterer [...] ikke én fortælling, men snarere et narrativt rum, som brugeren anvender til at skabe en lineær tekst". Brugers rolle overfor dette rum, som også benævnes "et narrativt ur-plasma", sammenlignes med fortællerens overfor eventyrets repertoire af rolle og temaer samt med filmklipperens rolle overfor råfilmen (Bøgh Andersen 1997).

Der er i dag bred enighed om, at vi med de nye digitale medier står overfor fænomener, som sætter spørgsmålstegn ved vores opfattelse af "tekst" og "læser" samt ikke mindst forholdet mellem dem. Forskningen i computerformidlet kommunikation, interaktivitet og multimedier har da også i de seneste år har oplevet en nærmest eksplosiv udvikling, især i forbindelse med Internettets udvikling. Det gælder imidlertid ikke for forskningen i computerspil. Her finder man i dag stadig kun få og spredte bud på, hvordan brugerens interaktion med computerspil kan begribes. Forståeligt nok, måske. Mens det stadig er frugtbart at anvende kendte analyseredskaber på fænomener, som alt andet lige stadig i sin kerne handler om at kommunikere - at flytte et budskab gennem et medie, der optræder som kanal, så er det næppe frugtbart i forhold til computerspil, som nok er interaktive, men ikke uden videre kan betegnes som kommunikative (Juel 1997).

Der er med andre ord brug for udvikling af en ny tolkningsramme, som kan begribe computerspillene, men som hverken ser dem som teknologiske fænomener eller som kanaler for budskaber. Som Fuller og Jenkins anfører i citatet ovenfor, så har forskningen tolket spillene, som de fremtræder på

skærmen, frem for at undersøge hvad det vil sige at *spille* computerspillene. Computerspil bliver til i brugen, gennem receptionen. Det betyder, at spillenes "tekst", som den fremtræder på skærmen, kun er at betragte som en art nodeark, der først i aktualiseringen bliver til "computerspil". Man kan derfor ikke læse og tolke spillene uden for den tolkningsramme, som børns egen brug ("computerkulturen") udgør, hvis man vil forstå, hvad spillene er og betyder for spillerne. Principielt er dette ikke forskellig fra, hvad der er tilfældet omkring andre medier, hvor man i de senere årtier i stadig højere grad har beskæftiget sig med modtagernes afkodning og brug af produkterne. En sådan synsvinkel svarer til den, man finder i en lang række nyere tolkningsteorier, som f.eks. ireceptionsæstetikken hos W. Iser, hos Eco, i teorier om medie-reception og i medieetnografien. Spørgsmålet om receptionens betydning stiller sig måske anderledes og mere radikalt i forbindelse med computerspil, hvor der kan være tale om en ny interaktionsform mellem medie og bruger.

Computeren som teater

I den sammenhæng kan det være væsentligt at erkende, at et interaktivt medie som computerspillene ikke nødvendigvis har de mere traditionelle medier som tv og film som deres vigtigste forudsætning. Det kan være misvisende at betragte computerspillene som et resultat af et "ægteskab mellem tv og computeren" (Greenfield 1984). Der er væsentlige forskelle i "seerrollen" mellem de to medier. Mens man foran tv fortrinsvis er tilskuer uden for begivenhederne, som vises på skærmen, så er man som spiller af et computerspil i større eller mindre grad deltager og aktør. Jeg vil i det følgende skitsere et forslag til en mulig tolkningsramme for computerspil inspireret dels af legekulturforskningen og dels af Brenda Laurel, som i bogen "Computer as Theater" har forsøgt at beskrive interaktivitet ved at anvende teateret som metafor og forklaringsmodel (Laurel 1993). Hendes forsøg er ikke mindst interessant, fordi

det bryder med en opfattelse af computeren som et "skærm-
medie" på linie med tv. Samtidig er det nok så vigtigt, at hun
ikke blot ser på, hvad teknologien er og bruges til i dag, men
også på, hvad den kan blive til. Formålet for Laurel er ikke
alene af teoretisk, men også af praktisk art, idet hun ønsker
at udvikle et grundlag for at skabe bedre interaktionsformer
mellem computeren og brugeren. Hun får herved påpeget, at
"interaktivitet" ikke er en entydig størrelse, som fungerer på
samme måde i alle computerprogrammer.

Laurel tager udgangspunkt i det første computerspil med
grafisk repræsentation, "Spacewar", udviklet af unge compu-
ternørder på MIT så tidligt som 1962, lang tid før spillene
blev af kommerciel interesse. Men spillet repræsenterer en
modsatning til ideen om den "store regnemaskine":

*"Why was Spacewar the "natural" thing to build with this new
technology? Why not a pie chart or an automated kaleidoscope or
a desktop? Its designers identified action as the key ingredient
and conceived Spacewar as a game that could provide a good ba-
lance between thinking and doing for its players. They regarded
the computer as a machine naturally suited for representing things
that you could see, control, and play with. Its interesting potential
lay not in its ability to perform calculations but in its capacity to
represent action in which humans could participate."* (Laurel 1993:1)

Det er denne type repræsentation, hvor brugeren indgår som
en aktør i programmet, som Laurel mener skaber den bedste
form for interaktion mellem bruger og program (15). Mange
programmer og programskabere tænker interaktionen som
en art "medierende konversation" mellem to parter (Laurel
1993:3). De fleste computerbrugere oplever "konversationen"
med computeren som klart domineret af maskinen, hvis ret
til at sætte dagsordenen vanskeligt kan anfægtes uden at det
får fatale konsekvenser. Men det er altså ifølge Laurel ikke en
nødvendighed, at computere optræder sådan, og det er langt
fra tilfældet i computerspil.

Laurel ser teateret som en mulig metafor for det, der udspil-
ler sig i interaktionen med computere på flere måder. Fælles

for teateret og computeren er, at der i begge tilfælde er tale om repræsentation og aktualisering. Både teateret, filmen og computeren anvender tekniske hjælpemidler til at frembringe repræsentationen, og disse hjælpemidler er usynlige i aktualiseringen. Teknikken i computeren svarer således til teaterets backstage m.v. Repræsentationen består af handlinger, som udføres af aktører i en situation. Til forskel fra andre medier, så er brugeren ikke tilskuer, men deltager. Brugeren vandrer så at sige op på scenen og agerer med i handlingerne. Lauré anfører selv, at dette strækker teatermetaforen ud over, hvad den reelt kan bære, men hun fastholder den alligevel som en model, der er god at tænke computerinterface ud fra. Hun fremstiller det i nedenstående model, hvor trekkanterne repræsenterer aktører, som kan være styret af mennesker eller af computeren (i princippet adskiller disse sig ikke fra hinanden i repræsentationen), mens de andre former er andre objekter i det virtuelle univers.



Computerspil som leg

Teatermetaforen åbner for et nyt perspektiv på interaktionen mellem bruger og computerspil, først og fremmest fordi interfacet ikke tænkes som en grænse, der skaber en uoverstigelig afstand mellem tilskueren og handlingen. Der er ikke tale om en fortælling, der bliver fortalt på skærmen, men om en fortælling, der skabes med brugeren som medskaber og aktør. Her er teateret næppe den helt rigtige forklaringsmodel, og i realite-

ten minder Laurels model mere om *leg* end om teater. Med legen som metafor og forklaringsmodel, tror jeg, man kan komme nærmere en forståelse af, hvad det vil sige at spille computerspil (og bruge andre programmer, jf. Laurel). I leg er alle i princippet deltagere, og der er ikke afstand mellem aktører og tilskuere, scenen og publikum. Der er kun scenen.

Umiddelbart synes der måske at være stor modsætning mellem en leg og et computerspil, fordi vi ofte betragter leg som lig med fri fantasi, mens computerspillet følger nøje fastlagte muligheder og scripts, der ikke kan afviges fra (16). Lad mig med det samme understrege, at jeg ikke vil foreslå, at spillene skal betragtes som leg. De *ligner* leg og har en række træk til fælles hermed. De *er* ikke leg – hvilket imidlertid ikke betyder, at det børnene gør, når de spiller, ikke kan være leg(17).

Vi forbinder nok begrebet "leg" med fantasi, men vi taler samtidig om "lege" i bestemt form. Når vi kan gøre det, skyldes det som bekendt, at de fleste lege har form og regler, som er vigtig for deres eksistens i en social sammenhæng. Det er baggrunden for, at de kan leges i fællesskab og at de kan arves fra den ene børnegeneration til den anden. Selv rollelege som far-mor-børne-lege har sådanne regler og former, som kan betegnes som en art formler, der danner grundlaget for legene, og som de legende kan aktualisere og improvisere over (Mouritsen 1996, Rönnberg 1989). Disse formler kan også med nogen ret beskrives som "scripts", og de kan både læres fra legekulturen og fra f.eks. medierne. Disse scripts er imidlertid ikke legen, sådan som kritikere af børns medieinspirerede lege ofte antager. De er netop formler, som først gennem aktualisering i en situation bliver til leg. Formlerne, som er nødvendige forudsætninger for legen, er u håndgribelige, og deres eksistens er afhængig af, at de bruges, og af at de gennem brugen læres videre fra børnegeneration til børnegeneration. Strukturen i disse formler er ikke tilfældig. De eksisterer i mange forskellige former med forskellige regler, forskellige roller og rollepositioner, som de legende kan indtage. En helt

simpel type er eksempelvis de mange lege, som er skabet over rollerne for følger -for fulgt.

Det kan her være på sin plads at indskyde en bemærkning om det legebegreb, jeg her anvender. Den opfattelse af leg, jeg anvender, er hentet fra den danske legekulturforskning og adskiller sig grundlæggende fra teorier om leg i f.eks. udviklingspsykologien (18). I legekulturforskningen ses leg ikke som et psykologisk, men som et kulturelt og æstetisk fænomen. Leg er her i øvrigt ikke knyttet specifikt til børn, og legekultur skal ikke opfattes specifikt som en børnekultur. Både børn, unge og voksne leger og har en legekultur, nogle gange endda som fælles projekt. Det har f.eks. været tilfældet omkring computeren i 1980'erne og det er tilfældet omkring fodbold m.v.

For at gøre en lang historie meget kort, så mener jeg, at det er muligt at udvikle en tolkningsramme, som kan begribe computerspillene, ved at antage at computerspil henter deres struktur fra leg. De synes at fungere på linie med de formler, der kan aktualiseres og skabe lege. Det særlige ved computerspillene er, at regler og roller er *materialiserede* i spillet. De fungerer som grundlag for en interaktion, hvor spillerne gennem at indtage en rolleposition kan indgå i et dynamisk samspil med andre rollepositioner i spillet.

Computerspil kan på den ene side betragtes som en stærkt begrænset form for leg på grund af den stærke strukturering af spillernes handlemuligheder, for der findes endnu ikke spil, som for alvor rummer muligheder for at improvisere som i leg. På den anden side rummer reglerne og rollepositionernes manifesterede form nogle fordele, som kan være en væsentlig forklaring på deres popularitet: De kan spilles uden alt for mange forudsætninger i form af fælles kendskab til legeformler. Faktisk kan den fælles opdagelse og udforskning af reglerne i spillenes univers være det, sagen drejer sig om for spillerne. Laurel bemærker følgende om computerprogrammer, som passer meget præcist på computerspil:

"Since all action is confined to the world of the representations, all agents are situated in the same context, have access to the

same objects, and speak the same language. Participants learn what language to speak by noticing what is understood; they learn what objects are and what they do by playing around with them." (Laurel 1992:18)

I en tid, hvor de fælles lege er på retur, bl.a. fordi vi i det moderne samfund i stadig højere grad skiller børn op i aldersgrupper, leverer computerspillene en ny mulighed for etableringen af sociale "legerum". De kan fungere uden store krav til forudgående kendskab til legeformler og -traditioner hos de legende. I modsætning til det, der gælder for traditionelt legetøj, er legens formler i større eller mindre grad indbygget i spillene. Materialiseringen begrænser nok mulighederne i de handlinger, der kan udføres i legen. Til gengæld fremmer de altså mulighederne for socialt samvær på tværs af kulturelle forskelle og erfaringer blandt spillerne. Man kan - med en vis forsigtighed - måske endda hævde, at computerspillene er med til at bevare legekulturen og de sociale og kulturelle netværk blandt (dreng-)børn.

Computerspil har træk til fælles med andre typer af spil, som brætspil og især rollespil, men adskiller sig på andre punkter. Dels gennem computerens evne til at fremstille handlinger og reagere på input, dels og nok så centralt derved at reglerne ikke skal læres og kunnes på forhånd, men kan tilregnes intuitivt gennem iagttagelse og deltagelse, som det sker i legen. Regler og roller får spillerne kendskab til gennem udforskning og konkret afprøvning på linie med den måde, børn i øvrigt tilegner sig viden om deres omverden.

Computerspillenes karakter af redskaber i og for leg er især tydelig i forbindelse med den type actionspil, som hidtil har gået under betegnelsen "3D"-spil (f.eks. Doom og Quake, men i stigende grad også bil-spil og andre typer). Denne type spil, som i dag har fået betegnelsen "1. persons"-spil, har opnået stor udbredelse i slutningen af 1990'erne. I disse spil indtager man som spiller en klart defineret rolle på spillets virtuelle scene. Spillerens indgang til spillet er naturligvis stadig skærm, men den fremtræder her på det nærmeste som spillerens

"øje". Den måde, man som spiller ser spillets univers, kan bedst sammenlignes med at se verden gennem et videokamera. Man kan dreje og bevæge sig frit i alle tre dimensioner (her af navnet "3D"-spil), selv om man naturligvis stadig sidder på sin stol foran skærmen. Man skal opleve spillet gennem en periode, før man kan indleve sig i det virtuelle rum, men så fungerer det fremragende.

I spil som Doom og Quake optræder modstandere i form af monstre m.v., men det bliver bedre, når flere computere kobles sammen på netværk, sådan at andre spillere optræder som modstandere i spillet, sådan som det eksempelvis sker på spillecaféerne. Det bliver i sådanne tilfælde tydeligt, hvordan spillet har indoptaget struktur og roller fra traditionelle skydelege i den fysiske virkelighed. Som i de "virkelige" lege opererer spillerne både inden i rollerne og uden for dem. En væsentlig del af legen består i spillernes kommentarer (ofte drillende) til hinanden hen over computeren, når de skyder hinanden. Som i fysiske skydelege kan man f.eks. lægge sig i baghold, udvikle særlige raffinerede teknikker til at undgå selv at blive skudt osv. (19).

Der findes mange forskellige typer af computerspil, og mens lege-formler er tydelige i actionspil, så er de mindre fremtrædende i f.eks. adventurespil, hvor det først og fremmest handler om at udforske et spilunivers og løse en række gåder. Her kan det umiddelbart være vanskeligt at se, om og hvordan spillerne identificerer sig med de figurer, de styrer, og svæerer at se hvordan spillene bygger på formler eller scripts fra konkrete lege. På den anden side fremgår det af børnenes brug af spillene, at disse er gode at etablere socialt samvær omkring, både foran skærmen, hvor børnene i fællesskab udforsker spillene, og i bredere forstand i form af udveksling af tips og tricks eller af selve spillene (i form af såkaldte piratkopier f.eks.). Her er spillene tydeligt redskaber, som medvirker til etablering af det sociale samvær. Om dette samvær kan betegnes som leg, er et spørgsmål om en definition af grænserne mellem samvær og leg.

Afslutning

Ovenstående forsøg på skitsere en mulig tolkningsramme for computerspillene som redskaber til at etablere leg er og bliver kun en skitse, som langt fra er færdig udviklet. Det bør også understreges, at disse typer af formler eller scripts, som åbner et "legerum", hvori spillerne skal og kan handle aktivt ikke er noget computerspillene er ene om. Vi har mange af denne type i vores legekultur - som f.eks. Ludo, kortspil og rollespil. Visse former for tv kan givet bedst analyseres som "interaktive", idet de skaber aktivitet hos seerne foran skærmen, som vel at mærke ikke er en tilfældig seer-reaktion, men er indbygget i udsendelsernes struktur (eksempelvis i "sitcom's"). Det er en side af tv-programmer og -serier, som savner udforskning.

Computerspillene er i den forstand ikke at betragte som en helt ny æstetisk form, nærmere som en videreudvikling af eksisterende legekulturelle fænomener, som teknologien har skabt nye muligheder for. I den forbindelse er det værd at huske på, at spillene stadig er under udvikling og næppe har fundet en færdig form endnu.

At se computerspil som redskaber for leg kan forklare, hvorfor de har opnået den store popularitet i børns legekultur. Som forsøg på at udvikle en tolkningsramme, der kan fungere som grundlag for at forholde sig til spillenes kvaliteter, er det naturligvis kun første led. Vi står bl.a. tilbage med et spørgsmål, som er af langt mere generel karakter inden for børneforskningen end computerspil og medier: Hvad er leg for børn? Er det f.eks. en art "træning" til voksenlivet, et middel til udviklingen eller en bearbejdning af frustrationer? Eller er det som f.eks. hos Huizinga en særlig sfære, som er grundlæggende i og for vores kultur og som har værdi i sig selv (20). Om leg er et middel eller et mål i sig selv er et centralt emne, som udviklingspsykologien har et andet bud på end børnekulturforskningen. Mine betragtninger om computerspil og legekultur ovenfor bygger på en antagelse om, at leg er en særlig, selvstændig tilværelsesmodus. Børns leg er ikke kun et middel

til læring og udvikling.²¹ Leg er et kulturelt fænomen, og en sådan synsvinkel betyder, at man ikke umiddelbart vil spørge til, hvad børn lærer af leg eller af computerspil. At lege vil sige at stræbe efter at være i en legende tilstand. Det mål er vigtigt nok i sig selv og behøver ikke yderligere begrundelse (jf. Huizinga). Computerspil er gode redskaber til at komme i leg. Nogle er naturligvis bedre end andre, og for spillerne er computerspillenes evne til at skabe gode legerum den væsentligste kvalitet.

Litteratur

- Andersen, Peter Bøgh m.fl. (1997): "Interaktive tekster". Henrik Juel: *Multimedieteorier - om de nye mediers teoriudfordringer*. Odense
- Danbolt, Gunnar og Enerstvedt, Åse (1995): *Når voksenkultur og barns kultur møtes. En evalueringsrapport*. Oslo.
- Juel, Henrik (1997): *Multimedieteorier - om de nye mediers teoriudfordringer*. Odense.
- Faurholt og Jessen (1997): "Doom i Havnbjerg." *Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur* nr. 37
- Friedman, Ted (1994): "Making sense of software: Computer Games and Interactive Textuality." In Steven Jones (Ed): *Community in Cyberspace*. Sage Publication.
- Fuller, Mary og Jenkins Henry (1995): Nintendo® and New World Travel Writing: A Dialogue. Steven G. Jones (Ed): *Cybersociety: Computer-Mediated Communication and Community*. Thousand Oaks.
- Greenfield, Patricia (1984): *Mind and Media: The effects of television, Video games and Computers*. Cambridge Mass.
- Huizinga, Johan (1958): *Homo Ludens. Om kulturens oprindelse i leg*. Kbh.
- Inkpen, Kori; Booth, Kellogg S.; Klawe, Maria & Upitis, Rena (1995): Playing together beats playing Apart. CSCLE '95 Proceedings. Faculty of Education, Queen's University, Kingston, Ontario
- Jessen, Carsten (1990): Børns kultur i en computerverden. I Jens F. Jensen (red): *Computerkultur - computermedier - computersemiotik*. Nordisk Sommeruniversitets Skriftserie 32
- Jessen, Carsten (1995a): Computeren i børnehaven. *Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur* nr. 35
- Jessen, Carsten (1995b): Børns computerkultur. *Unge Pædagoger* nr. 2
- Jessen, Carsten (1998): Fortolkningsfællesskaber. Børns og unges reception af computerspil. *Barn* nr. 2 og i Torben Størner og Jens Ager Hansen (red): *Unge og ungdom i 1990'erne*. DEL.
- Johansson, Babro (1998): "Skjut en höna til middag. Lekens plats i

- barnets datande." *Barn* nr. 2
- Kline, Stephen (1993): *Out of the Garden. Toys and Children's Culture in the Age of TV Marketing*. London/New York.
- Komputer*, nr. 4, marts 1997
- Langemark, Gunnar (1996): *Computerspillet som tegn*. Kirsten Drotner (red): *Øjenåbnere* Viborg
- Laurel, Brenda (1993): *Computers as Theater*. Reading, Mass.
- Loftus, E. og Loftus, G.: *Mind at play*. N.Y. 1983
- Medieudvalgets betænkning om børns og unges brug af massemedier* (Betænkning nr. 1311, 1996).
- Mouritsen, Flemming (1996): *Legekultur. Essays om børnekultur, leg og fortælling*. Odense.
- Provenzo, Eugene (1990): *Video Kids*. Cambridge.
- Provenzo, Eugene (1992): The Video Generation. *American School Board Journal*, 179 (3)
- Rönnberg, Magaretha (1989): "Tv er en form for leg." *Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur* nr. 11
- Rørth, Charlotte: "Rekord for børnespil." *Jyllands Posten*, Viden Om, 11.01.99.
- Sutton-Smith, Brian (1986): *Toys as culture*. New York.
- Sutton-Smith, Brian (1978): *Die Dialektik des Spiels. Eine Theorie des Spielens, der Spiele und des Sports*. Schorndorf
- Sutton-Smith, Brian (1997): *The Ambiguity of Play*. Cambridge.
- Tapscott, Don (1998): *Growing Up Digital. The Rise of the Net Generation*. New York.
- Turkle, Sherry (1987): *Dit andet jeg. Computeren og den menneskelige tanke*. København.

Noter

1. I den nyere udviklingspsykologi har Piaget ikke nogen stor stjerne længere, bl.a. på grund af hans relativt statiske stadieteorie. Denne side af Piagets teorier afviser også Papert som konservativ.
2. Tapscott bygger her bl.a. på Seymour Papert og hans "konstruktionistiske" pædagogik .
3. Her er det nok på sin plads at understrege, at når der i sammenhæng med læreprocessernes form er tale om, at mål og midler vendes på hovedet, så må der naturligvis også være andre områder, hvor dette ikke er tilfældet.
4. Se hertil Jessen og Andersen 1993, Andersen 1997 samt Faurholt og Jessen 1997,
5. Projektets beskrives nærmere i Jessen 1995a, som findes på internettet.
6. På dansk er betegnelsen "barn" éntal.

7. Sutton-Smith 1997 opregner syv forskellige retorikker for leg, som hver især definerer legen forskelligt.
8. Der hersker lidt forvirring omkring begrebet "legekultur". Andersen og Kampmann har i en bog med titlen "Børns legekultur" fra 1996 anvendt en sociologisk definition og koncentrerer sig om relationsdannelser og individernes magt og status i legen. Derved går en række centrale pointer omkring legen som kulturfænomen og om børns fællesskab desværre tabt.
9. Se f.eks. Loftus og Loftus 1983 og Turkle 1987
10. *Komputer*, nr. 4, marts 1997.
11. Før Kline har bl.a. Neil Postman med stor gennemslagskraft behandlet dette emne.
12. En af legeforskningens helt centrale personligheder, Brian Sutton-Smith, beskriver i et af sine hovedværker, "Toys as Culture", computeren som et eksempel på en type legetøj, der lærer børn at fungere alene og agere som individer (Sutton-Smith 1996).
13. Se f.eks. Jessen 1990, 1995b, *Inkpen m.fl* 1995, Faurholt og Jessen 1997, Johansson 1998.
14. F.eks. Fuller og Jenkins 1995, Bøgh Andersen 1997, Langemark 1996.
15. Ud over computerspil fremhæver Laurel Apple-computernes brugerinterface
16. Der findes eksempler på, at børn omformer computeren i deres fantasi- og rollelege på linie med andre elementer i deres omgivelser, men det er ikke den side, jeg vil beskæftige mig med her (se Jessen 1995a)
17. Se hertil Jessen 1990, 1995a, 1995b, 1998, *Inkpen m.fl.* 1993, Johansson 1998.
18. Legekultur-begrebet findes udfoldet i sin mest præcise udgave i Mouritsen 1996. Det bruges på lignende måde hos f.eks. Danbolt og Enerstvedt (1995). En af inspirationskilderne til legekulturforskningen findes hos Huizinga (1958).
19. For en uddybning af legen som bestående af andet og mere end selve rollerne, se Mouritsen 1996 og Sutton-Smith 1978. Der er ikke her rum for at behandle spørgsmålet om, hvilken betydning spillenes indhold af f.eks. vold og krig har for børns udvikling. Det kan blot understreges, at når spillene som her anses som redskaber i legen, så må en eventuel effekt vurderes på samme måde, som man vil vurdere legens effekt. Om børn bliver voldelige af lege med vold og krig som tema er tvivlsomt.
20. Leg er et omdiskuteret fænomen, og der findes ikke nogen entydig definition af begrebet. Se hertil Sutton-Smith 1997 som beskriver leg som forskellige fænomener, alt efter den diskurs legen indgår i.
21. Læring og udvikling er nærmere blot biprodukter af legen.

Arbejdspapirer

Publikationerne kan afhentes eller rekvireres på Center for Kulturstudier, så længe oplag haves.

1. Jørn Guldborg: Tradition, modernitet og usamtidighed. Om Børge Mogensens FDB-møbler og det modernes hjemliggørelse (udgået).
2. Flemming Mouritsen: Child Culture - Play Culture
3. Niels Kayser Nielsen: Madkultur mellem det lokale, det nationale og det globale (udgået).
4. Henrik Juel: Form og fortælling i lyd/billed-medier (udgået).
5. Carsten Jessen: Det kompetente børnefællesskab. Leg og læring omkring computeren.
Computerspil og legeskultur. Skitse til en tolkningsramme

UDSPIL

Hidtil er udgivet:

- UDSPIL 1: Jørgen Gleerup: Opbrudskultur.
Odense 1991, 5. oplag 1997.
- UDSPIL 2: Lars Qvortrup: Kedsomhedens tidsalder.
Odense 1991, 2. oplag 1993.
- UDSPIL 3: Niels Kayser Nielsen: Krop og oplysning.
Odense 1993.
- UDSPIL 4: Jørgen Gleerup og Finn Wiedemann (red):
Kulturens koder - i og omkring gymnasiet.
Odense 1995.
- UDSPIL 5: Lars Qvortrup: Mellem kedsomhed
og dannelse.
Odense 1996.
- UDSPIL 6: Flemming Mouritsen: Legekultur.
Odense 1996, 2. oplag 1998.
- UDSPIL 7: Niels Kayser Nielsen: Krop og kulturanalyser.
Odense 1997.
- UDSPIL 8: Jørgen Gleerup: Organisationskultur som læreproces
og kommunikation. Svendborg Fingarveri 1931-1990.
Odense 1998.

Odense Universitetsforlag:

Telefon: 66 15 79 99 - telefax: 66 15 81 26 - e-mail: press@forlag.sdu.dk