

Jesper Tække og Michael Paulsen

## Trådløse netværk og sociale normer under forandring

### Abstract

A combination of educational research, sociological theory and media theory is used to discuss the formation of new social norms in the wake of the introduction of wireless networks in Danish upper secondary schools. On the basis of a minor study of students' and teachers' experiences with wireless networks, a picture of a mutually ambivalent social interaction concerning standards for the use of new media is outlined. The article discusses whether, in the near future, this situation is likely to be replaced by new and firm standards that could be compatible with the environment the new media bring.

### Keywords

- network media
- teaching, social norms
- contingency
- ambivalence

*En kombination af uddannelsesforskning, sociologisk teori og medieteori anvendes til at diskutere dannelsen af nye sociale normer i kølvandet på indførslen af trådløse netværk i de danske gymnasier. På baggrund af en mindre undersøgelse af elever og læreres oplevelser med trådløse netværk fremanalyseres et billede af en gensidig ambivalent social interaktion omkring normerne for anvendelsen af de nye medier. På den baggrund diskuterer artiklen, om denne ambivalens vil blive erstattet – i en nær fremtid – af et sæt nye sociale normer, der kan siges at være kompatible med de kommunikationsmiljøer, som de nye medier åbner op for.*

### Introduktion

Overalt i samfundet, og ikke mindst i uddannelsessystemet, etableres der i disse år trådløse netværk og dertilhørende trådløse netværksmedier. Kommunikationen i samfundet ændrer derved karakter. Nye muligheder og begrænsninger bliver til. Denne artikel handler om, hvordan de sociale normer for den nye kommunikative mediebrug dannes og fastlægges.

Det empiriske udgangspunkt er først og fremmest en case, indhentet på et teknisk gymnasium i Danmark, hvor eleverne har deres bærbare computere tændt fra de kommer til de går. Casen er funderet på to fokusgruppeinterview med henholdsvis tre elever og to lærere, der reflekterer over, hvordan de oplever den nye mediebrug og dens begrænsninger og muligheder i relation til undervisningen. Interviewene blev gennemført i foråret 2007, og er blevet transskriberet på baggrund

af lydoptagelse. Til grund for interviewene ligger en semistruktureret interviewguide. Interviewene er gennemført som del af et fireårigt projekt om mulige ændringer af lærer- og elevroller efter den danske 2005-gymnasireform (Zeuner et al. 2007). Det samlede interview med de tre interviewede eleverne er på lidt mere end en time. Interviewet er anonymiseret, således at både skolens navn og elevernes navne ikke er offentliggjort. Det valgte interview er ét af i alt 16 med elever på 16 forskellige gymnasieskoler og har kun eksemplarisk status. Interviewuddraget med de to lærere er gennemført på helt tilsvarende måde og efter de samme principper (Paulsen 2007:168–174).

2007-casen inspirerede os til en videre undersøgelse vi siden har gennemført i skoleåret 2008–2009. I denne artikel vil vi imidlertid vende tilbage til 2007-casen, da den rejser grundlæggende spørgsmål om nye mediers resonans i sociale systemers normstrukturer. Den senere undersøgelse blev gennemført på fire forskellige gymnasier via observationer, interview med såvel lærere som elever, samt via spørgeskemaundersøgelser de pågældende steder med besvarelser fra i alt 75 elever fordelt på fire gymnasieklasser. Resultatet heraf har vi fremlagt på Medicoms konference i Karlstad i august 2009 og kan læses i vores paper derfra (Paulsen og Tække 2009b). Det skal dog bemærkes, at dette arbejde har et andet fokus end sociale normer, nemlig de konkrete magtrelationer mellem lærere og elever i relation til den nye mediebrug.

Formålet med at inddrage cases fra de danske gymnasieuddannelser, er en eksemplarisk, men ikke nødvendigvis repræsentativ diskussion af, hvorvidt og hvordan sociale normer for brug af de nye medier kan dannes, forhandles og stabiliseres. Herved leveres indsigt og refleksion til den generelle problematik, som artiklen søger at bidrage med viden om, nemlig, hvordan man bør forholde sig til den nye mediesituation. Vi påstår *ikke*, at der gælder præcis det samme på alle uddannelsesinstitutioner i såvel Danmark, som i Norge som i alle andre lande. Ikke desto mindre vil vi argumentere for, at selve problematikken – de nye mediers indvandring i undervisningen – er generel og dermed den samme. De svar vi kommer frem til må derfor være relevante for alle medieforskere med interesse for mediernes betydning i skoleverden.

Indledende er det værd at bemærke, at brugen af it, trådløse netværk og nye medier i de undersøgte gymnasiale uddannelser både initieres «fra oven» og «fra ned». Initiativet fra oven sker gennem formelle, men i gymnasiet ret uspecifikke *krav* om brug og inddragelse af it.<sup>1</sup> Initiativet «fra ned» kommer mere «frivilligt» fra lærerne og især eleverne, idet disse i stigende grad applicerer en mediebrug, som de har tilegnet sig og gjort til en del af deres normale væren-i-verden uden for skolen. Hvis der f.eks. ikke er særlige restriktioner på mobiltelefoni, checker man ikke kun sin mobiltelefon derhjemme, men også når man er i skole. En social medieadfærd, der opstår og dyrkes uden for skolen «siver» på den vis ind på uddannelsesinstitutionerne. Det vil dog være forfejlet at opfatte denne indsvingning som blot værende en frivillig overførsel fra privatsfæren til skolesfæren. Som vi kommer ind på om lidt, er der snarere tale om en brug og misbrug af de nye

medier, som skaber afhængighedsproblemer og som primært bliver til som et socialt fænomen i skolekonteksten.

Artiklens overordnede tese er den, at der – givet de mange nye netværksmuligheder, og givet de formelle, men uspecifikke krav om brug af it og nye medier – må opstå stor usikkerhed om, hvordan man *bør* bruge de nye medier. Mere specifikt fremanalyserer vi med udgangspunkt i den omtalte case forskellige slags ambivalenser. I relation til disse ambivalenser er det vores tese, at der ud af den initiale ambivalens udvikler sig og dannes mere faste og fælles accepterede sociale normer for anvendelsen af de nye medier i undervisningsrummet. Vi opfatter således den ambivalente situation som en dekonstruktiv instans, hvor gamle normer nedbrydes, og nye begynder at tegne sig for lærerne og eleverne. Hermed er også sagt, at vi i denne artikel primært anlægger et ydre perspektiv, hvor vi især via systemteori og medieteorier forsøger at rekonstruere og begribe den normative dekonstruktion. Vi vil starte på mikroplanet, hvor ambivalenserne viser sig i interaktionen mellem lærere og elever. Med dette afsæt bevæger vi os op på et teoretisk og abstrakt makroplan, for til sidst i artiklen at vende tilbage til en udledning af mulige konsekvenser på mikroplanet.

## Trådløse netværk oplevet af elever og lærere

I den ovenfor beskrevne interviewundersøgelse fra 2007 fortæller elever fra et teknisk gymnasium om, at den bærbare computer i kombination med det trådløse netværk trækker dem væk fra deltagelse i undervisningsfællesskabet i klassen. Hvad enten det er fordi de nye medier åbner for deltagelsen i spændende spil eller parallelle fællesskaber, som er svære at sige nej til, eller det er fordi den øjeblikkelige undervisning synes kedelig, så forsvinder opmærksomheden fra selve undervisningen. Eleverne mener hertil, at det er lærernes ansvar at stoppe dem i at bruge computere til ikke-faglige formål i undervisningstiden og udtrykker skuffelse over at lærerne ikke formår dette. Eleverne vurderer selv fænomenet som et problem, som de eksplicit benævner som et misbrugsproblem:

Elev 1: Man bliver afhængig af det, det gør man altså. Hvis man lige finder et sjovt spil på nettet, eller det er mandag, og man skal lige høre efter, hvad alle andre har lavet i weekenden eller sådan noget.

Angående hvad man har lavet i weekenden hentydes til SMS på mobiltelefoner eller til Messenger, der er en applikation, der muliggør bl.a. tekstchat på computeren, hvilket vi vender tilbage til. Eleverne oplever, at lærerne optræder for svagt og de føler sig fanget i et afhængighedsforhold og udtrykker ønske om, at de voksne skal regulere deres mediebrug. Dette er højst forbavsende, eftersom unge generelt, og de elever vi har observeret i situationerne specifikt, overhovedet ikke synes at ønske indblanding. Således virker det som en efterrationalisering foranlediget af konsekvenserne ved ikke at have fulgt intensivt med i undervisningen. Eleverne

forklarer videre i interviewet, at det er nærmest umuligt at koncentrere sig, hvis man sidder på 3. række da man så kan se ti skærme foran sig. Man kan da se, at de andre læser sjove artikler, spiller spil og skriver sammen med andre på Messenger. Lærerne opfattes som enten dumme eller som om de ignorerer computerbrugen i timerne, selvom de måske står og taler til en klasse, der reelt deltager i helt andre fællesskaber end det læreren er optaget af.

Elev 2: Ja, det er ligesom om den computer, det er dit vindue ud af klassen. Du kan godt være i klassen, men egentlig så er du et helt andet sted.

I samtalen erkender eleverne, at de har et medieafhængighedsproblem. I det deres opmærksomhed via medierne flyttes fra den formelle undervisning, lærer de – ifølge deres egen tolkning – mindre, af det som det formelle system kræver, at de skal lære, end de ellers ville have gjort. Samtidig forholder eleverne sig ambivalent til, hvorvidt det er deres eller lærernes ansvar. I et interview med gymnasielærere fortæller disse, at de føler stor magtesløshed fordi mediet er ukontrollabelt og både kan bruges til undervisningsformål og til alt muligt andet og derfor ikke lader sig forbyde.

Men ud fra vores mediesociologiske hypotese, som blev introduceret i indledningen, er mediebrugen måske kun misbrug og afhængighed ud fra et gammelt og forældet normsæt, der er udviklet til et kommunikationsmiljø uden de digitale netværksmedier. Måske vil vi i fremtiden bare være online hele tiden, og måske er elever og lærere i gang med at skabe en samfundsmæssig læring, der netop nu er ved at etablere fremtidens normer. Det er klart, at menneskets opmærksomhed er en begrænset ressource, men forskellige socialsystemer kan nu begynde at kæmpe om opmærksomheden på samme tid, selvom mennesker befinder sig forskellige steder. Interview med lærerne viser, at det ikke blot er eleverne, men også lærerne, som forholder sig ambivalent til disse nye muligheder. En lærer siger f.eks.:

Lærer 1: Det er enormt svært. Man kan ikke samtidig stå og undervise og så sige til eleverne, at de skal følge med eller lukke deres computere. Hvis man forsøger at gå ned og se, hvad de laver, er de lynhurtige til at skifte over til noget andet. Og nu har vi lige fået trådløst netværk, tidligere kunne man bede dem om at tage netværksstikket ud, men nu kan de jo sidde og kommunikere med hinanden.

Lærerne udtrykker, hvor svært det er at være barsk overfor eleverne – selv hvis de er blevet enige om en fælles lærerholdning. På spørgsmålet om, hvorvidt lærerne har diskuteret problematikken i fællesskab svarer en lærer:

Lærer 2: Det har vi mange gange – og jeg syntes altid det endte op i det samme, at vi skulle være enormt barske, og så var det svært at gennemføre, når man står foran klassen, at skulle gennemføre de her barske fællesholdninger, som vi nu var blevet enige om. Det kan jo også være svært ikke, fordi at det er jo netop meningen, at de skal lære at bruge it.

Det virker således som en meget svær udfordring for uddannelsesinstitutionen at leve op til læreplanens krav om at bruge it i undervisningen, da det virker til, at det får en del elever til helt at vende opmærksomheden væk fra undervisningen.

Lærer 1: Der er næsten eksempler på hele klasser, hvor det kører fuldstændigt af sporet. Det bliver sådan en trend for en del af klassen, fordi det drejer sig om at lave alt muligt andet end at deltage i undervisningen. Men der er jo ingen vej tilbage. De skal have den der computer.

I lærerinterviewene er det gennemgående, at lærerne forholder sig dobbelt til de nye medier. De accepterer computerne og de trådløse netværks tilstedeværelse og nytteværdi i forhold til den formelle undervisning. Samtidig er lærerne rådvilde i forhold til de udfordringer, som medierne giver anledning til.

## Interaktions-, ansvars- og handlingsambivalens

Tre sæt af ambivalenser træder frem i elevers og læreres oplevelse af de nye mediers indvirkning på undervisningen. For det første, hvad man kan kalde for »interaktionsambivalens«. Dette begreb dækker over en usikkerhed i forhold til, hvad det er for regler og normer, der gælder og bør gælde for, hvordan undervisningsinteraktionen skal foregå. I den ovennævnte klasse er der f.eks. ikke klare normer og regler for om computerne skal være åbne eller lukkede i løbet af en undervisningstime. Elever og lærere forholder sig famlende til, hvorvidt og hvornår det er acceptabelt, at eleverne simultant kan koble sig til andre sociale systemer via det trådløse netværk. En elev beskriver en time sådan her:

Elev 2: Så starter [lærer X] med at sige; nu skal I klappe dem [computerne] sammen, og så laver vi et eller andet, og så er det ligesom om, at så åbner de sig ligeså stille hen ad vejen.

Lærerne giver tilsvarende udtryk for, at de oplever det som svært at fastholde et påbud om eller en fælles vedtaget lærerregel om, at computerne kun må være åbne, når lærerne giver eksplicit lov dertil. Generelt kan man sige, at tilstedeværelsen af aktuelt og potentielt tændte trådløse netværk og computerne giver en række nye muligheder og umuligheder for indretningen af undervisningsinteraktionen. Lærernes og elevernes »interaktionsambivalens« kan iagttages som et første svar på den nye topografi af muligheder og umuligheder, som de nye medier giver anledning til, og hvor medierne på én gang fremtræder som både en fordel og en ulempe i forhold til undervisningen.

En anden og beslægtet usikkerhed, der træder frem kan kaldes for »ansvarsambivalens«. Når computerne »åbner sig stille hen af vejen« og eleverne oplever, at de havner i hvad de selv definerer som afhængigheds- og misbrugsproblemer, der i sidste instans ikke blot kan resultere i, at de lærer mindre af, hvad de formelt set skal lære, men endda bliver helt ekskluderet fra gymnasiet, hvem har så ansvaret?

Hertil forholder både lærere og elever sig ambivalent. F.eks. siger nogle elever sådan her:

Elev 2: Dem, der sidder nede bagved, de kigger mere på skærmen, end de kigger på tavlen. Det er ikke så heldigt, selvom det er deres eget ansvar ... men alligevel så er det computeren, der gør, at de ikke lærer noget.

Elev 1: Vi har lige fået brev ... omkring det der med, at vi ikke må spille heroppe. Men den regel har de jo haft hele tiden, så i stedet for at lærerne måske skal banke lidt mere i bordet, så får vi et brev med hjem, så forældrene kan læse, at nu må vi ikke spille i skoletiden.

Elev 3: Hvis man laver en regel, så bliver man altså nødt til at håndhæve den, og det gør [lærerne] bare ikke.

Elev 1: Jeg har aldrig hørt, at vi skal have fjernet vores mobiltelefoner, hvis vi sidder og skriver i timerne. Det er også vores eget problem ... [men] man bliver afhængig af det, fordi man ved, at man hele tiden kan få fat på folk og sådan noget, og hvis man keder sig.

Det interessante ved udsagnene er, at ansvaret «flyder rundt». Både eleverne, den enkelte lærer, skolen, nogle af eleverne, computerne og forældrene tilskrives et potentielt ansvar. Men ikke sådan, at «aktanterne» tilskrives hvert deres specifikke medansvar. Snarere sådan, at hver af dem på skift får det fulde ansvar. Normerne for hvem, der har ansvaret i forhold til brugen og misbrugen af de nye medier i undervisningstiden ligger ikke fast. Der hersker, hvad vi vil kalde for »ansvarsambivalens«.

En tredje og sidste usikkerhed, der træder frem, kan kaldes for »handlingsambivalens«. Denne ambivalens kan ses som en udløber af de to andre. Handlingsambivalens betegner en grundlæggende usikkerhed blandt elever og lærere om hvad man i undervisningstiden bør gøre og ikke gøre. I princippet kan man forestille sig, at der er klare regler og normer for den sociale interaktion, ligesom at ansvaret ligger utvetydigt fast, *men* at man i de konkrete undervisningssituationer er usikker på, hvad man bør gøre og ikke gøre for at efterleve såvel «kompetencenormerne» (hvem bør have ansvaret), som de «konstruktive normer» (hvad bør der foregå). Eleverne kommer f.eks. ind på, at der faktisk er en regel om, at man ikke må spille i skoletiden, ligesom der er en norm om, at computeren skal være lukket, hvis og når læreren siger det. Der er imidlertid ikke klare normer for, hvad lærerne og eleverne bør gøre for at modvirke, at eleverne alligevel kommer til at bryde disse regler og normer. Pointen, er ikke, at dette nødvendigvis er dårligt. Pointen er blot analytisk og konstaterende: social handlingsambivalens i forhold til de nye medier synes at være tilfældet.

## Altercentrisk læring – på vej mod en forklaring

Sociologen Stein Bråten (2006) har udviklet en teori om altercentrisk deltagelseslæring, der kan bruges til at tolke sammenhængen mellem lærernes og elevernes ambivalens. Grundideen hos Bråten er, at mennesker har en evne til at deltage i verden på en sådan måde, at de prærefleksivt genspejler processer i verden ved at opleve og deltage *som om* de deltager og oplever fra andethedens perspektiv. Et eksempel fra en klasserumsobservation (Håstein 2002) kan illustrere dette. En elev løfter et marsvin op, mens nogle andre elever medlevende *efterligner* elevens bevægelser. F.eks. former de hænderne *som om* de selv holder marsvinet. Et andet eksempel er den lettere famlende lærer, der via sin famlende præsentation «inviterer» eleverne til at fuldføre og fortsætte lærerens sætninger i elevernes tanker (Bråten 2007:47). Ifølge Bråten agerer eleverne her som om de er medforfattere af det læreren siger og gør.

Bråtens teori om genspejling sandsynliggør den tolkning, at eleverne i det ovenover refererede interview trods deres høje refleksionsniveau ikke er klar over, at de efterligner lærernes mangel på et afklaret engagement. Den ambivalens som lærerne udviser overfor mediebrugen genspejler sig i elevernes praksis. Teorien gør det sandsynligt, at det eleverne betegner som «misbrug» ikke *blot* er deres egen skyld. Derimod er det sandsynligt, at «misbruget» også kan begribes som udførelsen af altercentriske læreprocesser. Imidlertid er den interaktions-, ansvars- og handlingsambivalens, som lærerne udviser ikke noget, som de blot har valgt. Snarere er det ambivalenser, der knytter sig til den usikkerhed, der opstår ved en undervisningsinteraktion, hvis grundlag ændrer sig med tilstedeværelsen af de nye medier. Ambivalenserne er med andre ord et produkt af en simultan forandring af socialiteten og teknikken, og må derfor forstås og forklares som et socialt og teknisk medieret fænomen.

## Dobbelt kontingens – mikroplanets forskellige socialsystemer

At både lærere og elever forholder sig usikkert og ambivalent overfor, hvordan de nye medier skal og må anvendes i undervisningstiden kan forstås nærmere ud fra begrebet *dobbelt kontingens* (Luhmann 2000:143–177). Dobbelt kontingens vil sige, at de i situationen iagttagede (u)muligheder for begge parter opleves som ubestemte. Ifølge Luhmann (2000:148) opstår og dannes sociale systemer, når *begge* parter oplever den dobbelte kontingens og ved at ubestemmeligheden af situationen giver anledning til strukturdannende mening, hvor man gensidigt konditionerer situationsdefinitioner, tolkninger og sociale normer.

Dette begreb om dobbelt kontingens synes træffende for den nye sociale situation mellem eleverne og lærerne, idet begge parter forholder sig usikkert og ambivalent, og idet ethvert fælles initiativ synes at kunne få betydning for den videre forventningsdannelse og herunder normerne for, hvad der er acceptabelt. Hvis det

virkelig er rigtigt, som vor empiriske case indikerer, at lærerne og eleverne står i en sådan af begge parter opfattet dobbelt kontingent situation, betyder det således, at et helt nyt socialt system mellem elever og lærere er under mulig tilblivelse. En sådan situation kan beskrives på den måde, at eleverne er usikre på, hvad de kan og skal gøre, fordi de bl.a. er usikre på, hvad lærerne kan og vil gøre, og tilsvarende er lærerne usikre på, hvad de kan og vil gøre, fordi de er usikre på hvad eleverne kan og vil gøre.

I vores videre studier fra skoleåret 2008–2009 (Paulsen og Tække 2009b) har vi bl.a. kunnet iagttage endog meget forskellige sociale systemer blive til i og omkring den dobbelt kontingente mediebrug. Kort fortalt har vi bl.a. funderet fire forskellige socialsystemer, der kan kategoriseres sådan her, og som vi beskriver i det følgende:

	<b>Eleverne er primær normsætter</b>	<b>Læreren er primær normsætter</b>
<b>Enhed</b>	Det socialt trygge socialsystem	Det fagligt trygge socialsystem
<b>Flerhed</b>	Det segrerede socialsystem	Det antagonistiske socialsystem

Figur 1. Socialsystemer i relation til udvikling af normer for brug af de nye medier

### 1. Det socialt trygge socialsystem

Her erstattes den dobbelt kontingente ambivalens gradvist af et trygt og beskyttende socialt elevnetværk, der samtidig fungerer som baggrund og socialt medie for alle de faglige aktiviteter, og hvor læreren må acceptere en gæsterolle, hvor hun i bedste fald kan lokke eleverne til at bruge deres «netværksopmærksomhed» på fagligt relevante aktiviteter. I dette tilfældet er det således eleverne, der reducerer dobbeltkontingensen og sætter normerne. Dog ud fra den store konditionelle norm, at hvis de gør det på en måde, så de slet ikke kan honorere de faglige krav, så bliver de tvunget til at enten forlade gymnasiet eller ændre de sociale netværksnormer.

### 2. Det fagligt trygge socialsystem

Her sætter læreren sig fra start på normerne for brugen af de nye medier, idet al undervisningen udføres på og omkring ét Smartboard (stort set uden individuelle computere, individuelle noter og lignende) efter et nøje bestemt kollektivt ritual, som eleverne socialiseres til. Relativt hurtigt lærer eleverne deres skiftende roller i



ritualet at kende, og bliver på den vis fortrolig og tryk ved såvel teknologien som den sociale situation. Alles opmærksomhed er rettet mod det samme – indholdet på Smartboardet – der har en klar faglig karakter. Udviklingen i dette socialsystem kan således forstås omvendt af det forrige. I det forrige system var det eleverne, der satte den positive normdagsorden, inden for grænserne af de faglige krav. Her er det omvendt læreren, der sætter den positive normdagsorden, dog begrænset af, at eleverne skal acceptere og kunne lide den socialitet, der udvikles.

### 3. *Det segrerede socialsystem*

Her opsplittes undervisningen reelt i en række parallelle, men sameksisterende socialgrupper, baseret på forskellige elevgrupper, der af liberale lærere får lov at løse dobbeltkontingensen vidt forskelligt og derfor udvikler forskellige medienormer. Firkantet formuleret opstår der ét hierarkisk socialsystem blandt mere eller mindre dygtige it-drenge, hvor det gælder om at indfri de faglige krav på en så uformel, alternativ og it-baseret måde som muligt (heri inkluderet decideret snyderi). Ved siden af dette opstår et traditionelt og dydigt socialsystem af især stræberpiger, der så vidt som muligt ikke bruger de nye medier, da de bare distraherer, og hvor man forsøger at holde et fagligt fokus og løse de faglige opgaver på en så traditionel måde som muligt. Endelig opstår der en tredje «faldgruppe», der består af især festpiger, der dyrker og benytter de nye medier til at danne fællesskaber og kommunikation på Facebook og lignende omkring glamourøse og massekulturelle symboler og produkter, som mode, fester, tøj, sex, film, underholdning og musik.

### 4. *Det antagonistiske socialsystem*

Her udvikler den dobbelt kontingente situation sig til en strid om de sociale normer mellem, de der vil kontrollere, overvåge og sikre sig, at der kun sker faglig relevant brug af de nye medier i undervisningstiden, og de, som vil unddrage sig, og supplere den faglige brug med en social og ikke-faglig brug af nye mediemuligheder. Ambivalenserne erstattes således i dette tilfælde ikke, som vi ellers formodede, af ét sæt stabile normer, men af én klar normstrid, der på en noget paradoksal måde, tillader koeksistensen af to antagonistiske normsystemer i et socialsystem. I dette socialsystem forsøger lærerne at sætte sig på medienormerne, men på en negativ og forbydende måde, der medproducerer en antagonistisk modkultur, der ikke blot inkluderer en del elever, men sågar også nogle af lærerne.

Vender vi tilbage til Luhmann (2000:145) skabes det sociale ikke ud fra en på forhånd fastlagt værdikonsensus, men derimod ud fra *order from noise*. De sociale systemer bliver etableret fra neden (af mennesker) og konditioneret fra oven (af sig selv) ved efterhånden at selekttere normer for den socialitet, der dannes. Først når normer har stabiliseret sig kan man forvente en egentlig etikette/netikette, som man kan lade sig socialisere og danne med udgangspunkt i. Hvor langt en

sådan *modus vivendi* ligger ude i fremtiden er ikke til at sige noget om, men indtil da vil man i alle klasser begynde forfra og reducere den kontingens, der opstår med den gensidige usikkerhed hos eleverne og lærerne i forhold til brugen af nye medier i undervisningstiden. De fire skitserede socialsystemer i den ovenstående figur 1, der vel at mærke alle bygger på cases, med elever, der befinder sig i slutningen af deres gymnasiale uddannelse, vidner om, at der i øjeblikket ud af den fælles «order from noise» situation udvikler sig endog meget forskellige normsæt. Det vil formentlig være for simpelt, at tænke det sådan, at de fire forskellige normudviklinger blot afhænger af, hvad læreren gør (om hun er it-aktiv eller ej), eller hvad eleverne gør (tager sig sammen eller ej). Empirien antyder, at det er mere komplekst. Det *har* afgørende betydning, hvad eleverne og lærerne gør, men samtidig udvikler hver klasse tilsyneladende hver sin løsning på dobbeltkontingensen, bl.a. alt efter hvilke førsteinitiativer, der selekteres og bliver strukturdannende.

Hvad vi kan iagttage her og nu, jf. det ovenstående, er, at begge parter *for tiden* forholder sig ambivalent til modpartens ambivalens. Ikke blot til hvad elever og lærere bør gøre og ikke gøre (handlingskontingens) og hvem der har ansvaret (kompetence og rollekontingens), men også helt grundlæggende til hvordan den fælles undervisningsinteraktion skal pågå sammen med og samtidig med, at der kobles til et potentielt uendeligt antal andre sociale systemer (interaktionskontingens). Når elevernes opmærksomhed på samme tid kræves af undervisningssystemet og af andre interaktionssystemer på nettet udfordres de «gamle» sociale normer, idet disse er selekteret i forhold til et «lukket» klasserum.

Som det fremgår af både elevernes og lærernes udsagn i det refererede interview er opmærksomhedsafledningen ikke blot et problem for den enkelte elev isoleret set. Eleverne fortæller om, hvor svært det kan være at fastholde opmærksomheden på undervisningen, når man f.eks. sidder på bagerste række, og der foran én er «ti skærme, som man kan sidde og kigge på». Lærerne fortæller om hele klasser, «hvor det kører fuldstændigt af sporet». I elevernes erkendelse handler det om etableringen af en «naturlig indstilling» for hele den pågældende klasse og årgang.

For at komme tættere på mediernes rolle for sociale systemer, vender vi os nu mod en analyse af samspillet mellem medier og sociale systemer. Samtidig foretager vi et spring fra det hidtidige mikroperspektiv til en forklaringsramme, der har en mere overordnet karakter. Ulempen herved er, at vor argumentation bliver generel og abstrakt. Til gengæld håber vi at vinde den indsigt om mediernes betydning, som en mere distanceret tilgang måske kan supplere nærstudiet med.

## Det sociale og medierne – et makroperspektiv

I medium theory arbejdes der med den antagelse, at tekniske kommunikationsmedier udgør det miljø inden for hvilket mennesket perciperer, erkender og kommunikerer (Tække 2006). Når et nyt medie kommer til, ændres mediemiljøet og dermed betingelserne for det sociale. Digitale medier betyder formentlig en

medierevolution på linje med da skriften og senere trykken ændrede de sociale betingelser (Ong 1982; Eisenstein 1983; Baecker 2000).

Nye medier, der ændrer samfundets betingelser, har den konsekvens, at normerne for social omgang undermineres, så de ikke længere kan regulere det sociale hensigtsmæssigt (Meyrowitz 1985). Med de digitale medier skabes et parallelt rum, et cyberspace, med steder, der er parallelle til det sted man befinder sig på rent fysisk (Tække 2002, 2008b). Dette kan man også sige om bogen, der lader læseren forsvinde fra sin sociale omverden. Men bøger er et gammelt medie, som der er indgroede normer for omgangen med, hvortil *flugten* kun er virtuel og ikke initierer interaktion, men kun reception.<sup>2</sup> Taletelefonen er mere appellerende og insisterende, men også meget tydelig og forstyrrende for omgivelserne. De digitale tekstmedier er specielle i *denne* henseende ved dels at være diskrete og dels stærkt socialt appellerende.

Digitale medier kan beskrives som multisemantiske, hvilket vil sige, at de kan danne medie for alle kendte kommunikationsregimer (Finnemann 1999). De kan med andre ord remediere tidligere medier (Bolter og Grusin 2000), hvortil de også danner platform for en række nye medier (Tække 2006). Denne multisemantiske egenskab betyder, at eleverne kan bruge computeren, oven i købet med samme attitude, uanset om de anvender den til faglige aktiviteter i sammenhæng med skoleklassens undervisning eller til uformelle læreprocesser, som at komme videre til næste bane i et computerspil.

Hvor den alfabetiserede skrift betød en løskobling fra interaktionelle hensyn (Luhmann 2000:127), f.eks. for hensynet til turtagning (Luhmann 1999:274), betyder den digitalt medierede skrift en genindlejring af skriften i de interaktionelle hensyn. Med den digitaliserede skrift båret af trådløse netværk er hensynene splittet mellem væren i det geografiske rum (skolestuen) og væren i cyberspace. Udover denne opsplitning, kan fordringen på hensyn til interaktionspartnere være mangedoblede da cyberspace netop åbner for koblingen til utallige relationer i utallige grupperinger, f.eks. en SMS fra forældrene, en Messenger besked fra kæresten, en vens statusopdatering på Facebook etc. på den ene side, og klassens undervisningsinteraktion på den anden side. Dette betyder at normerne for passende deltagelse i interaktion ikke mere slår til, medførende det vi kalder interaktionsambivalens.

I medium theory (Meyrowitz 1985) forestiller man sig, at der hver gang et nyt kulturbærende medie kommer til opstår en ubalance mellem samfundets normer og dets kommunikationsmiljø. Hertil fremstiller Meyrowitz en historisk funderet forklaring, ifølge hvilken samfundet efterhånden under indvirken af det nye mediemiljø via sine kommunikationer efterhånden indstiller sig på det nye miljø, ved at producere normer, der er adækvate i forhold hertil, således at en ny balance dannes der er i overensstemmelse med den nye mediesituation. Meyrowitz, der bygger videre på Goffman, udlægger i sin analyse af TV-mediet, hvordan det ændrede informationssituationen omkring den scene som vores rollespil foregår på. Vores backstage informationer var pludselig for en stor del afslørede, fordi per-

soner som os selv gennem TV nu var udstillede, f.eks. at læreren ikke ved alt. Denne omvæltning af informationssituationen medførte interaktionsambivalenser, da man nu i interaktionen skulle forholde sig til, at for eksempel, barnet nu faktisk havde set i fjernsynet, at præsidenten løj, at far nok havde drukket når han kom slingrende hjem osv. Vi kan ikke her for alvor udvikle denne nykonceptualisering af Meyrowitz, men blot pege på, at TV ved at ændre kommunikationsmiljøet også medførte interaktions-, ansvars- og handlingsambivalenser. Og at disse ambivalenser i de forløbende år gennem altercentriske læringsforløb i dobbelt kontingente kommunikationer har produceret nye normer, som er mere adækvate med et kommunikationsmiljø, der nu også inkluderer de elektroniske medier.

Der er for os ingen tvivl om, at de digitale medier også stærkt påvirker informationssituationen, hvem kan f.eks. vide sig sikker for ikke at blive tagget (fotograferet i en eller anden situation og lagt ud på Facebook)? Men de digitale medier medfører også en mere direkte udfordring af samfundets normstruktur, ved at alle nu i princippet altid uanset hvor de er, kan henvende sig til alle andre. Hertil kan alle udføre enhver aktivitet, der er mulig på en computer, hvor end de er.

Vi vil i det følgende gå baglæns igen, og først søge at udpege nogle af de ambivalenser, der kom frem i interviewet og sammenkode dem med en bestemt type applikationer, som der særligt synes at udfordre den normstruktur vi er socialiseret til at finde naturlig. Derefter søger vi at koble denne ambivalens i forhold til elevernes påstand om afhængighed, for til sidst at vise, hvordan dobbelt kontingente kommunikationer igen konstruerer nye normer.

## Messenger og social appel – tilbage mod mikroplanet

Programmet Messenger er et af de programmer, som gymnasieelever for tiden benytter til at skabe former for social interaktion, der overskrider det gammelkendte klasserums muligheder og umuligheder (Paulsen og Tække 2009a). Messenger kan i den forstand betragtes som eksemplarisk, for hvordan de eksisterende sociale normer udfordres.<sup>3</sup>

Messenger er et kommercielt chatprogram, der i tekst remedierer samtalen. Hvis ikke man slår funktionen fra, starter programmet, når man tænder computeren, hvilket betyder, at alle de personer, der ligger i adressekataloget, dem man populært sagt er venner med, får besked om, at man nu er logget på. Dette gælder såvel de andre elever i klassen, som man er ven med, som andre man kender uden for klassen. Man kan nu føre samtaler med de andre, som er logget på. I sociologisk forstand har man koblet sig til kommunikationen i et interaktionssystem, der kommunikerer samtidigt med undervisningssystemet (Luhmann 2006; Paulsen og Qvortrup 2007). Dette parallelle sociale system tilskriver den enkelte forpligtelse til at yde dette «andet fællesskab» opmærksomhed, idet man figurerer som aktiv deltager. Dertil kommer, at de andre, der bidrager til det parallelle socialsystem,

vil forvente, at man yder kommunikative bidrag til det, f.eks. svarer på tiltale, hvilket er en af de normer som nu udfordres.

Med et begreb lånt fra Althusser (1971) kan man sige, at det sociale via et medie som Messenger *interpellerer* den enkelte, på samme måde som, når man på gaden bliver tiltalt eller prajet, og derved bliver gjort til én, der *skylder* et svar. Hvis man ikke svarer i Messenger, bliver man til et skyldigt subjekt. Gælden og forbrydelsen vokser og man må senere *undskylde* sig med et «jeg var nødt til at følge med i undervisningen».

Man kan endda påvise, at man som medlem i kommunikationssystemer, der er baseret på digitale tekstmedier, må skærpe sit engagement, da man i sådanne vedvarende må skrive sig til eksistens, da man kun kan opretholde sin personstatus, medlemstatus og relationer ved vedvarende at reproducere sin identitet gennem nye bidrag (Hougaard 2004; Tække 2006, 2008a). Denne pladsholderfunktion i det sociale virker formentlig stærkt ind på unge menneskers kommunikative prioriteringer og kan, som interviewet viser, betyde, at den foregår på bekostning af opmærksomhed overfor undervisningssystemet. Men samtidig kan det også betyde en udvidelse af den «lokale» socialitet mellem eleverne i en klasse, således som det f.eks. er tilfældet i det ovenfor beskrevne «socialt trygge socialsystem». I dette socialsystem foregår der ikke meget chat og kommunikation udadtil, men ekstremt meget chat og it-baseret kommunikation mellem eleverne i klassen. Herunder vel at mærke også noget, som er delvist fagligt relevant. Dertil kommer, at eleverne i dette system har udviklet en turnusordning, hvor de i såvel den enkelte time som på tværs af timer og fag samarbejder om at skiftes til at bidrage til den faglige undervisningsinteraktion med læreren og så bidrage til det for læreren lukkede og primært sociale interaktionsfællesskab mellem eleverne.

Det særlige ved chatmediet er, at der muliggøres en skriftlig interaktionsform, der er *fastkoblet* til interaktionelle hensyn i en nær-synkron interaktionstid, og som kræver gensidig opmærksomhed. Altså løskobler interaktionen sig fra det geografiske rum samtidig med, at den fastkobles til interaktionelle hensyn til de cyberspace nærværende deltagere (Tække 2006:253). Det interessante ved det «socialt trygge socialsystem» er i den sammenhæng, at der næsten konstant kobles mellem den fysiske interaktion i klasseværelset og så den netbaserede chat mellem eleverne. Således kunne vi under en undervisningsobservation iagttage mange fysiske udbrud, fnisen og lignende, der bølgede rundt, som en refleks af, hvad der foregik over chat på Messenger og lignende, og som gav anledning til videre chat. Umiddelbart var der en direkte korrelation mellem høj fysisk interaktion og tilstedeværelse i det samme klasselokale og høj frekvens af netmedieret kommunikation.

Vi vil nu diskutere, hvor langt der virkelig kan være tale om, at eleverne er i risiko for at blive afhængige af og udvikle et egentligt misbrug af digitale medier.

## Misbrug eller forældede normer?

I det ovenfor beskrevne elevinterview reflekterer eleverne over, hvorledes de oplever at havne i et afhængighedsproblem, hvor medierne afleder deres opmærksomhed fra den formelle undervisning. I en tidligere artikel (Paulsen og Tække 2009a) har vi behandlet denne afhængighedsproblematik og analyseret hvorfor og hvordan netværksmedierne bringer eleverne til denne foruroligende og også forbavsende selvdiagnosticering. Sociologisk kan afhængighed og misbrug defineres som manglende evne til at leve op til grundliggende sociale forpligtelser (Young 1999). De sociale forpligtelser, der svigtes som følge af mediebrugen, er primært deltagelsen i undervisningens interaktionssystem og medfølgende dårlige faglige resultater og for nogles vedkommende, at de ikke får deres eksamen. Eleverne angiver de nyindførte trådløse netværk, der giver mulighed for at koble sig til parallelle interaktionssystemer (f.eks. Messenger), sociale medier (f.eks. Facebook) og andre aktiviteter (f.eks. surfing på internettet og online spil) som forklaringer på deres faglige problemer.

Vores senere kvalitative studier (Paulsen og Tække 2009b) støtter tesen om, at en vis form for afhængighed synes at være udbredt i gymnasiet, men *hvor* udbredt fænomenet faktisk er, kan vi ikke sige. De senere undersøgelser nuancerer også billedet. Således viser tabel 1, at der er stor forskel på, hvorvidt eleverne oplever, at de selv eller deres kammerater afleder deres opmærksomhed fra det faglige. F.eks. er det hele 71 procent af eleverne i det socialt trygge socialsystem, der oplever, at deres klassekammeraters mediebrug afleder deres opmærksomhed, mens det kun er 10 procent i det fagligt trygge socialsystem. Til gengæld oplever hele 73 procent af eleverne i det socialt trygge socialsystem også, at deres mediebrug støtter de faglige læreprocesser, mens det kun er 43 procent for det fagligt trygge socialsystem. Bag disse tal gemmer der sig dog store divergenser med hensyn til, hvordan de nye medier indgår i elevernes dagligdag i skolen. I det antagonistiske socialsystem og i det socialt trygge socialsystem bruger stort set alle elever bærbare computere fra de kommer til de går hjem. I det fagligt trygge socialsystem er det kun få elever, der har deres egne bærbare computere med. Til gengæld har de én lærer, hvor klassen i denne lærers timer konstant bruger et fælles Smartboard. I det segreerede socialsystem, er der to grupper, nemlig de relativt dygtige it-drenge og de såkaldte festpiger, der konstant benytter sig af trådløst forbundne bærbare computere, mens den tredje gruppe elever, nemlig stræberpigerne, stort set ikke bruger egne computere.

Tabel 1. Mediebrugens konsekvenser i procent

	<b>Det antagolistiske socialsystem</b> En 3. g.-klasse på et teknisk gymnasium	<b>Det socialt trygge socialsystem</b> En 2. hf-klasse på et alment gymnasium	<b>Det fagligt trygge socialsystem</b> En 3. g.-klasse på et alment gymnasium	<b>Det segrerede socialsystem</b> En 3. g.-klasse på et handelsgymnasium
Individuel afledning	50	29	19	47
Social afledning	37	71	10	27
Faglig støtte	77	71	43	40
<b>Anm.:</b> N i alt 75 fordelt med 22 i htx-klassen, 14 i hf-klassen, 15 i hhx-klassen og 24 i stx-klassen. Individuel afledning var formuleret som: «Min brug afleder min opmærksomhed fra det faglige». Social afledning var formuleret som: «Mine klassekammeraters brug afleder min opmærksomhed fra det faglige». Faglig støtte var formuleret som «Min brug hjælper mig til at lære det, som man skal».				

Undersøgelser viser, at det er hele 6 procent, der er disponeret for at udvikle misbrugsagtig afhængighed af internettet (Greenfield 2000). Andre undersøgelser peger på, at det ikke er internettet i sig selv, der virker misbrugsfremkaldende, men bestemte applikationer, nemlig dem, der skaber rum for tovejskommunikation såsom chat, mail og rollespil (Chou et al. 2005). Det anslås, at 30 procent af tiden brugt på nettet i arbejdstiden går med ikke arbejdsrelaterede aktiviteter (Greenfield 1999). Endvidere rapporteres de studerendes karakterer at falde, når de bruger for meget tid på internettet (Chou et al. 2005; Young 2006a). I en undersøgelse rapporterer 13 procent af de studerende, at internettet kolliderer med deres studier og sociale liv (Chou et al. 2005).

Hertil vil vi indvende, at samfundet altid har forsvaret sine gamle normer ved at diagnosticere personer med afvigende adfærd og underkastet dem terapi (Berger og Luckmann 1996:133). Hvis det er 6 procent, der nu diagnosticeres som misbrugere og 13 procent som selv synes de bruger nettet så meget, at de ikke får fulgt nok med i skolen, så synes tallet stadig meget lille i forhold til vores observationer, der klart viser, at ambivalenserne virker på et helt alment plan. Konklusionen er derfor, at ambivalenserne er det *almene*, mens egentligt misbrug er *undtagelsen*. Misbrug kan åbenbart bruges som undskyldning af eleverne, for ikke at have arbejdet nok med det faglige, eller som forklaring på det psykiske ubehag de omtalte sociale ambivalenser forårsager. Ligeledes kan misbrugsforklaringen bruges som argument fra mere teknofobe, der ser et hvert nyt medie som en fare, eller af lærere, der enten er konservativt indstillede, eller som simpelthen er tvunget i knæ, fordi de ikke kan overskue det nye kommunikationsmiljø. At de ikke kan

overskue det er ikke så mærkeligt set i lyset af tesen om, at de normer, der egentligt skulle regulere den sociale samfærdsel, nu er blevet inadækvate.

## Medieret dekonstruktion – på vej mod nye normer

De ovenstående forskere, der taler om misbrug og afhængighed, synes at forudsætte et «gammeldags» skel i deres bekymring. I hvert fald kan man stille spørgsmål ved, om skellet mellem undervisning og ikke-undervisning eller arbejde og ikke-arbejde ikke er under dekonstruktion i dagens netværkssamfund (Deleuze 2006). Ud fra medium theory og mediesociografi kan man gøre gældende, at der sker en dekonstruktion af gamle sociale strukturer og normer *hver gang* der kommer et nyt kulturbærende medie til (Finnemann 2005; Tække 2006). Hvad denne proces fører med sig, kan man bare ikke forudsige, da det er op til samfundets selektivitet, hvad der kondenseres socialt (Luhmann 1999:412). Denne selektivitet kan på mikroplan beskrives som altercentriske læringsforløb og dobbelt kontingente kommunikationer i og om de nye medier. Som et eksempel på, at man ikke kan forudsige, hvad samfundet selekterer og dermed udvikler sig til på basis af et nyt medie, anfører Luhmann (1990:99) alfabetet. Alfabetet blev overhovedet ikke forudset i sine senere samfundsmæssige konsekvenser i tiden for sin opfindelse. De store forskelle i normudviklingerne for de ovenfor skitserede fire socialsystemer – det antagonistiske, det socialt trygge, det fagligt trygge og det segreerede socialsystem – kan i den forstand opfattes som eksempler på en slags mutationer eller varianter, der for tiden får relativt frit løb i gymnasiet, men som på sigt nok vil blive afløst af en selektiv og mere generel standard. Endvidere virker det sandsynligt, at applikationer som Messenger fungerer som et omdrejningspunkt for udviklingen hen mod en sådan ny medierevolution af samfundet. Man kan sige, at Messenger og andre interaktionsmedier (f.eks. e-mail, SMS og Facebook) virker som medier for organisationen af brugen af andre medier som YouTube og Wikipedia, samt diverse aviser, onlinespil etc. Således indgår de som en vigtig del af skiftet til en mediematrice, der inkluderer digitale medier.

I forhold til undervisning er medier som Messenger dem igennem hvilke opmærksomheden drages væk fra undervisningen, men *samtidig* kan man via sådanne medier også lede opmærksomheden tilbage til undervisningen. F.eks. viser vores skemaundersøgelser og observationer (Paulsen og Tække 2009a, 2009b) at Messenger-interaktionen også ofte handler om undervisningen og om læreren, samt at den kan være udtryk for decideret samarbejde om det emne eller problem undervisningen fokuserer på. Det vil derfor være vort bud, at sådanne medier snarere end blot at være en opmærksomhedsafleder, også fungerer som en dekonstruktion af grænsen mellem formel undervisning og uformel interaktion. Via et medie som Messenger nedbrydes grænsen mellem det lukkede klasserum og omverden, og dermed skellet mellem normerne for undervisningsinteraktio-



nen og normerne for alle mulige andre interaktioner. Heraf følger formentlig også ændrede ansvarstilskrivninger og dermed ændrede elev- og lærerroller. I en lukket klasserumsinteraktion må det alt andet lige være lettere at placere et hovedansvar for hvad der foregår hos læreren end i en situation, hvor eleverne via nettet kan koble sig til uendelig mange interaktioner.

Det er derfor næppe til at forudse, hvilke sociale normer og strukturer, der efterhånden vil blive selekteret i forhold til vor efterhånden alle steders nærværende netadgang. Det er de tusinder af heterogene parallelle dobbelt kontingente sociale processer, der efterhånden vil afsøge de digitale mediers potentialitet og samtidig selekttere normer, der vil slå igennem mere globalt og reducere kompleksiteten i undervisningssituationerne.

## Afslutning: fremtidens sociale normer

Indførelsen af *trykketeknologien* for over 500 år siden gav forudsætningen for den funktionelle differentiering af samfundet. I dette samfund måtte de psykiske systemer, for at muliggøre det, lære at danne omverden, som bidragsydere til og abonnenter på parallelle funktionssystemer (Tække 2007). Ligesom der efterhånden i ko-evolutionen mellem psykiske og sociale systemer er produceret normer, der bevirker, at vi nu kan socialiseres og dannes til, at indgå i det funktionelt differentierede samfund, må vi nu lære at leve med *parallelle samtidige interaktionssystemer*, der er mere eller mindre usynlige overfor hinanden.

Trods det nye og enestående i situationen, viser parallellerne således, at samfundet før har været skubbet ud i sociale udviklinger af nye medier. Disse udviklinger kunne datidens mennesker heller ikke forudse resultatet af, da de først gradvist er fremkommet. Vi kan altså ikke forudsige hvilke normer, der kommer til at regulere morgendagens samfund, bortset fra, at vi på den ene eller anden måde kommer til at leve med de digitalt bårne parallelle interaktionssystemer.

Måske er vi vidne til en medierevolution, der er lige så kraftig som den der kom i kølvandet på opfindelsen af trykken, således at der er ved at fremkomme en ny samfundsmæssig differentieringsform. Denne kunne meget vel tage form af en netværksstruktur, der langsomt vil underminere den funktionelle differentiering (se f.eks. Luhmann 2002b; Castells 2003). Måske vil undervisningssystemet i et sådant samfund opløses i utallige socialiserende og digitalt bårne sociale systemer, hvis indbyrdes grænser konstant ændres, hvorved nye småsystemer opstår, kobler sig til andre, og forsvinder igen, som en sværm af sæbebobler.

At normerne vil dannes via selektion og evolution som resultatet af en medierevolution betyder ikke, at det vil være forkert at forsøge sig med normer ud fra det gamle skel mellem undervisningsinteraktionssystemet og dem baseret på digitale medier, men nok, at de ikke vil blive selekteret på længere sigt, men midlertidigt vil kunne hæmme udviklingen, som da den katolske kirke indførte censuren som reaktion på trykketeknologien (den berømte *imprimatur*). Det er i de alter-

centriske og dobbelt kontingente kommunikationer i de tusinder af sæblebobleagtige socialsystemer, at ko-evolutionen selekterer fremtidens sociale normer.

**Jesper Tække**, Adjunkt, Ph.d.

Institut for Informations- og Medievidenskab, Århus Universitet

E-post: imvjet@hum.au.dk

**Michael Paulsen**, Lektor, Ph.d.

Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet

E-post: paulsen@ifpr.sdu.dk

## Referencer

- Althusser, L. (1971): «Ideology and Ideological State Apparatuses» i *Lenin and Philosophy and Other Essays*. New York: Monthly Review Press.
- Baecker, D. (2000): «Networking the Web» i Christoph Engel/Kenneth H. Keller (eds.): *Understanding the Impact of Global Networks on Local Social, Political and Cultural Values*. Baden-Baden: Nomos.
- Berger P.L. og T. Luckmann (1996): *Den samfundsskabte virkelighed*. København: Lindhardt og Ringhof [1966].
- Bolter, J.D. og R. Grusin (2000): *Remediation: Understanding New Media*. MIT, USA: Library of Congress Cataloging-in-Publication Data.
- Bråten, S. et al. (2006): *Intersubjective communication and emotion in early ontogeny*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bråten, S. (2007): «Lukket for dialog og delaktig læring? Kritik av Luhmanns (gjen)dannelsese teori» i M. Paulsen og L. Qvortrup: *Luhmann og dannelse*. København: Unge Pædagogers Forlag.
- Castells, M. (2003): *Netværkssamfundet og dets opståen*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Chou, C., L. Condron og J.C. Belland (2005): «A Review of the Research on Internet Addiction» i *Educational Psychology Review*, årg. 17, nr. 4. December.
- Deleuze, G. (2006): «Postscriptum om Kontrolsamfundet» i *Forhandlinger*. Frederiksberg: Det Lille Forlag. S. 212–218.
- Eisenstein, E. (1983): *The Printing Revolution in Early Modern Europe*. New York: Cambridge University Press.
- Finnemann, N.O. (1999): «Modernity Modernised – The Cultural Impact of Computerisation» i Paul A. Mayer: *Computer Media and Communication*. Oxford: Oxford University Press. S. 141–160.
- Finnemann, N.O. (2005): *Internettet i mediehistorisk perspektiv*. København: Forlaget Samfundslitteratur.
- Greenfield, D.N. (1999): «Lost in cyberspace: the web @ work». Hentet fra: <http://www.virtual-addiction.com/pdf/lostincyberspace.pdf> 20.9.2009.
- Greenfield, D.N. (2000): «The Net Effect: Internet Addiction and Compulsive Internet Use». Hentet fra: [http://www.virtual-addiction.com/a\\_neteffect.htm](http://www.virtual-addiction.com/a_neteffect.htm) 20.9.2009.

- Hougaard, T.T. (2004): *Det simultane skriftsprog – en undersøgelse af chatsproget med udgangspunkt i teorier om skrift og tale*. Ph.D.-afhandling. Århus: Nordisk Institut, Aarhus Universitet.
- Håstein, H. (2002): «Alter-sentrisk læring» i *Spesialpedagogikk* nr. 6. S. 4–11.
- Luhmann, N. (1990): «Modes of Communication and Society» i *Essays on Self-Reference*. N.Y.: Columbia University Press.
- Luhmann, N. (1999): *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft [1997].
- Luhmann, N. (2000): *Sociale systemer*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Luhmann, N. (2002a): *Massemediernes realitet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Luhmann, N. (2002b): «Inklusion og eksklusion» i *Distinktion*, nr. 4. S. 121–139 [1995].
- Luhmann, N. (2006): *Samfundets uddannelsessystem*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Meyrowitz, J. (1985): *No Sence of Place: The Impact of Electronic Media on Social Behavior*. Oxford: Oxford University Press.
- Ong, W.J. (1982): *Orality & Literacy*. Reprinted 2000. London: Routledge.
- Paulsen, M. (2007): «Gymnasiet som affektivt felt» i L. Zeuner et al.: *Lærerroller i praksis*. Odense: Gymnasiepædagogik, nr. 64.
- Paulsen, M. og L. Qvortrup (2007): *Luhmann og dannelse*. København: Unge Pædagogers Forlag.
- Paulsen, M. og S. Beck (2008): «Læring og undervisning i gymnasiet efter 2005-reformen» i L. Zeuner et al.: *Lærerroller – stabilitet og forandring*. Odense: Gymnasiepædagogik, nr. 68.
- Paulsen, M. og J. Tække (2009a): «Om den uformelle (mis)brug af medier i det formelle uddannelsessystem», i *Mediekultur* årg. 46. Hentet d. 15/12-2009: <http://ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/mediekultur/article/view/1331/1488>
- Paulsen, M. og J. Tække (2009b): «Nye medier og magt i den aktuelle undervisning?». Konference paper til Nord Media 2009 konference i Karlstad: *Rethinking Media and Communication Ontologies* 13th–15th August. Tilgængelig på: [http://person.au.dk/fil/17825858/Nye\\_medier\\_og\\_magt\\_i\\_undervisningen\\_final.pdf](http://person.au.dk/fil/17825858/Nye_medier_og_magt_i_undervisningen_final.pdf)
- Tække, J. (2002): «Cyberspace as a Space parallel to geographical space» i Lars Qvortrup (Ed), *Virtual space: The spatiality of virtual inhabited 3D worlds*. London: Springer Publishers. S. 25–42.
- Tække, J. (2006): *Mediesociograf*. Ph.d.-afhandling. IT-Universitetet i København. Innovative Communication (InC). Tilgængelig på: <http://person.au.dk/fil/17825022/mediesociografi>
- Tække, J. (2007): «Selvets dannelse – 6 stadier på vejen mod selvrefleksivitet» i M. Paulsen og L. Qvortrup: *Luhmann og dannelse*. København: Unge Pædagogers Forlag.
- Tække, J. (2008a): «Chat as a technically mediated social system» i *Papers from The Centre for Internet Research*. Tilgængelig på: [http://www.cfi.au.dk/publikationer/skrifter/oii\\_tække](http://www.cfi.au.dk/publikationer/skrifter/oii_tække)
- Tække, J. (2008b): «Internettet som resten af verden», i *Semikolon*, årg. 8, nr. 16. S. 36–45.
- Young, K. (1999): *Fanget i nettet*. København: INTROITE.

- Young, K. (2006a): SURFING NOT STUDYING: DEALING WITH INTERNET ADDICTION ON CAMPUS. Hentet fra: [http://www.netaddiction.com/articles/surfing\\_not\\_studying.pdf](http://www.netaddiction.com/articles/surfing_not_studying.pdf) 20.9.2009.
- Young, K. (2006b): What is Internet addiction? Hentet fra: <http://www.netaddiction.com/whatis.htm> 20.9.2009.
- Young, K. (2007): «Treatment Outcomes with Internet Addicts», i *Cyber Psychology & Behavior*, årg. 10, nr. 5. S. 671–679.
- Zeuner, L. et al. (2007): *Lærerroller i praksis*. Odense: Gymnasiepædagogik, nr. 64.

## Noter

- 1 I bekendtgørelserne for de gymnasiale uddannelser står der, at læreren skal sikre elevernes grundlæggende it-kompetencer, herunder en sikring af, at eleverne behersker it-baserede kommunikationsfora. Desuden indgår it i fagbekendtgørelserne som et didaktisk princip (afsnit 3.3), der generelt siger, at it skal være en integreret del af undervisningen som støtte til de faglige formål og den pædagogiske proces. På hhx og htx er der yderligere krav om inddragelse af og undervisning i it. Se bekendtgørelserne på [www.uvm.dk](http://www.uvm.dk).
- 2 Man kan klappe bogen i uden den bliver sur og ekskluderer én fra sin læserskare. Men klapper man ikke bogen i, kan man anklages for at være en asocial bogorm, hvortil begrebet om det *autentiske* først opstod med trykken, til foragteligt at omtale de der oplevede på anden hånd gennem bogen og derfor fremstod som *uautentiske* (Luhmann 2002a).
- 3 Facebook har formentligt i mellemtiden delvis overtaget Messengers rolle, men da Facebook nu ækvivalerer Messengers chatfunktion er princippet det samme.