

Jesper Tække og Michael Paulsen

Digitale medier og magt i undervisningen

I artiklen præsenteres en mediesociologisk analyse af, hvordan magtrelationerne mellem lærere og elever former sig, når de formidles gennem digitale netværksmedier. Empirisk tages der afsæt i tre cases hentet fra gymnasial undervisning. Den tese, der forsvares i artiklen er, at magtrelationerne dekonstrueres i den aktuelle undervisning, men at dette hverken sker på en entydig, deterministisk eller for undervisningen totalt opløsende måde. Der argumenteres for, at den samfundsmæssige undervisning grundet de digitale medier befinder sig på et evolutionært mutationsstadium, hvor den i relation til magt kommer til udtryk på forskellig vis. Artiklen bidrager til forståelse af processen ved at stille en begrebsramme op og ved gennem de empiriske cases at vise forskellige positioner i forhold til, hvordan magt kommer til udtryk i den nuværende undervisning i danske gymnasieskoler.

Søgeord: Medier, magt, undervisning, interaktion, dekonstruktion.

I denne artikel undersøger vi, hvordan nye digitale netværksmedier dekonstruerer de kommunikative interaktionsmuligheder, som udgør undervisningens interiør, for at diskutere hvilke former de sociale magtrelationer aktuelt kan antage. Artiklen bygger på et mediesociologisk grundlag, set ud fra hvilket, introduktionen af et nyt grundlæggende medie, ved afgørende at ændre på informationssituationen, vil muliggøre ændrede sociale strukturer og normer (Meyrowitz 1985; Khurana 1998; Castells 2003). Således kan der argumenteres mediesociologisk for, at den forrige medierevolution, hvor de elektroniske medier blev kultur- og kommunikationsbærende, blandt mange andre forhold også gav anledning til grundlæggende ændringer i magtforholdet mellem lærere og elever. Børn, der voksede op med elektroniske medier vidste nu – generelt set – meget som børn ikke før havde haft mulighed for at vide. Dels var mange informationer før de elektroniske medier kodet således, at kun de, der kunne læse, havde adgang til dem, dels kunne informationer ved brug af fagsprog og svære grammatiske konstruktioner forbeholdes veluddannede læsere samt dirigeres til personer med fagspecifik uddannelse bag sig. Hertil begrænsedes adgang til informationer ved betinget adgang til tekster og med censurering udført af dem, der sad inde med informationerne, eller som havde magt over aviser og forlag. Med trykkemediet var uddannelsessystemet anlagt til at give eleverne informationer drypvist årgang for årgang, således at man først begyndte at have et klart blik for samfundet og dets roller, når man var i slutningen af den universitære uddannelse eller godt henne i arbejdslivet, hvis overhovedet. Denne hierarkiske informationsstruktur blev undermineret – mere eller mindre – med de elektroniske medier, der udstillede alles, også læreres og for eksempel præsidenters ordinærhed. Samfundets autoriteter stod for fald, og selv en elev i første klasse vidste nu gennem TV meget om samfundet og dets positioner og roller, hvilket betød en dekonstruktion af relationerne mellem de forskellige roller og positioner. Læreren vidste nu også, at eleverne vidste, hvilket aftvang en integration af backstageinformation og affødte dermed en ændring af præmisserne for relationen mellem lærere og elever (Goffman 1990). De normer, der før havde styret det sociale, blev inadækvate med det informationsmiljø, der fulgte med de elektroniske medier, hvilket betød en proces med etablering af normer, der i højere grad var adækvate med informationssituationen (Meyrowitz 1985). Denne proces har næppe været centralt styret, men har foregået i interaktion mellem lærere og elever, samt mellem skolen og samfundet i det hele taget og har efterhånden ført til etableringen af andre normer i skolen. Ifølge Meyrowitz (1985) var det de elektroniske medier, der gav grundlaget for ungdomsoprøret, for ligestilling mellem kønnene og blandt andet også for, at skellet mellem forskellige aldre er blevet mere utydeligt. Set i et magtperspektiv tegner overgangen til, at samfundet også indbefatter elektroniske medier, et billede, hvor læreren – alt andet lige – mister sin autoritære magt over eleverne og herefter, ideelt set uden at slå, ydmyge eller at være sikker på at vide mere



om et emne end de dygtigste i klassen, må undervise med et reduceret arsenal af sanktionsmuligheder, hvis det da ikke lykkes at opfinde nye former for sanktioner.

I denne artikel vil vi ud fra tre cases analysere og diskutere, hvordan digitale medier indvirker på undervisningen med særligt fokus på magt. Det er, som også den ovenstående mediesociologiske analyse af de elektroniske mediers indvirken, en mediekommunikativ reduktion, der sætter andre forhold uden for den parentes, der undersøges. Artiklen må dog trods sin reduktionisme regnes for væsentlig, eftersom den afdækker et område, der mangler begrebsliggørelse, og som medfører mange frustrationer stort set alle steder, hvor der undervises i et mediemiljø, hvor man kan koble sig trådløst på mange parallelle og overlappende fællesskaber og netværk (Paulsen & Sørensen 2010b). Artiklens mål er at stille skarpt på denne problemstilling ud fra magtbegrebet og sætte en forståelsesramme op til diskussion af, hvordan de digitale medier ændrer på præmisserne for magtrelationerne i undervisningen.

Metode

Analytisk vil vi arbejde med Luhmanns magtbegreb, men støtte dette på Foucaults magtbegreb for at øge den empiriske sensitivitet over for teknologiers betydning for kommunikation. Hertil vil vi inddrage elementer af mediesociologi (Meyrowitz 1985) og som samlende teoriarkitektur anvende Luhmanns mediebegreb, da dette sætter os i stand til at behandle såvel magt, undervisning, teknologi som medier. Empirisk bygger vi på tre ud af i alt fem case-analyser gennemført på gymnasieskoler i Danmark (beskrevet i Paulsen & Sørensen 2010). Undersøgelserne bygger på observationer, semistrukturerede interview med lærere og grupper af elever samt på spørgeskemaer. Resultaterne vil kun blive anvendt illustrativt i denne artikel, da dens ærinde kun er at ridse situationens yderligheder op og tilbyde en begrebs- og forståelsesramme, hvorfor vi ikke vil bruge plads på at gennemgå dem yderligere her (se Paulsen & Tække 2009b).

En sociologisk mediet teori

Til at gennemføre den fordrede analyse tager vi afsæt i en sociologisk mediet teori, nemlig den systemteoretiske (Luhmann 1997; Tække 2006b:133-162). Den basale distinktion i denne teori er en sontring mellem et mediums løst koblede elementer og de faste former eller sammensætninger, der herudfra kan konstrueres (Brauns 2002:9-20). Et eksempel er alfabetet. Dette medium består af et forråd af løst relaterede elementer, nemlig bogstaver, eller mere præcist fonemer, ud fra hvilke sprogbrugende systemer kan danne konventionelt fastlagte ord og sætningsformer (Esposito 1999:78-98). I vor analyse af de digitale mediers mulige konsekvenser for magtrelationerne i undervisningen vil vi skelne mellem tre sociale medier og deres elementer og former (se tabel 1).

Tabel 1. Undervisningsmedier

Medier	Elementer <i>muligheder i undervisningen</i>	Former <i>den aktualiserede undervisning</i>
Læring	Symbolisk generaliserede muligheder for kunnensforbedrende aktiviteter	Undervisningsformer
Magt	Symbolisk generaliserede muligheder for positive og negative sanktioner	Magtformer
Teknologi	Tekniske muligheder for kommunikation	Interaktionsformer

Enhver undervisning forudsætter de tre medier teknologi, magt og læring. Gennem brug af teknologi, der som minimum består af et for den menneskelige egenudrustning tilstrækkeligt akustisk rum, hvorigennem talen kan gøres intersubjektivt tilgængelig for hørende deltagere, opstår de grundliggende kommunikationsmuligheder og former for interaktion (Luhmann 1997). Herudfra kan deltagerne presse hinanden kommunikativt til at gøre noget ellers usandsynligt. Understøttes dette af symbolisk generaliserede sanktionsmuligheder, er der tale om brug af magt (Luhmann 1979). Hvis et sådan pres ydermere har til hensigt at få nogle af deltagerne til at ændre deres kunnen, er der tale om en læringsmedieret undervisningsinteraktion (Paulsen & Qvortrup 2007).

Vores tese er, at der til forskellige teknologiske medier medfølger forskellige kommunikationsmuligheder (Meyrowitz 1985) og dermed også forskellige muligheder for magt og læring. Når en lærer fx på en tavle angiver, hvad elever skal kunne til eksamen, udnyttes det med tavlen medfølgende optiske potentiale for længere varighed end den flygtighed, der knytter sig til den mundtlige beskeds bundethed til akustik og dermed hurtigere forsvinden.¹ Via tavlen gøres magtrelationen og den ønskede læringseffekt til en fast og momenttranscenderende størrelse. Mens det sagte forsvinder, bliver skriften stående (Luhmann 2000).

Før vi begiver os ind på analysen af, hvad den aktuelle indvandring af nye

digitale medier betyder på niveauet for magtrelationerne mellem elever og lærere, er det nødvendigt at se nærmere på de tre medier.

Læring som undervisningsmedium

Forholdet mellem læring og undervisning opfattes ofte, ikke mindst inden for den systemteoretiske tænkning således, at undervisning er en social aktivitet, mens læring er en mental (Rasmussen 2005:278-306; Mathiasen 2007:203-229). En sådan konception afskærer sig fra muligheden af en sociologisk læringsundersøgelse. Kun undervisningen og ikke læringen bliver socialt observerbar. Vi foreslår derfor en anderledes begrebsliggørelse af forholdet mellem læring og undervisning. Denne begribelse går ud på at opfatte undervisning som selve interaktionen mellem lærere og elever, mens læring begribes som det primære sociale medium denne interaktion sker igennem. Hermed tilvejebringes muligheden for en sociologisk analyse af læring. Som socialt undervisningsmedium består læring af et forråd af symbolske generaliserede måder, hvorpå hensigten om at skabe læringseffekter hos eleverne medkommunikeres og orienterer kommunikationen. Konkret svarer det til de initiativer, greb og bestræbelser, der igangsættes, sammensættes og sekvenseres på forskellige måder i undervisningen med henblik på at ændre elevernes kunnen. Mere omfattende programmer for sammensætninger er fx erfaringslæring, situeret læring, ekspansiv læring og transformativ læring (Illeris 2007). Undervisningen tager form alt efter, hvilke af disse programmer og elementer, der iværksættes. Den funktion læring som socialt medium har for forskellige undervisningsformer er således ækvivalent med den funktion kærlighed – og dens forskellige greb – har for intime relationer og familieformer.

Et af håbene i forbindelse med de nye digitale medier er, at der kan opstå nye former for innovativ undervisning og produktiv læring (Hobel 2009). Umiddelbart virker det da også sandsynligt, at der vil ske ændringer i læringsmediet på elementniveau, da de nye tekniske midler kan åbne op for nye læringsaktiviteter. Til gengæld vil vi argumentere for, at undervisningen på et generelt niveau ikke ser ud til at ændre sig under den nye "medierevolution". Undervisning handler stadig primært om symbolsk generaliseret interaktion mellem elever og lærere med henblik på at frembringe flere læringseffekter hos eleverne end hos lærerne ved hjælp af medier, som fx bøger, tavler og nu også trådløst forbundne computere (Paulsen & Tække 2009a).

Magt som undervisningsmedium

Undervisning, der ikke har til hensigt, at nogen lærer noget, er ikke undervisning (Luhmann 2006:82). Ikke desto mindre er en iboende læringshensigt i den sociale undervisningsinteraktion ikke en tilstrækkelig betingelse. Der kan også konstrueres sociale interaktioner, hvor deltagerne forsøger at lære noget, men uden at interaktionen former sig som en undervisning. Til undervisning kræves en iboende symbolsk generalisering af et asymmetrisk

magtforhold mellem deltagerne. Det er denne betydning, de komplementære begreber "lærer" og "elev" udfylder (Parsons 1962). Hvis eleven magter det samme som læreren, er der ingen grund til undervisning. Vi argumenterer på denne baggrund for, at der med nødvendighed må være en iboende symbolsk generaliseret og asymmetrisk magtrelation i enhver undervisning. Til undervisning kræves en dobbelt kodificering (Luhmann 1979). Der hersker dog ingen lineær 1:1 sammenhæng mellem magt, undervisning og læring, idet forskellige former for undervisning og læring kan aktualiseres i relation til en enkelt ændring i magtens elementforråd. Forholdet mellem medierne er derfor kontingent.

Den gamle skoles disciplinering, før de digitale mediers indtog, var tænkt ud fra et dannelsesbegreb, hvor eleven skulle socialiseres til at internalisere den viden, som læreren som autoritet repræsenterede (Luhmann 2006). En sådan undervisning kan ud fra Foucault (2002) beskrives som en overvågningsmagt, hvor læreren havde udsyn over de tilstedeværende og ud fra et sæt af sanktionsmuligheder kunne nægte elevernes dannelse. Læreren blev, i sin udfoldelse af magt, selv observeret af rektor, der kiggede ind af glughuller i dørene. Både eleverne og læreren måtte i lyset af dette omnipotente blik selvdisciplinere sig til at følge diagrammerne for korrekt opførsel.

Ud fra sondringen mellem et mediums elementer og de former, der herudaf kan konstrueres, kan elementerne i magtmediet siges at bestå af såvel positive som negative sanktioner i forhold til potentiel nonkonform adfærd. I en skolesammenhæng kan individet og dets kropslige adfærd i tråd med Foucault (2002) for eksempel blive indespærret (i en årgangsklasse, i et klasseværelse, i en skolegård, i en skoletid, i et frikvarter, i en time eller til en eksamen), overvåget (gennem kikhuller i døren, via lærerens privilegerede plads og blik i klasseværelset, og gennem overhøring, opsyn og gårdvagter), afmærket (i form af karakterer, anmærkninger, streger i den sorte bog, smæld på ryggen og diverse ydmygelser) og bortsendt (uden for døren, op til rektor, til eftersidning eller helt ud af skolen). Til sammen giver dette "magtsprog" rum for udfoldelse af, hvad vi med Foucault vil kalde for disciplineringsmagten (Paulsen & Beck 2006).

Ved at koble Luhmann (1979, 1997) til magtanalysen bliver det klart, at elementet af tvang i magten kan udvides og indskrænkes med afgørende konsekvenser. I tiden, der som periode falder sammen med de elektroniske mediers indmarch i samfundet, afsvækkes tvangselementet i den magt, der flourer i skolen. Luhmann (1979) gør det klart, at såvel den magthavende som den magtunderliggende frivilligt må koble sig til magten som medium. Ved tvang må læreren tvinge eleven til alle skridt i de fordrede gøremål og nøje kontrollere anstrengelserne. Ved magt udviser læreren tillid til, at eleven frivilligt gør, hvad denne kan og kontrollerer kun undtagelsesvist. Tilliden giver læreren frihed til at koncentrere sig om pædagogik og didaktik, mens eleven motiveres til kreativt arbejde med opgaverne. Bryder eleven rammerne for god

opførsel, aktualiseres tvangselementet og magten svinder, i den form at læreren nu må tage stilling til at sanktionere eleven. Dette er imidlertid omkostningsfuldt, da tilliden svinder i takt med udøvelse af især negative sanktioner (klassens elever bliver nedtrykte af at høre på skæld ud og en bortvisning kan skabe utryghed for alle).

Teknologi som undervisningsmedium

Elementer som katederet, bøger og tavler eksemplificerer traditionelle undervisningsteknologier. Det nye i disse år er, at disse tekniske medier for det sociale suppleres med og re-medieres gennem ibrugtagning af nye digitale netværksteknologier. Denne brug af digitale medier i undervisningen understøttes af relativt uspecifikke lovkrav om, at de skal bruges i undervisningen (Paulsen & Sørensen 2010b). Samtidig siver de, uafhængigt af lovkrav, ind i undervisningsrummet gennem lærere og elevers erfaringsvaner med dem uden for skolen. De nye netværksteknologier bibringer via opkobling til internettet et stort antal af socialt interpellierende (jf. Althusser 1971) kommunikative fora og deslige, som trænger ind i undervisningsrummet "udefra" i form af beskeder, reklamer, diverse tilbud og tillokkende netbaserede fællesskaber (Tække & Paulsen 2009a). Elever og lærere skal derfor ikke længere blot forholde sig til interaktion i et lukket klasseværelse, men også til alle de mulige og umulige interaktionsmuligheder, der nedbryder og åbner grænsen mellem undervisningen og omverden. Samlet betyder det, at undervisningen bliver mere risikabel. Man ved ikke præcis, hvordan man kan og skal forholde sig til de nye medie(u)muligheder (Tække & Paulsen 2010). Resultatet er, så vidt vi kan vurdere, en evolutionær mutation af forskellige måder at bruge de digitale medier på.

Ud fra forskellen mellem et medies løst relaterede elementer og dets faste former, vil vi sondre mellem de tekniske mediers muligheder for kommunikation og de aktualiserede kommunikationsformer. Med begrebet om tekniske medier for det sociale fokuserer vi åbenlyst kun på de sociale aspekter og dermed på de kommunikationsrum (Finnemann 1997), som teknologierne åbner op for, og som kan aktualiseres og give form til interaktionen mellem elever og lærere i undervisningen, herunder alt det som sker i undervisningen, men ikke har med undervisning at gøre i snæver forstand. Vi skelner således tekniske medier fra hinanden ud fra, hvad det er for kommunikationsmuligheder de åbner op for.

De nye mediemuligheder og magtformerne

Ind til nu har artiklen fremlagt baggrunden for at antage, at introduktionen af et nyt grundlæggende medie, der ændrer kommunikationsmiljøet og dermed informationssituationen, også herved ændrer betingelserne for undervisning. Hertil har artiklen fremlagt en teoretisk forståelsesramme for at kunne beskrive og analysere forholdet mellem læring, magt og teknologi. I det følgende

anvendes denne ramme til via tre cases at kunne diskutere, hvordan det sociale, ved at indlemme de digitale medier, former sig i forhold til undervisning, set i den også tidligere fremlagte magtopsik. Casene peger på forskellige slags socialsystemer, der kan opstå ud af den generelle usikkerhedsgenererende evolutionære tilstand, som de nye medier – mobiltelefoner, computere, digitale tavler og trådløst netværk – initierer. Forskellene mellem socialsystemerne viser sig i, at de baserer sig på forskellige magtformer. Magt bliver i den forstand til den forklarende instans mellem det store væld af teknologiske muligheder og de relativt få aktualiserede undervisningsformer.

Netværksmagten

Den første case, som vi kalder for netværksmagten, tager udgangspunkt i en hf-klasse, der består af 16 piger. I den engelsktime, vi observerede, sidder alle elever på nær én med en bærbar computer foran sig. Der er trådløst netværk, og eleverne sender utallige chatbeskeder til hinanden i løbet af timen. Parallelt med disse "bølger" fnisen og kommentarer frem og tilbage i klassen – uforståeligt, hvis man ikke er klar over, hvad der foregår via de mange chatbeskeder. Facebook og Messenger anvendes i stor udstrækning. Eleverne chatter med hinanden internt i klassen, og med andre uden for undervisningsrummet. Læreren deltager ikke i denne digitalt medierede kommunikation. Til gengæld forsøger han at fastholde en mundtlig samtale med eleverne, støttet af skrift på tavle. Vi kan således iagttage to former for interaktion i klassen. For det første en faglig samtale mellem eleverne og læreren. For det andet en digitalt medieret netværksinteraktion mellem eleverne, inddragende andre uden for klassen.

Interaktionen mellem eleverne kalder vi for en netværksinteraktion, da ingen enkeltelev får tilgang til hele kommunikationen, og den ikke har ét centrum (jf. Luhmann 2002). I modsætning hertil kan man opfatte fællesskaber som en socialitetsform, der inddrager alle i en transparent kommunikation – hvorimod netværk er en kommunikationsform, der ekskluderer ikke-medlemmer på en intransparent måde. Medier som Facebook afføder netværkskommunikation og konkurrerer dermed potentielt med kommunikationen i de samtidigt manifesterede fællesskaber ved at ekskludere enkelte fra den samtidige kommunikation og meningsdannelse i netværket (Tække 2010). Netværksstrukturen består af et væld af små overlappende chat-interaktioner, hvor eleverne kan være medlem af adskillige af disse. I hver chatinteraktion er der mindst én elev, der drager omsorg for interaktionen, mens andre varetager funktionen at sprede eller moderere kommunikation mellem småinteraktionerne. Endelig er der elever, der fungerer i periferien af netværket, for eksempel var der én elev uden computer, som indtog denne rolle, idet hun informerede sin sidekammerat verbalt og samtidig lod sig informere ved at følge med på sidekammeratens skærm.

Netværksstrukturen er således aktualiseret i klassen og forklarer, hvorfor

og hvordan der konstant kan opstå bølger af kommunikation frem og tilbage i klassen. Strukturen muliggør, at eleverne kan udvide socialiteten i undervisningsrummet, i en grad, der ikke ville kunne lade sig gøre med et gammelt medie som papirsedlen. At den digitalt medierede kommunikation ikke sker i et samlet forum betyder, at netværksstrukturen er den fremherskende. Elevernes magt består i, at de via netværket kan distribuere anerkendende omsorg eller trække denne tilbage, hvis elever eller lærere ikke accepterer netværkets primat. Den pågældende lærer accepterer da også, at han ikke har ret til at overskride grænsen til elevernes digitalt medierede netværk. I interviewet med læreren siger han fx om eleverne:

De er jo med deres computere. Man kan ikke stille noget op med det. Det er deres. Vi bliver nødt til at anskue dem sammen med computerne og mobiltelefonerne. Det er deres udstyr. Mens det for os andre er noget, der er kommet ind i vores liv senere hen, så er det for dem noget, som er der. Man kan selvfølgelig tage det væk fra dem og jeg ved ikke om man ville kunne se en forskel der, men altså. Det er deres liv.

Læreren betragter computere som en del af elevernes liv. Elever-med-computere opfattes som én gestalt, og den befinder sig i den private ejendomsrets urørlighedszone. Heraf følger, at det er eleverne, som har ret til at sætte normerne for anvendelse af deres computere. Den eneste sanktion, læreren forestiller sig, er at udmelde elever, når forsømmelser og manglende opgaver har nået et uacceptabelt omfang. Læreren har magt, fordi han er den fagligt stærkeste, skal give karakterer og skal ekskludere elever, der ikke er nok fysisk tilstede og afleverer opgaver nok. Alligevel har eleverne magten i undervisningsrummet for så vidt, at de sætter normerne for mediebrugen og dermed hovedparten af interaktionen. Selv om læreren ikke direkte vil tvinge nogen, truer den store eksklusion om ikke at få sin eksamen, hvilket for eleverne optræder som en magt, der tvinger til selvdisciplinering, men kun i forhold til at lave lektier, være fysisk tilstede og aflevere obligatoriske opgaver.

Klassen har oprindeligt bestået af både drenge og piger og haft en stor aldersspredning, men er blevet kraftigt decimeret. At klassen nu kun består af unge piger, tolker vi som en indikation på, at det sociale netværk virker stærkt ekskluderende. De som ikke magter eller lyster både at deltage aktivt i det sociale netværk og yde en tilstrækkelig faglig indsats er blevet sorteret fra. Vi slutter heraf, at netværksmagten giver sig udslag i en grænsedragning, der bestemmer, at der skal gå en grænse mellem den sociale netværksinteraktion, på den ene side, og en faglig samtale i fællesskabet på den anden, og hvor man som elev må lære at pendle mellem de to sider, mens læreren må respektere at skulle undervise ud fra denne grænsedragning. Elementerne i denne form for social magt består af et løbende produceret forråd af muligheder for at krydse, opretholde og udbygge grænsen mellem de to sider, det sociale

netværk og den faglige undervisning, herunder opfinde og skabe måder at forbinde siderne på. Læreren udvikler sin undervisning med henblik på at skabe sådanne forbindelser. Eleverne opfinder tilsvarende turnussystemer, hvor de på skift deltager aktivt i den faglige samtale med læreren. Eleverne lærer herigennem at kunne pendle mellem de to socialitetsformer. Man kan kalde dette for en form for socio-faglig deltagelseslæring, der dog ikke som hos Lave og Wenger (2003:31-42) bevæger sig fra perifer deltagelse mod et givet centrum. Der er intet centrum i netværket. Ingen enhed eller given autoritet. Denne case viser, at ligestillingsmentaliteten, der kom i perioden efter introduktionen af de elektroniske medier, med de digitale mediers potentiale for netværkskommunikation giver mulighed for en for læreren usynlig social magt. Denne magt kan potentielt rettes mod elever, der ikke kan eller vil indordne sig under de normer for socialitet, der manifesterer sig i netværket, og ekskludere dem ikke bare fra netværket, men også fra det faglige fællesskab så de må – eller “vælger at” – droppe ud af klassen. Hertil kan denne magt også vendes mod læreren, der kan mødes af en med undervisningen synkron modmagt, der løbende aftales og fordeles på roller.

Magtkæden

Den anden case, som vi kalder for magtkæden, tager afsæt i en lærers undervisning i engelsk og dansk på et alment gymnasium. Eleverne arbejder via én digital tavle og har ikke undervisningsmateriale foran sig på bordet. Kun få elever har medbragt egne computere. Det skyldes bl.a., at der er få strømstik, at eleverne skifter lokale hver time, og at det trådløse netværk ikke fungerer optimalt. Desuden er lærerkulturen, undtaget den observerede lærer, tilbageholdende med at inddrage de nye medier. Vi fulgte en 1. g, en 2. g og en 3. g klasse. I 1. g kom eleverne op til den digitale tavle i hold på ca. 7 ad gangen og fremlagde og diskuterede indholdet af tekster og egne fremlæggelser. I 2. g var der ca. tre ad gangen ved den digitale tavle, mens eleverne stod der alene i 3. g-klassen. Læreren havde selv skabt eller scannet undervisningsmaterialet ind, så det var tilgængeligt for eleverne online til hjemmearbejde og til at tage op på den digitale tavle. Under timerne blev der skrevet noter i teksterne på den digitale tavle, som derefter var tilgængelig for alle, hvilket vil sige, at alle arbejdede på et stort fælles noteapparat. Læreren satte sig blandt eleverne og intervenerede kun undtagelsesvist i undervisningen, der blev styret af dem ved den digitale tavle. Læreren markerede for det meste på lige fod med eleverne og sagde kun noget, når hun blev taget. Undtagelser var, hvis eleverne fx slog over på dansk i engelsktimerne. Læreren indlæg og interventioner havde karakter af hjælp til selvhjælp, fx at forslå at finde dansk-engelsk ordbog frem på den digitale tavle eller at slå en litteraturstrømning op på Wikipedia.

I modsætning til den første case, er der i denne case kun én fælles bipolar interaktion, hvor en del af eleverne og læreren agerer bidragydere nede

i klassen, mens en eller flere andre elever styrer undervisningen oppe ved den digitale tavle. Den bipolare interaktion gør brug af, hvad der med Luhmann (1979:133, 1990:161) kan kaldes for magtkæder. Læreren har magten over dem ved den digitale tavle, der igen har magten over resten af klassen. Læreren kan til enhver tid støtte dem ved tavlen, men fik i de timer vi observerede aldrig brug for det. Dem ved den digitale tavle havde deres legitimitet som magt fra læreren, men appellerede til klassen og fremkaldte stort engagement. Læreren har trukket sig tilbage i en art instruktørrolle, hvor hun kun i minimalt omfang er ledende deltager i den forestilling, der udspiller sig. Hendes primære rolle består i at sætte det kollektive ritual i gang og i at agere som god bidragydende rollemodel. De styrende elever ved tavlen er begrænset i deres magt på den måde, at de er pålagt et ansvar for at gennemgå dele af pensum, skabe diskussion og producere et for alle brugbart noteapparat. Bidragyderne motiveres til at levere bidrag, der kan opnå kollektiv accept. Eleverne bliver uanset hvad underkastet et imperativ om at underordne sig det kollektive ritual.

Der former sig en stærk kollektiv magt, baseret på en fælles synlighed og på en tvang til at fokusere på det samme. Man gemmer en fælles historie efter hver time, som alle hjemmefra har adgang til, og som man næste gang kan åbne og bygge videre på. Kommunikationen bliver transformeret til et fælles videnslager. Der er ikke subsystemer i nogen af de tre klasser, vi fulgte, kun de få med bærbare kobler sig på andre systemer. Den primære kontakt til andre instanser uden for undervisningsrummet (fx steder på nettet) sker i fællesskab via smartboardet. Til gengæld for, at eleverne villigt giver kollektivet al denne magt, får de på skift lov til at selviscenesætte sig som individuelle personligheder, der kan bade sig i de andres anerkendende blikke. Om den udfordring, som flere individuelle computere vil give for dette kollektive ritual med indbyggede selvpromoveringsmuligheder, siger læreren:

Jeg sender nogle signaler om, at jeg ikke er vild med computere i klasselokalet. Jeg synes ikke, at det er en god ide, at man sidder bag hver sin egen skærm.

Den individuelle mediebrug udgør en fare for magtkæden, da eleverne, qua hvad vi har observeret på de andre gymnasieskoler, vil koble sig på andre sociale systemer. Læreren har muligvis kunnet føre sit smartboardprojekt igennem, fordi der på skolen har været et teknologisk magttomrum. Som antydnet, kan det skyldes en medietilbageholdende skolekultur, samt manglende tekniske faciliteter.

Så længe det kollektive ritual varer ved, lærer eleverne to grundroller. At være en god bidragyder nede i flokken og at føre "historiens og kollektivets pen" oppe ved tavlen. De lærer både at bidrage uforpligtende og at tage ansvaret for klassens samlede noter og hukommelse. De lærer at motivere deres

forslag og de lærer at bestemme på kollektivets vegne. Samtidig lærer de forskellen mellem at stå frem og tale til klassen, og at træde tilbage og se op til dem, der står ved tavlen. Selv om elevernes læreprocesser ikke determineres fuldstændig af teknologien og den magtform, det lykkes læreren at få etableret, så er der en bestemt begrænsning og forbindelse fra teknologi til magt og videre til læring og undervisningsform.

Selvom alle i klassen er lige, betyder det ikke at der hersker et magttrum, da den kollektive magt negativt kan sanktionere den enkelte ved at udstille manglende deltagelse, samt positivt ved anerkendelse af systemkonforme bidrag. Den digitale teknologi spiller en afgørende rolle ved multimedialt at stille en lang række muligheder (elementer) op for undervisningens aktualisering (formdannelser). Teknologien er såvel fremføringsmedie som lagringsmedie og på samme tid afgørende at have sin opmærksomhed rettet imod, fordi det fremførte og bearbejdede materiale er det, der vil blive eksamineret i og givet årskarakterer på baggrund af, men samtidig også udgør mediet for social inklusion og anerkendelse i fællesskabet. Læreren holder en underliggende magt over, hvad der foregår, da hun udformer undervisningsmaterialet og samtidig gennemtvinger undervisningsformen, som hun løbende, siddende blandt eleverne kontrollerer og sikrer bliver opretholdt. At det alligevel er magt og ikke tvang, der er på spil, må konkluderes som følge af, at eleverne frivilligt tilkobler sig og bidrager til undervisningen og frit kan tolke, vinkle, analysere etc. Resultatet bliver en udbredt og intens fælles rettet opmærksomhed. Afhængigheden af teknologien, den digitale tavle, har også didaktisk stor betydning, da den fælles opmærksomhed resulterer i mange bidrag i forhold til undervisningsobjekter. For at eksemplificere, så er der afgørende forskel på, om en elev bliver bedt om at lave et opslag i en papir-ordbog, og at opslaget sker på en digital tavle, hvor alle kan følge med i såvel opslåningsteknik og kan læse med på ordbogens informationer og i fællesskab diskutere, hvordan opslaget skal forstås og anvendes.

(U)synlighedsmagten

Den tredje case, som vi kalder for (u)synlighedsmagten, er hentet fra et teknisk gymnasium, med fokus på brugen af digitale medier i en 3. g-klases matematiktime. Skolen har haft trådløst netværk i ca. to år. Alle elever har en bærbar computer, og de er "på" fra morgen til aften. Lærerne anvender computere, projektorer og intranet som læringsværktøjer. I matematik foregår al undervisning pr. computer. Eleverne har hverken bøger eller lommeregner. Der kan iagttages en høj grad af faglig læring under observationen, men også afledning af opmærksomhed fra det faglige. En fælles opmærksomhed sættes igennem via højt tempo, velstrukturerede faglige opgaver og projektor. På første bordrække fra tavlen sidder "de fag-sociale" elever. Det er elever, der vil det faglige, men har svært ved at holde sig til det i timerne, hvorfor de er rykket op for at kunne blive overvåget. På anden række sidder "fagindividua-

listerne". Dette er elever, der kan og vil styre sig selv. På tredje række sidder dels de stille, men dygtige piger, dels en gruppe drenge, som er lidt mere til det sociale end til det faglige. På 4. række sidder de, som blot skal klare sig igennem, foruden de som de facto er droppet ud. Elever på 4. række har angiveligt afhængigheds- og opmærksomhedsproblemer relateret til deres anvendelse af computere (Paulsen & Tække 2009a). Drengene på første række har flyttet sig strategisk fra tredje til første række i 3. g, netop for at undgå disse problemer:

Elev 1: Vi mente, at vi skulle tage os sammen. Så første dag satte vi os på første række. Dem, der sad på første række, gik ned og satte sig på anden.

Elev 2: Det har hjulpet rigtig meget på mig at sidde på første række. De første to år kom jeg tit til at lave ingen ting, fordi jeg sad væk fra læreren.

Elev 3: Nu kan man næsten ikke sige et ord, uden at de tysser på én.

Der spores på første række en selvdisciplinering, fremkaldt af truslen om, at man måske ikke får sin eksamen, eller en eksamen man ikke kan bruge til noget. Jo længere man kommer tilbage i lokalet, jo mere drages man mod cyberspaces fristelser, hvorfor de, der er flyttet til første række frivilligt underkaster sig lærerens beslutninger. De kobler sig på undervisningsmagten. Imidlertid hersker der en tvang i undervisningen, sat ved tempoet, der som transportbåndet i fordismen, tvinger til konstant opmærksomhed mod den besluttede aktivitet, og hvor blot et øjeblik uopmærksomhed ekskluderer, da opgaverne bygger oven på hinanden. Læreren fokuserer på de forreste og sætter tempoet efter dem. De forrestes fart, deres inklusion i undervisningsmagten og deres frivillige underkastelse, bliver til en tvang for dem længere nede i klasseværelset.

Eleverne beskriver sorteringen i forbindelse med placering i klassen således:

Elev 3: Vi startede 34-35 stykker, og nu er vi 24 tilbage. Dem der er faldet fra, det er nogen, der ikke kunne klare det fagligt og ikke kunne motivere sig til at følge med i det tempo. Man bliver også påvirket af hinanden. Hvis de andre ikke sidder og laver noget, så gør jeg det heller ikke.

Elev 2: Der var nogle i starten, hvor man tænkte: "De holder sku ikke ret længe". Det var nogle af dem, der sad med musik i ørene.

Elev 3: De lavede ikke andet end at spille, overhovedet ikke andet. Skolen, det sagde dem ingenting. De vågnede kun op, hvis læreren specifikt spurgte dem. De lavede ingenting fagligt. De følte de sad hjemme på deres eget værelse. Hvis de ikke havde haft en computer, så var de aldrig kommet.

De, som er faldet fra, er ifølge denne beskrivelse elever, der er kommet i skole for at bruge de nye medier til at underholde sig med og ikke for at deltage i den faglige undervisning. Elever, der tilsyneladende har opført sig som om de stadig befandt sig derhjemme. Vore "dydige" elever understreger, at problemet for de frafaldne ikke blot har været manglende faglig motivation, men at de ikke har kunnet skabe en sådan. Hermed siger "dydseleverne" også noget om sig selv. De har kunnet klare sig i skolen, fordi de har magtet – under kamp med sig selv og fascinationen af de mange netmedierede tilbud – at motivere og disciplinere sig selv. Samtidig lægger de vægt på, at problemet har en social karakter: Man påvirker hinanden, og det er afgørende, hvor man er placeret i klassen, og hvem man sidder sammen med. Pointen er, at ansvaret for afledningen placeres hos den enkelte, der må mobilisere den fornødne selvmagt til at disciplinere sig selv, og at det herunder gælder om at placere sig på en gunstig måde i klassen.

Vi kan i denne case iagttage, at der via de nye mediemuligheder, opstår en interaktion i klassen distribueret efter synlighed og usynlighed, og nærhed kontra fjernhed i relation til lærermagten. Ud fra de forskellige positioner i klassen dannes læringsmuligheder og umuligheder. På bagerste række kan man ikke lære det samme som på forreste. På den forreste række kan man ikke undgå overvågningen og kontrollen. På den bagerste række bliver man ikke set positivt, hvorfor lærermagten ikke hjælper med at modstå ikke-undervisningsrelevante aktiviteter. Ikke desto mindre opfattes elevernes selvstændige brug som en trussel mod lærermagten – og som noget, der forhindrer eleverne i at lære, hvad de bør lære. Således siger lærerne:

Lærer 1: Vi startede med: "I må ikke spille i timerne", og så klaprede de løs i frikvartererne, og glemte at komme til timerne. Og hvis man så siger "I må ikke spille i skoletiden, først når I har fri", så er der nogle, der har fri på det ene tidspunkt og nogle på et andet. Sådan er restriktionen blevet mere og mere kraftig. Nu er det nået til, at man slet ikke må spille. Så er det sku let at give en klar besked. De bliver sure, men de kan fatte det.

Lærer 2: Det andet kan ikke styres. Hvis de spiller i frikvartererne, så kommer spillet op igen, når læreren er gået i gang oppe på tavlen. For vi kan jo ikke se, hvad de laver på skærmene. Jeg har tit truet dem med, at jeg ville sætte spejle op nede bag i.

Lærer 1: Vi slukker lyset og laver en særlig skærmfarve for undervisningsrelevant materiale. Så snart den blinker over i rød, kan vi se det i refleksionen på de duggede pander. Så ved vi.

Lærer 2: Det er helt klart en fordel, at vi har vinduer ind til klasselokalet. Det er somme tider, når man går forbi, så kan man lige se, orv, hvad var det. Jeg går altid lige ind, det er ligegyldigt, hvem der er derinde, så siger jeg: det der kan du godt spare dig.

Elevernes afledning fra undervisningen er et problem, som leder til ideer om kontrol. Noget, der styrker denne kontrolstrategi, er de glasvægge ind til klas-selokalerne, som nu er blevet et aktiv. Da vi besøgte skolen for to år siden, gav lærerne udtryk for, at glasvægge ind til klasserne ikke var særlig hensigts-mæssige, idet eleverne blev distraheret af, hvad der skete udenfor. Derfor blev vinduerne dækket til. Men nu er lærerne blevet glade for mulighederne for indsigt, og afdækningen er borte. Overvågning, kontrol og disciplin er imid-lertid ressourcekrævende strategier, og lærerne erkender, at hvis man frem-turer for meget, gør man eleverne til fjender. En del af grunden til, at lærerne opretholder en kontrollantrolle, kan være, at de ikke skelner mellem internet-aktiviteter, der har mulighed for at støtte eller supplere undervisningen, og så det distraherende tidsfordriv. Spil er den kategori, der er lettest for lærerne at genkende, og som bliver til fællesbetegnelse for det, man ikke må bruge it til. Samtidig er "spil" et ord, som giver associationer i retning af tidsfordriv og arbejdsskyhed. Mellem den af lærerne udpegede fagligt relevante it-brug og "spil" åbner der sig en for lærerne mørkelagt kløft, de helst vil presse ned i spil og underholdningskategorien og dermed ikke forholder sig til som et muligt undervisnings- og læringspotentiale. Hermed fastholdes eleverne i positioner, hvor de enten lærer at eksponere og dyrke en lærerudpeget faglig brug af it eller lærer at unddrage sig og dyrke alternativer i det skjulte uden faglige gevinster. Igennem denne modsætning og konflikt holdes de genuint nye it-medierede læreprocesser i bero, som man ellers kunne drømme om ville opstå i og med de nye mediemuligheder. I stedet for nye læreprocesser træder gamle magt- og kontrolmekanismer, fastlåste positioner og en forstærket og uheldig selektion.

Denne case eksemplificerer således et panoptikon, hvor lærerne anvender overvågningsmetoder fra det gamle regime (luren gennem glasvæggene og lyset i panden). Første rækkes elever har internaliseret og ønsker ligefrem at bliver subjekter for denne overvågning. Anden og tredje række ville nok klare sig under alle omstændigheder, men må nu leve under trusler om sanktioner, hvis de anvender de digitale medier til andet, end det lærerne ønsker. Fjerde række er i risiko og her virker det heller ikke til at hastighedstvungen og over-vågningsmagten har den store effekt. Eleverne har på denne skole generelt et videnskæssigt forspring omkring de digitale medier og lykkes ofte i af omgå kontrollen – muligvis uden faglige konsekvenser for de dygtige og med fra-fald eller dårligere eksamen for de ikke så dygtige. Der er et svælg mellem lærernes sanktionsmuligheder, der består i bl.a. aflogging og brev med hjem, og ønsket om, at eleverne følger med og klarer sig godt. Aflogging vil sige, at eleverne i dage eller i en uge ikke kan komme på nettet overhovedet, hvilket jo er paradoksalt på netop denne it-platforms-undervisende-skole, da det jo betyder, at man er ekskluderet fra undervisningen i den periode afkoblingen varer. Brevet med hjem til personer omkring 18 år i Danmark, vil, hvis det overhovedet har nogen effekt, kun kunne bekymre forældre og lade dem føle

sig magtesløse. Men som eksempler, statueret for at opretholde magten, fungerer sanktionerne. Dog er det, som om lærerne ikke ser, at eleverne falder bagud af klassen, eller også vil de ikke se det, måske fordi de nyder godt af det, måske er det en del af en lærerkultur, der kun selekterer de elever, der passer bedst til sig selv.

På den ene side anvender denne skole virkelig de digitale medier i undervisningen, på den anden side kæmper lærerne en halvhjertet kamp mod udenomsfaglig brug. Eleverne arbejder med opgaverne på computere og sender dokumenter, illustrationer, billeder, filer frem og tilbage og samarbejder også på fælles dokumenter over netværket. Hvis lærerne virkelig ville etablere et digitalt panoptikon, kunne de anvende et program som NetopSchool, der giver mulighed for fra lærernes computer at se, hvad alle elever har på deres skærbillede og samtidig mulighed for at fryse tastatur og skærbillede, så den udenomsfaglige aktivitet kan holdes fast som bevis for den ulovlige handling. Men kontrollen er tydeligvis ikke lykkedes, eftersom frafaldet har været så stort og ikke virker til at være stanset endnu.

Konklusion

Vi har givet tre illustrationer på, hvordan undervisning, som socialsystem betragtet, udfordres af de digitale netværksmedier ved at stille skarpt på magt. Artiklen har tilbudt en model, hvor læring, magt og teknologi ses som sociale medier, der alle er del af undervisningskommunikationen. Den har trukket paralleller tilbage til perioden, hvor de elektroniske medier ændrede informationssituationen i undervisningen og derved gav anledning til nye norm- og magtstrukturer. Den tegner videre med sine tre cases et billede af, hvordan disse norm- og magtstrukturer med de digitale medier igen udfordres af en ny informationssituation. Under sidste medierevolution mistede læreren en del af sin autoritære magt over eleverne og måtte herefter, ideelt set uden at slå, ydmyge eller at være sikker på at vide mere om et emne end de dygtigste i klassen, undervise med et reduceret arsenal af sanktionsmuligheder. Den digitale medierevolution er en revolution for undervisningen (og samfundet i øvrigt) ved at give en informationssituation, hvor elever uden at flytte sig fysisk og stort set med det samme kan finde alverdens informationer og meddele sig til andre rundt på hele kloden via skrift i nærsynkron tid (Tække 2006a). De forrige medierevolutioner beskrives af Meyrowitz (1985) som resulterende i perioder med effekt loops, hvor normerne efterhånden kommer i harmoni med informationssituationen igen, via de kommunikationer, der foregår under vilkårene i det nye mediemiljø. Ingen af de tre cases viser imidlertid en særlig udfoldet refleksion over, hvordan de nye medier ændrer det grundlag, som undervisningen hviler på. Endvidere indikerer casene, at der endnu ikke i det sociale bliver selekteret normer, der adækvat kan regulere de sociale situationer ift. det ændrede kommunikationsmiljø, som de nye medier giver (Tække & Paulsen 2010). Alligevel giver artiklens fokus på teknologi,

magt og læring som undervisningsmedier en sociologisk afklaring i relation til denne problematik.

Case 1 viser en hf-klasse, hvor kun de unge piger er tilbage. De har deres computerbaserede netværk, der dels spiller op imod undervisningsfællesskabet med læreren og dels danner fundament for den sociale omgang i klassen mellem eleverne. Vi ser teknikken i form af tavle, talesprog, computerordbøger, tekstbehandlingsprogrammer til at skrive noter mv., men også medier som Facebook. Hvor de første er elementgjort for formdannelser i undervisningsfællesskabet, er sidstnævnte det øjensynligt ikke. Facebook er kun elementgjort i et med undervisningen parallelt og konkurrerende netværk, der paraciterer på undervisningssystemet ved at finde anknætningslejligheder i undervisningsinteraktionen for bl.a. statusopdateringer, hvortil også for undervisningssystemet helt fremmede objekter gøres til tema for kommunikation. Interaktionen på Facebook virker altså til at give undervisningsinteraktionens læring konkurrence. Samtidig bruger eleverne især chatmedier som element i en proces, hvor de øver sig på at pendle mellem den formelle undervisning og det uformelle netværk. Læreren konkurrence i undervisningsrummet begrænses af magten i det parallelle interaktionsnetværk, hvor man som elev kan sanktioneres, hvis ikke man deltager. Der ses kun en svag kobling mellem de to magtsystemer, der teknisk er afgrænsede for hinanden.

Case 2 viser, hvorledes læreren ved hjælp af en effektiv magtkæde inkluderer det tekniske via den digitale tavle, resulterende i at så godt som al opmærksomhed og kommunikation i undervisningssituationen kredser om faglig læring. Det er dog tvivlsomt om denne kollektivering vil kunne udvides med samme succes til al undervisning. I takt med at det bliver lettere for eleverne at koble individuelle computere på et trådløst netværk, vil den kollektive magt møde modstand.

Case 3 viser forsøg på kontrol fra lærernes side, der gerne vil tage magten, men vakler da de ikke mestrer det tekniske. Det lykkes dog lærerne at beholde magten og skabe et lærende fællesskab, det er bare meget selektivt, således at mange falder fra og går ud.

Analyserne af de tre cases dokumenterer, at de nye medier giver ændringer i de magtstrukturer, som læring i undervisningssituationer fordrer. Desuden viser de, at problematikken imødekommes forskelligt rundt på de danske gymnasier. Selvom der ikke kan peges på ét overordnet normsæt for, hvordan læring skal opretholdes i undervisning i forhold til de nye magtkonstellationer, der muliggøres med de nye medier, tegner der sig alligevel et billede. Dette billede er, at man, nu da der ikke er udviklet normer og viden, om hvordan læring skal opretholdes i et kommunikativt rum, der inkluderer trådløse netværk, må kigge på den enkelte klasse, ja den enkelte undervisningssituation og i den løbende afgøre og finde ud af, hvordan de nye medier kan og skal indgå.

Læringshensyn og magtanvendelse i undervisningen determineres ikke af

den ændrede teknologi, men står heller ikke uforandret. Nye rum af muligheder åbnes op; andre lukkes ned. Alt efter hvordan de nye teknologier bringes i anvendelse, opstår forskellige præmisser for, hvordan den sociale interaktion kan sammensættes.

Hvor de elektroniske medier afslørede positioner i samfundets backstageordinærhed og underminerede ellers givne autoriteter, giver de digitale en situation, hvor lærerne med den nye teknologi kan genvinde magt via kontrol af faktiske interaktioner og aktiviteter i de digitale medier i det hele taget. Case 1 viser imidlertid, at det også er muligt for eleverne at sætte sig på magten i det sociale undervisningsrum, i en sådan grad, at læreren marginaliseres i forhold til elevernes it-baserede netværk. Det betyder dog ikke, at læreren står helt uden magt. Elevernes netværksmagt begrænses af, at den kun kan persistere i en form, hvor den samtidig muliggør, at man lærer noget fagligt. Denne begrænsning baner vejen for, at læreren med succes kan "lokke eleverne ud" igennem kommunikative interpelleringer, der sætter fagligheden i fokus. Eleverne omgår så dette ved bl.a. i netværket at oprette et turnus-system, der bestemmer hvem, der skal lade sig lokke ud, hvornår. På den vis lærer de tilstrækkeligt til at kunne klare eksamensbundkravene og kan samtidig bevare og vedligeholde deres sociale netværk. Case to viser omvendt, at det givet andre teknologiske præmisser (bl.a. få individuelle computere i undervisningsrummet) er muligt for en lærer at sætte sig på magten gennem etablering af en magtkæde. Men heller ikke her er der tale om, at blot den ene part opnår den totale magt. En af betingelserne for, at magtkæden og den kollektive magt i case 2 kan virke er, at eleverne på skift får mulighed for at individualisere deres selvfrestillinger, når de præsenterer og styrer klassen oppe ved smartboardet. En anden betingelse er, at undervisningen er en undtagelse i forhold til, hvad eleverne oplever i andre timer. Magtkæden opfattes af eleverne ikke blot som tvang til kollektiv ensretning, men som en mulighed for at gøre noget særligt og være noget særligt til forskel fra, hvad der sker i andre timer, og hvad andre elever får mulighed for. I den tredje case viser en fysisk baseret overvågningsmagt sig som effektiv i forhold til at få etableret en disciplineret undervisning i kampen mod især kommerciel interpellering, der via de nye digitale medier trænger ind i undervisningsrummet og fravrister eleverne deres opmærksomhed fra undervisningen. Men også denne magt har sin klare begrænsning. Selv de mest overvågningslystne lærere erkender, at de mister noget positivt i relationen til eleverne, når de indtager kontrol-lantrollen. Elever, der ikke står sig godt fagligt, og som ikke magter at blive badet konstant i overvågningens negative lys, rykker tilbage i undervisningsrummet for til sidst at havne i positioner, hvor de unddrager sig og stort set kun får negativ opmærksomhed og i stor grad ender med at droppe ud af gymnasiet.

Hvad vi ser igennem de tre cases er således nye magtkonstellationer, der har hver deres begrænsninger, omkostninger og balancer. Igennem disse pro-

duceres nye elev- og lærerroller og nye former for inklusion og eksklusion. Alt imens dette sker, kommer der nye digitale netværksteknologier og applikationer til, som forskyder præmisserne for samværet i undervisningen, og dermed også for de grundlæggende normative dilemmaer. Først og fremmest dekonstruerer de digitale medier ideen om, at undervisning skal foregå i et lukket og selvtransparent fællesskab med udsyn til resten af verden via trykte bøger, video, overheadprojektorer og med en fælles synlig tavle, hvor læreren skriver det op, som alle bør skrive ned og kunne genfremstille til eksamen. Med det digitale bliver det muligt – som især case 1 illustrerer – at indgå i forskellige for klassen som helhed intransparente sociale interaktioner både i klassen og overskridende klassen. Men samtidig kan man – som især case 2 illustrerer – også via de nye medier få skabt et endog meget stærkt og lukket klassefællesskab med fornyet fagligt fokus og en kraftfuld lærermagt. Den digitale “revolution” synes således ikke blot at indebære et nyt netværksmenneske, men også nye fællesskaber. Om man i morgendagens undervisning bør satse på netværket eller fællesskabet – eller begge dele – er imidlertid næppe et spørgsmål, der kan besvares én gang for alle. Ikke desto mindre må det besvares in concreto i enhver undervisning – fra nu af.

Noter

1. Før skriften fandtes der uddannelse, men skoler opstod først med fremkomsten af skriftsprog og matematisk notation, om end der først kom masseuddannelser efter trykken (Logan 2004).

Litteratur

- Althusser, L. 1971: “Ideology and Ideological State Apparatuses” i F. Jameson, *Lenin and Philosophy and Other Essays*. New York: Monthly Review Press.
- Brauns, J. 2002: “Die Metaphysik des Mediums” i J. Brauns, *Form und Medium*. Weimar: Verlag und Datenbank für Geisteswissenschaften.
- Castells, M. 2003: *Netværkssamfundet og dets opståen*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Esposito, E. 1999: “Two-Sided Forms in Language” i D. Baecker, *Problems of form*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Finnemann, N. 1997: “Kommunikative rum. Om mediesystemet og andre systemer med variable parametre”, *Arbejdsrapporter fra Center for kulturforskning*. Aarhus Universitet, Danmark.
- Foucault, M. 2002: *Overvågning og straf*. Frederiksberg: Det lille forlag.
- Goffman, E. 1990: *The Presentation of Self in Everyday Life*. London: Penguin Books.
- Hobel, P. 2009: *Almen studieforberedelse og innovativ kompetence*. Ph.d.-afhandling, Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet.
- Illeris, K. et al. 2007: *Læringsteorier. 6 aktuelle forståelser*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Khurana, T. 1998: “Was ist ein Medium? Etappen einer Umarbeitung der Ontologie mit Luhmann und Derrida”, *Mündlichkeit und Schriftlichkeit*. Institut für Philosophie, Freie Universität Berlin.

- Lave, J. og E. Wenger 2003: *Situeret læring*. København: Hans Reitzels forlag.
- Logan, R. 2004: *The Alphabet Effect*. Cresskill, NJ: Hampton Press, Inc.
- Luhmann, N. 1979: *Trust and Power*. John Wiley & Sons Ltd.
- Luhmann, N. 1990: *Essays on Self-Reference*. NY: Columbia University Press.
- Luhmann, N. 1997: *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. 2000: *Sociale systemer*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Luhmann, N. 2002: "Inklusion og eksklusion". *Distinktion*, 4:121-139.
- Luhmann, N. 2006: *Samfundets uddannelsessystem*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Mathiasen, H. 2007: "Hvordan sikrer man sig, at de studerende lærer det de skal?" i M. Paulsen & L. Qvortrup (red.): *Luhmann og Dannelse*. København: Unge Pædagogers forlag.
- Meyrowitz, J. 1985: *No Sence of Place: The Impact of Electronic Media on Social Behavior*. Oxford, USA: Oxford University Press.
- Parsons, T. & E. A. Shils red. 1962: *Towards a General Theory of Action. Theoretical Foundations for the Social Sciences*. New York: Harper and row.
- Paulsen, M. & L. Qvortrup 2007: *Luhmann og Dannelse*. København: Unge Pædagogers forlag.
- Paulsen, M. & E. Sørensen 2010: "Formel og uformel brug af it i gymnasiet" i L. Zeuner et al. (red.): *Ret og gyldighed i gymnasiet*. Gymnasiepædagogik nr. 76. Odense: Syddansk Universitet.
- Paulsen, M. & E. Sørensen 2010b: "Magt og afmagt – om it i gymnasiet", Gymnasiepædagogik nr. 78. Odense: Syddansk Universitet.
- Paulsen, M. & S. Beck 2006: "Lærernes positionsindtagelser i forhold til tre læringsdimensioner" i L. Zeuner et. al. *Gymnasiets dilemmaer – lærernes positioner*. Gymnasiepædagogik nr. 56. Syddansk Universitet.
- Paulsen, M. & J. Tække 2009a: "Om den uformelle (mis)brug af medier i det formelle uddannelsessystem" *Mediekultur*, 46:56-72.
- Paulsen, M. & 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 of August. http://person.au.dk/fil/17825858/Nye_medier_og_magt_i_undervisningen_final.pdf
- Rasmussen, J. 2005: *Undervisning i det refleksiøve moderne*. København: Hans Reitzels forlag.
- Tække, J. & M. Paulsen 2010: "Trådløse netværk og sociale normer under forandring" i *Norsk Medietidsskrift*, 17(1):26-46.
- Tække, J. 2010: Facebook – et netværk i fællesskabet. *Mediekultur* nr. 49.
- Tække, J. 2006a: *Mediesociografi*. Ph.d.-afhandling. IT-Universitetet i København. Innovative Communication (InC). også Tilgængelig på: <http://person.au.dk/fil/17825022/mediesociografi.pdf>
- Tække J. 2006b: "Luhmann og medieteori" i Jesper Tække, *Luhmann og erkendelse*. København: Forlaget Unge Pædagoger.