

Sociale medier og ulovlige netværk i gymnasieskolen

Jesper Tække og Michael Paulsen

MedieKultur 2016, 59, 115-132

Published by SMID | Society of Media researchers In Denmark | www.smid.dk

The online version of this text can be found open access at www.mediekultur.dk

The article describes how different kinds of networks arise in a upper secondary school class. We describe how these networks secretly share results and interact through closed Facebook groups. Further we describe how the teachers try to forbid and sanctions such activities because they understand them mainly as plagiarism and therefore as illegal. Yet, leading Internet researchers describe similar working methods as progressive, desirable and appropriate to the new digital media environment (Bruns, 2009; Jenkins, 2006, 2008, 2013). Drawing on media sociology (Meyrowitz, 1985; Luhmann, 2000, 1999) we claim that the tension between the teachers and the new network activities stems from the fact that the present educational system has neither developed adequate social structures (especially the formal), nor a mature culture (especially the standards) meeting the new needs, challenges and opportunities of the digital era. Empirically we base our argument on the action research project Social Media Education – in which we have tried to promote new structures and a new more adequate learning culture among teachers and students.

Artiklen handler om spændingen mellem det lærerstyrede undervisningsfællesskab og hemmelige netværk i en gymnasieklasse. De hemmelige netværk deler resultater og opgaver gennem lukkede Facebook-grupper. Denne aktivitet ville lærerne betegne som plagieren og altså som forbudt snyd, hvis de kendte til den. Samtidig beskriver førende internetforskere lignede arbejdsmetoder som progressive, ønskværdige og

adækvate med det nye digitale mediemiljø (Bruns, 2009; Jenkins, 2006, 2008, 2013). Artiklen iagttager problemstillingen ud fra mediesociologi (Meyrowitz, 1985; Luhmann, 2000, 1999), som vedrørende det problem, at hverken de sociale strukturer (her især de formelle) eller kulturen (her især normer) under en medierevolution er på højde med de muligheder, de nye medier åbner op for. Empirisk støtter artiklen sig på et aktionsforskningsprojekt – Socio Media Education, der netop arbejdede med at udvikle strukturer og normer i gymnasieskolen adækvate med det nye mediemiljø.

Nøgleord

Undervisning, fællesskab, netværk, medier, forbud, plagiat, produsage.

Indledning

Fra 2011-2014 har vi gennemført aktionsforskningsprojektet *Socio Media Education* (SME) (Tække & Paulsen, 2013). Inden SME havde vi lavet casestudier i gymnasieskolen der viste, at lærerne og skolerne reagerede med enten forbud eller ligegyldighed overfor elevernes (mis)brug af sociale medier i undervisningstiden, og at hverken forbud eller ligegyldighed var gode strategier i forhold til at aktualisere potentialer og håndtere risici (Tække & Paulsen, 2009, 2010a, b). Meningen med aktionsforskningsprojektet var på den baggrund, at eksperimentere sig frem til bedre strategier, så at sige mellem forbud og ligegyldighed. I det initiale design i projektet blev lærerne i en gymnasieklasse stillet over for den fordring, at de skulle undgå såvel forbud som ligegyldighed overfor elevernes mediebrug. Samtidig skulle lærerne initiere medierefleksivitet og inddrage og bruge de nye sociale medier aktivt i undervisningen, for at agere positivt dannende i forhold til at gå foran med at vise og opfordre til en faglig brug af de nye medier.

Rationalet bag at undgå forbud og ligegyldighed var inspireret af den mediesociologiske tese, at udfordringen ved en medierevolution er, at normer, arbejdsvaner og sociale strukturer ikke er gearede til de nye informations- og interaktionssituationer, som nye medier åbner op for (Luhmann, 2000, 1999; Meyrowitz, 1985; Tække & Paulsen, 2015, 2013). I en situation, hvor man mangler adækvate normer er det en dårlig strategi at forbyde og/eller være ligeglad med de medier der skaber ustabiliteten. Gennem brugen af dem og udforskningen af de nye muligheder de giver dannes normer for omgangen med dem og elever og lærere lærer – ideelt set – samtidig at beherske de nye medier og sig selv og kan således opnå egentlig dannelse i forhold til det nye mediemiljø.

SME-eksperimentet forløb i dialog mellem lærere og forskere, der samtidig undersøgte (gennem bl.a. observationer, interview, spørgeskemaer og logning af data), hvilken betydning lærernes handlinger og valg fik for elevernes mediebrug, deltagelse og læringsstrategier. Eksperimentet var sat sådan op, at der blev eksperimentet med én og samme gymnasieklasse fra eleverne begyndte i 1.g til de gik ud af 3.g. Samtidig lavede vi kompara-

tive empiri-studier (i form af spørgeskemaundersøgelser) for de øvrige klasser på samme årgang på samme skole. Studiet giver ikke noget empirisk repræsentativt billede af den danske gymnasieskole, men tilbyder et dybdeblik ind i, nogle af de problemer og muligheder lærere og elever står overfor i det nye digitale mediemiljø.¹

Resultatet var på mange måder positivt og mange resultater blev opnået allerede i det første skoleår, men nu da vi kan se ud over al empirien fra projektet falder en undtagelse fra filosofien om at undgå forbud og ligegyldighed i øjnene: Der har over alle 3 år i praksis været gennemført et *forbud mod at dele opgaver og resultater*, hvilket har betydet, at denne praksis er foregået i lukkede digitalt understøttede netværk mellem eleverne. Lærerne vidste godt, at eleverne havde en lukket Facebook-gruppe for hele klassen og at der blev delt opgaver og resultater, men de mente sig i stand til at kunne opfange snyd ved at sammenligne afleveringer.² Artiklen analyserer sig frem til at gårsdagens strukturer og normer spænder ben for at eleverne får udviklet kompetencer og dannelse adækvat med det nye mediemiljø. Artiklen vil snævert skildre dette forhold, hvilket sker på bekostning af forskningsprojektets stærkeste resultater, der er positive og vedrører undervisningsfællesskabets tilegnelse af arbejdsmetoder adækvate med det nye mediemiljø (Tække & Paulsen, 2015, 2013). Denne artikel tager ikke fællesskabsperspektivet, men netværksperspektivet og vil grundet dette udgangspunkt komme til at forholde sig kritisk til de herskende strukturer og kulturer på gymnasieskolen, der ud fra artiklen modvirker en omstilling til det nye mediemiljø. Artikel giver således et indblik i, hvilke konsekvenser dette forbud og den utilsigtede ligegyldighed det resulterede i, har betydet for klassen.

Undervisningsfællesskab og læringsnetværk

Selvom vi vil koncentrere os om netværk hhv. læringsnetværk vil vi begynde med modbegrebet, *undervisningsfællesskab*, for bedre at kunne definere og analysere netværksbegrebet i skolekonteksten. Overordnet betegner *fællesskab* den sociale enhed eller sammenhæng, der opstår, når et afgrænset antal mennesker skaber noget sammen (Paulsen, 2005). Fællesskab relaterer sig endvidere til det Habermas (1996) kalder for livsverden. Det bliver tydeligt, når man fx taler om fællesskabet på en skole. Fællesskabet er i denne betydning ikke identisk med skolen som socialt system, men angiver det sammenhold, der er eller ikke er på skolen, forstået som noget godt og meningsbærende (Rasmussen, 2009).

Når vi i denne artikel taler om undervisningsfællesskaber er det ikke for at referere til en idyllisk enhed eller et tabt paradys (jf. Baumann, 2003). Og så dog alligevel på en måde. Når vi bringer fællesskabsbegrebet på bane, er det for at kunne tematisere en ændret socialitet i forbindelse med de nye mediers indtog i undervisningen. Retrospektivt kan vi registrere, at der før internettet var en klar opdeling mellem (a) en varig og opbyggelig interaktion mellem lærere og elever i en klasse, centreret omkring undervisning, og så (b) et hav et hjælperelationer uden for skolen – forskellige fra elev til elev, typisk med forældre og nære venner som primære relationer. Således blev det enkelte individ påvirket socialt ud fra en

læringshensigt på mindst to måder, nemlig gennem det vi vil kalde for *undervisningsfællesskab* (klassen i skolen) og *læringsnetværk* (hjælperelationer uden for skolen). Vores tese er, at det stadig efter internettet er disse to socialformer, som er udslagsgivende i forhold til elevers læring, men at socialformerne (potenseret af de nye medier) nu indgår på en ny måde i forhold til hinanden, hvilket vi uddyber i løbet af artiklen.

Når vi kalder skoleklassen for et fællesskab skyldes det, at kommunikationen her foregår i et samlet forum, hvor alle deltagere (principielt set) har adgang til alle ytringer, der virker konstituerende for, hvad man taler om – og dette hvad enten man sidder fysisk sammen, eller er sammen via et medie, der konstituerer et *fælles* virtuelt rum.³ Samtidig konstituerer denne kommunikation de normer, der regulerer, hvordan man taler sammen. Heroverfor står netværk, der er en noget mere broget størrelse, hvis man prøver at iagttage dem ud fra graden af fællesskab. Alle er vi med i en lang række af forskellige netværk defineret af familie, arbejde, interesser mm. Netværksformen er den organisationsform som sladder, modstandsbevægelser, frihedsbevægelser, guerillaer, lobbyisme og eksempelvis terrorisme har (Finnemann, 2005, p. 255). At vide, at man kan *netværke* og ikke mindst hvordan, må på den baggrund ses som en vigtig kompetence og som social kapital (Rasmussen, 2008, p. 145). Formelt kan man som Castells (2003, p. 9) definere et netværk som *en samling af indbyrdes forbundne knudepunkter* – og pege særligt på internettet som drivkraften bag netværkssamfundet. Verden er blevet betragteligt mindre med internettet (Rasmussen, 2008). Hvad der især er vigtigt at bide mærke i, som Castells (2003, p. 123) og Wellman (et al., 2003) peger på, er, at netværkskommunikationen er individcentreret. Vi er alle altid selv centrum i samtlige netværk, vi er med i, men ingen af os kan vide, hvad der foregår mellem andre i netværket (eller i andre netværk, der er omkring os). Netop heri ligger risikoen ved netværk. De er usynlige for dem, der ikke deltager eller kun deltager i "den ene ende", og ikke engang blandt deltagerne får alle samtlige meddelelser eller blot meddelelse om, at andre får meddelelser: "Aktørerne [er] kun direkte synlige for hinanden, når de indgår i relationer, eller når de eksempelvis som på Facebook optræder på hinandens vennelister" (Linaa Jensen, 2009, p. 91). Funktionelt betragtet er det dog netværkenes styrke, da de således kan udbrede og transformere meddelelser, med mindst mulig belastning (eftersom ikke alle behøver at belastes med alle meddelelser) og med højest mulig selektivitet, der kombinerer overskud af momentane ressourcer med den konkrete ydelse. Samtidig ligger heri udfordringen for læreren og undervisningsfællesskabet, der må søge at udvikle normer og omgangsformer, der spænder netværkene for læringens vogn, i stedet for selv at havne i grøften ved siden af netværkenes kommunikative hjulspor.

Netværk som modkultur

Et tema der har været forsket og skrevet en del om er *modkulturer* i skolen blandt grupper af elever fra ikke-skolede baggrunde. Eksempelvis er der studier der viser, hvordan elever med arbejder- hhv. indvandrebaggrund har dannet modkulturer, hvor det at bryde

skolens regler, omformes fra at være noget negativt, til at være noget prestigefyldt indenfor gruppen (Gitz-Johansen & Thomsen, 2014, p. 225). Især blandt drenge kan modstand mod den dominerende skolekultur blive identitets- og fællesskabsdannende og dermed på længere sigt komme til at fastholde dem socialgruppemæssigt set (ibid). Skolen har hertil traditionelt set ikke virket til at kunne modvirke den kulturelle forskel mellem forskellige grupper elever: "Det [uddannelsessystemet] opretholder den allerede eksisterende orden, dvs. afstanden mellem elever der er udstyret med forskellige mængder af kulturel kapital" (Bourdieu, 1997, p. 39). Det vil på en måde virke besynderligt at kalde disse modkulturelle netværk for læringsnetværk, da deres rationale består i at obstruere undervisningens formelle læringshensigt. Imidlertid er de dialektisk intimt forbundet til den formelle læring, og lever parasitært, af den kultur, som de agerer modpol til, ved at vende op og ned på succeskriterierne. De modkulturelle netværk opstår ikke blot ud fra baggrundsfaktorer, men tillige ud fra en monokulturel undervisningspraksis, hvis krav de unge afkoder, at de kun kan blive tabere i forhold til (Beck & Paulsen, 2011). Det er derfor ikke sådan, at et modkulturelt netværk ikke forholder sig til skolens læringshensigt, tværtimod. Det bygger en oppositionel valorisering op, hvor det gælder om at obstruere, forvirre, bekræfte hinanden i skolens meningsløshed, slippe uden om, snyde, unddrage sig og lignende. I sådanne netværk deler man fx viden om, hvordan man snyder til eksamen og hyler lærerne ud af den. Heri ligger både læring (af uformel karakter) og en vis form for modlæring.

Netværk før de digitale medier

Før de analoge elektroniske medier var man som elev stort set isoleret fra undervisningsfællesskabet, når man ikke var i skole. Med de analoge elektroniske medier kunne man få information derhjemme, som ikke var tilgængelig før. I en dansk kontekst har især Danmarks Radio haft en stor betydning for dannelsen og oplysningen af den danske befolkning. Dette oplysende fællesskab bærer dog stadig de distinktive træk ved alle massemedier, nemlig at de ikke giver mulighed for feedback og altså interaktion (Luhmann, 2002). Tv transcenderer nok den spatiale barriere for elevens isolerethed, men temporalt set, gives der ingen, eller kun indirekte anknytning til elevens aktuelle skolemæssige udfordringer. Hertil fremfører Meyrowitz at egentlig uddannelse kræver – og dermed først og fremmest er forbundet med – skrift og trykke: "The logical linking of pieces of information into large, complex, and connected treatises and theories is a feature of writing and print" (Meyrowitz, 1985, p. 79). Der er altså grænser for de analoge elektroniske mediers virkning som (ud)dannelsesagent. Selvom man ikke er havnet i en direkte modkultur og man faktisk er en mønsterbryder, der af en engageret lærer, eller måske endog gennem tv har overtaget ideen om at uddannelse er vejen til succes, vil man stadig, i et ikke-dannet, ikke-støttende hjem være overladt til egne anstrengelser udenfor skolen.

Groft sagt var situationen således før de digitale medier, at nogle elever havde et, set i forhold til skolen godt læringsnetværk: de fik stor støtte og hjælp og var i et læringsstimu-

lerende miljø, hvor der fx blev diskuteret politik, samfund og kultur omkring spisebordet eller foretaget afkodninger af bøger og kunst i fællesskab. Andre elever, fra bl.a. såkaldte ikkebøglige hjem, fik lav eller ingen støtte og hjælp og blev ikke stimuleret på tilsvarende vis (Ulriksen et al., 2009). Denne diskrepans førte til dannelsen af begreber som negativ social arv og chancelighed, netop i den betydning at nogle havde dårligere læringsnetværk end andre.

Digitale medier og netværk

Med de digitale medier åbner der sig et nyt kommunikativt mulighedsrum (Finnemann, 2005; Tække, 2006). Interaktivt kan enhver nu søge og finde alverdens information på nettet (Jensen, 1999). Hertil kan enhver deltage i åbne interaktionskonstellationer via forskellige sociale medier (Boyd, 2014; Baym, 2010). Netværk kan nu eksistere kontinuert, uafgrænset af lokal tid og lokalt rum, parallelt med andre netværk og fællesskaber, mens enkeltindivider kobler sig (opmærksomhedsmæssigt) af og på (Tække, 2013). I skolen kan netværksaktiviteter fra mobning over diskussioner til kærestier fortsætte ind i timerne, hvortil man kan koble sig på spil og sociale medier sammen med andre i eller udenfor klassen. Med et begreb fra medieteorien kan vi iagttage, at netværkene bliver *remedieret* i de digitale medier (Bolter & Grusin, 2000; Tække, 2006). Da elever nu hvor-som-helst og når-som-helst, kan kontakte eller kontaktes af alle andre noder i deres netværk, betyder remedieringen en revolution for netværkene. Den æter de digitale medier og trådløse netværk spænder ud giver hidtil usete muligheder for at initiere og fortsætte interaktion *løskoblet* fra lokal tid og sted.⁴ I skolearbejdet kan svar på afleveringsopgaver lettere *deles* (dvs. opdeles, dekomponeres, rekonponeres, tilgås, flyttes, redigeres, kopieres, modificeres etc.) ikke bare i undervisningsfællesskaber, men også på tværs af, og som ydelser i netværk. På den ene side kan de ændrede muligheder betyde, at virkningsammenhængen mellem undervisningsfællesskab og netværk moduleres og sammenvæves frem for at fungere som to adskilte støbeforme eller kamre (Deleuze, 2006, pp. 212-218). På den anden side er der risiko for at netværkene suger opmærksomheden væk fra undervisningsfællesskaberne hvilket indikeres af den forskning der dokumenterer elevernes høje grad af distraktion (Mathiasen et al., 2014). Samtidig er der forskning, som tyder på at de unge, når de knytter sig til netværk, indleder flere svage relationer, end de ville uden sociale medier og danner flere nye venskaber, der også virker offline, på trods af at et medie som Facebook overvejende er et medie for stærke bånd (Lenhart & Madden, 2007, p. 91). Stærke bånd er netværksrelationer mellem fortrolige venner, der stoler på hinanden. Unge i netværk bygget op over stærke bånd kan støtte hinanden i vid udstrækning, men at være med i et sådant netværk kræver engagement, tid og opmærksomhed og kan dermed mangle den funktionsaftastning, som det mere åbne og løse netværk baseret på primært svage relationer kan yde. Sådanne stærke netværk tenderer mod at være homogene og isolerede og *de forstærker nærmere*

allerede værende overbevisninger end de bidrager til udviklingen af nye ideer (Donath, 2007, p. 6).

En positiv udnyttelse af den nye situation er afhængig af opbyggelsen af sociale strukturer, der understøtter (re)produktionen af læringsnetværk, der indgår i alliance med undervisningsfællesskaberne. Hvis ikke dette lykkes er risikoen at netværkenes primat gør sig gældende; de var der før de digitale medier, de har rod i lokale og materielle forhold, de er farvede af familiemæssige og kulturelle forhold og de fortaber sig bagud i historien. Hertil kommer det kollaps af kontekster som Boyd (2014) beskriver, der bl.a. består i at distinktionen mellem online-identitet og offline-identitet svinder bort. Der er ikke den store forskel mere og for mange er de sociale medier mest medier for stærke bånd. Der er således en risiko for at netværk der tenderer mod det modkulturelle flytter deres normsystemer med over i de digitale medier, hvis ikke lærerne konstruktivt blander sig i processen og søger at fællesskabsføre og socialisere netværkene til at blive læringsnetværk.

SME-filosofien og de nye produktionsformer

I det indledningsvist nævnte aktionsforskningsprojekt *Socio Media Education* (SME) har lærerne i en gymnasieklasse på foranledning af løbende feedback og feedforward fra de to deltagende forskere (teoretisk set inspireret af især Meyrovitz (1985) og Luhmann (2000, 1999)) forsøgt at generere undervisningsmetoder, socialstrukturer og normer, der er tilpasset det nye mediemiljø (Tække & Paulsen, 2015, 2013). Helt grundlæggende har det i dette forsøgsarbejde været at prøve at undgå såvel forbud som ligegyldighed overfor de nye medier. Nu hvor vi kigger ud over alle klassens tre år og har særligt fokus på problemstillingen omkring *fællesskab* og *netværk*, falder et fatalt brud med "forbuddet mod forbud" os imidlertid i øjnene. Nemlig forbuddet mod at plagiere, eller mindre skarpt formuleret, forbuddet mod at redigere allerede skrevne tekster til opgaveafleveringer. Denne forbudspraksis strider mod, hvordan tekstproduktion i det digitale mediemiljø ellers beskrives (Finemann, 1999; Poster, 2001; Jenkins 2006, 2008, 2013; Bruns, 2008; Markheim, 2013).

I samfundet udenfor skolen er tendensen, at man søger information og fx arbejder videre på og kombinerer, hvad andre har produceret. Ifølge Axel Bruns stammer vores begreb om produktion fra industrialiseringen, hvorfra vi har et skarpt skel mellem producent, distributør og konsument. Denne skelnen er dog ikke mere adækvat da 1. vores adgang til information ikke længere foregår ud fra en information-push model, men nærmere ud fra en information-pull model, da vi ikke længere kun er overladt til massemediernes kortslutning af feedback. 2. vi har nu selv adgang til midlerne til at producere og distribuere information. 3. den samme teknologi der muliggør mange-til-mange kommunikation kan anvendes af os selv til peer-to-peer kommunikation, hvilket åbner for, at vi kan organisere os i netværk om forskellige projekter. 4. da indhold i digital form er nemt og hurtigt at dele, modificere, udvide og rekombinere (Bruns, 2008, p. 14). I et sådant mediemiljø skal eleven ikke bare uddannes til at blive konsument, men til at blive producent-bruger, en der dyrker *pro-*

usage som Bruns definerer det. I dette samfund bliver det skabende netværk det vigtige omdrejningspunkt: "what the network model makes possible is the existence of a distributed but coordinated community, organized not according to the directions of a central authority to which all other nodes in the network are subordinate, but by the community's own protocols of interaction" (Bruns, 2008, p. 15). I tråd hermed taler Tim Berners-Lee om *intercreativity*, der muliggøres gennem non-hierarkiske mange-til-mange medier, hvorigennem man samarbejder om udviklingen og udvidelsen af delte informationsressourcer af fælles interesse (Bruns, 2008, p. 16). Skolen skal gerne opnå en 'produktionsform' der matcher den, der finder sted i det omgivende samfund og ikke reproducere gårsdagens nu forældede ekkorums-reproduktion af magtens doxa (Tække & Paulsen, 2015). Hertil beskriver Jenkins (2013, p. 2) fx en participatory culture i hvilken vi skaber, deler, reperspektiverer og remixer medieindhold. Hvortil han fremhæver *Appropriation* som: "The ability to meaningfully sample and remix media content" (Jenkins, 2006, p. xiv). Dette ligesom det ikke var nok at lære at læse i trykkeskolens samfund, for at blive set som bogligt dannet (literate), man måtte også kunne skrive (Jenkins, 2008). Poster (2001, p. 18) beskriver overgangen til de digitale medier som: "a move that elicits a rearticulation of the author from the center of the text to its margins, from the source of meaning to an offering, a point in a sequence of continuously transformed matrix of signification".

I det nuværende mediemiljø behøver man ikke, at have et tæt fysisk netværk for at få opgaver til inspiration. Der er flere portaler på nettet, hvor man kan få alle de analyser og opgaver om ethvert emne man kan ønske sig – som med let omskrivning kan iagttages som snyd, men som også kan iagttages som inspiration, altså den almindelige akademiske måde at lære på: man ser hvad andre har gjort og prøver så selv. Vores hypotese er, at man ved ikke at forbyde indhentning og deling af tekster, samt omskrivning af dem kan slå to fluer med et smæk: 1. at understøtte eleverne i at netværke i det nye mediemiljø – de skal *altid* finde arbejder at spejle deres egen præstation i og lære af i processen. 2. At lære eleverne, hvor grænsen går mellem snyd, plagiat og inspiration eller fx applicering af en analysemodel fra en opgave til en anden. Præmissen for denne positive hypotese er dog, at den ikke forvaltes på en måde, hvor lærerne forholder sig ligegyldigt eller forbydende, men hvor de derimod går aktivt ind i dette arbejde, for at støtte og hjælpe med redigeringerne i de nye medier. Dette vil også følge den grundlæggende SME-filosofi om at der opbygges adækvate normer og socialstrukturer ved at undgå forbud og ligegyldighed.

Analyse ud fra SME-eksperimentet

Socialt set har SME-klassen været en sådan, hvor de dygtige og flittige har været stille og ikke-ledende typer, mens en gruppe højtråbende har haft (u)held til at præge begivenhederne. Fagligt set var SME-klassen opdelt i tre grupper: en stor mellemgruppe (ca. 13 elever) og så to mindre grupper bestående af henholdsvis fagligt dygtige (ca. 7 elever) og fagligt svage elever (ca. 8 elever). Denne gruppering ændrede sig kun i mindre omfang over de

tre år. Vi bygger især dette billede på elevernes selv vurderinger i enkelt- og gruppeinterview. At der var en fordeling på groft sagt 7-13-8, var der stor enighed om, men at mange stort set kun "overlevede" via hemmelige netværksydelse, var en mindre udbredt viden. Vi opnåede i slutningen af 2.g elevernes tillid og fik herefter uforbeholdne selvbeskrivelser af fagligt arbejde. Tilliden omhandlede, at vi ikke angav dem til lærerne før de ville gå ud af gymnasiet, hvilket de er nu. Vi vil dog i den følgende udrulning af klassens netværk fortsat anonymisere eleverne så de ikke kan genkendes på individniveau. Eleverne skal hertil have en tak fra forskningsverdenen for at give indsigt i, hvordan mange "overlever" gymnasiet, som vi må håbe på vil give anledning til eftertanke i skoleverdenen. Nu kan man ikke mere lukke øjnene, for det netværksarbejde der bliver udført, som en håbløshedens copingstrategi mod den reifikation som gymnasiets normer, arbejdsformer, karaktersystem, kultur, blinde optag og regler betyder for en stor gruppe elever, men må komme på højde med det nuværende mediemiljø som beskrevet i forrige afsnit ud fra bl.a. Bruns og Jenkins.

Netværk i SME-klassen

Der var en række netværk internt i SME-klassen, samt en lang række netværk, der rakte udover klassen. Det vigtigste var en gruppe på 8 drenge, der kom fra samme folkeskole. Dette netværk kalder vi *Dionysosnetværket*. Fagligt set lå to i enkelte fag i klassens bedste gruppe og andre 3 til 4 i mellemgruppen og resten i den fagligt svageste gruppe. Der var forskelle fra fag til fag og en nedadgående bevægelse i deres arbejdsindsats fra de begyndte på gymnasiet til de sluttede. De havde fælles interesser indenfor fodbold, hvor de var del af et større netværk på 14, hvor der også var medlemmer fra andre klasser. De gik i byen sammen, røg sammen og spillede computerspil og oddsede sammen og havde således en stor social fællesmængde. Hertil kommer en stor intern loyalitet, der strakte sig helt tilbage til *deres fælles fortid i samme folkeskole*. De organiserede sig via hemmelige lukkede Facebook-grupper, samt gennem Facebook-meddelelser (også kaldet chat). Dette netværk var kendt som et netværk af de andre i klassen, omend de udenforstående kun vidste lidt om hvad der skete internt i netværket. Dog var dette netværk dominerende i klassen, de havde høj cigarføring, var larmende, råbende og normdannende for de svageste i mellemgruppen og i den dårligste gruppe, især i forhold til en uambitiøs indstilling til det faglige arbejde og en meget ambitiøs indstilling til fodbold og computerspil. De præsenterede en fan-denivoldsk modkultur, hvor det var sejt at være med til at spille multiplayer-spil på tværs af alle timer – en netværksforpligtelse der mere var med til at opretholde social identitet end det at følge med i timerne og være dygtig – omend vi aldrig observerede hetz mod dygtige og flittige elever, eller mod lærerne – de *herskede* kun via deres adfærd.

Hertil var der tre drengenetværk mere i klassen, hvortil pigegruppen af drengene og nogle af pigerne også blev iagttaget som netværk. De tre drengenetværk havde hver 3 til 5 deltagere og var placeret sådan, at et af dem havde medlemmer fra den bedste gruppe og midtergruppen, et andet var et mellemgruppe-netværk og det sidste et løst netværk i den

dårligste ende af klassen. Hertil var der enkelte af de svageste drenge og enkelte i pigegruppen, der betegnede sig selv som udenfor enhver form for netværk i klassen.

Det første af disse netværk kalder vi for *Det apollinske netværk*, der ingen fælles fortid havde, men var enige om ikke at spille i timerne og hjælpe hinanden med at følge med. Netværket bestod af de fagligt set dygtigste drenge. De sparrede om opgaver og hjalp hinanden og brugte Facebook-chat til samarbejdet om de enkelte opgaver. De ville ikke dele med andre i klassen da de mente det skulle være 50-50 med at give og tage. De opretholdt således en klar afgrænsning og orden i harmoni med skolens formelle rationale.

Det næste drengenetværk havde et medlem, der gik fra den dygtige gruppe til mellemgruppen, hvor de andre 3 medlemmer befandt sig, dette kalder vi *Mellemgruppenetværket*. De havde heller ingen fælles fortid og deres måde at forholde sig til det faglige arbejde minder om Dionysosnetværket, med hemmelige udvekslinger via en lukket Facebook-gruppe og Facebook-chat.

I det sidste drengenetværk tilhørte alle 3 medlemmer den dårligste del af klassen. De gav udtryk for ikke at være i et fasttømret netværk og vi kalder dem *Det svage netværk*. De havde dårlig kontakt til de andre elever og måtte kæmpe sig fra opgave til opgave på grænsen af ikke at kunne leve op til kravene om skriftligt tilstedevær.

Pigerne er set som netværk tilhørende den dygtigste gruppe og mellemgruppen omend alle synes at lave lektier. Ingen af dem tilhørte andre netværk og deres eget var svagt koblet og fungerede *kun* som direkte udvekslinger mellem to individer. De syntes at lave deres egne opgaver, men samarbejdede fra tid til anden med hinanden eller de dygtige og/eller flittige af drengene. Man kan godt kalde pigerne for *et sammenbragt netværk*: de agerer som om de ufrivilligt er sat sammen og sat i denne klasse; de danner momentant tætte par og høj grad friktion indbyrdes.

Dionysosnetværket har alle træk for et netværk af elever der kommer fra et ikke-bogligt miljø, de kender hinanden i forvejen og lykkes i at holde sig selv og hinanden tilbage via stærke bånd på den ene side og bliver på den anden side ikke hjulpet af skolen, eller lærerne til at bryde deres bogligt set negative sociale arv. Til gengæld hjælper de hinanden gennem gymnasiet via deres gensidige forbudte netværksydelse. I det følgende vil vi dog kigge nærmere på mellemnetværket, der udøvede hvad lærerne ifølge deres egne udsagn ville betegne som snydeadfærd, men for hvem det ikke lå i kortene, at de skulle gennemføre gymnasiet på samme måde som Dionysosnetværket – de ville have været en lavt-hængende frugt for lærerne at plukke. Man kan dog også formulere det i magt-termer på den måde, at der i SME-klassen opstod en normativ alliance mellem Dionysosnetværket og Mellemnetværket på den ene side, og det apollinske netværk og pigernes sammenbragte netværk på den anden side, som to modpoler i forhold til at definere, hvordan man gebærder sig i klassen. Mellemnetværket bliver hverken optaget i det apollinske eller det dionysiske, men danner sig selv primært i billedet af det dionysiske, hvis ekspressivitet er mest toneangivende.



Fig. 1. Netværk i SME-klassen

Mellemnetværket

I Mellemnetværk siger eleverne, at de snyder til hverdag, nærmest uden at tænke over det, men at de passer på og gør sig umage med det i de store opgaver: "man tænker selvfølgelig mere over, hvordan man lige kan måske snyde systemet til en stor opgave end bare til de daglige lektier" (gruppeinterview 7/1 2014). De bruger gruppebeskeder over Facebook til virtuel kontakt og deling af opgaver. Da vi spurgte til om de kun kommunikerer internt svarede de: "Det er måske ikke så meget eksklusivt, når vi er i skolen, der kan vi også bare sådan snakke sammen, uden at det skal være en Facebook-samtale. Men hvis vi skal dele noget, så er det altid bare sådan noget eksklusivt noget for gruppen" (ibid). Vi spurgte videre hvad de delte: "Det kan være ens lektier eller måske noget til en eller anden aflevering" (ibid). De taler altså i den åbne gruppe, men deler eksklusivt i Facebook-samtaler. Et andet spørgsmål, der trængte sig på for os var i forhold til tillid til at dele sin opgave med andre:

Elev 1: Jeg har prøvet en gang faktisk, på første år, hvor vi blev taget for snyd, fordi jeg hjalp nogen med en opgave, og dem hjælper jeg så ikke mere.

Man skal altså være god til at redigere, ellers ekskluderes man af dette netværk, der efterhånden har uddifferentieret sig, dels ved at man er villig til at indgå i redigerings samarbejdet og dels kan håndtere dette uden at blive opdaget. I dette netværk laver man ligesom det er tilfældet i Dionysosnetværket arbejdsdeling i timerne:

Elev 1: Sådan at den ene dag der var det den ene, der lige skrev, og så den anden kunne få lov til at spille lidt, og så den anden dag så var rollerne byttet om. Og så sendte du bare...

Elev 2: Ja.

Forsker: Og det var også inden for gruppen, I ligesom havde sådan en tur-tagning?

Elev 1: Ja." (ibid).

De skiftedes altså til at følge med og til at spille computerspil. Når vi spurgte ind til deres studiestrategi og til ambitionsniveau svarede de: "Nej jeg synes, at mit ambitionsniveau det er faldet i forhold til det niveau, som egentlig er kommet ud af det. Jeg synes måske, at det er blevet lidt for nemt, at man kan trække så meget på andre folk i forhold til det her. Helt

sikkert” (ibid). De bekræfter at det er gået tilbage for dem fra de begyndte og til dette interview halvvejs henne i 3.g og for at være sikre spørger vi om de var mere ambitiøse i starten?: “Ja, det synes jeg. Det synes jeg faktisk, at jeg var. Jeg synes, at det er gået langt længere ned, eftersom at man kan trække på andre på den måde, som det er blevet til. I hvert fald med os” (ibid). Alligevel mener de, at de stadig kan “få en okay karakter ud af det” (ibid). Snyd betyder, at man lærer mindre, men man kan godt opretholde okay årskarakterer og dette mener de er medvirkende til at deres ambitionsniveau falder: “Fordi selvom nogen af dem, der ikke laver så meget i timerne for eksempel, de kan stadigvæk godt få ... Altså nu skal jeg jo ikke sige, at de ikke er kloge og sådan noget, men hvis de nu har fået tilsendt en hel masse, så har de jo stadigvæk nogle notater de kan bruge og så får de stadig en [rimelig] karakter, selvom de måske ikke yder nær så meget som alle os andre. Og det tror jeg er det, der får ambitionsniveauet til at falde.” (ibid). At man bare kan “snyde” sig igennem svækker på arbejdsindsatsen og vi bemærker, at eleven her tydeligt skiftede pronomen i citatet fra jeg og vi til de. Dette dækker over en vis bitterhed: “Jamen jeg har jo et snit, jeg skal gå efter i forhold til videregående uddannelse, så det er jo det, der hele tiden har været målet, men det kan jeg også se nu, når vi er kommet længere ind, at det begynder at blive sværere og sværere, det snit faktisk. Fordi man simpelthen er begyndt at tage så let på det, som vi er kommet længere ind” (ibid). Vi tolker det således, at det kan være svært at holde arbejdsmoralen oppe, når man kan se andre bare kan spille, slappe af og i det hele taget følge sine lyster, i stedet for at arbejde hårdt og målrettet på at lære penum. Dette gør det svært for én, der faktisk kan kvalificere sig til at være med i et sådant “snydenetværk” ikke også at nyde dets “goder”. Disse “goder” kan få alvorlige konsekvenser for den der skal bruge et højt karaktersnit efter gymnasieskolen. Men samtidig agerer netværkene sikkerhedsnet under eleverne, der altid vil kunne klare at aflevere noget acceptabelt og således holde dem på et middelniveau i årskarakterer.

Lærerne ville, hvis ikke der havde været forbud mod samarbejde om tekster, have kunnet kvalificere disse aktiviteter og dermed inter文neret i den kultur, der ellers dyrkes som svampe i en mørk kælder. Når ikke der hersker forbud og straf tør eleverne vove sig frem i tillid til at få hjælp og støtte, hvilket vi har dokumenteret på mange andre arbejdsområder relateret til undervisningsfællesskabet (Tække & Paulsen, 2013, 2015). Hvis denne tillid skal frem på dette område må strukturer (årskaractersystemet og forbuddet mod at skrive ud fra andre elevers tidligere eller simultane produkter) ændres, hvilket også gælder kulturen og det normsystem hvorudfra produsage iagttages som plagiat.

Samarbejde – hjælp eller plagiat?

Vi har observeret, at hvis der er noget, der kan ødelægge samarbejde og inspirere til “snydeadfærd” så er det lærernes omgang med og forståelse af, hvornår noget er snyd og plagiat på den ene side og samarbejde og hjælp på den anden side: “Altså jeg har det sådan lidt, at hver gang at jeg har delt viden, så har folk brugt det direkte, og så er man selv blevet taget,

og så har det jo været magen til hinanden. Så har det mindet for meget om hinanden, det er måske lidt der, jeg ser, for så bliver man straffet for faktisk at have hjulpet andre" (Gruppeinterview 15/11 2013). Der kan være flere grunde til denne elevs oplevelser, hun kan have delt med en dårlig snyder, en snyder i desperat tidsnød, eller bare én der har været ligeglad med hende. At eleverne i klassen overhovedet kommer til at arbejde sammen uden for deres netværk skyldes, at lærerne i gymnasiet ofte initierer gruppearbejde, hvilket de så bruger til at sætte dygtige og ofte flittige i gruppe med dårlige og/eller dovne elever, eller bare elever der har opgivet at følge med, men som prøver at hænge på alligevel. Konsekvensen er: "Du får både minus tre og skriftligt fravær for det, hvis der er nogen, der afleverer noget, der minder for meget om dit" (ibid). Man bliver således straffet for at hjælpe – når den man hjælper ikke er øvet omskriver. Vi blev meget forbavsede over at begge parter blev straffet, hvilket næste lille interviewstump viser:

Forsker: Men det er vi jo enige om... Den der har lavet opgaven og bare har lagt den ud i det åbne, så alle kan se den til stor gavn, har jo ikke snydt. Det er jo ikke snyd.

Elev 1: Jo, jo, fordi det er snyd, at du har delt det.

Forsker: Det er da ikke snyd.

Elev 2: Jo, det bliver taget som snyd heroppe på Handelsskolen." (ibid).

Det er svært ikke at tolke dette som en systemfejl og mangel på forståelse for det nuværende mediemiljø og hertil hvad snyd er og betyder. I det nuværende mediemiljø behøver man ikke at have et tæt fysisk netværk for at få opgaver til inspiration, da man som tidligere nævnt på nettet kan finde opgaver man kan spejle eget arbejde i fremstillingsmæssigt og faktisk. Hvis man så i en klasse har elever blandt dem der klør på, der er villige til at hjælpe, kan næste interviewbid virke som skræmmeeksempel: "For eksempel i sidste Fag X, der havde mig og ham der Elev Y, altså vi har snakket om det, vi har ikke sendt noget til hinanden, vi har bare snakket om det, og så står der bare flere steder: Det her minder for meget om Elev Ys, det her minder for meget om Elev Ys, det her minder for meget om Elev Ys. Og vi havde ikke sendt noget skriftligt, vi havde bare snakket om det, og så havde vi fået sådan lidt samme holdning på det jo. Så gider man jo ikke dele noget" (ibid). Sådan en erfaring kortslutter det faglige samarbejde mellem eleverne. Begivenheder som denne demotiverer eleverne i forhold til at samarbejde og de dygtige i forhold til at hjælpe de svage. Dette eksempel er dog ikke det værste, det næste eksempel viser, hvordan selv åbenlyse uretfærdigheder systematisk eksisterer i gymnasieskolen; Elev X fortæller: "Men der er også forskel på om man sender opgaven, eller om man bare deler viden jo. For eksempel inden jeg havde sendt min opgave, der afleverer han, altså den samme, og så ... Der står endda Elev X på hans forside... Der fik jeg også minus tre og skriftligt [fravær], selvom læreren tydeligt kunne se, at det var min – der stod jo Elev X på begge to" (ibid). Her er der tale om intellektuelt tyveri, om at en elev ikke bare har plagieret en anden elev, men kopieret en anden elevs opgave. Synderen trænger tydeligvis til hjælp. Vi havde svært ved helt at forstå og spurgte ind til strafudmålingen:

Elev 1: Jo, fordi det er lige så meget snyd at sende, som at tage...

Elev 2: Ja ja ... Men man kan jo inde på nettet, inde på studieportalen, der kan man jo finde opgaver, så burde det jo også være snyd at lægge en gammel opgave op derop." (ibid).

Eleverne har altså gennemskuet, at alle vil kunne finde opgaver på nettet og stiller sig uforstående overfor, at man som elev i klassen så kan blive straffet, hvis en anden afleverer ens opgave. Hvis produsage, appropriation og remix var tilladt ville læreren kunne se i hvilken grad om overhovedet en opgave er omarbejdet. Læreren vil kunne se om den er direkte kopieret, let omarbejdet, mellemløst omarbejdet, anvender andre eksempler, der viser, at tankegangen er forstået og kan anvendes, udvidelser i begreber eller måske divergerende holdninger eller tolkninger – vi befinder os altså indenfor bedømmelsens svære verden og i den, skal læreren kunne skelne mellem dumpet og bestået og hvis bestået hvor godt og selvstændigt eleven har arbejdet. Spørgsmålet er om det kun er lærerens udsagn der må plagieres? kan man overhovedet lave en opgave uden at (om)skrive noget andre allerede har skrevet/tænkt?

Konklusion

Den ovenstående analyse peger på, at elever i gymnasiet, ved hjælp af de nye digitale medier, opretter forskellige typer af læringsnetværk, hvor de deler information og viden, i forbindelse med skolearbejde. De nye digitale medier muliggør, at eleverne kan gennemføre et omfattende hemmeligt samarbejde herom i disse netværk, døgnet rundt, både i og uden for skolen, herunder dele og omskrive hinandens og andres skoleopgaver. Vi har videre set, hvordan der i relation til det undersøgte undervisningsfællesskab kan opstå et polariseret netværkssamarbejde. I den ene pol bliver der netværk til, som hemmeligt deler information for at slippe uden om de faglige krav. For så vidt dette lykkes, kultiveres en instrumentel snyde-adfærd som mindsker elevernes mulighed for faglig progression. I den forbindelse synes vi at kunne se, at det kan være fatalt, hvis man som elev trækkes med i et sådan netværk, der groft sagt hæmmer ens faglige progression og deltagelse i undervisningsfællesskabet. I den anden pol bliver der netværk til, som ligeledes hemmeligt deler information med hinanden og muligvis også med andre uden for klassen, primært med det formål at indløse de faglige krav. Her understøttes en faglig progression, men hemmeligholdelsen ekskluderer andre elever fra at nyde godt heraf, såvel som det obstruerer et godt læringssamarbejde i undervisningsfællesskabet, herunder lærerens positive og fagligt berigende vejledning. I forhold til denne polære struktur har vi set, at strukturen forstærkes og fastholdes på kontraproduktiv vis gennem skolens forbud mod at man i relation til især afleveringer må dele information og resultater, og hvor de som deler ud, straffes lige så hårdt som de der gør brug af andres informationer og resultater, sanktioneret gennem karakterer og tilskrivning af fravær. I elevernes forståelse og adfærd indebærer det en dobbelt lukning af læringsnetværkene fra undervisningsfællesskabet. For det første lukkes lærerne ude og aktiviteterne i netværkene deles ikke i undervisningsfællesskabet. For det andet ekskluderer eleverne

hinanden fra netværkene gennem noget der kan minde om mafialignende metoder, dog kun af symbolsk karakter. Konsekvensen er, at lærings samarbejdet i klassen undermineres og at lærerne ikke får mulighed for at kvalificere elevernes arbejde med de nye produktionsformer. Man kan beskrive det sådan, at netværkene er foran undervisningsfællesskabet i forhold til at tage de nye arbejdsmetoder i brug, men fordi undervisningsfællesskabet halter bagefter, bliver disse ibrugtagninger ikke kvalificeret ud fra dels et fagligt synspunkt, dels ud fra et solidarisk synspunkt, hvor det vil være at fortrække, hvis eleverne bringes til at hjælpe hinanden, alle sammen, i klassen, på tværs af sociale og faglige skel. For at elevernes netværk skal komme til at virke godt som læringsnetværk i relation til undervisningsfællesskabet, kan vi derfor konkludere, at det er en betingelse, at lærerne og skolen ikke opererer med forbud eller ligegyldighed overfor de nye vidensproduktionsformer, som potenseres gennem de nye medier, men derimod annammer og kvalificerer disse aktivt i undervisningsfællesskabet.

Mellemnetværket viste os, at normerne og omgangsformerne i en klasse kan bevirke, at man som elev trods et godt fagligt udgangspunkt og ambitioner om at komme videre i uddannelsessystemet, kan blive trukket ned. Der har altid været fristelser og elever med en "svag karakter" har altid været i risiko for at falde igennem. Set ud fra mellemnetværket ser det ud til at risikoen for at falde igennem er øget med de nye medier. Det virker overraskende at risikoen ikke kun består i multitasking og distraktion, men også i skjulte netværk. Det virker paradoksalt at det ser ud til ikke kun at være elevernes egen skyld, men også, eller i overvejende grad, skyldes, at skolen ikke er på højde med det nuværende mediemiljø. Denne forbavsende konklusion drager vi ved at sammenstille teorierne om de nye produktions- og arbejdsformer i det samfund, der omgiver skolen på den ene side og så netop den struktur og de normer der ser ud til at dominere i den gymnasieklasse vi har undersøgt. For det første har produktionsarbejdet skiftet karakter fra industrisamfundets masseproduktion af ensartede produkter, hvor mange skulle lave det samme, til en produktionsform hvor kopiering af mange produkter ikke længere er en arbejdsopgave, da man virtuelt kan producere lige så mange det skal være (fx APPs, tekster og musikfiler), eller omvendt kan åbne op for at alle kan tilgå et produkt (fx webblog, streaming og webavis). Eleverne skal på denne baggrund lære at deltage i den nye produktionsform og altså blive netværkende produsere, det vil sige, lære at bygge videre på andres produkter og *sammenstykke* egne produkter (fx kodestumper der samles til en ny APP). I den undersøgte gymnasieklasse har vi derimod kunne iagttage og dokumentere, at de nye arbejdsformer faldt under begreberne plagiat og snyd og derfor var forbudte. Dette kan beskrives som en ond cirkel: Eleverne holdt deres netværksarbejde hemmeligt pga. forbuddet i undervisningsfællesskabet, hvorfor lærerne ikke kunne hjælpe eleverne med at blive dygtige vidensarbejdere, der ærligt og åbent kunne referere, parafasere, resumere mv. Eleverne ændrede selv modus til netværkende produsere, men uden at de blev hjulpet af lærerne til at søge og finde de bedste opgaver på nettet at arbejde ud fra, eller til at netværke med elever fra andre klasser og skoler om produsage. Forbuddet og ligegyldigheden resulterede altså ikke i at stoppe

den ulovlige praksis, men forhindrede den i at finde former der ville legitimere den som lovlig og samtidig bringe undervisningen på højde med det nuværende mediemiljø.

Man kan endvidere konkludere, at det aldrig lykkedes at tæmme netværkene i klassen, åbne dem op og spænde dem for undervisningsfællesskabets vogn. Ligeledes lykkedes det ikke at give eleverne undervisning i, hvordan man *legitimt* og *udviklende* producerer afleveringer, der i deres grundlag også bygger på andre elevproduktioner. Dermed er klassen gået glip af en prægning mod at blive digitalt dannede (Tække & Paulsen, 2015). Problemet ligger i, at netværksaktiviteterne pga. forbuddet i undervisningsfællesskabet mod netværkenes *arbejdsmetoder*, har været holdt hemmelige. I stedet for at afhjælpe situationen, hvor netværk trækker elevers engagement og deltagelse væk fra undervisningsfællesskabet, ser det ud til, at de sociale medier på nogle områder i stedet har befordret den. Alligevel ser det ud til, at selvsamme medier og den lyssky mediebrug til en vis grad hjalp eleverne til at klare sig gennem de objektive krav (tilstedevær og årskarakterer). Dette dog med den vigtige modifikation, at der skete en polarisering mellem de netværk, der orienterede sig mod at producere hemmeligt for at slippe uden om faglige krav, og de netværk, der orienterede sig mod at dele viden på mere raffinerede måder for at indløse faglige krav. Det *samlæde* læringssamarbejde i undervisningsfællesskabet blev systematisk hindret af denne netværkspolarisering, der blev *forstærket* af de kontraproduktive forbudsnormer, der blev initieret af skolen og sedimenteret i undervisningsfællesskabet gennem lærernes forbud og sanktioner.

Noter

- 1 Se Tække & Paulsen (2013) for en grundig metodegennemgang.
- 2 Lærerne vidste ikke at der var mange for hinanden lukkede Facebook-grupper i klassen, eller at der skete mange netværksudvekslinger via Facebook-meddelelser eller Facebook-chat mellem elever indenfor klassens forskellige netværk.
- 3 Denne definition af fællesskab der bygger på at alle får samme meddelelse stemmer overens med Finemann (2005, p. 254) når han definerer *gruppen* versus *netværket*.
- 4 Dette kan ses som en direkte fortsættelse af det Giddens (1994) taler om som udlejring.

Litteratur

- Beck, S. og Paulsen, M. (2011). *Mangfoldighed og fællesskab – et etnodidaktisk analyse af kursisttilgange og klasserumskultur på hf og VUC*. Gymnasiepædagogik Nr. 80.
- Bauman, Z. (2003). *Fællesskaber*. København: Hans Reitzels forlag.
- Baym, N. (2010). *Personal connections in the digital age*. Cambridge: Polity Press.
- Bolter & Grusin (2000). *Remediation: Understanding New Media*. USA: Library of Congress Cataloging-in-Publication Data.
- Bourdieu, Pierre (1997). *Af praktiske grunde*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Boyd, d. (2014), *It's complicated – the social life of networked teens*. Yale: Yale Uni. press.

Article: Sociale medier og ulovlige netværk i gymnasieskolen

- Bruns, A. (2008). *Blogs, Wikipedia, Second Life and Beyond: From Production to Prodsusage*. New York: Peter Lang.
- Castells, M. (2003). *Internetgalaksen*. Viborg: Systime A/S.
- Deleuze, G. (2006). *Forhandlinger 1972-1990*. København: Det lille forlag.
- Donath, J. (2007). Signals in Social Supernets. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 1-19.
- Dorf, H. & Rasmussen, J. (2014). *Pædagogisk Sociologi*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Finnemann, N.O. (2005). *Internettet I Mediehistorisk Perspektiv*. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur.
- Finnemann, N.O. (1999). Hypertext and the Representational Capacities of the Binary Alphabet. *Arbejds-papire fra Center for Kulturforskning, Aarhus Universitet*.
- Giddens, A. (1994). *Modernitetens konsekvenser*. København: Hans Reitzels forlag.
- Gitz-Johansen, T. & Thomsen, P. T. (2014). Diversitet. I Dorf, H. & Rasmussen, J. (Red). *Pædagogisk Sociologi*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Habermas, J. (1997). *Teorien om den kommunikative handlen*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Jenkins, H., Ford, S. and Green, J. (2013). *Spreadable media – Creating value and meaning in a networked culture*. New York: New York Uni. Press.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture: Where old and new media collide*. New York: New York University Press.
- Jenkins, H. et al. (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. London: The MIT Press
- Jensen, J. F. (1999). 'Interactivity' – Tracking a New Concept in Media and Communication Studies. I Mayer. Paul A. (red). *Computer Media and Communication*. Oxford uni. Press GB. P. 160-188.
- Lenhart, A., & Madden, M. (2007, April 18). Teens, privacy & online social networks: How teens manage their online identities and personal information in the age of MySpace. Pew/Internet & American Life Project. Retrieved October 1, 2014: http://www.atg.wa.gov/uploadedFiles/Another/Office_Initiatives/Teens,Privacy%20and%20Social%20Networks.pdf
- Linaa Jensen, J. (2009). "Fra onlinefællesskaber til onlinenetværker", i *Mediekultur vol 46, Journal of media and communication research*.
- Luhmann, N. (2002). *Massemediernes realitet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Luhmann, N. (2000). *Sociale systemer*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Luhmann, N. (1999). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Suhrkamp
- Markham, A. (2013). Remix Cultures, Remix Methods. In *Global Dimensions of Qualitative Inquiry*. Denzin & Giardina (Ed). pp. 63-81. Walnut Creek CA: Left Coast Press.
- Mathiasen H., Aaen J., Dalsgaard C. og Thomsen M. B. (2014). *Undervisningsorganisering, -former og -medier – på langs og tværs af fag og gymnasiale uddannelser*. Hovedrapport 2014, 4. Aarhus Universitet, Center for Undervisningsudvikling og Digitale Medier.
- Meyrowitz, J. (1985). *No Sense of Place: The Impact of Electronic Media on Social Behavior*. New York: Oxford Uni. Press.
- Paulsen, M. (2005). *Fællesskaber og virkelighed som begivenhed i samværets væsenhistorie – en filosofisk afhandling*. Ph.D.-afhandling Aalborg Universitet.
- Poster, M. (2001). Print and Digital Authorship. *Papers from the Centre for Internet Research*.
- Rasmussen, T. (2008). *Nettverksformelen – Hvordan det sociale livet henger sammen*. Oslo: Unipub.
- Rasmussen, P. (2009). Kollektiv læring og kommunikativ rationalitet. I Paulsen, Klausen, Etemadi og Wiberg (red.) *Filosofiske perspektiver på kollektiv læring*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Tække, J. og Paulsen, M. (2016). *Undervisningsfællesskaber og læringsnetværk i den digitale tidsalder*. København: Forlaget Unge Pædagoger.

Article: Sociale medier og ulovlige netværk i gymnasieskolen

- Tække, J. & Paulsen, M. (2013). *Sociale medier i gymnasiet – mellem forbud og ligestyldighed*. København: Forlaget Unge Pædagoger.
- Tække, J. & Paulsen, M. (2010a). Trådløse netværk og sociale normer. i *Norsk Medietidsskrift* 17, nr. 1, pp. 16-45. tilgængelig på: <http://www.idunn.no/ts/nmt/2010/01/art01>
- Tække, J., Paulsen, M. (2010b). Digitale medier og magt i undervisningen, *Dansk Sociologi*, vol. 3 nr. 21, s. 29-48.
- Tække, J. & Paulsen, M. (2009). Om den uformelle (mis)brug af medier i det formelle uddannelsessystem. i *Mediekultur* vol 46, *Journal of media and communication research*.
- Tække, J. (2013). Facebook og social ambivalens. I Tække & Jensen (red) *Facebook – fra socialt netværk til metamedie*. København: Samfundslitteratur.
- Tække, J. (2006). *Mediesociografi*. Ph.d.-afhandling. IT-Universitetet i København. København: Innovative Communication (InC). også Tilgængelig på: <http://pure.au.dk/portal/files/17825022/mediesociografi>
- Ulriksen, L. og Ebbensgaard, Aa. B. (2009). *Når gymnasiet er en fremmed verden. Eleverfaringer – social baggrund – fagligt udbytte*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Wellman, B. et al (2003). The Affordances of the Internet for Networked Individualism. *JCMC*, 8(3) April 2003, 1-29.

Jesper Tække
Lektor, ph.d.
Institut for Æstetik og Kommunikation
Aarhus Universitet
imvjet@dac.au.dk

Michael Paulsen
Lektor, ph.d.
Institut for Læring og Filosofi
Aalborg Universitet
paulsen@learning.aau.dk