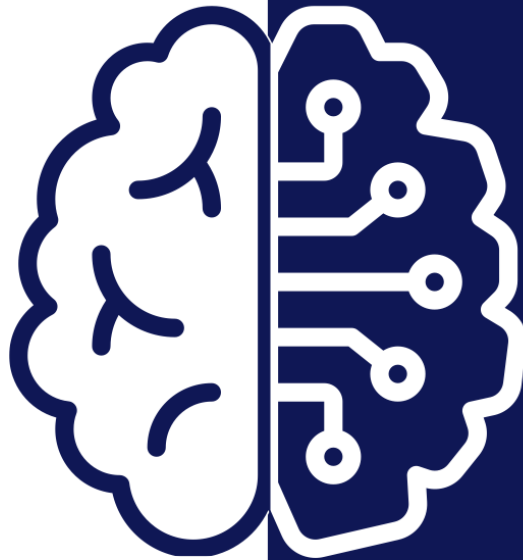


START SKÆRM STOP

EN KRITISK DISKURSANALYSE AF
POLICY OG PRAKSIS I
FOLKESKOLENS DIGITALISERING



ABDELKARIM BEN HADDOU, SPECIALE
STUDIENR.: 20201043
VEJLEDER: BENTE MEYER
AFLEVERINGSDATO: 5. AUGUST 2025

Titel: Start Skærm Stop - *En kritisk diskursanalyse af policy og praksis i folkeskolens digitalisering*

It, Læring og Organisatorisk Omstilling (ILOO)
Aalborg Universitet, København

Navn: Abdelkarim Ben Haddou

Studienummer: 20201043

Vejleder: Bente Meyer

Afleveringsdato: 5. august 2025

Antal anslag (med mellemrum): 190.378

Antal sider (ekskl. Bilag, litteraturliste): 76

Bilag antal: 9

Abstract

This thesis explores how primary school teachers in Denmark navigate the balance between protecting students from harmful digital habits and integrating digital competencies into their teaching practices. In a context of increasing political attention to digital wellbeing and screen use, the study employs a critical discourse analysis (CDA) framework (Fairclough, 2008) to examine both policy documents and qualitative interviews with eight teachers from different school levels and institutional contexts.

Methodologically, the thesis combines a deductive document analysis of national policy recommendations with an inductive, thematic analysis of interview data. The findings reveal that teachers operate within a discursive tension field, where they are simultaneously expected to be agents of technological innovation and guardians of students' digital health. While digital tools are seen as didactically beneficial, particularly for differentiation and engagement, social media and screen overuse are perceived as detrimental to student focus, well-being, and interpersonal relationships.

The study shows that teachers' responses are shaped by institutional conditions, personal pedagogical values, and local school cultures. There is no unified approach; rather, teachers employ individualized, situational strategies. Moreover, the analysis indicates a partial dissonance between national recommendations and the realities of school practice, highlighting a lack of structural support, time, and professional development.

The thesis concludes that teachers demonstrate strong professional judgment and ethical responsibility but are constrained by systemic limitations. For schools to effectively promote both digital learning and protection, broader collective infrastructures, clearer role divisions, and sustained support systems are necessary.

Resumé

Dette speciale undersøger, hvordan lærere i den danske folkeskole håndterer balancen mellem at beskytte elever mod skadelige digitale vaner og samtidig integrere digitale kompetencer i undervisningen. Undersøgelsen tager afsæt i et stigende politisk fokus på digital dannelse og regulering af skærmbrug, og den analyserer både policy-dokumenter og kvalitative interview med otte lærere fra forskellige skoler og klassetrin.

Specialet anvender Norman Faircloughs (2008) kritiske diskursanalyse som teoretisk og metodisk ramme. Metodisk kombineres en deduktiv analyse af anbefalinger fra Styrelsen for Undervisning og Kvalitet og Sundhedsstyrelsen med en induktiv tematisk analyse af interviews med lærere. Analysen viser, at lærere i praksis befinder sig i et krydspres, hvor de på én gang forventes at være teknologiambassadører og samtidig beskyttere af elevernes digitale trivsel. De digitale teknologier opleves som både didaktisk givtige og som kilder til distraktion, mistrivsel og konflikter – især i forbindelse med sociale medier og mobiltelefoner.

Resultaterne peger på, at lærernes tilgange formes af lokale forhold, personlige værdier og elevgruppens behov. Der eksisterer ikke én fælles praksis, men snarere improviserede og kontekstuel tilpassede strategier. Samtidig viser analysen, at der ikke er fuld overensstemmelse mellem nationale anbefalinger og de faktiske muligheder i skolens hverdag. Lærerne efterlyser fælles rammer, faglig opkvalificering og strukturel opbakning.

Specialets konklusion er, at lærerne udviser et stort pædagogisk ansvar og dømmekraft, men at deres muligheder begrænses af manglende systemisk støtte. Hvis folkeskolen skal fungere som både læringsrum og beskyttende fællesskab i en digitaliseret samtid, kræver det mere end individuelle indsatser – det forudsætter kollektive, tværprofessionelle og politisk forankrede løsninger.

Indholdsfortegnelse

Abstract	2
Resumé	3
Indholdsfortegnelse	4
Kapitel 1 - Indledning	6
1.1 Problemfelt	7
1.2 Problemformulering	8
1.3 Forskningsspørgsmål	8
1.4 Læsevejledning	9
Begrebsafklaring	9
1.5 Formål og forskerposition.....	11
1.5.1 Formål	11
1.5.2 Forskerposition.....	11
Kapitel 2 - Digitaliseringens diskursive forandring	12
2.1 Danmarks digitaliseringsstrategier	12
Kapitel 3 - Metode	14
3.1 Videnskabsteoretiske overvejelser	14
3.2 Undersøgelsesdesign	16
3.3. Empiri.....	17
3.3.1 Dokumentanalyse.....	17
3.3.2 Det kvalitative interview	18
3.3.3 Undersøgelsens deltagere.....	19
3.4 Kvalitetskriterier og afgrænsning af interviewpersoner	22
Kapitel 4 - Teori	22
4.1 Kritisk diskursanalyse	23
4.1.1 Centrale begreber i kritisk diskursanalyse.....	25
Kapitel 5 - Litteratur Review	27
5.1 Udviklingsdiskurser inden for uddannelsespolitik	28
5.2 Diskurser om skærmbrug og digitale vaner blandt børn og unge.....	29
5.3 Sundhedsdiskurser vedrørende digitale vaner hos børn og unge.....	30
5.4 Diskurser om mediebrug, oplevet stress og den pædagogiske balance i skolen	33
Kapitel 6 - Analyse	34
6.1 Institutionelle diskurser i policy dokumenter om skærmbrug og digital dannelse i folkeskolen	34
6.1.1 Diskurser i skærmanbefalinger.....	34
6.2 Italesættelser og konstruktion af skadelige digitale vaner i folkeskolen	37

6.2.1 Reem	38
6.2.2 Punah	47
6.2.3 Anas	52
6.3 <i>Handlepraksis og pædagogiske balancer</i>	58
6.3.1 Reem	58
6.3.2 Punah	65
6.3.3 Anas	70
6.4 <i>Opsamling på analyse</i>	75
Kapitel 7 - Konklusion	78
Perspektivering	79
Litteraturliste	82

Kapitel 1 - Indledning

Danmark er et af verdens mest digitaliserede lande og rangerer konsekvent højt på internationale målinger af digital modenhed og offentlig digitalisering. Ifølge OECD's Digital Government Index og Europa-Kommissionens seneste landerapport fremhæves Danmark som digitalt førende, ikke mindst på grund af en konsekvent og målrettet strategi for digital forvaltning siden starten af 2000'erne (OECD, 2023; Europa-Kommissionen, 2024). Allerede i førskolealderen introduceres børn til digitale medier, og flere undersøgelser viser, at børn i alderen 3–6 år i gennemsnit bruger op mod to timer dagligt foran en skærm, mens teenagere ofte overstiger seks timer (Rådet for Børns Læring, 2020; Medierådet for Børn og Unge, 2023). Digitale teknologier og sociale medier er således ikke blot redskaber, men en integreret del af børns sociale liv og identitetsdannelse. Denne udvikling har samtidig affødt markante bekymringer i den offentlige debat, hvor fokus på digitale mediers potentielle skadevirkninger har ført til en diskursiv forskydning - fra en tidligere teknologioptimisme, hvor digitalisering blev fremstillet som nøglen til fremtidens læring og dannelse, til en voksende opmærksomhed på behovet for digitalt selvforsvar, kritisk opdragelse og skærmbegrænsning (Børne- og Undervisningsministeriet, 2024). Denne forskydning kan spores i både politiske dokumenter, forskningsrapporter og i en række initiativer rettet mod digital trivsel og sikkerhed. En medieanalyse af 263 danske avisartikler offentliggjort mellem 2016 og 2019 viser, at skærmbrug i høj grad fremstilles i medierne gennem en bekymringsdiskurs, hvor teknologi forbindes med afhængighed, svækkede relationer, dårlig søvn og nedsat koncentration (Størup & Lieberoth, 2022). Studiet peger på, at begreber som "skærmtid" og "skærme" ofte bruges som generelle og følelsesladede betegnelser, hvilket kan bidrage til et unuanceret billede af børn og unges digitale vaner. Studiet fremhæver desuden, at lærere kun i begrænset omfang optræder som stemmer i debatten – og da primært i forbindelse med opmærksomhedstab og faglig fordybelse, og at elevers egne perspektiver er fraværende. Denne bekymringsdiskurs er med til at definere, hvilke problemforståelser og handlepositioner der anses som legitime, og den kan derfor influere både politiske tiltag og pædagogiske prioriteringer i skolen. Eksempelvis har dannelsen af Alliancen for en tryk hverdag for børn og unge – et samarbejde mellem Regeringen, Børns Vilkår, Red Barnet og Dansk Ungdoms Fællesråd, sat fokus på tech-giganternes indflydelse på børns hverdag og efterlyst en fælles indsats på tværs af hjem, skole og samfund (Alliancen for en tryk hverdag, 2024). Parallelt med dette har Sundhedsstyrelsen

og Styrelsen for Undervisning og Kvalitet fremlagt anbefalinger, der understreger behovet for at begrænse skærmtid, fremme kritisk digital dannelse og sikre børns digitale trivsel (Sundhedsstyrelsen, 2023; Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, 2024). Folkeskolen står som en central arena for denne udvikling. På den ene side forventes det, at skolen integrerer digitale teknologier og understøtter elevernes teknologiske kompetencer som led i fremtidens dannelse og arbejdsmarked (Regeringen, KL & Danske Regioner, 2011). På den anden side rejses der spørgsmål om skolens rolle i at beskytte børn mod digital overeksponering, mistrivsel og ukritisk brug (Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, 2024). Dermed placeres læreren i et krydspres, hvor de skal agere mellem politiske forventninger, forældres holdninger og egne pædagogiske vurderinger og hvor grænsen mellem undervisning og opdragelse bliver stadig mere flydende. Denne kompleksitet og de spændingsfelter, den medfører, danner udgangspunkt for dette speciale, der søger at undersøge, hvordan lærere i folkeskolen håndterer og navigerer i de modsatrettede krav og forventninger, der knytter sig til digitalisering, skærmbrug og dannelse i skolens praksis.

1.1 Problemfelt

Digitalisering i folkeskolen fremstår i dag som et komplekst og flertydigt fænomen, der både rummer muligheder og udfordringer. På den ene side findes en langvarig politisk og strategisk tradition for at fremme digitalisering som drivkraft for effektivisering, udvikling og fremtidssikring af undervisningen. Dette ses i en række digitaliseringsstrategier udgivet af skiftende regeringer siden begyndelsen af 2000'erne, hvor folkeskolen er blevet udpeget som en nøglesektor for teknologisk innovation og digital opkvalificering (Digitaliseringsstyrelsen, 2011; Regeringen et al., 2013; Digitaliseringsstyrelsen, 2016). På den anden side vokser bekymringen for de negative konsekvenser af børns og unges omfattende skærmbrug, herunder mistrivsel, sociale udfordringer, koncentrationsbesvær og eksponering for skadelig onlineadfærd (Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, 2024). Særligt i de seneste politiske udmeldinger og faglige anbefalinger fra myndigheder og organisationer ses en drejning mod regulering, grænsesætning og digital sundhed (Sundhedsstyrelsen, 2023; Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, 2024). I dette spændingsfelt fremstår digitalisering ikke længere alene som et fremskridt, men også som et problem, der kræver pædagogisk og samfundsmæssig håndtering. For folkeskolens lærere betyder det, at de står i frontlinjen for

implementeringen og samtidig håndterer et krydspres, hvor de både skal være teknologiambassadører, digitale opdragere og omsorgspersoner. Det pædagogiske ansvar for digital dannelse og rustning af eleverne til at kunne navigere kritisk, etisk og kompetent i en digital verden, kolliderer med stigende forventninger om at begrænse elevernes skærmbrug og beskytte dem mod skadelige digitale vaner. Samtidig befinder lærerne sig i et samspil og til tider modsætningsforhold, med forældre der både kan efterspørge mere kontrol og mere digital frihed. Dette rejser en række centrale spørgsmål: Hvem har ansvaret for at sætte rammer for børns skærmbrug? Hvilke forståelser af digital dannelse og digitalt ansvar præger lærernes praksis? Og hvordan fortolkes og forhandles brugen af teknologier i skolens hverdag? Med afsæt i disse problemstillinger undersøger specialet, hvordan lærere i folkeskolen navigerer i balancen mellem at beskytte elever mod skadelige digitale vaner og samtidig integrere digitale kompetencer i undervisningen. Undersøgelsen fokuserer særligt på lærernes oplevelser, refleksioner og praksisformer i lyset af aktuelle diskurser og politiske anbefalinger.

1.2 Problemformulering

Hvordan håndterer lærere i folkeskolen balancen mellem at beskytte elever mod skadelige digitale vaner og farer ved sociale medier, samtidig med at de integrerer digitale kompetencer i undervisningen?

1.3 Forskningsspørgsmål

For at besvare specialets overordnede problemformulering er der opstillet 3 forskningsspørgsmål. Disse spørgsmål er udarbejdet med henblik på at strukturere analysen og sikre en systematisk belysning af problemfeltets forskellige dimensioner (Rienecker & Jørgensen, 2022 s. 41). Hvert spørgsmål adresserer et specifikt aspekt af lærernes oplevelser, praksis og refleksioner i mødet med digitaliseringens muligheder og udfordringer, herunder deres relation til politiske diskurser og institutionelle rammer. Forskningsspørgsmålene lyder som følgende:

1. Hvilke diskurser om digitalisering, dannelse og beskyttelse kommer til udtryk i policy-dokumenter, og hvordan relaterer disse sig til skolens praksis?

2. Hvordan italesætter lærere skadelige digitale vaner, og hvilke vurderingskriterier anvender de i forståelsen af, hvad der udgør en potentiel risiko for elevernes trivsel og udvikling?
3. Hvordan italesætter lærere deres handlemuligheder i arbejdet med at balancere mellem teknologiintegration og digital beskyttelse, og hvilke institutionelle og værdimæssige forhold influerer deres praksis?

1.4 Læsevejledning

Specialets opbygning er systematisk tilrettelagt, så læseren gradvist føres fra problemfeltets afgrænsning og teoretiske rammesætning til den konkrete analyse og refleksion over fund.

Specialet består af følgende hoveddele:

- Indledning: Introducerer problemfelt, problemformulering og undersøgelsens relevans.
- Metodekapitel: Gennemgår valg af forskningsdesign, kvalitative metoder, datagrundlag og analytisk tilgang.
- Teorikapitel: Præsenterer den anvendte teori – herunder Faircloughs kritiske diskursanalyse.
- Analysekapitel: Er opdelt i 4 dele: Første del indeholder en kritisk diskursanalyse af myndighedernes anbefalinger. Analysedel 2 og 3 er opdelt mellem en kritisk diskursanalyse af praksiserfaringer hos folkeskolelærerne. Den fjerde del opsamler og sammenholder analysens fund og resultater.
- Konklusion og perspektivering: Afrunder med en opsamling af undersøgelsens hovedpointer og peger fremad mod mulige fremtidige forskningstemaer, herunder teknologiforståelse som fag og brugen af kunstig intelligens i undervisning.

Begrebsafklaring

Dette speciale undersøger læreres oplevelser og handlemuligheder i forhold til balancen mellem beskyttelse mod skadelige digitale vaner og udvikling af elevers digitale kompetencer i folkeskolen. I det følgende afsnit introduceres og afgrænses centrale begreber, som udgør det analytiske og teoretiske grundlag for specialets undersøgelse.

- *Digitalisering* refererer i denne sammenhæng ikke alene til anvendelsen af teknologier i undervisningen, men til de bredere strukturelle, institutionelle og kulturelle forandringer, som digitale teknologier medfører i skolens praksis og styring. Digitalisering indebærer blandt andet nye former for datadrevet ledelse, digital infrastruktur og læringsplatforme, som påvirker lærerprofessionens rolle og skolens dannelsesopgave (Regeringen, KL & Danske Regioner, 2011).
- *Digitale vaner* betegner de rutiner, mønstre og adfærdsmæssige strategier, som børn og unge udvikler i deres interaktion med digitale teknologier – både i skolen og i fritiden. Disse vaner inkluderer brug af sociale medier, streamingtjenester, onlinespil og læringsplatforme. I dette speciale ses *digitale vaner* som diskursivt og kulturelt formede og dermed genstand for både normativ vurdering og professionel refleksion (Jensen & Tække, 2018 s. 121).
- *Skadelige digitale vaner* forstås her som teknologisk adfærd, der ifølge lærere, politikere eller sundhedsinstanser vurderes at have potentielt negative konsekvenser for børns trivsel, læring og sociale udvikling. Dette kan dreje sig om overdreven skærmtid, digital distraktion eller eksponering for skadeligt indhold (Jensen & Tække, 2018 s. 75). Begrebet indgår i diskursive kampe om, hvad der anses som "god" eller "dårlig" brug af teknologi i skolen og i barndommen generelt.
- *Digital trivsel* henviser til elevers oplevelse af balance, velvære og mening i deres digitale liv. Det handler om at kunne deltage aktivt og kritisk i digitale fællesskaber uden at dette sker på bekostning af mental, fysisk eller social sundhed. Begrebet benyttes i stigende grad i både politisk og pædagogisk diskurs som et ideal for digital dannelse (Alliancen for en Tryk Hverdag, 2023).
- *Digitale kompetencer* betegner elevernes evner til ikke blot at anvende digitale teknologier, men også at forstå deres funktion, betydning og konsekvenser i både læringsmæssige og hverdagsrelaterede sammenhænge. Dette indebærer teknologisk kunnen, informationssøgning, dataetik, kommunikation og medieforståelse. Digitale kompetencer betragtes i dette speciale som flerdimensionelle og situerede færdigheder, hvilket stemmer overens med EU's rammeværk for digital kompetence, DigComp 2.1 (European Commission, 2017) samt internationale kompetencemodeller for det 21. århundrede (Binkley et al., 2012). Derudover suppleres forståelsen af digitale kompetencer med perspektiverne fra forsøgsprogrammet for teknologiforståelse i

folkeskolen, hvor digital myndiggørelse, digitalt design, computationel tankegang og teknologisk handleevne udgør centrale dimensioner (Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, 2024).

1.5 Formål og forskerposition

1.5.1 Formål

Dette speciale har til formål at undersøge, hvordan folkeskolelærere forstår og praktiserer balancen mellem at beskytte elever mod potentielt skadelige digitale vaner og samtidig integrere digitale teknologier og kompetencer i undervisningen. Undersøgelsen fokuserer på læreres erfaringer og refleksioner i mødet med digitaliseringen og muligheder, og hvordan disse praksisser formes og påvirkes af politiske retningslinjer og offentlige diskurser. Ved at belyse dette spændingsfelt sigter specialet mod at bidrage med en dybere forståelse af de dynamikker, der opstår, når normative idealer og policy-strategier omsættes i skolens dagligdag.

1.5.2 Forskerposition

Gennem hele forskningsprocessen har jeg været opmærksom på min egen position som den undersøgende studerende. Jeg er opmærksom på min kulturelle, personlige og faglige baggrund kan påvirke mine perspektiver og fortolkninger, og som Hammersley (2016) påpeger, har forskerens positionering betydning for alle aspekter af den videnskabelige proces. I tråd med Hammersley og Atkinson (2007) anerkender jeg, at jeg ikke kan adskille mig fuldstændigt fra den sociale kontekst, jeg undersøger. Min forståelse af digitalisering og undervisning er præget af erfaringer og min socialhistoriske placering. Min faglige baggrund som pædagog og rolle som far til to børn i en digital alder, har skærpet min opmærksomhed på både de faglige og personlige dimensioner af digitalisering i skolen. Jeg er selv opvokset i en tid hvor digitale medier blev anvendt på tværs af uddannelse, privatliv og arbejdsliv, og jeg er præget af den digitale tidsalder. Grundlæggende stiller specialet sig nysgerrig på at undersøge, hvordan digitale vaner kan håndteres i skolepraksis på tværs af generationer og roller i folkeskolen. Min erfaringsbaggrund har motiveret mig til at undersøge, hvordan lærere i folkeskolen navigerer i det digitale landskab, og hvordan de balancerer hensynet til digital beskyttelse og dannelse i

deres daglige praksis. Da jeg anvender kritisk diskursanalyse som både teoretisk og metodisk ramme, er jeg særligt bevidst om, at min egen sproglige italesættelser under interviewene kan være med til at konstruere bestemte diskurser og påvirke respondenternes svar. Erkendelsen af dette tilstræber vigtigheden af refleksion og kritisk metodisk bevidsthed, idet ingen forskning er fuldstændig neutral eller objektiv (Smith, 1999). Med udgangspunkt i Faircloughs (2008) beskrivelse af diskurs som social praksis, hvor sprog både former og formes af sociale strukturer og magtrelationer, søger jeg i dette speciale at undersøge, hvordan og hvilke diskurser om digitalisering konstrueres om samt de lokale implikationer, der opstår i praksis. Gennem diskursanalyser af lærerinterviews og policy-dokumenter undersøger specialet, hvordan politiske og samfundsmæssige diskurser omsættes og bearbejdes i praksis hos lærere.

Kapitel 2 - Digitaliseringens diskursive forandring

Dette kapitel analyserer udviklingen i Danmarks digitaliseringsstrategier fra 2002 til 2020 med særligt fokus på skolens rolle. Denne viden danner grundlag for specialets undersøgelse af læreres balancegang mellem teknologifremme og beskyttelse af elever.

2.1 Danmarks digitaliseringsstrategier

Danmarks digitaliseringsstrategier fra 2001 og frem har været med til at forme og afspejle samfundets forståelse af teknologiens rolle i både offentlig forvaltning og uddannelsessektoren. Gennem seks overordnede strategiperioder kan der spores en diskursiv bevægelse – fra en ensidigt teknologibegeistret moderniseringsdiskurs til en mere reflekteret og nuanceret tilgang, hvor digitalisering også forbindes med etiske dilemmaer og behovet for beskyttelse, især i relation til børn og unge. Dette afsnit danner det diskursive bagtæppe for specialets problemformulering om læreres håndtering af balancen mellem udvikling af digitale kompetencer og beskyttelse mod skadelige digitale vaner.

2002–2010: Digitalisering som moderniseringsprojekt

De tidlige strategier – *På vej mod den digitale forvaltning – vision og strategi for den offentlige sektor* (Projekt Digital Forvaltning, 2002), *Den offentlige sektors strategi for digital forvaltning 2004–06* (Regeringen m.fl., 2004) og *Strategi for digitalisering af den offentlige sektor 2007–2010* (Regeringen m.fl., 2007) – er båret af en teknokratisk og moderniseringspræget diskurs. Digitalisering fremstilles som en teknologisk nødvendighed og som løsningen på

effektiviseringskrav, borgerinvolvering og kvalitetsforbedringer i den offentlige sektor. Uddannelse og skoleområdet nævnes kun perifert og udelukkende i kraft af potentialer for effektiv læring og administrativ rationalisering. Der observeres ingen omtale af pædagogiske overvejelser, sociale konsekvenser eller trivselsproblematikker. Teknologi ses som neutral og værdifri – en infrastruktur der blot skal implementeres. Den dominerende diskurs er således entydigt instrumentel og vækstorienteret.

2011–2015: Skolen som digital forandringsagent

Med *Den digitale vej til fremtidens velfærd – offentlig digitalisering 2011–2015* (Regeringen, KL & Danske Regioner, 2011) sker et diskursivt skifte, hvor folkeskolen træder tydeligt frem som et strategisk fokusområde. Strategien lover en "ambitiøs satsning på it i folkeskolen" og markerer et skifte fra sporadiske henvisninger til decideret investering og regulering. En pulje på 1,5 mia. kr. øremærkes blandt andet til digitale læremidler, adgang til it og forskning i digital læring. Digitalisering positioneres nu som selve motoren i undervisningens fremtidige udvikling. Strategien anvender begreber som "individuel læring", "motivation", "differentiere undervisningen" – teknologien får næsten mytologisk karakter som løsning på skolens udfordringer. Dette udgør en tydelig forankring i en *moderniseringsdiskurs* med høj grad af ideologisk konsensus og fravær af kritiske forbehold.

2013–2020: Mod en mere reflekteret og ansvarlig digitaliseringsdiskurs

Med *Digital velfærd – En lettere hverdag* (Regeringen, KL & Danske Regioner, 2013) og *Strategi for digital velfærd 2016–2020* (Digitaliseringsstyrelsen, 2016) opstår konturerne af en mere ambivalent diskurs. I 2013-strategien fremstår digitalisering stadig som innovativ og ønskværdig, men strategien anerkender i stigende grad behovet for tværgående samarbejde og borgerinvolvering – herunder i skolen. Det varsler en diskursiv overgang fra top-down modernisering til mere relationelle og demokratiske digitaliseringsforståelser.

Det egentlige brud ses dog først i 2016-strategien. Her introduceres centrale begreber som "digital dannelse", "digital trivsel" og "tryghed" i digitale omgivelser. Børn og unge betragtes nu som en sårbar målgruppe, der skal beskyttes og myndig gøres gennem undervisning. Skolen får til opgave ikke blot at effektivisere undervisningen, men at bidrage til børns kritiske kompetencer og digitale selvforsvar.

Opsummering; fra hegemoni til interdiskursivitet

Fra 2011 til 2020 sker der en ideologisk og diskursiv forandring. De tidlige strategier bærer præg af en hegemonisk teknologidiskurs, der forbliver uantastet, men i takt med at erfaringer med teknologiens utilsigtede effekter vokser (herunder overvågning, afhængighed og mistrivsel) opstår nye diskurser, der sætter spørgsmålstegn ved teknologiens rolle i børns liv (Fairclough, 2008). De nye diskurser trækker både på både sundheds-, dannelses- og beskyttelsesdiskurser. Teknologi bliver ikke blot noget, der implementeres, det er nu også noget, man skal forholde sig kritisk til. Beskyttelsesdiskursen udgør blot et af de diskurser, som lærere må navigere i, når de balancerer mellem digital kompetence og beskyttelse af elever.

Kapitel 3 - Metode

I dette kapitel præsenteres og begrundes specialets metodiske overvejelser og tilgang. Kapitlet beskriver, hvordan kombinationen af en kritisk diskursanalytisk ramme, dokumentanalyse og kvalitative interviews danner grundlag for at undersøge læreres forståelser og positioner i forhold til digitalisering i folkeskolen. Der redegøres for de videnskabsteoretiske overvejelser, undersøgelsesdesignet, den anvendte empiri og udvælgelsen af deltagere.

3.1 Videnskabsteoretiske overvejelser

Dette speciale tager afsæt i en poststrukturalistisk og socialkonstruktionistisk videnskabsteoretisk tilgang, hvor viden, identitet og praksis anskues som konstrueret gennem diskursive processer (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 295). Poststrukturalismen udfordrer forestillingen om faste, objektive sandheder og fremhæver i stedet sprogets og diskursens betydning for, hvordan virkelighed og subjektivitet produceres (Fairclough, 2008, s. 16). I denne optik betragtes læreres forståelser af deres rolle i relation til digitalisering ikke som givne, men som formet i samspil med lokale, institutionelle, politiske og samfundsmæssige diskurser. Det videnskabsteoretiske udgangspunkt indebærer derfor en grundantagelse om, at begreber som digitale vaner, sund brug, dannelse og teknologisk kompetence ikke er neutrale, men socialt og historisk situerede konstruktioner (Berger & Luckmann, 2010). Diskurser fungerer i denne sammenhæng som meningsskabende systemer, hvorigennem magt udøves, og hvor *subjektpositioner* – eksempelvis "den ansvarlige lærer" eller "den skærmbevindste elev"

produceres og naturaliseres (Fairclough, 2008; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 215).

Specialet kunne alternativt have været forankret i fænomenologi og haft fokus på lærernes oplevelser og erfaringer med digitalisering ud fra et individcentreret og deskriptivt perspektiv (Aspers, 2009). En sådan tilgang ville dog i mindre grad have synliggjort de magtrelationer og normative strukturer, som påvirker læreres handlemuligheder. Ligeledes kunne kritisk realisme have været relevant, idet denne tilgang kombinerer en erkendelse af virkelighedens sociale konstruktion med forestillingen om underliggende strukturer, der former praksis (Bhaskar, 2008). Valget af kritisk diskursanalyse er truffet for at muliggøre en systematisk undersøgelse af, hvordan magt og ideologi virker gennem sproget og skaber betingelser for praksis (Fairclough, 2008). Tilgangen åbner for at analysere lærernes individuelle udsagn som dele af bredere diskursive formationer, der reproducerer eller udfordrer normative forståelser af pædagogisk praksis. Lærere ses således som subjekter, der formes i og gennem diskursive praksisser og positioneres i spændingsfeltet mellem politiske styringsdiskurser, institutionelle rammer og elevernes behov (Fairclough, 2008). På makroniveau undersøges politiske og institutionelle dokumenter, ministerielle vejledninger og policy-tekster som udtryk for hegemoniske diskurser, der forsøger at definere, hvad der forstås som ansvarlig eller problemfyldt brug af digitale teknologier i folkeskolen. På mikroniveau undersøges, hvordan disse diskurser kommer til udtryk i læreres refleksioner og handlinger. Dette dobbelte blik er centralt for at afdække, hvordan normer og magtstrukturer formidles, forhandles og omsættes i praksis (Horsbøl & Raudaskoski, 2016).

Metodisk kombinerer specialet en deduktiv tilgang i analysen af policy-dokumenter og samfundsdiskurser med en induktiv tilgang i analysen af kvalitative interviews. Den induktive analyse er inspireret af Braun og Clarkes (2006) tematiske tilgang, hvor mønstre og temaer fremkommer fra datamaterialet uden forudgående kodningsrammer. Den deduktive komponent anvendes til at belyse, hvordan bestemte diskurser om digitalisering og børns trivsel er indlejret i styringsdokumenter og reproduceres i samfundsmæssige normer (Fairclough, 2008). Kombinationen af de to tilgange sikrer analytisk fleksibilitet og dybde, som er nødvendig for at indfange kompleksiteten i lærernes praksis (Glaser & Strauss, 1967; Braun & Clarke, 2006). Samlet set giver denne videnskabsteoretiske og metodologiske tilgang mulighed for at analysere, hvordan digitale teknologier og pædagogiske idealer ikke blot

anvendes i skolen, men også formes, forhandles og får betydning i konkrete pædagogiske kontekster.

3.2 Undersøgellesdesign

I dette afsnit vil jeg præsentere de grundlæggende overvejelser, der ligger til grund for undersøgelsesdesignet af nærværende specialet og tilgang til feltet.

Undersøgelsesdesignet i dette speciale er bygget op omkring en kvalitativ forskningstilgang, hvor målet er at foretage en undersøgelse baseret på et praksisnært problem (Brinkmann & Tanggaard, 2020). Tilgangen i denne undersøgelse tager afsæt i principperne inden for Problembaseret Læring (PBL) og principper heraf fra Aalborg Universitet j.f. Aalborg modellen (2015). Dette speciale tager udgangspunkt i at udforske og analysere diskursive praksisser omkring brugen af digitale teknologier hos lærere i folkeskoler. Målet er at forstå, hvordan politisk-diskursive, mediediskursive og sundhedsdiskursive strømninger påvirker og former folkeskolelærernes holdninger til digitale teknologier i folkeskolen. Jeg er særligt interesseret i at undersøge, hvordan forskellige strategier, anbefalinger og gode råd fra aktører, der står uden for den daglige skolepraksis, påvirker lærernes tilgange og holdninger til digitale teknologier i undervisningen. For at dykke dybere ned i disse tematikker har jeg gennemført interviews med 8 lærere fra 5 forskellige folkeskoler i storkøbenhavnsområdet. Disse interviews har til formål at indsamle indsigter i, hvordan lærere forstår teknologiernes lokale implikationer og navigerer i de pædagogiske udfordringer, det medfører. Forud for disse interviews, har jeg taget udgangspunkt i specialets problemformulering og udført interviews pba. af en interviewguide (Bilag 9). De deltagende lærere i denne undersøgelse har givet deres respektive perspektiver på, hvordan digitale vaner opleves og håndteres i deres undervisning, og hvilke sammenhænge, der kan spores mellem forskellige undervisningsmetoder og skolens digitale strategi. Måden jeg har tilgået interviewene i dette speciale beskrives og uddybes nærmere i afsnit 3.3.2 i dette kapitel.

Udover interviews jeg benytter jeg mig af dokumentanalyse for at udforske, hvordan anbefalinger til digitaliseringen af folkeskolen har udviklet sig sprogligt og i praksis. Her inddrager jeg Børne og undervisningsministeriet og Sundhedsstyrelsens anbefalinger for at

skabe et billede af de bredere diskursive rammer omkring digitaliseringen af folkeskolen. Dokumenterne giver indsigt i, hvordan digitaliseringen bliver italesat på et politisk niveau. Denne indsigt giver mulighed for at belyse forholdet mellem italesættelsen af digitalisering i på et politisk niveau og teknologiopfattelser på et praksisniveau. Som anført af Brinkmann og Tanggaard (2020), tilstræbes denne kvalitative undersøgelse analytisk generalisering, hvor målet er at frembringe nuancerne i interviewpersonernes, når disse holdes op imod policy dokumenter.

3.3. Empiri

I dette afsnit præsenteres og begrundes det empiriske grundlag, som ligger til grund for specialets undersøgelse. Formålet er at redegøre for, hvilke typer data der er indsamlet, hvordan de er blevet behandlet, og hvilke metodiske og teoretiske overvejelser der har informeret udvælgelsen. Som det fremgår af Rienecker & Stray Jørgensen (2021), udgør empiri det materiale, man ønsker at undersøge for at få indsigt i bestemte fænomener (s. 195). Det er gennem dette materiale, at specialet søger at afdække læreres oplevelser og handlemuligheder i spændingsfeltet mellem teknologiintegration og beskyttelse mod skadelige digitale vaner.

3.3.1 Dokumentanalyse

Et dokument defineres som sprog fikseret i tekst og tid (Lynggaard, 2015 s. 154). De typer af dokumenter som kan anvendes i undersøgelser, kan omfatte rapporter, retslige skrifter, policy papirer, mødereferater, avisartikler, transskriberede interviews, biografier, blogs, breve, statistisk materiale og akademiske artikler (Brinkmann & Tanggaard, 2015). Dokumenter kan ændre sig over tid og ses ofte som separate dokumenter, når de gør. Jeg begrundes mit metodiske valg heri brugen af dokumenter for at kontekstualisere emnet omkring specialets emnefelt og undersøge hvilke diskurser, der optræder i de enkelte dokumenters forventning til praksis med digitale medier og digitale vaner i folkeskolen.

Dokumenterne har således en række anvendelsesmuligheder som datagrundlag for samfundsvidenskabelige analyser, og i nærværende speciale inddrages policy dokumenter som sekundærdata i dette speciale (Lynggaard, 2015 s. 157). Til forskel fra de forskellige interviews kan dokumenter som nævnt bidrage med data til analyser, som belyser en længere periode eller

en historisk udvikling. Det vil sige, at hvor interviewpersonerne ikke nødvendigvis kan forventes at huske et historisk begivenhedsforløb, kan dokumenter netop bidrage til at belyse dette (Lynggaard, 2015 s. 156). Mens et interview bidrager med data, som er et udtryk for interviewpersonens efterrationaliseringer af et givent forløb, vil et dokument ligeledes kunne bidrage med data, som udtrykker det normative, som dokumentet var udtryk for på tidspunktet, hvor dokumentet blev produceret (Lynggaard, 2015). Jeg har ikke medvirket i produktionen af policy-dokumenterne, som indgår i specialets empiriske grundlag. Det vil sige, at dokumenterne som indgår i dette speciale, er offentlige tilgængelige og er konstrueret hos producenten af disse.

3.3.2 Det kvalitative interview

I dette speciale har jeg anvendt det semistrukturerede interview som dataindsamlingsmetode med henblik på at undersøge, hvilke diskurser lærere etablerer, når de taler om balancen mellem at beskytte elever mod skadelige digitale vaner og samtidig integrere digitale kompetencer i undervisningen. Det semistrukturerede interview kombinerer en tematisk styret samtale med mulighed for fleksibel udforskning af nye emner, der opstår undervejs (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 38). Denne metode er velegnet, når man søger at få indblik i komplekse, erfaringsnære og kontekstafhængige forståelser, hvilket er afgørende i relation til specialets formål.

Interviewene har haft til formål ikke blot at afdække konkrete praksiserfaringer, men også at analysere, hvordan lærerne sprogligt konstruerer mening om digitale teknologier, risici, dannelse og ansvar. Det diskursive interview er i denne sammenhæng ikke blot en teknik til datagenerering, men et refleksivt rum, hvor lærernes sproglige valg ses som udtryk for bredere diskursiviteter (Fairclough, 2008). Kvale og Brinkmann (2015) pointerer, at interviews i kernen er diskurser - hvor magtforhold, og bestemte forståelser og sandheder skabes og reproducere gennem sprog og interaktion (s. 210). Interviewet bliver således en social praksis, hvor både forsker og deltager aktivt er med til at konstruere det fænomen, der undersøges (Kvale og Brinkmann, 2015 s. 210). I tråd med Faircloughs kritiske diskursanalyse anskues interviewet som et sted, hvor tekst (lærerens udsagn), diskursiv praksis (produktion og fortolkning af interviewet) og social praksis (den institutionelle og samfundsmæssige kontekst for digitalisering) mødes og kan analyseres (Fairclough, 2008). Fokus er derfor ikke alene på

hvad lærerne siger, men også på hvordan de siger det – hvilke begreber, metaforer og vurderinger de trækker på, og hvilke sociale logikker og rationaler der træder frem i deres beskrivelser. For at sikre en åben og eksplorativ tilgang i interviewene har jeg anvendt forskellige betegnelser såsom “skærmteknologier i skolen”, “digitale vaner”, “digitale kompetencer” og “digitale læringsredskaber”, afhængigt af hvad der gav bedst mening for den enkelte deltager. Jeg er bevidst om, at min egen forståelse af fænomenet ikke nødvendigvis er identisk med i interviewpersoner, og at interviewpersonerne ikke deler et fælles sprog. Det har derfor været vigtigt at give plads til deres egne begreber og formuleringer, hvilket har gjort det muligt at identificere forskellige diskursive positioner i deres udsagn. Interviewene blev gennemført i en række forskellige formater – fysisk, digitalt (via Teams), telefonisk og skriftligt via mail – afhængigt af respondenttype og kontekst. Forud for interviewene blev der afholdt indledende samtaler, som dannede grundlag for udarbejdelsen af interviewguiden (Bilag 9). Guiden blev tilpasset afhængigt af respondentens rolle og blev anvendt fleksibelt under interviewet for at understøtte interviewpersonernes mulighed for at tale frit og tematisk relevant (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 41). Transskriptionen af interviewene blev udført med fokus på at skabe læsbare og analytisk anvendelige tekster. Fylde ord og ufuldstændige sætninger er udeladt, medmindre de havde analytisk relevans, og transskriptionerne er redigeret til en mere formel skriftlig stil for at lette analysearbejdet (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 51). Med denne tilgang har det været muligt at indsamle dybdegående data om, hvordan lærere i folkeskolen forstår og positionerer sig i forhold til de spændinger og forventninger, der knytter sig til digitalisering, beskyttelse og dannelse – og dermed at identificere de diskurser, som former og begrænser deres handlemuligheder.

3.3.3 Undersøgelsens deltagere

I dette speciale er der gennemført interviews med et udvalg af otte lærere fra forskellige folkeskoler i Storkøbenhavns området for at sikre en repræsentation af forskellige holdninger og efterrationaliseringer om praksis omkring digitale vaner i folkeskolen. Interviewene er tilrettelagt efter specialets problemformulering om, hvordan lærerne forholder sig til digitaliseringens implikationer og påvirkning i praksis samt handlemuligheder heraf. Formålet med at undersøge og udforske problemet hos lærerne har til formål at etablere et grundlag og identifikation, af de erfaringer lærerne har gjort med digitale medier og vaner. Lærerne er

blevet udvalgt ud fra deres erfaring og villighed til at deltage. Dataene fra disse interviews er blevet analyseret ved hjælp af tematisk analyse, en metode, der giver mulighed identificere mønstre og temaer på tværs af interviewene (Braun & Clarke, 2006). Gennem denne analyse vil jeg kunne belyse de sociale dynamikker og processer, der former lærernes forståelse og brug af teknologi i undervisningen. Dette inkluderer både de udfordringer, lærerne står overfor, og de strategier, de har udviklet for at håndtere udfordringer og handlemuligheder de møder i praksis.

Nedenstående tabel viser en oversigt over de otte deltagere i undersøgelsen, herunder deres uddannelsesbaggrund, undervisningserfaring, skoletrin og om de arbejder på en skole med mobilforbud. Alle deltagere har givet informeret samtykke til at deltage i undersøgelsen og til, at deres fornavn anvendes i specialet. Deltagerne er desuden informeret om muligheden for at gennemlæse transskriptionen af deres interview (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 35).

Navn	Beskrivelse	Mobilfri skole	Niveau	Skoletype
Reem	Reem er uddannet pædagog med 11 års undervisningserfaring og arbejder i dag i indskolingen. Hun har tidligere undervist på alle klassetrin fra 1. til 9. klasse og har linjefag i dansk, matematik og natur/teknologi. Derudover er hun sprogvejleder og har siden 2018 primært arbejdet i indskolingen (Bilag 1).	Ja	Indskoling	Alm. skole
Anas	Anas arbejder som lærer i udskolingen på en privat skole. Anas blev færdiguddannet som lærer i 2022 og har tidligere erfaring fra folkeskolen gennem 10 år, hvoraf de første år var som vikar. Som lærer har Anas arbejdet på to skoler i samme by hvor af den første fik indført mobilforbud og den nuværende skole han arbejder på, ikke har indført mobilforbud. Anas underviser primært elever i 7. og 8. klasse, med lejlighedsvis undervisning i 9. Klasse (Bilag 2).	Nej	Udskoling	Friskole

Necati	Necati er uddannet folkeskolelærer siden 2016 og har arbejdet som lærer i 9 år. Han har erfaring med pædagogisk arbejde med unge gennem tidligere ansættelse i klubregi. Som lærer er han uddannet til at undervise i udskoling og har primært undervist elever fra 5. klasse og opefter, herunder ført elever til afgangseksamen i 9. klasse (Bilag 3).	Ja	Udskoling	Alm. skole
Serkan	Serkan arbejder som lærer i folkeskolen i 16 år og underviser i matematik, idræt, og håndværk og design i mellemtrinnet samt historie og geografi i udskoling. Serkan har erfaring med undervisning på tværs af klassetrin, fra de mindste klasser til de ældste. Han beskriver sin rolle som all-round-lærer, der dækker mange forskellige områder (Bilag 4).	Ja	Mellemtrin	Alm. skole
Nilab	Nilab har en samfundsvidenskabelig baggrund med en kandidatgrad i Internationale udviklingsstudier og Globale studier. Derudover har hun gennemført en meritlæreruddannelse via Teach First Danmark, hvilket inkluderede en diplomuddannelse fra lærerseminariet. Hun arbejder som teamkoordinator og lærer, hvor fokus er på undervisning i udskoling. Hun har været lærer i 6 år og har tidligere fulgt en klasse fra 6. til 9. klasse. I år har personen overtaget en ny 6. klasse (Bilag 5).	Ja	Mellemtrin	Alm. skole
Guney	Guney har arbejdet som lærer i folkeskolen i 15 år, heraf siden 2015 på samme skole. Han er uddannet i matematik, historie og specialpædagogik. Erfaringen omfatter undervisning på tværs af flere fag og klassetrin, ikke kun linjefagene. I det nuværende skoleår underviser respondenter i 3. klasse samt i 8. og 9. klasse (Bilag 6).	Ja	Indskoling/ udskoling	Alm. skole

Ercan	Ercan er uddannet skolelærer med linjefag i matematik, fysik/kemi og natur/teknologi. Ercan har 12 års erfaring som lærer og underviser primært på 4., 7. og 9. Årgang (Bilag 7).	Ja	Udskoling	Alm. skole
Punah	Punah har en kandidatgrad i Internationale Udviklingsstudier og Globale Studier og har taget en overbygning i dansk som linjefag. Punah har 5 års erfaring som lærer og underviser primært i fagene dansk, engelsk, historie og samfundsfag i udskolingen og på mellemtrinnet (Bilag 8).	Nej	Udskoling og mellemtrin	Alm. skole

Tabel 1: Undersøgelsens deltagere

3.4 Kvalitetskriterier og afgrænsning af interviewpersoner

I dette speciale er der gennemført otte kvalitative interviews. Af tidsmæssige hensyn og for at muliggøre en dybdegående analyse er det besluttet kun at inddrage tre af disse interviews som empiri i undersøgelsen. De udvalgte interviews er med Reem, Punah og Anas. De tre deltagere, som er udvalgt til analysen, repræsenterer forskellige perspektiver og erfaringer, der er relevante for specialets problemstilling (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137). Reem, Punah og Anas har alle unikke fortællinger og baggrunde, som bidrager med nuancer til forståelsen af det undersøgte fænomen og specialets problemformulering. Deres fortællinger er analyseret med fokus på centrale temaer, som er identificeret gennem en tematisk kodning af interviewmaterialet (Braun & Clarke, 2006).

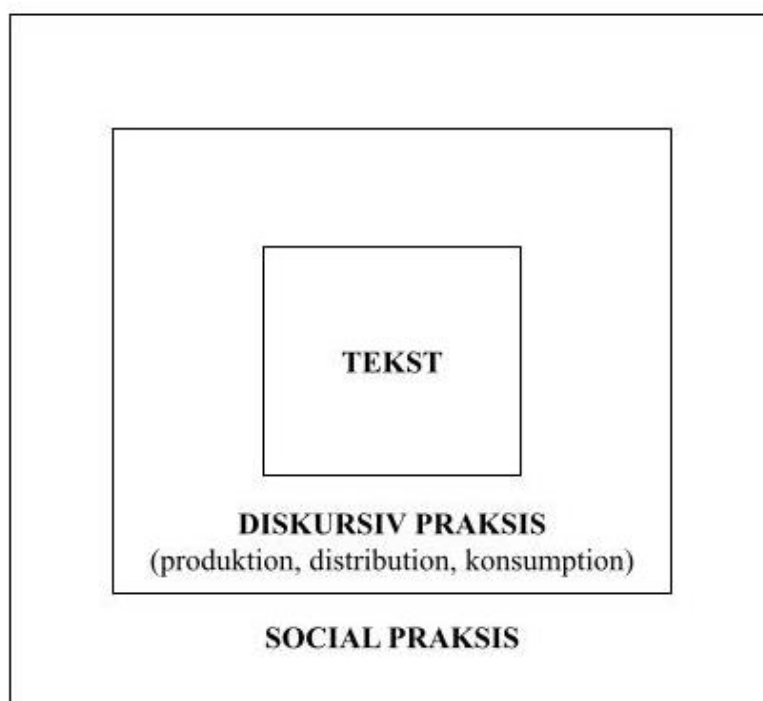
Kapitel 4 - Teori

I dette kapitel præsenteres specialets teoretiske grundlag med udgangspunkt i Faircloughs tredimensionelle model for kritisk diskursanalyse. Modellen anvendes til at analysere både politiske dokumenter og læreres sproglige praksis og reflekterer over, hvordan diskurser om

digitalisering formes, formidles og udfordres i skolen. Centrale begreber introduceres for at belyse samspillet mellem sprog, magt og sociale strukturer. Teorikapitlet danner dermed rammen for den efterfølgende analyse af, hvordan lærere positioneres og agerer i mødet med normative forestillinger om teknologi og digital dannelse.

4.1 Kritisk diskursanalyse

Den primære teoretiske ramme er baseret på Norman Faircloughs tredimensionelle model for kritisk diskursanalyse (Fairclough, 2008), som kombineres med videreudviklinger fra Horsbøl og Raudaskoski (2016). Diskursanalyse i denne tradition er ikke blot en sproglig analyse, men en metode til at undersøge, hvordan sprog både former og formes af sociale magtforhold, ideologier og institutionelle praksisser. Målet er at afdække, hvordan diskurser bidrager til at reproducere eller udfordre sociale strukturer og hegemoniske relationer (Fairclough, 2008, s. 52). Faircloughs model opererer med tre analytiske niveauer: *tekst*, *diskursiv praksis* og *social praksis* (Fairclough, 2008, s. 29). Disse niveauer anvendes i specialet til at analysere både skærmanbefalinger fra Børne- og Undervisningsministeriet og interviewdata med lærere i folkeskolen.



(Fairclough, 2008, s. 29; Horsbøl & Raudaskoski, 2016, s. 71)

Tekst fokuserer på sproglige træk som ordvalg, grammatik, metaforer, udsagnskraft og intertekstualitet (Fairclough, 2008, s. 32). I dokumentanalysen undersøges, hvordan bestemte formuleringer og semantiske valg er med til at fremme en bestemt forståelse af digitalisering og teknologiens rolle i skolen. Der ses også på, hvordan tekstuelle kohærenser skaber sammenhæng og mening, samt hvordan tidligere tekster trækkes ind via manifest og konstituerende intertekstualitet, der indlejrer diskurser i eksisterende diskursordener (Fairclough, 2008, s. 43).

Diskursiv praksis dækker over tekstens produktion, distribution og konsumering. Dette niveau handler om, hvem der producerer teksten, hvordan den cirkulerer i samfundet, og hvordan den fortolkes og anvendes af forskellige aktører – herunder politikere, embedsfolk, lærere og forældre (Horsbøl & Raudaskoski, 2016, s. 90; Fairclough, 2008, s. 35–37). Der lægges vægt på, hvordan diskurser kan reproducere, men også transformere gennem processer med *interdiskursivitet* og moddiskurser, som åbner for diskursiv forandring (Fairclough, 2008, s. 56–60).

Social praksis refererer til de bredere samfundsmæssige og institutionelle forhold, som diskurserne indgår i og er med til at forme. Her bliver ideologibegrebet centralt – ideologier forstås som socialt forankrede betydningssystemer, der virker gennem sprog og diskursiv praksis (Fairclough, 2008, s. 47–49). Magt udøves ikke nødvendigvis gennem tvang, men gennem hegemoniske processer, hvor visse betydninger og normer bliver så dominerende, at de fremstår som naturlige eller 'common sense' (Fairclough, 2008, s. 52). Analysen inddrager derfor spørgsmål om, hvordan diskurser om skærmbrug, digital dannelse og teknologisk integration hænger sammen med bredere ideologiske forestillinger om børns trivsel, ansvar og fremtidsparathed.

Faircloughs tredimensionelle model anvendes i dokumentanalysen til systematisk at afdække, hvordan diskurser om digitalisering og teknologianvendelse i skolen produceres, formidles og indlejres i politiske og institutionelle sammenhænge. I interviewanalysen giver modellen mulighed for at undersøge, hvordan lærere reproducerer, forhandler eller modsætter sig disse diskurser gennem deres sproglige praksis og refleksioner. Der lægges særligt vægt på, hvordan lærerne positioneres som subjekter i forhold til normative krav om teknologianvendelse, og

hvordan disse positioner accepteres, udfordres eller omfortolkes i praksis (Fairclough, 2008, s. 51).

4.1.1 Centrale begreber i kritisk diskursanalyse

For at forstå Faircloughs kritiske diskursanalyse er det nødvendigt at redegøre for en række centrale begreber, som udgør grundlaget for analysen af forholdet mellem sprog, magt og samfund:

- *Diskursiv praksis* betegner de processer, hvorigennem tekster bliver til, cirkulerer og fortolkes i specifikke kontekster (Fairclough, 2008, s. 35). Det handler både om tekstproduktion, distribution og konsumtion. Diskursive praksisser er således med til at forme, hvordan betydning skabes, og hvilke sociale aktører der får adgang til at definere virkeligheden gennem sprog.
- *Diskursordener* refererer til de konventionelle mønstre af diskursive praksisser, som knytter sig til en institution eller et domæne (f.eks. skolen, sundhedsvæsenet, medierne). Hver institution er præget af en række genkendelige og stabiliserede diskurstyper, men disse er ikke statiske; de er åbne for variation, sammenbrud og transformation (Fairclough, 2008, s. 53). En diskursorden kan ses som en dynamisk struktur, hvor forskellige diskurser konkurrerer, overlapper og forhandles i hegemoniske kampe.
- *Hegemoni* er et centralt begreb hentet fra Gramsci (1971), som Fairclough integrerer i sin teori. Hegemoni betegner den proces, hvorigennem bestemte betydninger opnår dominans ved at fremstå som 'naturlige' eller 'selvfølgelige' (Fairclough, 2008, s. 52). I en diskursanalytisk sammenhæng handler hegemoni om, hvordan magt udøves gennem diskursive praksisser, f.eks. når specifikke forståelser af digitalisering fremstår som neutrale eller nødvendige i skolens kontekst. Hegemoni er dog aldrig stabil – den skal konstant reproducere og kan udfordres af moddiskurser.
- *Interdiskursivitet* betegner det fænomen, at diskurser sjældent optræder i ren form, men typisk kombineres og transformeres på tværs af diskursordener (Fairclough, 2008, s. 43–44). En tekst kan f.eks. indeholde elementer fra både pædagogiske, teknologiske og

administrative diskurser. Denne blanding af diskurser åbner mulighed for diskursiv forandring og er ofte et tegn på, at en hegemonisk orden er under pres.

- *Ideologi* i Faircloughs model forstås som sprogbrug, der repræsenterer og legitimerer magtforhold i samfundet (Fairclough, 2008, s. 48–49). Ideologi er ikke blot indhold, men kommer til udtryk i grammatiske valg, ordvalg, metaforer og strukturer, som konstruerer sociale relationer, subjekter og virkelighedsforståelser. Kritisk diskursanalyse søger at synliggøre de ideologiske strukturer, der ofte er skjult som 'common sense'.
- *Diskursiv forandring* beskriver de processer, hvor diskurser udfordres, omformes og reartikuleres. Fairclough skelner mellem to hovedformer for forandring: gradvise forskydninger inden for diskursordener og mere radikale transformationer, hvor nye diskurser opstår (Fairclough, 2008, s. 59–60). En sådan forandring kan f.eks. ses, når læreres sprogbrug om teknologi ændrer sig i takt med politiske reformer eller ændrede normer i samfundet.

Tilsammen giver disse begreber mulighed for at analysere, hvordan hegemoni optræder, forhandles og udfordres gennem sprog i institutionelle og samfundsmæssige kontekster. I dette speciale anvendes begreberne til at forstå, hvordan diskurser om skærmb brug og digital dannelse i folkeskolen bliver produceret og forankret – eller udfordret – i mødet mellem politiske dokumenter og læreres praksis.

Kapitel 5 - Litteratur Review

Formålet med litteratur og informationssøgning er, at finde generelle mønstre, sammenhæng eller modsætninger til specialets forskningsspørgsmål (Rasmussen, Remvig & Wien, 2022 s-150). Eftersom dette speciale er skrevet med afsæt i en kvalitativ forskningstilgang, tilsigter specialet at udforske praksis og digitalisering i folkeskolen. Jeg har gjort brug af retningslinjerne for litteratur- og informationssøgning til dette speciale på baggrund af kapitlet skrevet af Rasmussen, Remvig & Wien (Rasmussen, Remvig & Wien, 2022 s. 149). Der er en rigdom af bøger, forskningsartikler og rapporter som berører forskningen inden for undervisning med digitale medier i folkeskolen, sundhed, elevtrivsel og lærerpraksis. Generelt gennemgår digitaliseringen en hastig udvikling og berører en lang række diskursiviteter og diskursive praksisser i det offentlige rum og samfundets institutioner. Den offentlige debat om skærmb brug optræder mange steder, da teknologi indgår i adskillige sammenhænge i samfundet og folkeskolen. Derfor er det vigtigt at understrege, at den seneste forskning ikke nødvendigvis besvarer specialets interessefelt, men derimod bidrager til at informere om trends og opdateret viden i forskningsområdet. Jeg har derfor valgt at rammesætte en tidshorisont for litteratursøgningen, som går tilbage til 2002 da jeg også har været optaget af de diskursive forandringer. Jeg gør brug blandt andre brug af kædesøgning, når jeg finder relevante artikler og litteratur (Rasmussen, Remvig & Wien, 2022 s. 158). Da jeg er optaget af diskursive praksisser, giver kædesøgning mening at bruge som et af metoderne at anvende i min litteratursøgning. Kædesøgningen udspringer af litteratur og anden forskning, som har dannet grundlag for argumenterne i den pågældende litteratur, som jeg inddrager i dette speciale. Dette brugte jeg indledningsvist og i kombination af forskellige databaser og søgemaskiner fra AAU's bibliotek, danske policy-dokumenter af ministeriel ophav og forskellige publikationer fra danske uddannelsesinstitutioner som DPU, SDU og AU. Her brugte jeg søgeord og udtryk for at finde artikler relateret til lærers balance mellem beskyttelse mod digitale farer, sundhedsmæssige konsekvenser, og integration af digitale kompetencer i undervisningen (Rasmussen, Remvig & Wien, 2022 s. 169). Ved hjælp af systematiske søgninger med relevante søgestrengte har jeg identificeret forskningslitteratur, der belyser, hvordan lærere navigerer i de sundhedsmæssige udfordringer forbundet med skærmb brug, hvordan farer relateret til sociale medier håndteres i skolen, samt hvilke pædagogiske tilgange der anvendes til at integrere digitale kompetencer i undervisningen. For at sikre opdateret viden om aktuelle

tendenser og diskurser er informationssøgningen suppleret med Google-søgninger, nyhedsartikler og debatindlæg relateret til uddannelsespolitik, skærmbrug, digital sundhed og folkeskolen.

5.1 Udviklingsdiskurser inden for uddannelsespolitik

Lejf Moos (2017) identificerer fire faser i udviklingen af eksterne påvirkninger, som påvirker lærerprofessionens arbejdsvilkår. Disse omfatter, dannelsesdiskursen, læringsmålstyringsdiskursen, eduBusiness-diskursen og digital globaliseringsdiskursen (Moos, 2017 s. 54). Dannelsesdiskursen stammer fra velfærdsstaten og efterkrigstiden, hvor uddannelserne skulle fremme elevernes alsidige personlige udvikling og forberede dem til deltagelse i demokratiet. Fra 1990'erne skifter fokus fra bred dannelse til læringsmålstyring med præcise nationale mål og standarder samt måling af elevers udbytte gennem nationale test. Her var der fokus på rangeringer og internationale sammenligninger, hvilket medfører en top-down styring og centralisering af beslutninger væk fra lærerniveauet. EduBusiness diskursen er en fase som er karakteriseret ved global commodificering af uddannelser, hvor uddannelsesprogrammer, standarder og målinger bliver grundlag for køb og salg på globalt plan. Aktører som OECD og Pearson udvikler globale kompetencerammer og standarder, der ensretter uddannelse på tværs af lande. Den fjerde og sidste fase i artiklen beskriver den digitale globaliseringsdiskurs, hvor digitale teknologier og big data bliver brugt til at styre og personalisere læringsprocesser. Disse omfatter algoritmisk styring, hvor elevernes adfærd og læring overvåges og analyseres for at forudsige og forbedre læringsudbytte. Artiklen kan relateres til, hvordan politiske beslutninger om læringsmål og testkrav kan påvirke lærernes mulighed for at integrere digitale kompetencer og samtidig beskytte eleverne mod skadelige digitale vaner. Læringsmålstyringsdiskursen omhandler en top-down tilgang, hvor lærernes autonomi reduceres, og der er større fokus på målbare resultater. EduBusiness-diskursen og Digital Globaliseringsdiskurs viser en tendens til, at uddannelsessystemer bliver påvirket af globale standarder og teknologier, hvilket kan medføre en homogenisering af undervisningsmetoder og en øget overvågning af elevernes digitale adfærd. Dette kan skabe udfordringer for lærere i at navigere mellem politiske krav og deres egen professionelle dømmekraft. Dannelsesdiskursen beskriver dannelse, der skal forberede eleverne til demokratisk deltagelse. Denne diskurs kan støtte lærerne i deres bestræbelser på at udvikle

digitale kompetencer hos eleverne på en måde, der også tager hensyn til deres personlige og sociale udvikling. Artiklen giver en analyse af forskellige diskurser, der har påvirket og fortsat påvirker lærerprofessionen og uddannelsessystemet. Disse diskurser relaterer sig til specialets problemfelt og undersøgelse, da de belyser de eksterne påvirkninger og krav, som lærerne står overfor, når de skal balancere mellem integration af digitale kompetencer i undervisningen og elevernes udvikling og læring.

5.2 Diskurser om skærmbrug og digitale vaner blandt børn og unge

I forskningsartiklen *What's the problem with "screen time?"* af Størup og Lieberoth (2023) analyseres, hvordan skærmbrug og digitale medier repræsenteres som et problem i danske nyhedsmedier. Artiklen er udgivet i *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies* og bygger på en indholdsanalyse af 263 avisartikler udgivet i landsdækkende trykte medier i perioden 2016–2019. Med afsæt i WPR-tilgang og teoretisk inspiration fra Faircloughs diskursbegreb, undersøger studiet, hvilke problemer digitalt medieforbrug konstrueres som, hvem der tales om, og hvem der tillægges ansvar.

Studiet identificerer fem overordnede diskursive tematikker i dækningen: Displacement (skærme stjæler tid og opmærksomhed), Social påvirkning (negative konsekvenser for relationer), Sundhed og trivsel (f.eks. afhængighed og søvnproblemer), Samfund (f.eks. demokratisk forfald) og Læring og udvikling (teknologiers indvirkning på skolegang og koncentration) (Størup & Lieberoth, 2022, s. 207–209). Analysen viser desuden, at begreber som "skærmtid" og "skærme" fungerer som flydende betegnelser og anvendes uden præcis reference til specifikke enheder eller aktiviteter, hvilket sammensmelter forskellige typer risici og skaber generaliserede bekymringer (s. 215). Et centralt fund er, at debatten i høj grad domineres af få professionelle aktører – særligt sundheds- og terapifaglige – som anvender klinisk terminologi til at beskrive hverdagsfænomener (f.eks. afhængighed). Lærere og skoler nævnes primært i relation til opmærksomhedsforstyrrelser og faglig koncentration, men ikke i forhold til elevers sociale trivsel, og børns stemmer er generelt fraværende (s. 211–213). Dette bidrager til en diskurs, hvor teknologien fremstilles som skadelig, mens løsningen placeres som et individuelt og forælderrettet ansvar – et paradoks, der kan efterlade lærere i en spændt position mellem kontrol og dannelse. Forskningsartiklen tilbyder således vigtig kontekstualisering for analysen af, hvordan lærere balancerer mellem digital beskyttelse og

kompetenceudvikling i praksis, og kan bidrage til at belyse, hvordan den samfundsmæssige diskurs om skærme potentielt influerer pædagogiske prioriteringer og institutionelle handlemuligheder.

5.3 Sundhedsdiskurser vedrørende digitale vaner hos børn og unge

I VIVE's rapport "Børn og unges trivsel og brug af digitale medier" undersøges sammenhængen mellem børns og unges digitale mediebrug og deres trivsel (Vive, 2020). Rapporten er udgivet af VIVE med støtte fra VELUX FONDEN - dækker både nationale og internationale forskningsresultater. Rapporten består af to hovednotater: Det første, er en litteraturgennemgang, som analyserer eksisterende forskning og identificerer centrale problemstillinger omkring børns og unges digitale adfærd, herunder omfanget af denne adfærd, risici og sikkerhed, samt påvirkningen på trivsel. Analysenotatet peger på en stigning i psykisk mistrivsel blandt unge og diskuterer, om øget digitalt forbrug kan være en medvirkende faktor.

Det andet notat præsenterer nye empiriske analyser baseret på data fra undersøgelsen "Børn og Unge i Danmark," som dækker perioderne 2009, 2013 og 2017. Her undersøges specifikt, hvordan højt digitalt forbrug kan påvirke unges livstilfredshed og ensomhed, samt om det digitale forbrug kan forklare stigningen i mistrivsel blandt danske unge (VIVE, 2020 s. 7). Rapporten konkluderer, at selvom digitale teknologier tilbyder nye muligheder for social interaktion, er der også betydelige risici forbundet med børns og unges digitale adfærd, herunder cybermobning og seksuelle krænkelser. Samtidig påpeges det, at der er betydelige videnshuller, især i relation til mere alvorlige risici som selvskadende adfærd og radikalisering i online-fællesskaber.

I forskningsprojektet "Det Digitale Barn" fra Statens Institut for Folkesundhed, Syddansk Universitet (Faurhøj Olsen m.fl., 2024) præsenteres resultaterne fra et forskningsprojekt, der undersøger skærmbrug blandt 4-årige børn i Danmark. Formålet med rapporten var at kortlægge skærmbrug blandt 4-årige børn i Danmark med fokus på skærmtid, brug af skærmenheder, skærmindehold, tidspunkter for skærmbrug og forældreinvolvering. Dataene skulle bidrage til en mere informeret debat og udvikling af retningslinjer for skærmbrug. Den metodiske tilgang i undersøgelsen var gennem spørgeskemaer, som blev indsamlet fra forældre til 5.374 4-årige danske børn (Faurhøj Olsen m.fl., 2024 s. 5). Resultaterne i rapporten viser at

99 % af børnene bruger skærm hvor en gennemsnitlig skærmtid er 1 time og 10 minutter på hverdage og 2 timer og 1 minut i weekenden (Faurhøj Olsen m.fl., 2024 s. 6). Rapporten beskriver, at mange børn overskrider de anbefalede skærmtider, og beskriver at TV er den mest brugte enhed, efterfulgt af tablets hvor 29 % af børnene ejer deres egen smartphone eller tablet. Film og serier er det mest populære indhold, fulgt af YouTube. Skærmbrug er mest udbredt om eftermiddagen og en del børn bruger også skærme under måltider. Rapporten viste at halvdelen af børnene har faste rammer for skærmtid. Forældre er mere tilbøjelige til at regulere skærmindhold end skærmtid. Rapporten konkluderede at skærmbrug er udbredt blandt 4-årige danske børn, og der er behov for klare retningslinjer og øget forældreinvolvering for at sikre en sund balance i skærmbrug. Rapportens resultater kan bruges til at drage inspiration om nødvendigheden af at have klare og konsekvente retningslinjer for skærmbrug i skolen og kan give en indikation af tidlig indflydelse af skærmbrug og opsporing af denne hos fremtidige elever.

I forskningsartiklen *Effects of limiting recreational screen media use on physical activity and sleep in families with children: A cluster randomized clinical trial* beskrives et eksperiment hvor 164 voksne fra 89 familier bedt om at reducere deres skærmforbrug til mindre end tre timer om ugen (Pedersen m.fl., 2022). Eksperimentet blev anerkendt som et godt eksempel på felteksperimenter i hverdagen, selvom det også blev påpeget, at der er behov for mere forskning, især omkring specifikke typer skærmindhold og langsigtede effekter. I forskningsartiklen undersøges effekterne af at reducere brugen af skærmbaserede medier på fysisk aktivitet og søvn hos børn og deres familier (Pedersen m.fl., 2022). Det er et klynge-randomiseret klinisk forsøg, der fokuserer på familier med børn i alderen 4-14 år. Forsøget blev designet for at evaluere de kortsigtede virkninger af reduceret brug af rekreative skærmbaserede medier. Studiet anvendte en eksperimentel tilgang med to grupper: en interventionsgruppe, der blev instrueret i at begrænse skærmtiden, og en kontrolgruppe, der fortsatte deres normale skærmforbrug. Der blev samlet data om fysisk aktivitet, søvn og skærmbrug gennem selvrapporterede spørgeskemaer og objektive målinger. Studiet fandt, at børnene i interventionsgruppen oplevede en stigning i fysisk aktivitet og en forbedring i søvnkvalitet sammenlignet med kontrolgruppen. Der var også en reduktion i stressniveauer, målt ved objektive biomarkører som kortisolniveauer. Disse resultater tyder på, at en reduktion i skærmtid kan have positive effekter på børns fysiske og mentale velbefindende. Resultaterne

understøtter tidligere forskning, der indikerer, at overdreven skærmbrug kan påvirke både fysisk aktivitet og søvn negativt. Artiklen diskuterer også, hvordan skærmbrug kan relateres til sociale og psykologiske faktorer, herunder stress og angst, hvilket kan være særlig relevant for skoleelever.

I litteraturgennemgangen *"Digital mediebrugs betydning for sociale relationer, fællesskaber og stress blandt børn og unge"* (Kierkegaard m.fl., 2020) analyseres, hvordan digitale medier påvirker børn og unges sociale relationer, fællesskaber og stressniveau. Det første afsnit af rapporten undersøger, hvordan digital mediebrug kan påvirke relationerne mellem børn og deres familier samt venner. Studierne viser, at mediebrug kan have både positive og negative konsekvenser for sociale relationer; fælles mediebrug i familien kan styrke relationerne, mens individuel mediebrug kan svække kontakten og kommunikationen, især blandt de yngste børn (Kierkegaard m.fl., 2020, s. 7). Når det kommer til venner og sociale netværk, viser rapporten, at digital mediebrug kan understøtte opretholdelsen af venskaber og sociale relationer. Dog kan meget højt forbrug også have negative effekter, såsom at øge stress og reducere fysisk samvær (Kierkegaard m.fl., 2020, s. 7). Rapporten fremhæver også, at mobning både online og offline kan være sammenfaldende, og at kombinationen af disse typer mobning kan opleves som mere skadelig end hver for sig. Dette understøtter ideen om, at sociale normer og kønsroller spiller en central rolle i, hvordan børn og unge oplever og deltager i digitale medier (Kierkegaard m.fl., 2020, s. 8). Et særligt fokus er på gamerne, som ifølge rapporten kan opleve dårligere social trivsel og flere sociale problemer, selvom gaming også kan fungere som en vigtig platform for socialt samvær, især blandt drenge (Kierkegaard m.fl., 2020, s. 8). Dette viser kompleksiteten i, hvordan forskellige former for digital mediebrug påvirker sociale relationer og fællesskaber. I den anden del af rapporten belyses sammenhængen mellem digital mediebrug og stress blandt børn og unge. Det konkluderes i undersøgelsen, at øget digital mediebrug er forbundet med højere niveauer af stress, især gennem fænomener som "fear of missing out" (FOMO) og sammenligning med andre. Især piger synes at være sårbare over for disse effekter, da de ofte oplever lavere kropstilfredshed og højere stressniveauer i forbindelse med brugen af sociale medier (Kierkegaard m.fl., 2020, s. 8-9). Rapporten fremhæver, at de forventninger, der er forbundet med konstant tilgængelighed på digitale medier, kan bidrage til stress, især blandt ældre børn og unge. Det er også bemærket, at online mobning kan være en væsentlig faktor i forbindelse med øget stress, og at nogle børn og unge bruger digitale

medier som en form for stresshåndtering. Dette viser sig dog at have forskellige effekter afhængig af aldersgruppen (Kierkegaard m.fl., 2020, s. 9). Konklusionerne peger på, at der er behov for yderligere forskning, især for at forstå de specifikke forhold, der påvirker, hvordan digitale medier kan føre til stress og påvirke sociale relationer. Det understreges, at studierne kvalitet og design ofte begrænser muligheden for at drage klare konklusioner om årsagssammenhænge (Kierkegaard m.fl., 2020, s. 10). Dette nødvendiggør mere kvalitative studier og kohortestudier, der kan følge børn og unge over tid for at få en bedre forståelse af disse komplekse sammenhænge.

5.4 Diskurser om mediebrug, oplevet stress og den pædagogiske balance i skolen

Et centralt bidrag leveres af Fynbo et al. (2022) i et systematisk litteraturreview for VIVE - har analyseret 52 skandinaviske studier om unges (16–24 år) mediebrug og dets indflydelse på sociale relationer, fællesskaber og oplevet stress. Selvom aldersgruppen er ældre end folkeskoleelever, giver rapporten værdifuld indsigt i de pædagogiske og psykosociale implikationer, der også gør sig gældende i grundskolen. Rapportens fund viser, at digital kommunikation ofte understøtter og udvider unges eksisterende relationer, særligt når det digitale samspil fungerer som supplement til allerede etablerede offline-fællesskaber (Fynbo et al., 2022). For unge med sociale vanskeligheder kan digitale platforme desuden skabe adgang til nye former for tilhørsforhold. Imidlertid peger rapporten også på, at overdreven skærmbrug kan forstyrre søvn, koncentration og øge stressniveauet – særligt når brugen fortrænger søvn, fysisk aktivitet og skolearbejde (Fynbo et al., 2022). Resultaterne kan indikere at dette har betydning for lærerens arbejde med digital dannelse og forældreinddragelse. Rapportens anbefalinger fremhæver blandt andet behovet for retningslinjer og fælles indsatser, der balancerer mellem at fremme teknologiske færdigheder og sikre elevernes trivsel (Fynbo et al., 2022, s. 48). For folkeskolens lærere kan dette anslå, at de både må forholde sig til brugen af digitale medier i undervisningen og samtidig bidrage til at skabe rammer for sunde digitale vaner i samarbejde med forældre og skolens ledelse. Dette understøtter nærværende speciales overordnede antagelse om, at lærerrollen i den aktuelle skærmd debat ikke blot handler om pædagogiske valg, men også om værdimæssige og institutionelle forhandlinger i krydsfeltet mellem skole, hjem og politik.

Kapitel 6 - Analyse

I dette kapitel præsenteres specialets analyse. Kapitlet tager afsæt i en kritisk diskursanalyse af anbefalingerne fra myndigheder og erfaringer hos folkeskolelærere. Analysedel 1 indeholder en kritisk diskursanalyse af myndighedernes anbefalinger. Analysedel 2 og 3 er opdelt mellem en kritisk diskursanalyse af praksiserfaringer hos folkeskolelærerne og slutteligt en diskussion af undersøgelsens resultater.

Problemformulering: *Hvordan håndterer lærere i folkeskolen balancen mellem at beskytte børn mod skadelige digitale vaner og farer ved sociale medier, samtidig med at de integrerer digitale kompetencer i undervisningen for at forberede børn til fremtidens digitale samfund?*

6.1 Institutionelle diskurser i policy dokumenter om skærmbrug og digital dannelse i folkeskolen

Første del af analysen indledes med fokus på de institutionelle rammer og diskurser, som danner baggrund for læreres praksis og handlemuligheder i forhold til digitalisering og skærmbrug i folkeskolen. Afsnittet beskæftiger sig med offentlige policy-dokumenter, som søger at regulere eller vejlede skolens håndtering af digitale teknologier og skærmbrug. Denne del i analysen søger at besvare følgende forskningsspørgsmål:

- Hvilke diskurser om digitalisering, dannelse og beskyttelse kommer til udtryk i policy-dokumenter, og hvordan relaterer disse sig til skolens praksis?

6.1.1 Diskurser i skærmanbefalinger

Dokumentet *Anbefalinger til skærmbrug i grundskolen* (Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, 2024), er udarbejdet for Børne- og Undervisningsministeriet og analyseres med afsæt i Norman Faircloughs (2008) tredimensionelle model for kritisk diskursanalyse. Modellen inddrager både dokumentets sproglige træk, dens produktions- og receptionsforhold samt den bredere sociale praksis, som teksten er indlejret i (Horsbøl & Raudaskoski, 2016, s. 71). Formålet med analysen er at identificere de normative og ideologiske positioner, der strukturerer dokumentets anbefalinger, samt at vurdere, hvordan disse potentielt påvirker skolens pædagogiske praksis.

Tekstniveau

På tekstniveau benyttes en række sproglige strategier, der fremstiller skærmbrug som både nødvendigt og problematisk i undervisningssammenhæng. Udtrykket *hensigtsmæssig balance* forekommer gentagne gange og fungerer som et centralt omdrejningspunkt i dokumentets diskursive konstruktion af teknologiens rolle (Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, 2024, s. 6). Det signalerer et ønske om at indskrive skærmbrug i en kontrolleret og pædagogisk ramme og fremhæver samtidig nødvendigheden af at tage aktiv stilling. Dokumentet anvender en række metaforer, som indrammer teknologi som noget, der potentielt står i modsætning til læring og fællesskab. Skærme betegnes som *forhindringer for læring* og som noget, der kan *fjerne opmærksomheden fra relationen mellem elev og underviser* (s. 4–5). Samtidig aktiveres et ideal om *nærvær, ro og aktiv deltagelse* som kontrastbegreber, hvilket forstærker en implicit analog normativitet. Fairclough (2008, s. 29) fremhæver, at metaforer og semantisk framing har ideologisk funktion, idet de former læserens opfattelse af virkeligheden. Dokumentets sproglige valg afspejler netop en bekymring for teknologiens utilsigtede konsekvenser og mobiliserer derfor forsigtighed og kontrol. Dette ses tydeligt i anbefalinger som *"læg tablets og computere væk, når de ikke bruges"* og *"spær adgangen til ikke-relevante hjemmesider"* (Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, 2024, s. 15). De normative elementer i dokumentet er gennemgående og har til formål at standardisere skolens praksis. Anbefaling 10 opfordrer til, at skærme udelukkende bruges, *"når det er didaktisk og pædagogisk hensigtsmæssigt"*, mens anbefaling 11 fremhæver vigtigheden af *at give plads til analog læring* (s. 18). Sådanne formuleringer fremmer en diskursiv standard for, hvornår skærmbrug er legitimt – hvilket bidrager til konstruktionen af en hegemonisk forestilling om *god skærmbrug* (Fairclough, 2008, s. 45). Der bemærkes det, at dokumentet bygger på et udtalt forsigtighedsprincip. Det anføres eksplicit, at *"de langsigtede konsekvenser ved anvendelsen af skærme for børn og unges sundhed og trivsel ikke er tilstrækkeligt veldokumenterede"*, hvorfor der er behov for *"en aktiv stillingtagen"* og *"en reflekteret og mindre brug af skærme"* (Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, 2024, s. 5-7). Dette skaber en diskurs, hvor skolen både fremstilles som garant for sundhed og som kulturinstitution med ansvar for at fremme *relationel nærhed og fællesskab*.

Diskursiv praksis

Dokumentet er udarbejdet af Styrelsen for Undervisning og Kvalitet med input fra eksperter, praktikere og organisationer som Sundhedsstyrelsen og Danske Skoleelever (s. 5). Denne flerfaglige tilgang tilsigter at styrke dokumentets autoritet og legitimitet, som Horsbøl og Raudaskoski (2016) påpeger, at inddragelse af forskellige aktører kan bidrage til at skabe en diskurs, der opfattes som afbalanceret og inkluderende. Det kan dog overvejes, om dokumentet reelt rummer plads til divergerende perspektiver, eller om det primært understøtter en allerede etableret politisk dagsorden om at begrænse skærmbrug i skolen. Anbefalingerne præsenteres som rammesætninger, der skal tilpasses lokalt: *"Anbefalingerne skal omsættes i skolens konkrete kontekst"* (s. 5). Samtidig introduceres en række faste forslag, som kan tolkes som normative retningslinjer, eksempelvis en "mobilfri skole" (s. 12) og brugen af "fysiske rammer til at skabe alternativer til skærmbrug" (s. 11). Kombinationen af fleksibilitet og fasthed kan skabe spændinger mellem behovet for lokal autonomi og krav om ensartethed. Ifølge Fairclough (2008, s. 30) kan sådanne spændinger afsløre underliggende magtstrukturer, hvor tilsyneladende anbefalinger fungerer som skjulte kontrolmekanismer. Et kritisk perspektiv kunne derfor stille spørgsmål ved, om dokumentet reelt har indflydelse på praksis, og i hvilket omfang anbefalingerne faktisk implementeres. Kritikken kan desuden rettes mod det paradoks, at dokumentet fremstår som en reaktion på en digitaliseringsbølge, der i årtier har været drevet af politiske strategier. I over 25 år har digitalisering været fremstillet som en løsning på samfundets udfordringer (Regeringen, KL & Danske Regioner, 2011). Vi kigger derfor ind i en modbevægelse, hvor digitalisering problematiseres og digitale redskaber ønskes begrænset i folkeskolen.

Social praksis: Teknologiens placering i skolen og normative magtstrukturer

Dokumentet fremhæver en ambivalens i forhold til teknologi. På den ene side beskrives skærme som et nødvendigt værktøj til læring og dannelse, men samtidig som en kilde til distraktion og stillesiddende adfærd (s. 6). Dette afspejler en bredere samfundsmæssig diskurs, hvor teknologi både anskues som uundgåelig og problematisk. Fairclough (2008, s. 45) fremhæver, at sådanne dobbelte positioner ofte bruges til at legitimere regulering og kontrol. Anbefalingerne søger at regulere skærmbrug og fremme en specifik opfattelse af, hvad der konstituerer "god undervisning." Eksempelvis præsenteres ideen om en mobilfri skole som en løsning på både faglige og sociale udfordringer (s. 12). Denne normative tilgang kan tolkes som

en del af en hegemonisk diskurs, hvor staten søger at forme praksis gennem kontrol med teknologi. Horsbøl og Raudaskoski (2016, s. 90) bemærker, at sådanne magtstrukturer kan skabe spændinger mellem statens mål og skolernes behov for fleksibilitet.

Børns trivsel som retorisk ramme

Dokumentet anvender børns trivsel og sundhed som en central ramme for at legitimere reguleringer. Eksempelvis understreges Sundhedsstyrelsens anbefalinger om søvn, fysisk aktivitet og sociale relationer som argumenter for begrænset skærmbrug (s. 21). Denne kobling kan skabe en stærk etisk appel, men rejser også spørgsmål om, hvorvidt trivsel anvendes som en universel ramme, der ikke altid tager højde for variationer i lokale behov og kontekster (Fairclough, 2008, s. 45).

Delkonklusion

Det fremgår af Anbefalinger til skærmbrug i grundskolen 2024 konstruerer en diskurs, der sigter mod at balancerer teknologiens potentialer med dens udfordringer. På tekstniveau afsløres en strategisk brug af normative begreber, som søger at skabe enighed om behovet for regulering af skærmbrug. Den diskursive praksis viser, hvordan dokumentet positionerer sig som både autoritativt og fleksibelt, men også rejser spørgsmål om repræsentation og magt. På niveauet for social praksis reflekterer dokumentet bredere diskurser om teknologiens rolle i samfundet, hvor trivsel og dannelse bruges som legitimerende rammer. Dokumentet fremstår som et forsøg på at etablere en hegemonisk diskurs, der regulerer skærmbrug gennem en kombination af normativitet og konkrete eksempler. Samtidig efterlader analysen spørgsmål om, hvorvidt dokumentet formår at balancere de ofte modstridende krav om lokal autonomi, teknologisk innovation og børns trivsel. Disse spørgsmål kan inspirere til yderligere undersøgelser af, hvordan sådanne diskurser omsættes og udfordres i praksis.

6.2 Italesættelser og konstruktion af skadelige digitale vaner i folkeskolen

I denne del af analysen undersøges, hvordan lærere i folkeskolen oplever og italesætter skadelige digitale vaner blandt elever samt de refleksioner, der opstår i forlængelse af deres praksiserfaringer. Analysen er baseret på tre kvalitative interviews med lærere fra forskellige skoler og fordelt på indskoling, mellemtrin og udskolingen, der alle har forholdt sig til samme

interviewguide (Bilag 9). Med afsæt i specialets overordnede problemformulering fokuseres der i dette afsnit på følgende arbejdsspørgsmål:

- Hvordan italesætter lærere i folkeskolen skadelige digitale vaner hos elever, og hvilke refleksioner gør de sig om disse i relation til praksis?

Analysen tager udgangspunkt i Faircloughs tredimensionelle model for kritisk diskursanalyse (Fairclough, 2008), som anvendes til at undersøge de sproglige ressourcer, diskursive praksisser og sociale kontekster, hvori lærernes udsagn er indlejret. Med dette analytiske afsæt tilstræbes det at belyse, hvordan lærernes forståelser og erfaringer med skadelige digitale vaner former – og formes af – deres profession, normer og værdier i skolens hverdag.

6.2.1 Reem

Tesktniveau

Reem (Bilag 1) fremhæver ved interviewets indledning, at hun betragter mobiltelefoner og sociale medier som væsentligt skadelige for eleverne i indskolingen og deres udvikling (Bilag 1). De nævnte platforme herunder Roblox, TikTok og Snapchat, samles i én kategori og karakteriseres som "ekstremt skadelige for børnene og børnenes udvikling" som de ikke kan navigere i:

Alt hvad der omhandler mobiltelefoner og Minecraft, Roblox, TikTok, altså alle de der sociale medier. Det synes jeg jo er ekstremt skadeligt for børnene og børnenes udvikling [...] Jeg synes, at skolen har et ansvar for, hvordan man kan bruge digital adfærd i skolen. Altså hvordan kan du bruge disse digitale midler. Nu er jeg matematiklærer, og så bruger vi det meget med Excel sheets og sådan nogle ting, og det synes jeg, det giver god mening - alt andet det synes jeg, det fylder for meget for børnene, og jeg synes det her med, at de har deres Chromebook, som de får allerede fra første klasse af. Det kan børnene ikke. De kan ikke navigere i det, og de kommer ud i uheldige situationer. (Bilag 1, s. 1)

Citatet aktualiserer en problematiserende diskurs, hvor de nævnte digitale teknologier fremstilles som trusler mod børns trivsel. Særligt ordkombinationen "ekstremt skadeligt for børnene og børnenes udvikling" fungerer ikke blot som en følelsesladet vurdering, men også

som en sproglig konstruktion, der konstruerer de nævnte medier i en alarmerende og moralsk fordømmende position. Brugen af vurderende udtryk, som "ekstremt", "skadeligt" og gentagelsen af "børnene", intensiverer udsagnet og placerer Reem i en omsorgsposition, hvor hun søger at beskytte eleverne mod en truende digital virkelighed. Når Reem senere udtaler "*Jeg synes, at skolen har et ansvar for, hvordan man kan bruge digital adfærd i skole*" placeres institutionen i rollen som normbærende og styrende autoritet. Skolen tilskrives her en moralsk forpligtelse til at regulere og definere, hvordan digitale midler bør anvendes. Skellet mellem "rigtig" og "forkert" digital praksis fremgår tydeligt, idet hun kontrasterer sin faglige brug af Excel i matematikundervisningen "*det giver god mening*" med en generel modvilje mod sociale medier og elevstyret teknologibrug. Herved etableres en evaluativ diskurs, hvor teknologier vurderes på baggrund af deres nytteværdi og graden af kontrol. Denne modsætning forstærkes yderligere, da Reem påpeger, at eleverne får tildelt Chromebooks allerede fra første klasse, hvilket hun problematiserer "[...] *det fylder for meget for børnene [...] De kan ikke navigere i det, og de kommer ud i uheldige situationer*" (Bilag 1, s. 1). På den ene side skabes mening med brugen af Chromebooks i undervisningen og i samme omfang genforhandles mening med brugen af Chromebooks og andre digitale teknologier, hvor den metaforiske formulering "*det fylder for meget for børnene*" fremstiller og aktualiserer et problematiserende element, ved at Chromebooks udleveres til eleverne i første klasse. Chromebooks anses derfor ikke blot som meningsgivende i matematikundervisningen, men forhandles også som et forstyrrende element i relation til elevernes evne til at anvende Chromebooks. Eleverne frames og konstrueres som teknologiske umodne til at anvende Chromebooks i undervisningen fordi "*De ikke kan navigere i det og de kommer ud i uheldige situationer*" (Bilag 1, s. 1). Den semantiske framing af eleverne og metaforiske beskrivelse ved "*de kan ikke navigere i det*" konstruerer subjektpositioner og eleverne som en slags rejsende subjekter der er faret vild og ikke kan orientere sig i mødet med digitale medier og teknologier, som gør, at de kommer ud i "uheldige situationer" (Fairclough, 2008). Reem forhandler meningen med brugen af digitale medier i undervisningen i hendes ordvalg og metaforer, hvor hun kan positioneres som en slags grænsevagt, der forsøger at forhindre teknologien i at destabilisere klasserummets normer og sociale struktur (Fairclough, 2008). Der etableres en generel benævnelse, hvor sociale medier og spil hos mobiltelefoner og Chromebooks får en entydig negativ betydning (Horsbøl, 2016, s. 70). Denne tilskrivning er sprogligt forstærket gennem modalitet og vurderende sprogbrug, hvilket tydeliggør Reems normative og moralske ståsted. Det er således muligt at identificere,

hvordan eleverne positioneres i forhold til teknologien. De fremstilles primært ved manglende evne til at "*navigere i det*", hvilket indikerer en forståelse af eleverne har utilstrækkelig kognitiv kapacitet til at håndtere sociale medier og programmer på computer og mobiltelefoner. Dertil fremgår udtrykket "*skolen har et ansvar*" som tildeler skolen en moralsk forpligtelse og indskrifter Reems udsagn i en regulerende diskurs, hvor skolen skal være styrende instans for børns digitale adfærd. Det implicitte skel mellem "rigtig" og "forkert" brug af teknologi bliver tydeligt, da hun kontrasterer skadelige medier med sit eget faglige brug af Chromebook (Excel). På samme tid genforhandles og tildeles ny mening for anvendelsen af Chromebooks i første klasse, da hun siger "*Det kan børnene ikke. De kan ikke navigere i det, og de kommer ud i uheldige situationer.*" (Bilag 1, s. 2). Vendingen "de ender i uheldige situationer" fungerer som eufemisme, men i konteksten udvikles denne formulering hurtigt til en dramatisk beretning om grænseoverskridende adfærd i klasselokalet "[...] *de faktisk løber rundt i klassen og tvinger nogle andre piger til at se noget, de ikke havde lyst til*" (Bilag 1, s. 2). Ordet "tvinger" markerer et semantisk skift fra uheld og utilsigtet adfærd til en handling med klare grænseoverskridelser og etisk fordømmelse. Den sproglige eskalation i fortællingen, fra nysgerrig søgning til social tvang etablerer et billede af moralsk forfald, der legitimerer behovet for intervention. Yderligere forstærkes Reems vurdering af hvordan hun oplever skadelige digitale vaner gennem en episode med en otteårig pige, der misforstår en SMS uden følelsesmæssige markører. Ifølge Reem resulterer det i en følelse af social eksklusion og faldende selvværd hos den pågældende elev.

Så har vi haft rigtig meget med at sende sms'er til hinanden i misforstået skriftsprog, som børnene ikke er klar til at tyde endnu. [...] Vi havde for eksempel en elev, og så skriver hun. Hun er vant til at skrive til mor og [...] hun svarer igen [...] sender hun en masse smileys og hjerter og en hel masse ting, og det er det sprog, hun er vant til at skrive i igennem sms. Og så skriver hun til en veninde. Vil du have en legeaftale? Og den anden hun svarer nej, og hun svarer ikke andet end nej. Og den her pige bliver jo dybt ulykkelig, fordi hun forstår ikke, at det her nej, ikke handler om andet end nej jeg kan ikke lege i dag, fordi jeg skal noget andet med min familie. Men alt det her, det kommer ikke på. Og hun tror så, at den her pige bare ikke vil lege med mig. Og jeg har ikke nogen venner, og de kan ikke lide mig, og det har så skabt sådan en. Altså den pige, der ikke har særlig meget selvtillid i forvejen, og så føler hun sig mere, og så har hun endnu mindre selvtillid i de her situationer, og hun har taget

skade af sms'er og telefoner, at forældrene har taget en beslutning, og nu fjerner de den fra hende, og hun er otte år [...] Og udfordringen er jo, at børnene gør det uskyldigt. De forstår ikke den her kæmpe verden, og så kommer der negative kommentarer, og så kommer der alt muligt udefra, hvor de så, ja, så kommer de ud i nogle uheldige situationer. (Bilag 1, s. 2)

Reem forklarer, hvordan manglende forståelse af digitale samtaleformer og misforstået skriftsprog kan føre til mistrivsel "[...] *den her pige [...] hun har taget skade af sms'er og telefoner, at forældrene har taget en beslutning, og nu fjerner de den fra hende [...]*" (Bilag 1, s. 2). Vendingen "taget skade" er endnu et ladet vurderingsudtryk, som sammen med fortællingen om selvtillidsproblemer bygger en emotionel fortælling, hvor digitale medier ikke blot forstyrrer, men at de kan tolkes som skadende for børns emotionelle udvikling. Den sproglige konstruktion skaber således en normativitet, hvor farerne ved digitale vaner fremstilles som både moralske, sociale og psykologiske. Yderligere forstærkes Reems vurdering gennem episoden med den otteårige pige, der misforstår en SMS uden følelsesmæssige markører. Ifølge Reem resulterer det i en følelse af social eksklusion og faldende selvværd hos eleven. Udsagnet "hun har taget skade af sms'er og telefoner" udtrykker en værdiladet antagelse om, at teknologi ikke blot formidler kommunikation, men aktivt bidrager til og former børns sociale relationer og følelsesliv (Horsbøl, 2016, s. 69). Udsagnet i interviewet bygger især på narrativer og anekdoter, der fungerer som belæg for vurderingerne. Denne type eksemplificering anvendes som en central strategi i italesættelsen af risiko forbundet med digitale medier og børn. Intensiteten i Reems udsagn "ekstremt skadeligt", "uheldige situationer" og "dybt ulykkelig", fungerer som modalitetsmarkører, der styrker budskabets overbevisningskraft (Horsbøl, 2016, s. 70). Sammenfattende fremstiller Reem digitale vaner som iboende risikofyldte og overvældende for børn i indskolingen. Vurderingskriterierne for, hvad der anses som skadeligt, bygger især på antagelser om børns umodenhed, deres manglende evne til at tolke digital kommunikation korrekt samt uforudsigeligheden ved adgang til onlineindhold.

Diskursiv praksis

Reems udsagn indskriver sig i en kompleks diskursiv praksis, hvor flere samfundsmæssige og institutionelle diskurser smelter sammen og danner grundlag for hendes forståelse af skadelige digitale vaner. Centralt står en diskursorden med kombination af beskyttelsesdiskurs, undervisningsdiskurs og teknologikritisk diskurs, som tilsammen former både Reems sproglige

valg og hendes pædagogiske positionering (Fairclough 2008, s. 23). I udsagnet "skolen har et ansvar for, hvordan man kan bruge digital adfærd i skolen" (Bilag 1, s. 1) forbindes skolens institutionelle rolle med regulering og normformidling. Reem fremstår her ikke blot som underviser, men også som moralsk autoritet og social beskytter, der skal afværge de negative konsekvenser af elevers møde med digitale teknologier. Dette ansvar legitimeres yderligere gennem metaforiske fremstillinger som "de kan ikke navigere i det", hvor eleverne konstrueres som usikre eller vildfarne subjekter i et uoverskueligt digitalt landskab. Denne metafor tolkes ude fra en bekymringsdiskurs, hvor børn fremstilles som sårbare og ude af stand til selv at regulere deres digitale adfærd, hvor børnene subjektiveres og legitimerer voksnes styring (Horsbøl & Raudaskoski, 2016). Særligt i udtalelsen "ekstremt skadeligt for børnene og børnenes udvikling" aktiveres en modalitetsstruktur, hvor Reems vurdering fremstår med høj grad af sikkerhed og absolutthed. Ifølge Fairclough (2008) skaber brugen af stærk modalitet, såsom absolutte vurderinger og gentagelser, en illusion af objektiv sandhed. Dermed etableres hendes udsagn ikke blot som holdninger, men som normative udsagn med autoritativ karakter. Reems udsagn er desuden præget af det Foucault (2008) beskriver som interdiskursivitet i form af sammensmeltningen af pædagogiske, psykologiske og institutionelle diskurser. Hun bevæger sig i sin kommunikation flydende mellem forskellige diskursive positioner, som fagprofessionel med didaktisk indsigt, som observatør af elevernes sociale samspil og som grænsevogter for børns moralske og følelsesmæssige udvikling. Det bliver særligt tydeligt i hendes omtale af forældres reaktioner, hvor hun positionerer sig som mellemlid mellem hjemmets praksisser og skolens værdier. Herved bliver hendes udsagn både normproducerende og positionsskabende. Genremæssigt bevæger hendes udtalelser sig mellem professionel refleksion og moralsk narrativ. Hendes fortællinger om episoder, hvor elever "*tvinger nogle andre piger til at se noget, de ikke havde lyst til*" (Bilag 1, s. 2), fungerer ikke blot som empiriske fund, men som diskursive beviser. De styrker en underliggende fortælling om fare og grænseskridende digital adfærd og konstruerer en tydelig grænse mellem legitim og illegitim brug af skærmt teknologier i skoleregi. Reems vurdering af digitale redskaber fremstår samtidig som selektive og situationsbestemte, hvor digitale programmer som Excel anerkendes som meningsfulde i undervisningen, mens sociale medier og elevstyret teknologibrug fremstilles som distraherende og skadelige. Denne differentiering aktualiserer en nytteorienteret diskurs, hvor teknologi vurderes efter dens bidrag til læringsmål og klassens sociale orden. Sammenfattende konstruerer Reem gennem sin sprogbrug en pædagogisk-

ideologisk position, hvor læreren pålægges et dobbeltsidigt ansvar, at undervise eleverne i faglige kompetencer og samtidig beskytte dem mod de skadevirkninger, som opstår ved ukritisk eller ureguleret digital praksis. I denne diskursive praksis bliver læreren både vidensformidler, etisk autoritet og digital grænsevagt, hvilket afspejler bredere samfundsmæssige forventninger til skolens rolle i den digitale tidsalder (Fairclough, 2008; Horsbøl, 2016).

Reems italesættelser bærer samtidig præg af en hegemonisk diskursiv orden, hvor skolens rolle som regulator af børns digitale adfærd fremstår som selvindlysende og legitim. Ifølge Fairclough (2008) opstår hegemoni, når bestemte diskurser opnår status som "common sense" og dermed skjuler deres ideologiske karakter. I formuleringen "skolen har et ansvar for, hvordan man kan bruge digital adfærd i skolen" (Bilag 1, s. 1) reproducere en forståelse af institutionen som moralsk og pædagogisk styrende instans, en forståelse, der ikke udfordres, men derimod præsenteres som et naturligt udgangspunkt for handling. I dette tilfælde optræder Reem som både formidler og forstærker af en hegemonisk pædagogisk diskurs, hvor kontrol, regulering og moralsk vejledning af elevernes teknologibrug ikke blot fremstår ønskelig, men nødvendig. Det hegemoniske element manifesterer sig i fraværet af alternative perspektiver, eksempelvis elevautonomi eller kritisk teknologiforståelse, som i stedet fortrænges til fordel for en beskyttende og regulerende position. Denne naturalisering af skolens ansvar og lærerens rolle som grænsevagt er ikke blot sproglig, men også socialt og institutionelt forankret i en bredere praksis, hvor pædagoger og lærere forventes at håndtere digital dannelse ud fra værdibårne normer (Fairclough, 2008). Herved understøttes og videreføres et diskursivt hegemoni som definerer, hvad der tæller som legitim digital adfærd i skolen.

Social praksis

Fairclough (2008) definerer social praksis som de bredere samfundsmæssige og institutionelle forhold, der danner baggrund for og påvirkes af diskursive hændelser. I analysen af Reems udsagn træder en række samfundsmæssige diskurser og normstrukturer frem, som både former og legitimerer hendes måde at italesætte digitale vaner og farer på. Hendes udtalelser er således ikke blot personlige vurderinger, men indlejrede i større ideologiske og institutionelle kontekster. Reems perspektiv er præget af en samfundsmæssig tendens til at

betragte børn som sårbare og præsociale subjekter, der skal beskyttes mod det digitale (Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, 2024). Dette manifesterer sig blandt andet i udsagnet "*de har deres Chromebook, som de får allerede fra første klasse af. Det kan børnene ikke. De kan ikke navigere i det, og de kommer ud i uheldige situationer*" (Bilag 1, s. 1). Her konstrueres børn som teknologisk uformående og moralsk ubeskyttede, hvilket placerer lærer og skolen som nødvendige grænsevogtere. Ifølge Fairclough (2008, s. 52) er dette et eksempel på, hvordan hegemoniske forestillinger om barndom og fare reproduceres gennem sproget og virker som ideologisk styrende rammer for pædagogisk praksis. Denne forståelsesramme legitimerer et behov for kontrol og institutionel regulering, hvor læreren opfattes som ansvarlig for at beskytte barnet mod det, der fremstilles som en risikofyldt digital verden. Det skaber grobund for en samfundsmæssig normalisering af overvågning og regulering, forklædt som omsorg og professionel omsigtighed, en udvikling, som Fairclough (2008, s. 49) vil betegne som ideologisk investeret diskursiv praksis.

Reems udsagn skal forstås i konteksten af en bredere social praksis, hvor skolen tillægges et voksende ansvar for at håndtere elevernes møde med digitale teknologier. Hendes positionering som moralsk autoritet og digital grænsevagt er ikke alene udtryk for individuelle holdninger, men spejler samfundsmæssige forventninger og institutionelle diskurser, der tillægger læreren en dobbeltrolle - både som faglig formidler og som beskytter af børns trivsel og udvikling i en digitaliseret verden. I den socialt bestemte praksis, som Reem indgår i, dominerer en regulerende og risikobaseret tilgang til børns brug af teknologi. Ifølge Fairclough (2008) skal man i analysen af social praksis rette opmærksomheden mod de bredere ideologiske og institutionelle strukturer, der gør bestemte diskurser mulige, udbredte og legitime. I dette tilfælde er det tydeligt, hvordan en hegemonisk forestilling om børn som sårbare og ubeskyttede i den digitale sfære understøtter Reems fortolkning af skærmbrug som "ekstremt skadeligt". Forestillingen om barnets skrøbelighed har historisk været knyttet til beskyttelses- og omsorgsdiskurser (jf. Horsbøl & Raudaskoski, 2016), og i den aktuelle kontekst udvides denne til også at omfatte digitale teknologier som en særlig farekilde.

Reems vurderinger udspringer således ikke af et tomrum, men af en pædagogisk praksis, der er præget af dilemmaer og modstridende forventninger. På den ene side forventes det, at lærere fremmer elevernes digitale kompetencer som led i folkeskolens formål og dannelsesopgave (Folkeskoleloven, 2019). På den anden side skal de samtidig sikre, at eleverne ikke udsættes

for digitale risici såsom mistrivsel, eksklusion eller grænseoverskridende adfærd, som det netop eksemplificeres i Reems fortællinger om både teknologisk forstyrrelse og følelsesmæssig skade. Denne spænding afspejler et centralt paradoks i nutidens skolepraksis: integrationen af digitale teknologier er både en samfundsmæssig nødvendighed og en potentiel trussel mod elevernes udvikling. Reems italesættelse af teknologisk umodenhed – eksempelvis i udsagnet “de kan ikke navigere i det” – trækker på en diskursiv forståelse, hvor teknologi antages at kræve modenhed, dømmekraft og social kompetence, som børn endnu ikke besidder. Dette harmonerer med samfundets stigende fokus på digital dannelse, men fremstår samtidig som en begrænsende forståelseshorisont, hvor børns egne strategier og digitale erfaringer nedtones til fordel for voksenstyret regulering. Den sociale praksis bærer dermed præg af, hvad Fairclough betegner som hegemonisk stabilisering: en proces, hvor visse normer og værdier, f.eks. forestillingen om barnets behov for beskyttelse bliver så indlejrede i institutionel praksis, at de fremstår naturlige og selvfølgelige (Fairclough, 2008, s. 160). Samtidig reflekterer Reems udsagn en skoledagsorden, hvor teknologier vurderes ud fra deres bidrag til læringsmål og social kontrol. Excel i matematikundervisningen fremhæves som legitim brug, mens sociale medier og elevstyrede aktiviteter udelukkes som meningsløse og forstyrrende. Denne skelnen mellem “gyldig” og “ugyldig” teknologi kan læses som udtryk for en nytteorienteret og målstyret skolereformdiskurs, hvor digitale redskaber skal underordnes didaktisk rationalitet og læringsudbytte.

Afslutningsvis viser analysen af social praksis, hvordan Reems udsagn og vurderinger er dybt indlejret i en institutionel virkelighed, hvor lærere forventes at balancere mellem pædagogisk frihed og moralsk ansvar. Hendes sproglige konstruktion af elever som sårbare, teknologier som skadelige og skolen som regulerende autoritet afspejler ikke blot personlige erfaringer, men også bredere diskursive og ideologiske strukturer, der former lærerprofessionens handlerum i mødet med digitaliseringens udfordringer.

Institutionel kontekst og digitalt dannelsesansvar

Reems formulering “skolen har et ansvar for, hvordan man kan bruge digital adfærd i skolen” (Bilag 1, s. 1) afspejler en institutionel forventning om, at folkeskolen ikke alene skal varetage læring, men også kompensere for børns digitale socialisering. Dette svarer til en bredere diskursiv ramme, hvor skolen i stigende grad antager en dannelses- og opdragelsesfunktion, særligt på det digitale område (Fairclough, 2008, s. 51). Heri ligger en dobbeltpositionering af

læreren som både underviser og moralsk autoritet – en rolle, der potentielt skaber diskursive spændinger mellem pædagogisk frihed og samfundsmæssig kontrol. Når Reem beretter om elever, der eksponeres for upassende indhold på nettet, eller som misforstår kommunikation via SMS og sociale medier, fremstilles teknologien som noget, der kan forvride barnets sociale forståelse og relationelle tryghed. Skolens opgave bliver dermed at genoprette den sociale orden – et ansvar, der i følge Fairclough (2008, s. 47) ikke blot er pædagogisk, men ideologisk og strukturelt forankret i samfundets normative krav til institutionerne.

Reems udsagn indikerer en diskursiv stabilitet snarere end åben modforhandling. Hendes fortælling er domineret af bekymringsdiskurser og fraværet af alternative forståelser, såsom digital dannelse, kompetenceudvikling eller børns medieskabende potentialer. Dette kan tolkes som udtryk for, at bestemte forståelser af skærmbrug og digitale vaner har opnået hegemonisk status og reproduceres som 'common sense' i skolens sociale praksis (Fairclough, 2008, s. 53). Samtidig er fraværet af eksplicite moddiskurser sigende. Selvom Reem implicit anerkender brugen af programmer i sin matematikundervisning som Excel, udgrænses denne positive anvendelse hurtigt som undtagelse fra det generelle billede af skærmbrug som problematisk. Dette indikerer, at teknologipositivistiske diskurser i hendes praksis har trange kår og i stedet overskygges af forestillinger om nødvendigheden af disciplin, kontrol og skærmbegrænsning. Set i et Faircloughsk perspektiv forstærker Reems sproglige og narrative valg dermed en social praksis, hvor læreren forventes at navigere i et landskab præget af både moralsk ansvar og institutionel forventning. Dette fremhæver den ideologiske tyngde, som diskursen om "skadelig digital adfærd" har antaget i skolens pædagogiske felt.

Delkonklusion

Reems italesættelse af skadelige digitale vaner er præget af en vurderende og normativ sprogbrug, hvor sociale medier og mobilapplikationer som TikTok, Snapchat og Roblox fremstår som iboende risikofyldte for elevernes udvikling og trivsel. Hendes udsagn er kendetegnet ved høj modalitet og emotionelt ladede vurderinger, hvor vendinger som "ekstremt skadeligt" og "uheldige situationer" intensiverer budskabets alvor. Eleverne i indskolingen konstrueres som uerfarne og umodne aktører, der "ikke kan navigere" i det digitale landskab, og som derfor har behov for beskyttelse og styring. Denne semantiske framing konstruerer eleverne som sårbare subjekter, og læreren som grænsevagt, der skal afværge moralsk og psykologisk skade. Fortællinger om konkrete hændelser – fx hvor elever

tvinger andre til at se upassende indhold, eller hvor en pige misforstår en SMS og oplever følelsesmæssig eksklusion – fungerer som moralske anekdoter, der ikke blot illustrerer problematikken, men samtidig retfærdiggør behovet for pædagogisk indgriben.

I den diskursive praksis sammenflettes en række institutionelle og samfundsmæssige diskurser, herunder en beskyttelsesdiskurs, en teknologikritisk diskurs og en professionsdiskurs. Reem aktiverer en regulerende og moralsk fortælling, hvor læreren fremstår som både fagperson og etisk autoritet. Hendes udsagn trækker på interdiskursive elementer fra pædagogik, psykologi og skolepolitik og bevæger sig mellem genrer som professionsrefleksion og normproducerende narrativ. Diskursivt etableres en tydelig grænse mellem legitim og illegitim digital praksis: teknologier som Excel til faglige formål godkendes, mens sociale medier og elevstyret brug kategoriseres som distraherende og skadelige. Reems forståelse af skolen som normbærende institution, hvor læreren har “et ansvar for, hvordan man kan bruge digital adfærd”, afspejler en hegemonisk diskursorden, hvor regulering og kontrol fremstår som selvfølgelige og legitime svar på digitale udfordringer i børns hverdag. Sammenfattende konstrueres digitale vaner i Reems udsagn som en moralsk og pædagogisk udfordring, hvor skolen og læreren tilskrives ansvar for både at fremme læring og beskytte mod skade. Dette afspejler en diskursiv og institutionel logik, hvor digital teknologi ikke blot forstås som værktøj, men som et kulturelt og ideologisk felt, der kræver aktiv grænsesætning og regulering i skolens praksis.

6.2.2 Punah

Tekstniveau

Indledningsvist i interviewet med Punah (Bilag 8), er hendes udsagn præget af høj modalitet og en affektladet sprogtone, der understreger alvoren af de digitale problematikker, hun oplever i sin hverdag som lærer i mellemtrinnet og udskolingen:

[..] det at jeg har så mange forskellige klassetrin gør også, at det har ændret mit billede rigtig meget inden for mediebrug generelt eller den digitale brug i folkeskolen rigtig, rigtig meget. Både i forhold til ulemper og fordel, men også alder og klassetrin, og hvordan det gør gavn, og hvordan det skader eleverne. Så på den måde har jeg prøvet lidt af hvert som gør, at jeg både kan se, hvorfor det er absolut nødvendigt, at vi bruger det i dag, men også hvordan vi måske skal beherske det. Og der skal være mere kontrol. Det skal i hvert fald være kontrollerede brug af digitalisering i folkeskolerne i dag. Fordi jeg ser jo til dagligt ikke kun i undervisningen, men også når eleverne har den her fritid. Hvordan det faktisk skader dem, hvordan det styrer dem, og hvordan det styrer

deres adfærd, deres venskaber, deres beslutning i forhold til nogle forskellige ting. Så der er rigtig meget i det her. (Bilag 8, s. 1)

Punah etablerer en position som erfaringsbærer og reflektiv praktiker: “det har ændret mit billede rigtig meget [...] hvordan det gør gavn, og hvordan det skader eleverne”. Her aktiveres en dobbeltdiskurs, hvor digitalisering fremstilles som både nødvendig og problematisk – en typisk form for interdiskursivitet, der afspejler samtidens spændingsfelt mellem teknologientusiasme og teknologikritik (Fairclough, 2008). Hendes sprog er deskriptivt, men bærer også præg af vurderende udsagn med høj modalitet “det skal i hvert fald være kontrolleret brug” og “jeg ser jo til dagligt [...] hvordan det faktisk skader dem”. Dette antyder, at hendes udsagn ikke blot udtrykker personlige holdninger, men konstrueres som objektive iagttagelser – et klassisk træk i diskurser med hegemonisk karakter. Det problematiserende fokus samles særligt omkring sociale medier, som hun gentagne gange nævner som “det største problem lige nu”. Hun beskriver både undervisningsbrug og uønsket adfærd relateret til sociale medier, hvilket skaber en intern diskursiv spænding mellem brug og misbrug.

Sociale medier vil jeg sige lige nu. Sociale medier bliver brugt til rigtig meget. Vi bruger det faktisk også i undervisningen, hvor vi snakker med eleverne om, hvad hedder det. Deres rettigheder og for eksempel hvordan man krænker og det her med at give tilladelse. Og det ene og det andet er der jo sindssygt meget fokus på lige nu, hvor den tidligere statsminister er omkring det. Lige nu var der rigtig meget fokus på det her med, at man skal give lov, at man skal respektere andres privatliv, grænser og krænkelser. Sådan så vi. Det bliver jo brugt rigtig, rigtig meget. Men det jeg synes fylder voldsomt meget, det er sociale medier. For ja, som sagt bruger vi det i undervisningen, men der er jo også rigtig meget af det, som ikke burde fylde i undervisningen, der fylder rigtig meget. Eksempelvis så bliver der lavet grupper på de forskellige platforme, som gør at eleverne de taler grimt til hinanden på kryds og tværs, og det tager de jo ligesom med i skole. De udstiller hinanden, de laver grupper. [00:03:00] Hvad hedder det der hvor de udstiller andre elever. Der er mobning på på de sociale medier. Der er bare rigtig meget i det, og det er det, jeg synes er det største problem lige nu. Det er SoMe.

Eksempler som “de udstiller hinanden”, “de taler grimt” og “mobning på de sociale medier” konstruerer eleverne som både ofre og aktører i en uoverskuelig digital virkelighed. Det fremgår, at denne virkelighed ikke er begrænset til skolens kontekst, men trækkes med ind i undervisningsrummet – en form for diskursiv grænseoverskridelse, hvor fritid og undervisning smelter sammen. Særligt stærk er den narrative fremstilling af en konkret hændelse i idrætsundervisningen, hvor en elev fotograferes i skjul. Her anvender Punah et fortællende

format, som både konkretiserer og moraliserer: “en pige, der var lidt overvægtig [...] blev udstillet” (Bilag 8, s. 2). Det narrative forløb fungerer som moralsk bevisførelse og underbygger en diskurs, hvor sociale medier ikke blot skaber digitale risici, men fysiske og emotionelle konsekvenser for elevers trivsel (Fairclough, 2008). Udtryk som “ekstraordinære forældremøder” og “vi blev nødt til at indberette det” signalerer en optrapning til institutionelt niveau og indikerer, at læreren tildeles en rolle som både underviser, konflikthåndterer og myndighedsperson. Punahs sprog er kendetegnet ved gentagelser og semantiske forstærkere, eksempelvis “det fylder rigtig, rigtig meget” og “der er jo sindssygt meget”, hvilket skaber en framing af problemet som altomfattende og ukontrollerbart. Ved at bruge formuleringer som “vi bruger vores undervisningstid på det her” og “vi lægger ekstra arbejdstimer i det her” etableres en implicit kritik af den aktuelle rollefordeling i skolen, hvor læreren tildeles opgaver, der overskrider det didaktiske domæne. Desuden italesættes en kompleks identitetspositionering, hvor Punah veksler mellem rollen som underviser, opdrager og relationsperson. Dette kulminerer i hendes refleksion: “det er svært at finde en god balance mellem det at være forældre [...] og underviser”, hvilket peger på et kollaps i de diskursive roller, hun forventes at påtage sig. Den afsluttende udtalelse “så kolliderer det bare fuldstændig” fungerer som en dramatisk konklusion, der tydeliggør både hendes afmagt og appel om systemisk støtte.

Diskursiv praksis

Punahs udsagn skal forstås som en del af en diskursiv praksis, hvor forskellige diskurser og genrer flettes sammen og gensidigt påvirker hendes forståelse af både elevadfærd og lærerrollen. Hendes sprog afslører en tydelig interdiskursivitet, hvor pædagogiske, omsorgsbaserede og kontrolorienterede diskurser sameksisterer og konkurrerer (Fairclough, 2008). Centralt i denne praksis er inddragelsen af en bekymringsdiskurs, som i stigende grad præger både offentlig debat og skolepolitiske tiltag om børn og unges digitale vaner (Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, 2024). Punah refererer fx til, hvordan “det fylder voldsomt meget” og hvordan digitale medier “styrer dem [...] styrer deres adfærd, deres venskaber”. Dette vidner om, at hun trækker på en dominerende social diskurs, hvor sociale medier betragtes som en kilde til mistrivsel og moralsk forfald (Horsbøl & Raudaskoski, 2016). Udsagnene produceres således ikke i et diskursivt vakuum, men er formet af bredere samfundsmæssige forestillinger om farer og trusler i den digitale samtid. Samtidig viser Punahs udsagn tydelige spor af

institutionel diskursiv praksis, hvor læreren i stigende grad forventes at agere grænsevagt og beskytter. Dette kommer til udtryk i den måde, hun beskriver sin praksis med at forsøge at "tage kontrol over de her Snapchat-grupper" og udpege "en specifik elev som administrator". Her forskydes lærerens position fra formidler af fagligt stof til aktiv reguleringsaktør i elevernes sociale og digitale sfære. Sådanne tekstproduktionsstrategier indikerer, at hendes rolle som lærer i praksis formes gennem en diskursiv bevægelse mod øget opdragelsesansvar og social kontrol – en bevægelse, der ikke nødvendigvis er institutionaliseret, men vokser ud af oplevede behov og ad hoc-løsninger.

Punah bevæger sig diskursivt mellem forskellige genretræk. Hendes fortællinger om episoder i skolens omklædningsrum eller i relation til mobning på sociale medier benytter træk fra den moralske fortælling (narrativ genre), hvor konkrete hændelser tjener som beviser for strukturelle problemer. Disse genreforskydninger understøtter og legitimerer lærerens handlemønstre og hendes appel til øget opbakning og forståelse. Samtidig ses tydelige tegn på moddiskurser, idet Punah også reflekterer kritisk over skolens og lærerens rolle: "det burde være en forældreopgave, men ofte går det hen og ligger på lærernes bord". Her artikuleres en modstand mod den implicite diskursive forventning om, at lærere også skal agere forældre, psykologer og digitale kontrolinstanser. Den dialog med skolelederen, hun gengiver ("du bliver nødt til at sige fra [...] det er ikke din opgave"), indikerer en begyndende institutionel erkendelse af diskursens spænding og bæreevne – men uden tydelig løsningsramme. Derfor bliver Punahs praksis også præget af personbåren diskursiv bearbejdning, hvor hun i mangel på tydelige retningslinjer eller fælles sprog for digital dannelse tvinges til at agere ud fra egne værdier og relationelle kompetencer. Hun bliver dermed ikke blot en medproducer af den diskurs, men også en, der reflektivt forhandler sin position mellem systemets forventninger og egne grænser.

Social praksis

Punahs udsagn udspiller sig i en bredere social praksis, hvor skolen ikke længere udelukkende forstås som en læringsinstitution, men i stigende grad også som en arena for social regulering, dannelse og forebyggelse. Dette peger på et transformationsperspektiv (Fairclough, 2008), hvor lærerrollen og skolens funktion gennemgår en hegemonisk forskydning. Det er ikke blot et spørgsmål om nye opgaver, men om en grundlæggende ændring i, hvad det vil sige at være

lærer og underviser i det 21. århundrede. Punah beskriver gentagne gange, hvordan lærere pålægges opgaver, der traditionelt har været forbeholdt forældre eller sociale myndigheder. Dette vidner om en strukturel ubalance, hvor institutionelle forventninger og samfundsmæssige behov i stigende grad kanaliseres ind i skolens regi – uden tilsvarende opkvalificering eller ressourcetilførsel. Når hun siger, "vi bruger undervisningstiden på det her," og "det er ikke min opgave, men jeg gør det," træder det tydeligt frem, at der er tale om en social praksis, hvor professionelle grænser nedbrydes. Dette kan tolkes som udtryk for en hegemonisk konsolidering af skolens rolle som totalinstitution, der dækker både læring, dannelse og social omsorg.

Denne hegemoniske orden trækker på en moraldiskurs og en forebyggelsesdiskurs, som også afspejles i nationale politikker og mediedebatter om skærmbrug, digitale farer og unges trivsel. Eksempelvis har Børne- og Undervisningsministeriets seneste anbefalinger om "balanceret skærmbrug" og "digital tryghed" medvirket til at normalisere en diskurs, hvor lærere forventes at være aktive i reguleringen af elevernes digitale vaner – både i og uden for undervisningstiden. Punahs praksis bliver dermed en konkret manifestering af bredere samfundsstrukturer og diskursive reguleringer, hvor læreren bliver implementeringsled for statslige bekymringer (Horsbøl & Raudaskoski, 2016).

Punah italesætter imidlertid også modstand mod denne udvikling. Hendes samtale med skolelederen og hendes refleksioner over "forældreopgaver" peger på en spirende kritik, som sætter spørgsmålstegn ved normaliseringen af den udvidede lærerrolle. Dette er væsentligt, fordi det vidner om, at den dominerende diskursive orden ikke er fuldstændigt hegemonisk – den udfordres af praksisnære erfaringer med grænseoverskridelse, udbrændthed og faglig usikkerhed.

Det er i denne sammenhæng centralt at se Punahs ytringer som udtryk for en diskursiv krise, hvor praksis og diskurs ikke længere matcher. Udfordringen bliver dermed ikke kun at håndtere sociale medier i klassen, men at finde en strukturel balancering mellem undervisning, opdragelse og digital dannelse – en balancering, som den enkelte lærer i dag ofte overlades til at navigere i alene.

Delkonklusion

Analysen af Punahs udsagn viser, hvordan hun italesætter sociale medier som den mest skadelige digitale vane blandt eleverne, især fordi de skaber mistrivsel, eksklusion og mobning

– ofte uden for skolens kontrol, men med direkte konsekvenser i undervisningsrummet. På tekstniveau konstruerer Punah en tydelig bekymringsdiskurs gennem negative metaforer og konkrete episoder, der illustrerer de sociale og emotionelle skadevirkninger af digital adfærd. Hendes vurderingskriterier for, hvad der udgør en risiko for elevernes trivsel og udvikling, er både etiske, relationelle og emotionelle, med særligt fokus på krænkelser, fravær og manglende deltagelse i undervisningen.

I den diskursive praksis bliver det tydeligt, at Punah trækker på flere overlappende diskurser – blandt andet en kontrol- og opdragelsesdiskurs, en relationsdiskurs og en professionsdiskurs i forandring. Hun positionerer sig både som fagperson, som omsorgsfigur og som en grænsevagt, der forsøger at modvirke skadevirkningerne af sociale medier ved at tage ansvar, som formelt ligger uden for hendes arbejdsopgaver. Hendes brug af moralske fortællinger og reflektive udsagn viser, hvordan diskursive forventninger om lærerens rolle er i opbrud.

Set i lyset af den sociale praksis fremstår Punahs udsagn som symptomer på en hegemonisk forskydning i lærerprofessionens vilkår, hvor skolen gradvist omdefineres til også at være en arena for digital opdragelse og sociale interventioner. Denne udvikling understøttes af samfundsmæssige bekymringsdiskurser og institutionelle praksisser, men mødes samtidig af modstand og udmattelse i praksis. Punah peger selv på, hvordan lærere i stigende grad overlades til at håndtere digitale konflikter alene – uden tilstrækkelig støtte, opkvalificering eller tydelige grænser mellem undervisning og opdragelse.

Samlet set viser analysen, hvordan lærere som Punah balancerer mellem beskyttelse og dannelse i en kompleks virkelighed, hvor skadelige digitale vaner ikke blot kræver pædagogisk handling, men også strukturel nytænkning af lærerens rolle og opgaver.

6.2.3 Anas

Tekstniveau

I interviewet med Anas (Bilag 2), fremhæver interviewet hvordan digitale vaner opleves hos Anas som etablerer en problematiserende diskurs omkring elevers brug af digitale medier, hvor teknologi forbindes med afhængighed, eksklusion og social skade i udskolingen. Gennem ordvalg, metaforik og vurderende sprogbrug konstruerer han et billede af de digitale vaner som iboende risikofyldte for eleverne.

Så det handler jo om, at brugen af sociale medier er i min optik stukket af. Det sker tidligere end det gjorde før. Altså aldersmæssigt. [...] Jeg vil mene, der er en vis afhængighed allerede som 11-12-årig. Altså for dem jeg kender. Og så er det jo de diverse sociale medier, spil, ja, altså alt hvad der kan downloades ned fra appstore. (Bilag 1, s.1)

I følgende svar benyttes generaliserende og alarmerende formuleringer, "brugen af sociale medier er i min optik stukket af" og "jeg vil mene, der er en vis afhængighed allerede som 11-12-årig." – benyttes en metafor, hvor sociale mediers udbredelse fremstilles som noget ukontrolleret "stukket af", hvilket underbygger en diskurs om tab af kontrol og stigende digitalt pres. Sætningen "alt hvad der kan downloades fra appstore" danner en semantisk helhed, hvor alle former for digitale applikationer frames som potentielt problematiske. Denne homogenisering af digitale applikationer indskrives sig i det, Horsbøl (2016, s. 70) betegner som en negativ diskursiv helhedsdannelse, hvor nuancer udelades til fordel for en samlet problemfremstilling. Anas' sproglige valg bærer præg af modalitet, som ifølge Fairclough (2008) er central i diskursiv magtudøvelse. I formuleringen "jeg vil mene, der er en vis afhængighed allerede som 11-12-årig" konstrueres og subjektiveres eleverne gennem en vurderende modalitet, der ikke blot udtrykker personlig bekymring, men samtidig reproducerer en bredere sundhedsrelateret diskurs om børns digitale adfærd. Her fungerer sproget som et middel til ideologisk positionering, hvor brugen af termer som "afhængighed" – uden reference til kliniske diagnoser – bidrager til at naturalisere forestillingen om, at unges digitale engagement er patologisk og kræver intervention (Fairclough, 2008). Dermed fremstår eleverne ikke som handlekraftige subjekter i en digital verden, men som passive modtagere af teknologisk påvirkning – en repræsentation, der begrænser læreres og elevers forestillinger om handlemuligheder i det digitale rum. Anas fortsætter i anden del af interviewet, og tydeliggør en central bekymring omkring sociale dynamikker i digitale kontekster, særligt med fokus på eksklusion, gruppedannelse og konflikter:

Altså konflikter i klasserummet er ligesom gået fra at være fysisk i skolegården eller i klasserummet til at være på digitale medier. Så det er jo for eksempel sådan noget med, at man så ekskluderer du ved, at man laver grupper, man kan lave klasse grupper udenom og invitere alle elever. Man kan lave altså både drenge, pige grupper og vennegrupper uden at tænke på, at der er nogen, der ikke får den invitation. Det kan også være deciderede

ubehagelige samtaler, de kan have med hinanden online, som de ikke vil have fysisk. Så det er bare for at nævne nogle, og der er mange eksempler [...] (Bilag 1, s. 1)

Eksemplet med, at “man laver klassegrupper udenom og inviterer alle elever” illustrerer en praksis, hvor relationelle hierarkier og fællesskaber dannes uden for skolens fysiske og sociale kontrol. Anas bruger her udefinerede pronomener “man” og generaliserende udsagn, hvilket tjener til at naturalisere praksissen og fremhæve dens udbredelse. Konsekvenserne præsenteres med begreber som “ubehagelige samtaler” og “ekskludering”, hvilket skaber en sproglig kobling mellem digitale kommunikationsformer og følelsesmæssig/social skade.

Det mest illustrative eksempel fremsættes i fortællingen om brugen af et øgenavn til en elev. Her benytter Anas en narrativ struktur, hvor hændelsesforløbet fremlægges i en eskalerende temporal sekvens: “der gik ikke mere end nogle timer før dette navn var udbredt blandt fire forskellige klasser”. Denne fortælling etablerer det alvorlige ikke blot ligger i selve ydmygelsen når Anas udtrykker i følgende:

Jeg har oplevet en episode, hvor der var sådan et ja, hvad kan man kalde det. Et kælenavn, som nok mere var et øgenavn som en elev blev kaldt, og det startede på de sociale medier, og der gik ikke mere end nogle timer før dette navn var udbredt blandt fire forskellige klasser, fordi det går så hurtigt. Så det er også mere det der med, at du ved hastigheden i hvordan tingene sker, fordi det går så hurtigt på de digitale medier. Det er nok det, der gør det mest skræmmende, tror jeg. (Bilag 1, s. 2)

Brugen af det følelsesladede udtryk “det er nok det, der gør det mest skræmmende” forstærker fortællingens emotionelle appel og understøtter budskabets alvor gennem modalitet og vurdering (Horsbøl, 2016, s. 70). Den sproglige konstruktion fremhæver således hastighed, ukontrolleret spredning og social eksklusion som de primære mekanismer, der gør digitale vaner skadelige. Det centrale vurderingskriterium bliver her ikke blot indholdet, men formens uforudsigelighed og rækkevidde. Teknologiens kapacitet til at accelerere sociale dynamikker uden voksen indgriben fremstår som en særlig risiko for børns trivsel og social deltagelse.

Diskursiv praksis: Produktion og modtagelse

I Anas’ udsagn afspejles en pædagogisk praksis, hvor læreren både er vidne til og aktør i forvaltningen af digitale adfærdsformer. Interviewet må derfor forstås som en del af en bredere

institutionel og professionel diskursproduktion, hvor læreren som fagperson fortolker og rammesætter digital adfærd inden for skolens kontekst. Anas' refleksioner er ikke blot private meningsytringer, men del af en professionel diskurs, hvor normer og bekymringer deles og reproduceres mellem lærere, skoler og forvaltningsorganer. Dette ses i, hvordan han formulerer sine udsagn med tydelig bevidsthed om generelle tendenser snarere end isolerede episoder: "Jeg vil mene, der er en vis afhængighed allerede som 11-12-årig." (Bilag 2, s. 1)

Denne formulering peger på, at Anas placerer sig som en aktør med særlig viden om børns udvikling og hverdagsliv – en positionering, der trækker på professionel legitimitet. Hans brug af kategoriske termer som "afhængighed" og "ubehagelige samtaler" (s. 2) viser, hvordan han som fagperson reproducerer et institutionelt narrativ, hvor digital adfærd udgør et trusselsbillede, som skal håndteres og forstås i faglige termer.

Samtidig ses en interdiskursivitet i Anas' sprogbrug, idet han trækker på flere diskurstypiske kilder: en sundhedsrelateret diskurs (afhængighed), en didaktisk diskurs (konflikthåndtering) og en socialt normativ diskurs (eksklusion og ansvar). Denne sammenfletning af diskurser understøtter Faircloughs pointe om, at diskursiv praksis ofte er præget af sammenstød mellem diskursordener (2008, s. 43). Når Anas eksempelvis taler om konflikter, der "er gået fra fysisk til digitalt", integrerer han et normativt udviklingsnarrativ, som implicit fordeler ansvar mellem aktører og medier. Derudover viser interviewet tegn på, at læreren ikke kun fortolker eksisterende diskurser, men også bidrager til deres videreformidling. Anas taler som en repræsentant for en praksis, hvor digitale teknologier ses som både en pædagogisk udfordring og en kilde til social uro. I den forstand konsumerer han ikke blot diskurser om digital afhængighed og social eksklusion – han er med til at reproducere og nuancere dem i et skolefagligt felt. Anas' brug af formuleringen "man kan lave klassegrupper udenom" peger desuden på en kollektiv erfaring og institutionaliseret viden. Det antyder, at denne problematik er velkendt og cirkulerer i faglige fællesskaber – og dermed sandsynligvis også i interne drøftelser på skolen, i teams og i forvaltninger.

Sammenfattende fremstår interviewet som en diskursiv praksis, hvor Anas som fagperson producerer og viderefører bekymringsdiskurser, der allerede eksisterer i skolen og samfundet. Hans udsagn fremstår som del af en kollektiv faglig italesættelse af digital adfærd som et felt, der kræver styring, intervention og normativ regulering.

Social praksis: Ideologiske og samfundsmæssige perspektiver

Fairclough (2008, s. 29, 47–49) definerer social praksis som det niveau, hvor diskurser forbindes med bredere samfundsmæssige og institutionelle forhold – herunder ideologier, magtstrukturer og normdannelser. Anas' udsagn kan i denne sammenhæng tolkes som forankret i en række dominerende samfundsdiskurser, der kredser om børns trivsel, digitaliseringens udfordringer og skolens udvidede ansvar i et medialiseret samfund.

Diskursen om sårbare børn og behovet for regulering

Anas' beskrivelser af elevernes digitale vaner er præget af et billede af børn som eksponerede og uforberedte aktører i det digitale rum. Dette kommer særligt til udtryk i hans vurdering af, at 11–12-årige børn allerede udviser "afhængighed", og i hans omtale af ekskluderende digitale praksisser såsom hemmelige klassegrupper (Bilag 2, s. 1–2). Her reproducerer han en bredere risikodiskurs, hvor børn opfattes som sårbare over for digitale teknologier og sociale dynamikker, der potentielt forstyrrer både deres sociale trivsel og kognitive udvikling.

Dette synspunkt afspejler en hegemonisk ideologi, hvor teknologi ikke primært anskues som frigørende, men som noget, der kræver voksenstyring og institutionel kontrol (Fairclough, 2008, s. 52). Dermed forankres lærerens rolle i en normativ ramme, hvor pædagogisk arbejde udvides til også at omfatte overvågning, regulering og korrektion af digitale fællesskaber.

Skolen som moralsk og socialt regulerende instans

Når Anas italesætter online konflikter og eksklusion, trækker han samtidig på en forestilling om skolen som et moralsk rum, hvor normer for fællesskab og adfærd både etableres og håndhæves. Udsagnet om, at konflikter er "gået fra fysisk i skolegården [...] til at være på digitale medier" (Bilag 2, s. 2), viser, hvordan den fysiske skole og det digitale rum anskues som overlappende, men asymmetriske domæner. Det digitale fremstår her som mere uigennemskueligt, mindre reguleret og potentielt skadeligt.

Dette perspektiv afspejler et samfundsmæssigt skift, hvor skolen i stigende grad tildeles ansvar for elevers digitale dannelse, ikke blot som teknisk kompetence, men som normativ adfærdsregulering (Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, 2024). Anas' udsagn viser, hvordan denne forventning internaliseres i lærerrollen, og hvordan læreren placeres som grænsevogter for børns sociale liv – også uden for skolens fysiske rammer.

Fravær af moddiskurser og hegemonisk stabilitet

I modsætning til potentielle moddiskurser om børns digitale handlekraft, kreativitet eller selvregulering, fremstår Anas' udsagn som en entydig tilslutning til en bekymringsdiskurs, der allerede er stærkt forankret i den pædagogiske offentlighed. Dette fravær af alternative forståelser understøtter en hegemonisk stabilitet, hvor specifikke diskurser om digital sårbarhed og afhængighed fremstår som 'common sense' (Fairclough, 2008, s. 52). Anas' bidrag til interviewet bliver dermed ikke blot en gengivelse af bekymringer, men en reproduktion af en dominerende samfundsdiskurs, som legitimerer voksenkontrol og regulering som nødvendige pædagogiske strategier.

Delkonklusion

Interviewet med Anas viser, hvordan skadelige digitale vaner italesættes gennem en konfliktorienteret diskurs, hvor sociale medier og onlineinteraktion konstrueres som risikofyldte arenaer for eksklusion, grænseoverskridelse og manglende social dannelse hos elever. På teksthiveau anvender Anas en række følelsesmættede og evaluative udtryk, der fremhæver alvoren og uforudsigeligheden ved børns digitale færden. Især forskydningen fra fysiske til digitale konflikter skaber en narrativ ramme, hvor det digitale beskrives som en forstærker af sociale problemer – ikke mindst fordi disse handlinger ofte foregår skjult for voksne. På niveauet for diskursiv praksis reproducerer Anas en udbredt bekymringsdiskurs, der cirkulerer bredt i skoleverdenen. Anas forholder sig pragmatisk til problemet, men uden at tilbyde moddiskurser eller refleksioner over elevernes egne handlemuligheder.

I forhold til social praksis forankres Anas' udsagn i en bredere samfundsmæssig forståelse af børn som skrøbelige digitale subjekter, som har brug for voksenregulering og institutionel beskyttelse. Hans udtalelser spejler og forstærker hegemoniske forestillinger om, at digitale medier potentielt undergraver fællesskab og social trivsel, og han efterlyser en tydeligere pædagogisk og institutionel rammesætning, som kan understøtte læreren i håndteringen af disse udfordringer. Anas' udsagn bidrager således til en diskursiv opretholdelse af skolen som moralsk værn mod digitale farer og af læreren som ansvarlig formidler af socialt acceptable normer og adfærd.

6.3 Handlepraksis og pædagogiske balancer

Hvor anden analysedel undersøgte, hvordan lærere italesætter skadelige digitale vaner og vurderer disse i relation til elevernes trivsel, rettes fokus i denne anden analysedel mod lærernes pædagogiske handlemuligheder og de institutionelle, kollegiale og værdimæssige forhold, der præger deres praksis. Det centrale arbejdsspørgsmål for afsnittet lyder:

- Hvordan italesætter lærere deres handlemuligheder i arbejdet med at balancere mellem teknologiintegration og digital beskyttelse, og hvilke institutionelle, kollegiale og værdimæssige forhold influerer deres praksis?

Analysen bygger på interviewdata og anvender igen Faircloughs tredimensionelle model, hvor der analyseres på tre niveauer: 1) tekst, 2) diskursiv praksis og 3) social praksis. Herved undersøges ikke blot, hvordan lærerne sprogligt udtrykker sine erfaringer og vurderinger, men også hvordan disse udsagn forankres i bredere diskursive mønstre og samfundsmæssige vilkår. Samtidig integreres det kritiske perspektiv, der i analysen lægger vægt på at identificere behov for støtte, opkvalificering og strukturelle ændringer i skolekonteksten.

6.3.1 Reem

Tekstniveau

Reems italesættelse af sine handlemuligheder i arbejdet med digital beskyttelse og teknologiintegration i indskolingen er præget af en aktiv, handlingsorienteret og kollektivt forankret sprogbrug.

Albertslund Kommune har noget, der hedder Den Næste Generation, hvor der er noget forebyggelse allerede fra første klasse, hvor vi laver noget skab en god digital adfærd. Nogle redskaber vi bruger for at fortælle de her børn, at det er sådan her, man bruger det. Og det er det, man skal bruge det til. Og så kommer vi igen, når vi kommer op mod tredje i fjerde klasse. Så kommer der igen adfærd og tryghed i det digitale univers, hvor vi også har en hel masse af sådan nogle opgaver. Vi folder ud, og vi snakker om, hvor vi går ind og hvad hedder det. Vi går ind og underviser dem i det digitale, og hvordan de kan bruge det, og der kan man også trække på nogle folk udefra, der kommer. Vi har noget, der hedder Jeg ved ikke, om du kender så meget til Albertslund kommune, men der er noget, der hedder RGP, som er et genoprettende praksis. Og der har vi nogle fra den kriminale præventative enhed som sidder og der kommer de så ud til os og underviser eleverne.

Interviewer: [...] DKE er forkortet for den kriminalpræventive enhed [...] hvad er formålet, og hvad er grunden til, at man inddrager den kriminalpræventive enhed?

Lærer: Det er fordi at man kan fortælle om det kriminelle indenfor hvad du kan du tillade dig? Du må ikke tage en telefon og filme et andet barn, og du må ikke bruge det på at tage billeder og dele disse billeder med andre, så de går ind og snakker om den kriminelle del af den digitale verden [...] Vi går mere ind og snakker altså sprog bevidsthed, når du går ind og snakker. Altså når du går ind og skriver, eller når du går ind og har en dialog med nogen i nogle spil. Vi har meget roblox og minecraft ind i i fra 0. Til 4 klasse, og så går man meget ind for at folk kan komme udefra og kommentere og skrive og stille spørgsmålstegn. Så vi går meget ind og snakker om det der sprog, bevidstheden i hvordan de kan svare, og hvordan man kan blokere, og hvordan man kan snakke. Og så holder vi jo. Så har vi nogle forældremøder, hvor vi inddrager forældrene, hvor vi har lavet interviews med alle børnene, hvor vi spørger dem For eksempel Har du YouTube, ser du eller har du Snapchat? Tik Tok. Og så svarer eleverne helt anonymt og på det hele. Og så stiller vi så forældrene de samme spørgsmål Tror du dit barn har, eller tror du dit barn nogen sinde har været inde på en forkert hjemmeside? Og så laver vi en sammenligning, og jeg vil sige tre ud af fem gange, så rammer vi, at forældrene sidder med et chok efterfølgende, fordi eleverne allerede kan have en YouTube kanal, uden forældrene er bevidste om det.

Gennem hele interviewuddraget anvender hun konsekvent pluralis "vi" – "vi laver", "vi går ind", "vi snakker", "vi folder ud", "vi holder nogle forældremøder" – hvilket positionerer hende som del af et bredere pædagogisk fællesskab. Hun fremstiller således ikke sig selv som en ensom aktør, men som del af en fælles professionel praksis, der handler proaktivt i mødet med digitale risici. Et centralt greb i hendes sprogbrug er brug af aktive handlingsverber og gentagelser: "vi går ind og underviser dem", "vi snakker om det", "vi holder forældremøder", "vi laver interviews". Denne form for sproglig fremstilling signalerer, at handlemulighederne ikke blot er ønsketænkning, men forankret i konkrete praksisser. Det gentagne "vi går ind" fungerer nærmest som et diskursivt mønster, der skaber billedet af systematisk og målrettet intervention. Ifølge Fairclough (2008) viser sådanne gentagelser, hvordan aktører via sproget positionerer sig som kompetente og handlekraftige i institutionelle kontekster. Reem italesætter dog ikke kun lærernes rolle, men trækker også på eksterne aktører, eksempelvis i formuleringen: "Der kan man også trække på nogle folk udefra, der kommer [...] fra den kriminalpræventive enhed [...] og der kommer de så ud til os og underviser eleverne." Denne formulering skaber en udvidet pædagogisk kreds, hvor handlemuligheder også afhænger af samarbejder med kommunale og kriminalpræventive instanser. Reem konstruerer dermed ikke handlekraft som et individuelt karaktertræk, men som noget betinget af adgang til institutionelle ressourcer og tværprofessionelle samarbejder. Samtidig anvender hun et

vurderende og normativt sprog, når hun fx siger: "Det er sådan her, man bruger det. Og det er det, man skal bruge det til." Her etableres en klar grænse mellem rigtig og forkert brug af teknologi, hvilket sprogligt markerer en autoritativ lærerposition. Modaliteten "skal" angiver en stærk normativitet, som underbygger lærerens rolle som formidler af legitim digital adfærd. Reems sprogbrug gør det tydeligt, at digital dannelse ikke kun handler om kompetencer, men også om moralsk og socialt ansvar. Dette forstærkes af følgende udsagn: "Man kan fortælle om det kriminelle indenfor, hvad du kan tillade dig. Du må ikke tage en telefon og filme et andet barn [...]." Gennem eksemplificering og konkrete anvisninger fremstiller hun lærernes rolle som normformidlere i mødet mellem børn og digitale gråzoner. Sprogligt legitimeres dette gennem anvendelsen af regelorienteret sprog som "du må ikke", hvilket skaber en forbindelse mellem skolens dannelsesopgave og retlige grænser i den digitale verden. Desuden indgår en vigtig dimension af forældreinddragelse i Reems praksis, som fremstår gennem et tydeligt evaluerende og konfronterende sprog. Hun beskriver, hvordan forældrene bliver "chokerede", når deres opfattelser sammenlignes med børnenes reelle brug: "Tre ud af fem gange, så rammer vi, at forældrene sidder med et chok efterfølgende [...] uden forældrene er bevidste om det." Brugen af kvantificering ("tre ud af fem gange") og følelsesladede ord som "chok" bruges her til at legitimere lærerens handlemuligheder som nødvendige – ikke kun over for eleverne, men også over for forældre. Det fremhæver et underliggende behov for læreren som medierende aktør mellem skole og hjem, hvor handlekraft ikke alene retter sig mod børnene, men også mod de voksne (manglende) digitale overblik. Samtidig er Reems sprog præget af strukturel og terminologisk forankring, fx i referencer til "Den Næste Generation" og "RGP" (genoprettende praksis). Disse betegnelser er ikke blot organisatoriske – de fungerer som sproglige ankerpunkter, der etablerer og retfærdiggør handlinger og ansvar i praksis. Hun "folder opgaver ud" og "snakker om tryghed i det digitale univers", hvilket sprogligt skaber en oplevelse af en trinvist opbygget indsats, der er formel og systematisk.

Diskursiv praksis

Reems italesættelse af sine handlemuligheder i arbejdet med digital dannelse og beskyttelse fremstår som en sammenfletning af flere overlappende diskurser, der både understøtter og strukturerer hendes pædagogiske praksis. Hun trækker i interviewuddraget eksplicit på kommunale programmer, kollektive initiativer og kriminalpræventive samarbejder, hvilket placerer hende inden for en institutionelt forankret og professionsunderstøttet diskursiv

ramme. Centralt i hendes udsagn står en kombination af reguleringsdiskurs, omsorgsdiskurs og undervisningsdiskurs, som tilsammen former hendes forståelse af, hvad det vil sige at handle ansvarligt og professionelt i mødet med børns digitale udfordringer.

Særligt fremtrædende er den regulerende diskurs, hvor digitale teknologier konstrueres som kræfter, der skal styres, begrænses og normeres gennem systematisk pædagogisk intervention. Når Reem refererer til "Den Næste Generation" og til, at man "går ind og underviser dem i det digitale, og hvordan de kan bruge det", aktiveres en diskurs, hvor teknologisk adfærd ikke er noget, børnene lærer intuitivt, men noget, der skal kontrolleres og korrigeres. Denne diskurs fremstår tydelig i hendes henvisning til den kriminalpræventive enhed, som kommer og underviser eleverne i "hvad du må og ikke må" – en tydelig parallel til en retsliggørende diskurs, hvor digital adfærd forbindes med lovovertrædelser og etiske grænser.

Denne reguleringsdiskurs er tæt knyttet til en omsorgsdiskurs, hvor børn i indskolingen fremstilles som uvidende, udsatte og afhængige af voksenstyring. Det kommer til udtryk i sætninger som: "vi går meget ind og snakker om sprogbevidstheden" og "hvordan man kan blokere", hvor fokus ligger på beskyttelse og styrkelse af børns modstandskraft over for ydre påvirkninger – fx uønskede beskeder i Roblox og Minecraft. Her taler Reem ikke om teknologiforståelse som læring i traditionel forstand, men som beskyttelsesorienteret dannelse, hvor målet er at afbøde skader snarere end at fremme udforskning.

Samtidig trækker hun på en undervisningsdiskurs, som legitimerer lærernes rolle som didaktiske planlæggere og opgaveløsere. Når hun siger, at "vi folder opgaver ud" og "vi har lavet interviews med alle børnene", bliver læreren konstrueret som en aktiv aktør, der omsætter strukturelle initiativer til konkret pædagogisk praksis. Her fremstår Reem som professionel, systematisk og vidensbaseret i sin tilgang – ikke alene som bekymret voksen, men som en fagperson, der handler inden for institutionelle rammer.

Det er netop denne interdiskursive sammenfletning – mellem forebyggelse, undervisning og beskyttelse – der karakteriserer Reems positionering. Hun veksler mellem at tale som lærer med didaktisk ansvar, som pædagog med omsorgsforpligtelse og som myndighedsperson i dialog med eksterne instanser. Ifølge Fairclough (2008) er en sådan interdiskursiv praksis et udtryk for, hvordan diskurser er knyttet til sociale roller og forventninger i bestemte kontekster. Reems rolle formes ikke kun af egne værdier, men af skolens strukturelle forventninger, kommunale politikker og samfundsmæssige forestillinger om børns digitale sårbarhed. Denne sammensatte diskursive praksis er desuden præget af professionel tværhed

og kollektivitet, som hun sprogligt udtrykker gennem brugen af "vi" og ved gentagne henvisninger til forældre, kollegaer og eksterne fagpersoner. Ved at fremhæve samarbejdet med forældre gennem anonyme spørgeskemaer og samtaler, træder en fællesskabsdiskurs frem, hvor læreren ikke blot arbejder for, men med andre voksne i barnets liv. Dette samarbejde anvendes også strategisk til at fremhæve forskellen mellem børns digitale liv og forældres forestillinger herom – "tre ud af fem gange, så sidder forældrene med et chok" – hvilket tydeliggør lærerens position som mellemlid mellem elevernes oplevelser og forældrenes uvidenhed.

Samtidig ses også spændinger i den diskursive praksis. Reem antyder ikke eksplicit nogen kritik af de eksisterende strukturer, men hendes forklarende og til tider afsøgende tone – "jeg ved ikke, om du kender til det" – kan tolkes som udtryk for, at diskurserne stadig er under udvikling og ikke fuldt ud institutionaliserede. Det indikerer, at hendes handlemuligheder ikke nødvendigvis er fastlagte, men forhandles løbende mellem politik, praksis og professionel dømmekraft.

Social praksis

Reems italesættelse af digitale handlemuligheder i indskolingen må forstås i lyset af en bredere samfundsmæssig kontekst, hvor balancen mellem digital dannelse og digital beskyttelse udgør en stadig mere synlig pædagogisk og politisk problemstilling. Det afspejles i både national policy og offentlig debat, hvor lærere i stigende grad positioneres som frontlinjeaktører i mødet med børns digitale liv. Den sociale praksis, Reem indgår i, præges af, hvad man med Fairclough (2008) kan betegne som hegemoniske diskurser om teknologisk ansvar og børns trivsel, som danner rammen for hendes pædagogiske handlerum. Hendes udsagn forankres i en samfundsmæssig bekymring for børns digitale vaner og mentale helbred – en bekymring, der i stigende grad institutionaliseres gennem nationale tiltag som Styrelsen for Undervisning og Kvalitets vejledning "Skærmbrug i undervisningen – faglighed, fællesskab og trivsel" (STUK, 2024). Her opfordres skoler til at regulere skærmbrug og styrke elevernes evne til at navigere digitalt – hvilket direkte spejles i Reems fokus på "sprogbevidsthed", "digital tryghed" og den kriminalpræventive dimension af digitale krænkelser.

Gennem sin deltagelse i kommunale initiativer som Den Næste Generation og inddragelse af RGP (genoprettende praksis), indgår Reem i en institutionel orden, hvor skolen ikke blot skal undervise, men proaktivt danne, kontrollere og beskytte elever mod de utilsigtede

konsekvenser af deres digitale færden. Dette forankrer hende i en bredere forebyggelsesdiskurs, som er tæt knyttet til velfærdssamfundets ambitioner om tidlig indsats og relationspædagogisk omsorg – men også til en reguleringsdiskurs, hvor lærere pålægges ansvar for at håndhæve digitale normer, der tidligere lå uden for skolens domæne.

Denne udvidelse af lærerens rolle skaber samtidig en strukturel spænding: På den ene side tildeles læreren et voksende ansvar for at beskytte eleverne mod “uheldige situationer”, som Reem formulerer det; på den anden side udspiller dette ansvar sig ofte i fraværet af entydige retningslinjer og konkrete redskaber. Det tydeliggøres i Reems tøvende sprogbrug og i hendes afhængighed af eksterne aktører som den kriminalpræventive enhed. Hendes diskursive afhængighed af “folk udefra” og strukturelle tiltag antyder, at lærerens handlemuligheder også er systemisk betingede – dvs. afhængige af kommunal støtte, organisatoriske prioriteringer og adgang til ressourcer.

Derudover placerer Reems praksis sig i et krydspres mellem offentlig debat og forældreopfattelser. Hendes beskrivelse af forældremøder, hvor forældre “sidder med et chok” over børnenes reelle digitale adfærd, peger på en social praksis, hvor læreren også fungerer som mellemlid mellem skole og hjem, og hvor skolen forventes at kompensere for forældres manglende digitale indsigt. Dette genspejler nyere forskningsfund, hvor det påvises, at lærere ofte oplever sig placeret i en grænseposition mellem formel læring og social regulering (Horsbøl, 2016, s. 68–71).

Endelig kan Reems position forstås i relation til den hegemoniske diskurs om digital dannelse som nødvendighed – en diskurs, som samtidig udspiller sig i en modsætningsfyldt diskursorden: På den ene side fremmes teknologisk innovation og digital kompetenceudvikling i nationale strategier; på den anden side advares mod overdreven skærmb brug og teknologisk afhængighed i børnehøjde. Reems praksis illustrerer denne ambivalens. Hun søger meningsfuld teknologianvendelse (fx Excel), men afviser sociale medier og spil som “ekstremt skadelige”. Dermed genforhandler hun ikke bare teknologiens rolle i undervisningen – hun deltager aktivt i at (re)konstruere normer og grænser for digital barndom, som både spejler og reproducerer samfundets dominerende ideologier.

Delkonklusion

Analysen af Reems udsagn viser, at hendes handlemuligheder i arbejdet med digital beskyttelse og teknologiintegration i indskolingen er sprogligt og diskursivt forankret i et stærkt normativt

og professionelt engagement. På tekstniveau fremstår hun som en engageret og handlende lærer, der gennem brug af kollektivt "vi", normudtryk og konkrete undervisningsstrategier positionerer sig som en del af et pædagogisk fællesskab med ansvar for at støtte elevernes digitale dannelse og sikre dem mod digitale risici. På diskursivt niveau bevæger Reem sig mellem regulerings-, omsorgs- og undervisningsdiskurser. Hendes rolle er ikke kun at undervise i digitale færdigheder, men også at agere moralsk og socialt filter for elevernes digitale oplevelser. Dette skaber en kompleks og flerlaget lærerposition, hvor hun varetager både dannelse, forebyggelse og sociale grænsemarkeringer. Samtidig viser hendes gentagne henvisninger til kommunale programmer og eksterne aktører (fx kriminalpræventive enheder), at hun er afhængig af samarbejde og strukturel understøttelse – hvilket antyder, at hendes handlemuligheder ikke kun er fagligt funderede, men også betingede af ydre ressourcer. På socialt niveau fremstår Reem som en aktør i en samfundsmæssig diskursorden, hvor skolen og læreren placeres centralt i reguleringen af børns digitale adfærd. Hun indgår i hegemoniske diskurser om digital dannelse og skærmregulering, der bl.a. aktualiseres i ministerielle vejledninger. Men Reems praksis afslører også et underliggende krydspres: mellem undervisningens traditionelle form og de nye krav til digital beskyttelse, som i stigende grad forventes varetaget i skolen. Her opstår et tydeligt kritisk spændingsfelt, som ikke bør overses: Reems brug af "vi" og henvisninger til fælles praksis dækker også over en latent afmagt og behov for støtte. At hun inddrager kommunale forebyggelsesprogrammer og eksterne aktører, kan tolkes som udtryk for en erkendelse af, at opgaven ikke kan løftes alene. Det antyder en strukturel ubalance, hvor lærere forventes at handle inden for et felt, der ikke er fuldt integreret i deres professionelle grunduddannelse eller praksistradition. Der tales om "digital adfærd", "sprogbevidsthed", "blokering" og "digitale gråzoner", men uden klare didaktiske modeller eller tid til refleksion. Dette peger på et behov for opkvalificering, efteruddannelse og udvikling af pædagogisk praksis, der matcher de komplekse krav, som digitaliseringen stiller til lærere i indskolingen. Afslutningsvis kan Reems praksis ses som repræsentativ for en skole i overgang – fra en undervisningstradition med fokus på faglighed og klasseledelse til en udvidet praksis, hvor læreren også skal være teknologiformidler, digital vejleder og social beskytter. Dette kalder på en kritisk overvejelse af, hvordan skolesystemet organiseres, hvilke kompetencer der prioriteres, og hvilke støttestrukturer der er nødvendige for, at lærere reelt kan udfylde denne rolle.

6.3.2 Punah

Tekstniveau

Punahs udsagn er præget af et praksisnært og engageret sprog, hvor hun italesætter undervisning og teknologiintegration med tydelig forankring i egne erfaringer og relationer til eleverne (Bilag 8, s. 6). Hendes sprogbrug er uformel og direkte, og der anvendes hyppigt det personlige pronomen "jeg", som positionerer hende som aktiv og handlende i undervisningssituationen. Hun fremstår som en erfaren lærer, der ikke alene forholder sig til teknologibrug, men også til de pædagogiske betingelser for at skabe meningsfuld undervisning.

Der er jo rigtig mange læringsportaler, der bliver portaler for lærerne i dag, der faktisk har et udarbejdet undervisningsplan eller undervisningsmateriale. Jeg synes bare det rigtig svært at gøre brug af dem, fordi man skal kende sin klasse, før man laver en undervisningsplan. Du kan ikke bare læne dig op af noget, der er inde på Alinea, eller noget der er inde på Clio, der i forvejen er lavet af andre undervisere til en gruppe. Fordi alle børn er forskellige. Du kan ikke bruge det samme undervisningsmateriale til alle børn. Det er simpelthen umuligt. Og hvis du gør det, så er det simpelthen bare fordi du vil undervise i noget uden at fange dine elever. Så går halvdelen, hvis ikke over halvdelen af dem går tabt. Først og fremmest Det er en forudsætning, at man kender alle sine børn i klassen, før man kan undervise dem. Før man kan komme ind under huden på dem, Før man faktisk kan få noget fagligt indhold i dem. Måden jeg gør det på er Ja, jeg bruger en undervisningsplan som et fundament, men jeg skræddersyr. Jeg prøver at tilgodese mine elevers behov, men det kræver, at jeg kender dem, og det er ikke alle lærere, der kender deres børn. (Bilag 8, s. 6)

Særligt fremtrædende er hendes brug af *modalitet*, som Fairclough (2008) beskriver som udsigelsens grad af nødvendighed og sikkerhed. Når Punah udtaler: "*Man skal kende sine elever, hvis man vil have succes med sine børn*", anvender hun høj epistemisk modalitet til at fastslå en pædagogisk nødvendighed. Det fremstår ikke som en mulig strategi, men som et normativt krav. På tilsvarende vis anvendes *evaluative udsagn* som: "*Det er simpelthen umuligt*" og "*alle børn er forskellige*", der forstærker budskabet gennem gentagelse og intensivering. Dette peger på det, Fairclough betegner som *affektivt sprog*, hvor sproglig rytme og tryk bidrager til at styrke udsagnets udsagnskraft (Fairclough, 2008, s. 124). Der tegner sig samtidig en tydelig *framing* af forholdet mellem standardiserede undervisningsmaterialer og lærerens professionelle dømmekraft. Når Punah udtaler: "*Du kan ikke bare læne dig op af noget, der er inde på Alinea*", udgrænser hun de generaliserede digitale undervisningsportaler og positionerer dem som utilstrækkelige. Hermed skaber hun en *antitese* mellem et standardiseret og et differentieret undervisningsideal, og hun iscenesætter sig selv i opposition til en

instrumentel pædagogisk diskurs, hvor undervisning kan “copy-pastes” på tværs af elevgrupper. Disse sproglige greb fremhæver den kompleksitet og arbejdsomængde, hun oplever forbundet med differentiering og teknologiintegration. Her spores en problematiseringsdiskurs (Horsbøl & Raudaskoski, 2016), hvor lærerprofessionen italesættes som både relationsbåret og belastet af mange modsatrettede krav.

Eksempelvis nævnte jeg det her med en Booktrailer, for jeg ved ikke, om du ved hvad det er det egentlig bare en trailer på en bog, ligesom man laver en trailer på en film. Vi læser romaner, eller vi var i gang med at læse en roman i udskolingen, hvor der var en gruppe, der havde rigtig, rigtig svært ved at analysere den her bog, de skulle ind under. De skulle. De skulle lave en boganmeldelse af en form af denne her bog, og jeg vidste allerede, at den her gruppe er doomed, fordi de for det første har rigtig svært ved bare at komme igennem den her bog. Der fik de så lov til at læse den som en e-bog, fordi det var lidt nemmere for dem og lytte til den, så de lyttede. De fik lov til at lytte til bogen, hvor andre de ligesom skulle læse den, og det synes de egentlig var fedt nok. De fik lov til at sidde i en gruppe sammen og snakke om bogen kapitel for kapitel. Det var faktisk en kæmpe succes. Da de så skulle lave den her boganmeldelse, der var de sådan Okay, nu skal du i gang med at skrive igen og det ene og det andet. Så de fik faktisk lov til at lave en book trailer. [00:20:00] Det vil sige, de skulle prøve. Jeg gav dem bare til opgave. Nu skal I prøve at sælge denne her bog til andre børn på jeres egen alder. Hvordan vil I sælge den? Vil jeg lave en trailer ud af det? Og så var de jo bare på, fordi der var en af dem, der var rigtig god til at vælge musik. En af dem var rigtig kunstnerisk anlagt og vil rigtig gerne stå for billederne. Den anden vil faktisk gerne stå for skrift. Så de lavede den fedeste book trailer i stedet for at lave sådan en almindelig boganmeldelse, som alle de andre fik lov til at lave, så lavede de det bare på en anden måde, fordi de synes det er rigtig, rigtig fedt at arbejde med computer, redigere og bruge musik, bruge billeder. Så deres blev faktisk en rigtig, rigtig kreativ opgave. Så igen, og det var fordi jeg kendte den her gruppe drenge og vidste Okay, jeg kommer ikke til at nå i mål med noget som helst, inden jeg går på barsel. Hvis de ikke får lov til at gribe opgaven an på en anden måde. Deres produkt blev jo lige så godt. Altså det blev lige så godt, det blev bare en alternativ løsning. De fik rigtig meget lov til at bruge computeren, hvor de andre. Ja de brugte computeren, men det var på den traditionelle gammeldags [00:21:00] måde, hvor de bare lige åbnede et word program og lavede det ene og det andet. De lavede vurderinger, en fortolkning og så videre og så videre. (Bilag 8, s. 7)

I den efterfølgende fortælling om booktrailer-projektet anvender Punah en *narrativ struktur* og eksplicit *kontrastering* som stilistisk greb. Eksempelvis stiller hun de traditionelle og de alternative måder at løse opgaven på op over for hinanden, og viser, hvordan teknologiske ressourcer kan anvendes differentieret og kreativt. Ved at bruge udtryk som “*det blev en kæmpe succes*”, “*de lavede den fedeste book trailer*” og “*de var bare på*” inddrager hun et *anerkendende og elevnært register*, som fremmer en inkluderende pædagogisk framing. Hun demonstrerer her *agentivitet* ved både at give eleverne valgmuligheder og ved at tilpasse opgaven ud fra deres

styrker – en sproglig praksis, som signalerer fleksibilitet og situationsfornemmelse. Endelig tematiserer Punah forskelle i lærernes kendskab til eleverne og anvender en kontrasterende opbygning, hvor hun differentierer mellem primærlærere og faglærere. Denne dikotomi fremhæver betydningen af relationel viden og tæt kontakt med elevgruppen som forudsætning for en meningsfuld teknologiintegration. Analysen af Punahs udsagn afslører således en kompleks sproglig praksis, hvor både læringsdifferentiering, teknologianvendelse og relationsarbejde væves ind i en fortælling om pædagogisk dømmekraft. Samtidig åbnes der i sproget for en implicit kritik af strukturelle vilkår – fx gennem markering af, at det *ikke er alle lærere, der kender deres børn*. Dette udgør et centralt diskursivt spor, som i næste analyselag kan belyses nærmere i forhold til de institutionelle og kollegiale rammer, der påvirker lærerens handlemuligheder og valg i praksis.

Diskursiv praksis

I analysen af den diskursive praksis undersøges, hvordan Punahs sproglige udsagn trækker på, bearbejder og tilpasser eksisterende diskurser og diskursive ressourcer i skolen. Punahs udsagn trækker tydeligt på en relationspædagogisk diskurs, hvor kendskab til elevernes individuelle behov og livsverden fremhæves som en uomgængelig forudsætning for undervisningens kvalitet. Når hun gentagne gange insisterer på nødvendigheden af at “kende sine elever” og “komme ind under huden på dem”, tilpasses hendes udsagn en professionel selvforståelse, hvor relationen og den situationsbestemte dømmekraft vægtes over standardiserede løsninger. Samtidig bearbejder hun en mere systemisk og instrumentel digitaliseringsdiskurs, som hun eksplicit tager afstand fra. De systematiske læringsportaler som Alinea og Clio omtales med skepsis, og hun fremhæver, hvordan deres “færdiglavede” strukturer er ude af trit med praksis. Denne afstandstagen peger på en interdiskursiv spænding mellem top-down implementerede digitaliseringsstrategier og læreres behov for pædagogisk autonomi og fleksibilitet. Derudover iscenesætter hun sig selv som professionel og reflekteret aktør ved at anvende det, Horsbøl og Raudaskoski (2016) betegner som en problematiseringsdiskurs, hvor kompleksiteten og de modstridende krav i lærerarbejdet sættes til debat. Når hun siger: “Det er en kæmpe opgave [...] alle børn er så forskellige”, mobiliseres en forståelse af lærergerningen som belastet af differentieringskrav og manglende strukturel understøttelse.

Samtidig iscenesættes elevernes aktive rolle og engagement i det teknologiske projekt (booktrailer) som en moddiskurs til forestillinger om teknologi som forstyrrende eller ukritisk anvendt. I stedet fremstilles teknologien som en ressource, når den anvendes med pædagogisk dømmekraft og ud fra kendskab til elevgruppen. Dette samspil mellem styring og fleksibilitet afspejler en balanceringsdiskurs, hvor læreren må forhandle mellem krav om teknologiintegration og hensynet til elevernes faglige og sociale trivsel. Endelig kan der identificeres en implicit forhandling af autoritet og professionel rolle i skolen. Punah tydeliggør grænser mellem lærere med forskelligt kendskab til eleverne – særligt i skellet mellem primærlærere og faglærere – og markerer her sin egen position som professionelt kompetent. Denne grænsedragning indikerer en mikro-diskursiv konkurrence om, hvem der besidder legitim viden og dømmekraft i det pædagogiske felt.

Sammenfattende viser Punahs udsagn en sammensat diskursiv praksis, hvor hun både tilpasser og udfordrer eksisterende diskurser i skoleverdenen. Hendes positionering som en refleksiv og relationsorienteret lærer skaber grundlag for at analysere, hvordan disse diskurser er forankret i og udfordret af bredere sociale praksisser – hvilket behandles i det næste niveau.

Socialpraksis

Punahs italesættelse af nødvendigheden af at “kende sine elever” og skræddersy undervisningen i forhold til individuelle behov kan forstås som en reaktion på den stigende standardisering og styring af undervisning i folkeskolen. Den eksplicite kritik af digitale læringsportaler og deres “færdiglavede” indhold kan ses som en modreaktion på en neoliberal styringslogik, hvor lærere forventes at implementere centralt udviklede læringsforløb, der i stigende grad bygger på effektivitet, dokumentation og skalerbarhed (Ball, 2003).

Her fremstår Punahs praksis som en lokal modstand og professionel genforhandling, hvor hun søger at fastholde lærerens rolle som faglig dømmekraft og som en relationel autoritet tæt på elevernes konkrete behov. Dette implicerer samtidig en kritik af skolens organisering og ressourcetildeling, hvor differentieret undervisning og teknologiintegration reelt fordrer et kendskab til eleverne, som ikke alle lærere har mulighed for at opnå. Dermed peger hun indirekte på en ulighed i professionelle handlemuligheder, der følger af skolens strukturelle betingelser – eksempelvis når faglærere ikke kender deres elever godt nok til at tilpasse undervisningen.

Punah trækker desuden på en social praksis, hvor teknologisk kreativitet og multimodalitet anerkendes som legitime former for læring, hvilket i stigende grad afspejles i moderne læreplanstænkning. Hendes eksempler på booktrailer-projektet aktualiserer et skifte fra tekstbaseret formidling mod mere elevcentrerede og produktionsorienterede former for digital dannelse (Bundsgaard & Hansen, 2011). I dette perspektiv bliver teknologien ikke blot et neutral redskab, men en del af en bredere diskursiv kamp om, hvad der tæller som gyldig viden og læring. Samtidig understreger Punah de emotionelle og relationelle dimensioner i lærerarbejdet – en påmindelse om, at teknologisk integration ikke kan ske uafhængigt af sociale og menneskelige relationer. Denne pointe er væsentlig i den aktuelle uddannelsespolitiske kontekst, hvor der både efterspørges digital opkvalificering og stærkere relationelle praksisser, særligt i lyset af stigende mistrivsel og fravær blandt elever (Børne- og Undervisningsministeriet, 2024).

Endelig vidner Punahs udsagn om en professionsidentitet i forandring, hvor læreren må navigere mellem traditionelle faglige opgaver og nye krav om teknologisk tilstedeværelse, didaktisk fleksibilitet og relationsarbejde. Det, der italesættes som en “kæmpe opgave”, kan læses som udtryk for en hegemonisk omstrukturering af lærerprofessionen, hvor det stilles i udsigt, at teknologien skal integreres problemfrit – men hvor realiseringen af denne integration i praksis kræver langt mere end det, de eksisterende strukturer understøtter.

Delkonklusion

Analysen af Punahs udsagn viser en lærer, der balancerer mellem strukturelle krav, relationelle forpligtelser og teknologiske muligheder. På teksts niveau fremstår hun som en tydeligt engageret og ansvarstagende aktør, der med høj modalitet og brug af evaluativt sprog insisterer på vigtigheden af at kende sine elever og differentiere undervisningen. Hendes udsagn vidner om en stærk professionsetik, hvor teknologiintegration først giver mening, når den tilpasses konkrete elevgrupper og deres forudsætninger.

I den diskursive praksis artikulerer Punah en problematiseringsdiskurs, hvor læringsportaler og standardiserede materialer anskues som utilstrækkelige løsninger på komplekse pædagogiske udfordringer. I stedet praktiserer hun en form for moddiskurs, hvor relationel viden, fleksibilitet og kreativ brug af teknologi (fx booktrailers) fremhæves som nødvendige greb for meningsfuld læring og trivsel.

På niveauet for social praksis positionerer Punah sig i modspil til en mere systemisk og effektivitetstænkende skolelogik. Hendes erfaringer peger på ulighed i læreres muligheder for at praktisere differentieret digital undervisning – særligt for de lærere, der ikke har kontinuerlig kontakt med eleverne. Samtidig afslører hendes fortælling en strukturel spænding mellem idealet om teknologisk dannelse og den faktiske hverdag i skolen, hvor differentiering, relationsarbejde og digitalt engagement kræver betydelige ressourcer, faglig dømmekraft og støtte. Der tegner sig således et billede af en lærerrolle i forandring, hvor opgaven ikke blot handler om at bruge teknologi, men om at sikre, at teknologien faktisk understøtter læring, trivsel og deltagelsesmuligheder for alle elever.

6.3.3 Anas

Tekstniveau

På tekstniveau udtrykker Anas sine handlemuligheder med et sprog præget af refleksiv selvsikkerhed, pragmatisme og fagligt engagement. Han positionerer sig som en lærer, der er "interesseret" i digital dannelse og oplever sig som "ret udstyret til det", hvilket skaber en tydelig kontrast til hans beskrivelse af "nogle af mine med al respekt ældre kolleger", der ikke har samme erfaring eller kulturelle nærhed til digitale medier.

Jeg tænker, at jeg ser mig selv som en person, som er ret, jeg er ret interesseret. Jeg er ret interesseret i de her digitale kompetencer og digital dannelse. Det har været jeg i mange år og er måske også fra en generation, som selv har oplevet det. I en vis omfang ikke det samme som nu. Så jeg føler mig egentlig sådan ret udstyret til det. Men selvfølgelig er der nogle fagligheder, jeg godt kunne jeg godt ville høre mere om og lære mere om. Fordi jeg går jo egentlig mere med min egen intuition, hvor jeg gør, hvad jeg mere tænker giver mening. Så jeg har, jeg har ikke et teoretisk aspekt, som jeg følger eller noget. Nej, det kunne måske være ret spændende, men jeg er heller ikke sådan helt ved siden af som nogle af mine med al respekt ældre kolleger som kommer fra en anden generation, hvor digital dannelse måske slet ikke var en del af deres liv før nu, hvor det er kommet.
(Bilag 2, s. 4)

Gennem denne kontrast etablerer han sig som et teknologisk kompetent subjekt, der både kender til elevernes digitale univers og mestrer de pædagogiske greb til at bruge det i undervisningen. Anas anvender modalitetsmarkører som "jeg føler", "jeg tænker", "jeg går med min egen intuition", hvilket indikerer en praksis baseret på personlig erfaring frem for teoretisk fundering. Han fremstår ikke usikker, men bevidst om sin position og grænsen for egen faglighed som han udtrykker ved "Jeg har ikke et teoretisk aspekt, som jeg følger [...] det kunne

måske være ret spændende.” Denne formulering fungerer både som en åben erkendelse af manglende systematisk viden og som en invitation til refleksion over behovet for opkvalificering. Det udtrykker samtidig en læringsparathed og implicit kritik af manglende strukturel efteruddannelse på området. Hans handlemuligheder italesættes desuden som kreative og situationsbestemte, når han beskriver konkrete undervisningsforløb, hvor han bruger dilemmaøvelser, paneldiskussioner og casearbejde med afsæt i lovgivning og sociale medier. Her anvender han undervisningsteknikker, der tilstræber at aktivere kritisk tænkning og elevdeltagelse.

Jamen, det gør jeg sådan helt konkret [00:14:00] i min min undervisningsfag. Og det kan både være konkrete aktiviteter, øvelser. Alt fra dilemmaspil til. Diskussion.

Paneldiskussioner i klassen. Case arbejde, hvor man kigger på forskellige cases, kigger på lovgivningen, kigger på billede delings regler. Det kan være alt muligt, sådan helt konkret, undervisnings relevant [...] Altså de arbejder jo rigtig meget på deres computer, og vi bruger hele Google som vores fundament. Både Google Classroom, Google Drev, Google Docs, Gmail, Google Chat. Vi bruger Skoletube, som har masser af digitale værktøjer, som er udarbejdet af ja, altså konsulenter, og det kan være alt muligt som for for musik, til redigering, til at lave tegneserier, til at lave slideshows. Der kan være en mulig forskelligt. Vi har også og det faktisk været meget interessant, at vi har i dette skoleår gjort brug af mere kommercielle midler, og det er lidt kontroversielt, fordi vi har for eksempel brugt TikTok som undervisningsmiddel, fordi det gav helt vildt god mening [...] Det var under valgkampen i folketingsvalgkamp i 2022, hvor at sociale medier virkelig fyldte meget og var en del af valgkampen, så vi valgte ligesom at integrere dem, hvor de skulle ind og se på de her forskellige partiledere. TikTok, som jo faktisk var en ting på det tidspunkt, at det var der, de førte valgkamp, og så skulle de inde og vurdere dem og lave nogle faglige analyser af dem. Og så skulle de så til sidst også for at vi også havde et kreativt, element så skulle. Så skulle de selv lave en lignende valgvideo. Via TikTok mediet, og det er ret interessant fordi at jeg gætter ikke på det. Alle forældre der måske måske støtter op om at vi bruger kommercielle værktøjer selvom at de helt sikkert synes at undervisningen i sig selv gav god mening. Men det er bare mere relevant og for eleverne at bruge det som de kender og kan lide i stedet for de her andre.

Interviewer: [00:16:54] Men du havde en oplevelse af, at du kunne få vakt måske en større interesse hos eleverne ved at man tog udgangspunkt i nogle af de her kommercielle?

Interviewperson : [00:17:03] Ja Helt sikkert. Helt sikkert fordi vi har gjort det andet førhen, hvor vi har brugt de her lignende digitale medier. Som jeg sagde før, og som er støttet op om skoletube, som er godkendt som ren undervisnings undervisningsmateriale. Men men men selv om at de ligner det og har nogle af de samme digitale muligheder, så er motivationsfaktoren langt højere, når vi bruger det, som de kender fra deres eget liv og hverdag. (Bilag 2, s. 4-5)

I formuleringen: "... de skulle inde og vurdere dem og lave nogle faglige analyser [...] og så skulle de selv lave en lignende valgvideo via TikTok" bliver det tydeligt, at Anas bruger et evaluativt sprog, hvor han kobler faglige mål til elevernes mediepraksis. Brugen af TikTok, som han kalder "kontroversiel", viser både mod og pragmatisme, da han reflekterer over forældres potentielle modstand. Alligevel forsvare han valget med henvisning til undervisningens kvalitet og elevernes motivation. Den sproglige formulering: "... motivationsfaktoren er langt højere, når vi bruger det, som de kender fra deres eget liv og hverdag" fungerer som didaktisk legitimering af teknologiintegration, men også som et forsøg på at overskride grænsen mellem skole og elevliv. Samtidig antyder Anas et implicit behov for mere balanceret styring og dialog med forældre, hvilket ses i vendinger som: "Jeg gætter ikke på det er alle forældre der måske støtter op om [...]" Dette antyder en underliggende spænding i lærerens handlemuligheder – mellem elevmotivation, didaktisk frihed og forældres forventninger. Endelig fremstår Anas' sprogbrug ikke som bekymret eller beskyttende i klassisk forstand, men som positivt orienteret mod mulighederne i digital integration.

Diskursiv praksis

Anas' udsagn fremstår som et eksempel på en lærer, der aktivt forhandler sin professionelle rolle i en diskursiv kontekst, hvor digital dannelse endnu ikke er entydigt defineret, men befinder sig i krydsfeltet mellem pædagogiske ambitioner, kulturel genkendelighed og institutionel forventning. Hans sprog trækker på en dannelsesdiskurs, men i en udgave, der er præget af praksisnær improvisation snarere end systematisk teori eller didaktisk standardisering. Der er tydelig interdiskursivitet i Anas' udtalelser - han trækker samtidig på en undervisningsdiskurs, en kreativitetsdiskurs, en ungdomskulturel diskurs og en selvrefleksiv professionsdiskurs. Han omtaler sine undervisningsforløb med begreber som "dilemmaspil", "paneldiskussioner", "lovgivning", "billededelingsregler" og "valgvideoer" – alle elementer, der forankrer undervisningen i virkelighedsnære, etiske og kulturelle scenarier. Denne interdiskursive tilgang viser, at han konstruerer undervisningen som et sted for både faglig refleksion og kulturel deltagelse. Et centralt træk i Anas' praksis er hans brug af kommercielle platforme som TikTok, som legitime undervisningsredskaber. Det repræsenterer et skifte væk fra en mere traditionel undervisningsforståelse, der i stedet favoriserer institutionelt godkendte materialer som Skoletube. Ved at inddrage TikTok tager Anas del i en undervisningsfornyende diskurs, hvor teknologi ikke blot er et værktøj, men en kulturel og

kommunikativ bro mellem elevernes livsverden og faglige mål. Han artikulerer en holdning, hvor meningsfuldhed og motivation vægtes højere end loyalitet over for mere konventionelle undervisningsressourcer når han udtrykker "Motivationsfaktoren [er] langt højere, når vi bruger det, som de kender fra deres eget liv og hverdag." Denne tilgang placerer Anas i opposition til en institutionel forsigtighedsdiskurs, som han implicit refererer til, når han nævner forældrenes potentielle modstand mod brugen af kommercielle platforme. Det fremgår, at hans valg er situeret i et felt, hvor læreren må navigere mellem innovation og ansvarlighed, mellem faglig legitimering og kulturel relevans. Samtidig anerkender Anas sin egen begrænsning og manglende teoretiske forankring – og det sker i en refleksiv tone, som placerer ham i en praksisorienteret professionsdiskurs. Når han siger: "Jeg har ikke et teoretisk aspekt, som jeg følger [...] men det kunne måske være ret spændende," viser han bevidsthed om et videnskabsmæssigt tomrum. Dette peger på en diskursiv spænding: På den ene side er han aktiv og initiativrig, men på den anden side arbejder han uden et klart metodisk fundament. Det skaber grobund for et behov for opkvalificering, som han selv indirekte artikulerer. Anas' tilgang er præget af en deltagelsesdiskurs, hvor elevernes digitale praksisser ikke betragtes som farlige i sig selv, men som potentialer, der kan inddrages og kultiveres. Det giver ham en mere dialogisk og kulturelt resonant position, men kan samtidig betyde, at problematikken om grænser og risici nedtones, og ansvar placeres implicit i lærerens dømmekraft. Sammenfattende viser Anas' diskursive praksis, at læreres handlemuligheder i feltet for digital dannelse ofte afhænger af individuelle initiativer og personlig interesse snarere end fælles strategier eller institutionaliserede retningslinjer. Hans udtalelser tydeliggør, hvordan lærere forhandler mellem forskellige diskursive ressourcer og afsøger balancen mellem didaktisk formål, kulturel relevans og institutionel legitimitet – ofte uden tydelige rammer.

Social praksis

Anas' udsagn skal forstås i lyset af en bredere samfundsmæssig kontekst, hvor læreres rolle i forhold til digital dannelse og beskyttelse er under transformation. Anas positionerer sig som repræsentant for en deltagelsesorienteret og innovativ praksis, hvor teknologierne ses som legitime og nødvendige kulturelle udtryk, som skolen bør arbejde med – ikke imod. Anas' undervisning med TikTok under valgkampen 2022 kan forstås som et udtryk for, at læreren forsøger at mediere mellem samfundets digitale udvikling og skolens opdragende funktion – et

centralt spændingsfelt i skolen som institution i det 21. århundrede (Børne og undervisningsministeriet, 2023). Men samtidig er hans praksis sårbar og præget af individuel improvisation. Når han beskriver, at han "går med sin egen intuition", og "ikke følger et teoretisk aspekt", peger det på en strukturel ubalance, hvor læreres praksis ofte ikke understøttes af systematiske kompetenceudviklingsforløb, fælles didaktiske modeller eller institutionelle guidelines. Dette illustrerer en central udfordring i skolen som social institution: Overgangen fra traditionel undervisning til en digitalt informeret praksis er ikke ledsaget af tilstrækkelig opkvalificering, efteruddannelse eller fælles strategi.

Dermed fremstår Anas som et eksempel på en lærer i frontlinjen af en hegemonisk omstrukturering (Fairclough, 2008), hvor diskurser om digital deltagelse, motivation og elevnærhed forsøger at vinde dominans over mere traditionelle forestillinger om faglighed, klasseledelse og teknologi som støtteværktøj. Han indskriver sig ikke passivt i disse diskurser, men bidrager aktivt til dem – fx når han forsvarer brugen af kommercielle platforme som "mere relevante og motiverende" end skolegodkendte alternativer. Dette viser en begyndende diskursiv forskydning i normerne for, hvad der anses som legitim undervisningspraksis.

Dog er denne transformation ikke uden friktion: Anas' erkendelse af, at forældre "måske ikke støtter op" om brugen af kommercielle værktøjer, indikerer et institutionelt krydspres, hvor læreren må forhandle mellem skolens pædagogiske mål, samfundets teknologiske virkelighed og forældres normative forventninger. Det viser, hvordan social praksis ikke kun er formet af policy og pædagogik, men også af kulturelle normer og legitimeringskampe i og omkring skolen. Endelig afspejler Anas' udsagn en latent diskrepans mellem skolens institutionelle rammer og samfundets digitale hastighed. Han peger indirekte på et behov for strukturel anerkendelse af læreres rolle som digitale kulturformidlere – en funktion, som i dag hviler for tungt på individuelle initiativer og interesse. Dermed bliver hans praksis et eksempel på en lærer, der forsøger at udfylde en ny professionel rolle uden klare grænser eller tilstrækkelige ressourcer.

Delkonklusion

Analysen af Anas' udsagn viser, at hans handlemuligheder i arbejdet med digital dannelse og teknologiintegration er kendetegnet ved en kombination af pædagogisk engagement, didaktisk kreativitet og en bevidsthed om egne begrænsninger. På teksts niveau udtrykker Anas sine pædagogiske valg gennem reflektiv og relationsorienteret sprogbrug, hvor han betoner relevans, motivation og praksisnær undervisning. Med udsagn som "jeg føler mig ret udstyret

til det” og “jeg går med min egen intuition” konstruerer han sig selv som en lærer, der opererer på baggrund af erfaring og mavefornemmelse snarere end teoretisk funderet viden. Dette sprog skaber samtidig rum for udviklingsparathed og peger på en implicit erkendelse af behovet for faglig opkvalificering. På diskursivt niveau trækker Anas på en række overlappende diskurser – herunder en deltagelsesdiskurs, en kulturelleksiv professionsdiskurs og en undervisningsfornyende diskurs – som tilsammen understøtter hans valg af elevnære, men ikke altid institutionelt sanktionerede digitale værktøjer. Hans brug af TikTok som undervisningsmiddel placerer ham i et diskursivt krydsfelt mellem fornyelse og normbrud, hvor han forsøger at balancere pædagogisk legitimitet og kulturel relevans. Denne position kræver, at han selv definerer grænser og hensigtsmæssighed i undervisningen, ofte uden tydelig retning eller kollegial støtte.

På socialt niveau fremstår Anas som en lærer, der aktivt forsøger at omsætte samfundets digitale virkelighed til meningsfuld undervisning. Hans praksis er præget af et strukturelt krydspres, hvor han må navigere mellem politiske forventninger til digital dannelse, forældres skepsis over for kommercielle platforme og skolens manglende strategiske rammesætning. Dette peger på en hegemonisk overgangsperiode, hvor diskurser om kulturel deltagelse, digital innovation og faglighed konkurrerer om definitions magten i skolen. Anas’ udsagn viser, at denne opgave ikke kan bæres af den enkelte lærer alene – og at der eksisterer et behov for systematisk opkvalificering, fælles didaktiske redskaber og ledelsesmæssig anerkendelse af digital dannelse som en integreret del af skolens formål.

Sammenfattende illustrerer Anas’ udsagn en lærer, der balancerer mellem pædagogisk vilje og strukturel usikkerhed. Han arbejder i praksis med det, som mange policy-dokumenter postulerer, men gør det uden et fast forankret teoretisk eller organisatorisk grundlag. Dette understreger behovet for, at lærere ikke blot forventes at handle digitalt dannende, men også understøttes gennem fælles faglige rammer, viden og samarbejde, hvis målet er en bæredygtig digital omstilling i udskolingen.

6.4 Opsamling på analyse

Analysen viser, at lærere i folkeskolen befinder sig i et komplekst krydspres mellem ønsket om at integrere digitale teknologier i undervisningen og samtidig beskytte eleverne mod skadelige digitale vaner og mistrivsel. Dette dobbelte ansvar afspejler sig i både de sproglige udtryk og de konkrete handlemønstre, som lærerne beskriver. På tværs af lærerne ses en betydelig

variation i behov og anvendelse af skærmt teknologier, og lærernes praksis fremstår som lokalt betinget og i høj grad afhængig af den enkelte lærers erfaringer, værdier og relationer til eleverne. Sammenholdt med Styrelsen for Undervisning og Kvalitets vejledning om skærmbrug i skolen (Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, 2024) viser analysen, at anbefalingerne ikke nødvendigvis omsættes ensartet i praksis. Der tegner sig i stedet et billede af divergerende praksisformer med lokale implikationer, hvor lærere individuelt konstruerer rammerne for teknologibrug og digital beskyttelse. Dette skaber en situation, hvor intentionen om fælles standarder og vejledende principper glider over i en individualiseret opgaveløsning. Specialets analyse viser, at der er en vis grad af praksisnær overensstemmelse med anbefalingerne, men også væsentlige brud og uindfrie potentialer.

Overensstemmelser

Flere lærere forsøger aktivt at anvende skærmt teknologier som en pædagogisk ressource i undervisningen. Eksempelvis beskriver Punah, hvordan hun differentierer sin undervisning ud fra elevernes behov og teknologiske styrker, og tilrettelægger kreative opgaver, som booktrailere, der giver eleverne mulighed for at udtrykke sig på egne præmisser (Bilag 8). Ligeledes fremhæver Anas, hvordan han bruger sociale medier som et didaktisk greb, fx i forbindelse med politisk dannelse under en valgkamp, hvor eleverne analyserer TikTok-videoer fra partiledere (Bilag 2). Disse eksempler vidner om, at skærmbrug ikke blot er et teknisk anliggende, men kan integreres med pædagogisk intentionalitet og elevinddragelse – i tråd med anbefaling 9 (Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, 2024 s. 17) . Endvidere ses flere eksempler på lærere, der fremmer elevernes kritiske refleksioner over digitale medier. Både Reem og Anas nævner, hvordan de faciliterer samtaler om deling af billeder, grænseoverskridende adfærd og etik på sociale medier. Her forsøger lærerne at imødekomme anbefalingerne om at styrke elevers kritiske digitale kompetencer. Endelig fremgår det, at lærere i nogle tilfælde samarbejder med eksterne aktører – fx kriminalpræventive enheder eller kommunale specialister – for at understøtte elevernes digitale adfærd og trivsel. Dette kan tolkes som forsøg på at virkeliggøre vejledningens princip om at inddrage teknologiforståelse for at bidrage til sunde digitale vaner gennem tværprofessionelt samarbejde.

Begrænsninger og brud med anbefalinger

På trods af ovenstående tendenser viser analysen dog også, at anbefalingerne ikke bliver indfriet konsekvent. Et gennemgående tema i interviewene er, at lærerne ofte oplever at stå alene med opgaven. Reem pointerer eksplicit, at læreren ikke kan løfte opgaven med digital dannelse alene, og flere lærere udtrykker frustration over den tidsmæssige og følelsesmæssige belastning, der følger med arbejdet. Anas beskriver fx, hvordan konflikter mellem elever – opstået på sociale medier uden for skolens rammer – siver ind i undervisningen og forstyrrer læringsmiljøet. Dette stiller lærerne i en dobbeltrolle som både fagperson og konfliktmægler. Det viser sig endvidere, at vejledningens antagelse om ligeværdig dialog med forældre i praksis ofte er asymmetrisk. Flere lærere oplever, at de selv må tage ansvar for kommunikationen, mens nogle forældre enten trækker sig fra dialogen eller udtrykker usikkerhed over for deres egen rolle i barnets digitale dannelse. Det afslører en uafklaret rollefordeling mellem skole og hjem, som styrelsens anbefalinger ikke adresserer tilstrækkeligt.

Et andet centralt brud består i den manglende organisatoriske understøttelse og opkvalificering. Det antages i vejledningen, at lærere har kompetencer og tid til at arbejde med digitale vaner og teknologiintegration, men specialets analyse viser, at dette ofte ikke er tilfældet. Lærernes tilgang bliver i mange tilfælde baseret på individuel intuition snarere end fælles faglige retningslinjer, og ønsket om faglig udvikling og efteruddannelse udtrykkes tydeligt – fx når Anas påpeger, at han mangler en teoretisk forståelsesramme for sit arbejde.

Samlet vurdering

På tværs af analysens cases tegner der sig et billede af lærere, som i høj grad udviser fagligt og etisk engagement og forsøger at omsætte anbefalingerne til meningsfuld praksis. Deres indsats er dog præget af strukturelle begrænsninger og et fravær af systematisk støtte. Det resulterer i, at digital dannelse og teknologiintegration i mange tilfælde bliver afhængig af lærerens individuelle kompetencer, personlige engagement og relationelle styrke frem for fælles strategier og organisatorisk forankring. Specialet dokumenterer dermed et klart behov for at styrke de strukturelle, kollegiale og institutionelle rammer, der skal muliggøre en bæredygtig og kollektiv praksis omkring digital beskyttelse og teknologisk dannelse. Hvis lærere fortsat skal være grænsevagter i det digitale rum, må deres rolle redefineres, og ansvaret deles i et bredere tværprofessionelt og politisk fællesskab. Kun da vil anbefalingerne kunne operationaliseres i en praksis, der ikke blot er reaktiv og individbåret, men forebyggende, kollektiv og didaktisk forankret.

Kapitel 7 - Konklusion

Dette speciale har undersøgt, hvordan lærere i folkeskolen håndterer balancen mellem at beskytte elever mod potentielt skadelige digitale vaner og samtidig integrere digitale teknologier i undervisningen. Med udgangspunkt i kvalitative interviews med lærere fra indskoling, mellemtrin og udskoling, er der gennemført en kritisk diskursanalyse af disse samt en kritisk diskursanalyse af skærmanbefalinger. Analysen viser, at lærere generelt oplever en stigende kompleksitet i arbejdet med digitale teknologier i skolen. På den ene side ser de et didaktisk potentiale i teknologiske redskaber, som kan differentiere undervisningen, motivere elever og understøtte kreativitet og faglig udvikling. På den anden side oplever de, at især sociale medier og mobiltelefoner introducerer en række problematiske vaner, der påvirker elevernes trivsel, koncentration og sociale relationer negativt. Lærerne positionerer sig som moralske og professionelle aktører, der i stigende grad må navigere i et grænsefelt mellem undervisning, konfliktmægling og digital opdragelse. Specialet viser endvidere, at lærernes tilgang til teknologiintegration og digital beskyttelse er præget af lokale og individuelle fortolkninger. Praksis formes i høj grad af lærerens kendskab til elevgruppen, personlige værdier, faglige vurderinger og kontekstuelle forhold på den enkelte skole. Der er således ikke én entydig eller ensartet praksis, men snarere en række situerede balancer og improviserede strategier, der afspejler professionens kompleksitet. Sammenholdt med Styrelsen for Undervisning og Kvalitets vejledning om skærmbrug i skolen (Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, 2024) peger analysen på både på overensstemmelser med og afvigelser fra anbefalingerne. De adspurgte lærere forsøger at håndtere anbefalinger om pædagogisk begrundet skærmbrug, kritisk mediearbejde og dialog med forældre. Men samtidig viser specialet, at lærerne ofte mangler tid, opbakning, fælles normer og faglig efteruddannelse til at løfte opgaven i praksis. Dette medfører, at opgaven i mange tilfælde bliver individualiseret og afhænger af lærerens personlige engagement og kapacitet. På et overordnet niveau peger specialet på et behov for at anerkende og understøtte den dobbelte opgave, lærerne står overfor. Hvis skolen skal fungere som både læringsrum og beskyttende fællesskab i en digitaliseret samtid, kræver det en mere robust og kollektiv infrastruktur. Der er behov for systematiske indsatser, tværprofessionelle samarbejder og en tydeligere rollefordeling mellem skole, hjem og samfund. Afslutningsvis kan det konkluderes, at lærernes praksis vidner om et stærkt professionelt ansvar og pædagogisk dømmekraft, men også om en hverdag præget af

krydspres og utilstrækkelige strukturelle rammer. Den digitale balance, som vejledninger og politiske målformuleringer efterspørger, opstår ikke af sig selv – den skal understøttes, kvalificeres og forankres i fællesskaber, hvis den skal blive en reel mulighed i alle klasselokaler.

Perspektivering

Dette speciale har analyseret, hvordan lærere i folkeskolen italesætter og håndterer balancen mellem at beskytte elever mod skadelige digitale vaner og samtidig udvikle deres digitale kompetencer. Med Faircloughs kritiske diskursanalyse som primær tilgang er fokus blevet rettet mod de diskursive betingelser og praksisser, som former læreres udsagn og handlemuligheder. Perspektiverende rejser dette spørgsmål om, hvordan andre teoretiske, samfundsmæssige og didaktiske rammer kunne bidrage til forståelsen af samme problemfelt.

Kobling mellem diskurs og professionsviden

Mishra og Koehler (2006) videreudviklede Shulmans (1986) begreb *pedagogical content knowledge (PCK)* ved at tilføje teknologisk viden som en tredje dimension i analysen af lærerens professionelle vidensgrundlag. Deres model, *technological pedagogical content knowledge (TPACK)*, har til formål at beskrive, hvordan undervisning med teknologi forudsætter en integreret forståelse af både indhold, pædagogik og teknologi.

Modellen består af tre overordnede vidensdomæner: *content knowledge (CK)*, som dækker viden om det faglige indhold; *pedagogical knowledge (PK)*, som refererer til viden om undervisning, læring og didaktiske tilgange; og *technological knowledge (TK)*, der handler om kendskab til teknologier og deres funktioner i en undervisningsmæssig kontekst. I TPACK-modellen lægges der vægt på, at lærerens praksis formes gennem kombinationen af disse tre domæner samt de overlappende vidensfelter: *technological content knowledge (TCK)*, *technological pedagogical knowledge (TPK)* og *pedagogical content knowledge (PCK)*. Det samlede felt, hvor alle tre områder mødes, udgør selve TPACK. Ifølge Mishra og Koehler (2006) har digitale teknologier ændret mulighederne for at repræsentere og formidle fagligt indhold. Teknologi er ikke blot et redskab, men har egenskaber, der påvirker undervisningens form og struktur. For eksempel kan anvendelsen af digitale værktøjer åbne for interaktive, visuelle eller samarbejdsbaserede læringsformer, hvilket har betydning for både læringsmål og undervisningsdesign. Samtidig stiller det krav til lærerens evne til at vurdere teknologiers

pædagogiske relevans og anvendelighed i konkrete undervisningssituationer. Modellen bygger på et erkendelsesmæssigt udgangspunkt, hvor viden opfattes som situeret og kontekstafhængig. Det betyder, at læreres beslutninger om teknologi ikke kan baseres på generelle retningslinjer alene, men må bero på en vurdering af den konkrete undervisningssituation, elevgruppen og det faglige indhold. Teknologisk integration fremstår som en dynamisk proces, hvor læreren må forholde sig reflektivt til ændringer i både teknologi, pædagogik og indhold. Mishra og Koehler fremhæver, at forholdet mellem de tre domæner ikke er statisk, men præget af gensidig påvirkning og tilpasning.

TPACK-modellen kunne derfor være relevant i analyser af læreres arbejde i digitaliserede undervisningsmiljøer. I dette speciale kunne modellen med fordel anvendes som en ramme til at undersøge, hvordan lærere forholder sig til digitale teknologiers betydning for undervisningen – herunder hvordan de balancerer mellem teknologisk integration og hensynet til elevers digitale trivsel og udvikling af kompetencer.

Perspektivering: Covid-19 som katalysator for digitalisering i skolen

Selvom dette speciale ikke har haft til formål at undersøge coronapandemiens direkte indflydelse på skolens digitaliseringspraksisser, er det relevant at pege på pandemien som en mulig katalysator for ændrede diskurser og praksisser i folkeskolen. Nedlukningerne i 2020 og 2021 medførte en markant intensivering af brugen af digitale medier, digitale læringsmidler og virtuelle undervisningsformer. Det er muligt, at denne periode har haft varige konsekvenser for, hvordan lærere forstår og anvender digitale teknologier i undervisningen – ikke mindst i forhold til opfattelser af ansvarlig skærmbrug, digital dannelse og pædagogisk effektivitet (Danmarks Statistik, 2024). Set i et diskursteoretisk perspektiv kan pandemien betragtes som en diskursiv brudflade, hvor eksisterende normer og praksisser blev udfordret og forhandlet, hvilket åbner for nye subjektpositioner og styringslogikker i skolens digitale rum (Fairclough, 2008). En videre undersøgelse kunne derfor med fordel fokusere på, hvordan læreres erfaringer under pandemien har påvirket deres digitale selvforståelse og professionelle handlerum.

Alternative teoretiske perspektiver: Digital Natives vs. Digital Immigrants

Et relevant alternativt begrebsapparat findes hos Marc Prensky (2014), som introducerede skellet mellem *digital natives* og *digital immigrants*. Hvor digitalt indfødte elever er vokset op i

en teknologimættet kontekst og tænker, lærer og interagerer på nye måder, er mange lærere fortsat præget af analoge undervisningstraditioner. Denne forskel i digital socialisering skaber ifølge Prensky (2014) et kulturelt og didaktisk spændingsfelt, som ofte resulterer i kommunikationsbrist og pædagogisk misforståelse. Dette perspektiv supplerer diskursanalysen ved at pege på neurokognitive og kulturelle forskelle som vilkår for læreres praksis og elevernes deltagelse i undervisningen.

Teknologiforståelse som ny faglighed

Med introduktionen af teknologiforståelse som forsøgsfag i folkeskolen er der åbnet et nyt rum for at koble digital dannelse, teknologianvendelse og kritisk refleksion i en samlet faglighed (Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, 2024). Teknologiforståelse rummer både et kreativt, anvendelsesorienteret og kritisk blik på teknologi, og stiller krav til lærernes evne til at planlægge undervisning, hvor teknologi ikke blot er et redskab, men også et genstandsfelt for refleksion og dannelse. Specialets fund indikerer dog, at mange lærere i dag fortsat mangler systematisk efteruddannelse og støtte i at integrere dette fagfelt i praksis – særligt i indskoling, hvor både didaktiske traditioner og elevforudsætninger kalder på særlige tilpasninger (Børne- og Undervisningsministeriet, 2024).

Kunstig intelligens i undervisningen

En anden væsentlig fremadrettet dimension er brugen af generativ kunstig intelligens (AI) i folkeskolen. Ifølge anbefalinger fra ekspertgruppen om AI i undervisning (Børne- og Undervisningsministeriet, 2024), bør elever gradvist introduceres til anvendelsen af AI-værktøjer, samtidig med at de udvikler forståelse for etik, ansvarlighed og kilder. Det fremhæves, at lærere skal rustes til at indgå i didaktisk refleksion over, hvornår og hvordan AI kan indgå meningsfuldt i læringsaktiviteter – og hvornår det ikke bør gøre det. Denne udvikling stiller krav om opkvalificering og fælles retningslinjer, men rejser også etisk-filosofiske spørgsmål om, hvordan vi bevarer menneskelig vurdering og relationskompetence i undervisningen. Specialets analyser peger her på en risiko for, at lærere i praksis overlades til egne vurderinger og mangler strukturel støtte til at forholde sig kritisk og kvalificeret til teknologiernes muligheder og risici.

Litteraturliste

- Aalborg Universitet. (2015). *PBL - Aalborg-modellen*. https://prod-audxp-cms-001-app.azurewebsites.net/media/bpqnz3mq/pbl-aalborg-modellen_dk.pdf
- Albertslund Lilleskole. (2024). Profil og undervisningsprincipper. Hentet fra <https://albertslundlilleskole.skoleporten.dk/sp/182739/profiles-teaching>.
- Altinget. (2023, juni 13). Fageksperter: Skærmtid er et centralt begreb, hvis vi vil mindske skoleelevers mistrivsel. Altinget. <https://www.alinget.dk/artikel/fageksperter-skaermtid-er-et-centralt-begreb-hvis-vi-vil-mindske-skoleelevers-mistrivsel>
- Andersen, L. B. (2021). Krydsende teknologiforståelser i teori og praksis. Fra problem til potentiale. *Learning Tech – Tidsskrift for læremidler, didaktik og teknologi*, (10), 100-126. DOI: 10.7146/lt.v6i10.125621
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. DOI: [10.1191/1478088706qp0630a](https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a).
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (Red.). (2015). *Kvalitative metoder: En grundbog* (2. udg.). Hans Reitzels Forlag.
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2024). Lov om ændring af lov om folkeskolen (Lov nr. 90 af 2024). Retsinformation. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2024/90>
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2023, 5. december). Ny PISA-undersøgelse: Elever over hele verden er gået tilbage i læsning og matematik. Hentet fra <https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2023/dec/231205-ny-pisa-undersogelse-elever-over-hele-verden-er-gaaet-tilbage-i-laesning-og-matematik>
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2024). *Anbefalinger om brug af generativ AI i undervisningen i folkeskolen*. <https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2025/juni/250626-offentliggoerelse-af-anbefalinger-om-brug-af-generativ-ai-i-undervisningen-i-folkeskolen>
- Center for Digital Pædagogik. (2024). Roblox. Hentet fra <https://cfdp.dk/gaming/gaming-guides/roblox/>

- Danmarks Lærerforening. (2024, 18. januar). Bland ikke skærmdebatten sammen med behovet for teknologiforståelse. Hentet fra <https://www.dlf.org/nyheder/bland-ikke-skaermdebatten-sammen-med-behovet-for-teknologiforstaaelse>.
- Digitaliserings- og Ligestillingsministeriet. (2024). Hentet fra <https://www.digmin.dk/digitalisering/nyheder/nyhedsarkiv/2024/jan/oecd-danmark-er-blandt-de-bedste-lande-i-verden-til-offentlig-digitalisering>
- DR. (2024, 25. april). Debatten: Skærmfri fremtid. I Debatten. DR. <https://www.dr.dk/drtv/se/debatten-skaermfri-fremtid-450143>
- EMU. (2023). Om forsøget - Teknologiforståelse i grundskolen. Hentet fra <https://emu.dk/grundskole/teknologiforstaaelse/om-forsoeget>.
- Egelundskolen. (2023). Skolens værdier. Hentet fra <https://egelundskolen.aula.dk/om-skolen/skolens-vaerdier>.
- Fairclough, N. (2008). *Kritisk diskursanalyse. En tekstsamling* (E. H. Jensen, Overs.). Hans Reitzels Forlag.
- Faurhøj Olsen, M., Møhring Beck, V. C., & Flensborg-Madsen, T. (2024). Skærmbrug blandt 4-årige børn i Danmark: Resultater fra forskningsprojektet Det Digitale Barn. Statens Institut for Folkesundhed, Syddansk Universitet. https://www.sdu.dk/sif/-/media/images/sif/udgivelser/2024/skaermbrug_blandt_4-aarige_boern_i_danmark_rapport.pdf
- Folkeskoleloven. (2019). *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen* (LBK nr. 823 af 15. august 2019). Hentet fra: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2019/823>
- Fynbo, L., Rayce, S. B., Hoffmann, S. H., Thøstesen, A., Linander, C., Dam, A., & Tønnesen, S. (2022). *Digitalt mediebrugs betydning for sociale relationer, fællesskaber og stress blandt unge: Et systematisk litteraturreview*. VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd. <https://www.vive.dk/media/pure/rv7dnkvn/17326824>
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in Practice* (3rd ed.). Routledge.
- Horsbøl, A., & Raudaskoski, P. (Red.). (2016). *Diskurs og praksis: teori, metode og analyse*. Samfundslitteratur.
- Herro, D., Quigley, C., Plank, H., Abimbade, O., & Owens, A. (2022). Instructional practices promoting computational thinking in STEAM elementary classrooms. *Journal of Digital*

- Learning in Teacher Education*, 38(4), 158–172. <https://doi-org.zorac.aub.aau.dk/10.1080/21532974.2022.2087125>
- Jensen, J. L., & Tække, J. (2018). *Sociale medier* (1. udg., 2. oplag). Samfundslitteratur.
 - Kierkegaard, L., Pommerencke, L. M., Flensburg, S., Bonnesen, C. T., Madsen, K. R., Pant, S. W., & Thorhauge, A. M. (2020). *Digital mediebrugs betydning for sociale relationer, fællesskaber og stress blandt børn og unge: En litteraturgennemgang*. Statens Institut for Folkesundhed, SDU. [https://www.sdu.dk/da/sif/rapporter/2020/digital mediebrugs betydning for sociale relationer faellesskaber og stress blandt boern og unge](https://www.sdu.dk/da/sif/rapporter/2020/digital%20mediebrugs%20betydning%20for%20sociale%20relationer%20faellesskaber%20og%20stress%20blandt%20boern%20og%20unge)
 - Lynggaard, K. (2015). Dokumentanalyse. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (2. udg., s. 153-167). Hans Reitzels Forlag.
 - Løgstrup, L. B. (2020). Pragmatisme. Læremiddel.dk. <https://laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoejer/videnskabsteori/videnskabsteoretiske-retninger/pragmatisme/>
 - Marc Prensky. (2014). *From Digital Natives to Digital Wisdom: Hopeful Essays for 21st Century Learning*. Sage Academic Books. <https://doi.org/10.4135/9781483387765>
 - Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). *Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge*. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
 - Moos, L. (2017). Professionernes fire diskurser. *Tidsskrift for Professionsstudier*, (25), 54-63. <https://tidsskrift.dk/tipro/article/download/96972/145699>
 - Moos, L. (Red.), Storgaard, M., Kofod, K. K., Frørup, A. K., Larson, A., Cort, P., Degn, L., Kierk, J., Nielsen, M., & Sommer, T. (2019). *Glidninger: 'usynlige' forandringer inden for pædagogik og uddannelser*. DPU, Aarhus Universitet. <https://doi.org/10.7146/aul.312.211>
 - Mølgaard, M. (2023, 8. januar). *Dansk undersøgelse: Reduceret skærmbrug fører til bedre mentalt velvære*. Videnskab.dk. <https://videnskab.dk/krop-sundhed/dansk-undersogelse-reduceret-skaermbrug-foerer-til-bedre-mentalt-velvaere/>
 - Ottosen, M. H., & Graa Andreasen, A. (2020). *Børn og unges trivsel og brug af digitale medier*. VIVE, Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd. <https://www.vive.dk/media/pure/yzeg4ovk/4329811>

- Pedersen, J., Rasmussen, M. G. B., Klakk, H., Kristensen, P. L., & Mortensen, M. S. (2022). *Effects of limiting recreational screen media use on physical activity and sleep in families with children: A cluster randomized clinical trial*. JAMA Pediatrics, 176(7), 741-749. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2022.1519>
- Prensky, M. (2014). *From Digital Natives to Digital Wisdom: Hopeful Essays for 21st Century Learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press. <https://doi.org/10.4135/9781483387765>
- Projekt Digital Forvaltning. (2002). *På vej mod den digitale forvaltning – vision og strategi for den offentlige sektor*. Den Digitale Taskforce. <https://digst.dk/media/cdmk5aid/digitaliseringsstrategi-2001-2004.pdf>
- Rayce, S.B., Okholm, G.T. & Flensborg-Madsen, T. Mobile device screen time is associated with poorer language development among toddlers: results from a large-scale survey. *BMC Public Health* 24, 1050 (2024). <https://doi.org/10.1186/s12889-024-18447-4>
- Regeringen, KL, Amdsrådsforeningen, Københavns Kommune, & Frederiksberg Kommune. (2004). *Den offentlige sektors strategi for digital forvaltning 2004–06: Realisering af potentialet*. Den Digitale Taskforce. <https://digst.dk/media/ri5cveli/digitaliseringsstrategi-2004-2006.pdf>
- Regeringen, KL, & Danske Regioner. (2016). *Et stærkere og mere trygt digitalt samfund: Den fællesoffentlige digitaliseringsstrategi 2016-2020*. Digitaliseringsstyrelsen. <https://digst.dk/media/xcudpcyp/strategi-2016-2020-enkelt-tilgaengeligg.pdf>
- Rienecker, L., & Jørgensen, P. S. (2022). *Den gode opgave: Håndbog i opgave-, projekt- og specialeskrivning* (6. udg.). Samfundslitteratur.
- Regeringen, KL, & Danske Regioner. (2011). *Den digitale vej til fremtidens velfærd: Den fællesoffentlige digitaliseringsstrategi 2011-2015*. [https://digst.dk/media/qa0jjfgr/digitale vej til fremtidens velfaerd.pdf](https://digst.dk/media/qa0jjfgr/digitale_vej_til_fremtidens_velfaerd.pdf)
- Sundhedsstyrelsen. (2024). *Skærmbrug og koncentration blandt børn og unge*. Hentet fra https://www.sst.dk/-/media/Udgivelser/2024/Sk%C3%A6rm/Skaermbrug-og-koncentration-blandt-boern-og-unge.ashx?sc_lang=da&hash=35777E57AF306C4C0C5AC97B61FBE035
- Styrelsen for Undervisning og Kvalitet. (2024). *Skærmbrug i grundskolen: Anbefalinger om begrænsning af digital distraktion og balanceret brug af skærme*. København:

- Styrelsen for Undervisning og Kvalitet. <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/aktuelt/pdf24/feb/240205anbefalinger-grundskole-final.pdf>
- Styrelsen for Undervisning og Kvalitet. (2024). *Baggrund om teknologiforståelse som ny faglighed i folkeskolen*. <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/folke/pdf24/aug/240815-arbejdsdokument---baggrund-om-teknologiforstaaelse-som-ny-faglighed-i-folkeskolen.pdf>
 - Størup, J. O., & Lieberoth, A. (2023). What's the problem with "screen time"? A content analysis of dominant voices and worries in three years of national print media. *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, 29(1), 201–224. <https://doi.org/10.1177/13548565211065299>
 - Rådet for Børns Læring. (2020, 20. marts). Vi har drevet den digitale udvikling frem i bedste mening. Men det er tid til at stoppe op. Hentet fra: <https://www.xn--brns-lring-i6a4s.dk/nyheder/rbl/2020/200320-vi-har-drevet-den-digitale-udvikling-frem-i-bedste-mening--men-det-er-tid-til-at-stoppe-op>