



# Københavns Professionshøjsko

## 0466574 Afgangspjunkt PD i psykologi

PD Afgangspjunkt

### Prædefineret information

**Startdato:** 30-11-2023 09:00 CET  
**Slutdato:** 04-01-2024 12:00 CET  
**Bedømmelsesform:** Dansk 7-trinsskala  
**ECTS:** 15  
**Flowkode:** MEHH06967043  
**Intern bedømmer:** Anne Suhr

### Deltager

<b>Naun:</b>	Christina Folkmann
<b>Kandidatnr.:</b>	a3357ddb-2573-ee11-a342-005056b27d6c
<b>KP id:</b>	dip29088@kp.dk, 10365950@kp.dk
<b>Praktikportal Id:</b>	(Ikke sat)

### Information fra deltager

<b>Anslag - besvarelse *:</b>	59778
<b>Dansk titel *:</b>	Mobilpolitik og Børneperspektiver

Tro og love erklæring \*: Ja

Jeg har valgt at  
inndrage et praktisk  
produkt:

Nej

## Gruppe

**Gruppenavn:** Enkeltmandsgruppe

**Gruppenummer:** 5

**Øvrige medlemmer:** Deltageren har afleveret i en enkeltmandsgruppe

## Indhold

Indledning	2
Teori og metode	3
Etik og ramme	4
Børnesyn	6
Børneperspektiver	7
Axel Honneth – om anerkendelse	11
Imran Rashid – Sluk	12
Daniel Sterns udviklingsmodel	13
Selvforfølelser	14
Det emergente selv	14
Kerneselve	14
Det subjektive selv	15
De verbale og det narrative selv	16
Stine Liv Johansen om digital dannelse	20
Leg og kedsomhed	21
Opsamling	22
Kritik af egen metode	24
Konklusion	25
Referencer	26

## Indledning

Vores opmærksomhedsevne har ændret sig. Fra at mestre en langstrakt fastholdt opmærksomhed over tid, har vi trænet os selv i opmærksomhedsskift, i at tilpasse os hyppige afbrydelser og deraf følgende at være opmærksomme i korte intervaller. Opmærksomheden er ikke ødelagt - den har blot tilpasset sig det vilkår, det er at leve, hvor skærmen er blevet en fast del af hverdagen for de fleste mennesker (Mogensen 2019). Alligevel kalder Statsminister, Mette Frederiksen, fra Folketingets talerstol mobilen for farligere end trafikken (Høj 2023), og Sundhedsstyrelsen udarbejder retningslinjer for børn og unges skærmb brug (Sundhedsstyrelsen 2023). For selvom hjernen er plastisk og konstant evner at ændre og omlægge netværksmønstre (Mogensen, 2020), er den muligvis også fanget ind i en dopaminhungrende jagt på den næste digitale belønning (Rashid, 2017). Så fanget at tiden, fritiden og livet går uden vi tilnærmelsesvist er bevidste om det. Vi voksne kan forsøge at tage kontrollen tilbage, slå notifikationer fra og være manager for vores egen opmærksomhed (Sune Lehmann, 2020), men hvad med børnene og de unge?

Hvis vi forventer selvkontrol hos børnene svigter vi og undersøgelser peger på sammenhænge mellem skærmb brug og mistrivsel (Balslev og Ågård, 2023). Regeringen ønsker den omfattende brug af skærm i undervisningstiden stoppet, men lader det indtil videre være op til den enkelte skole, hvordan dette skal udmønte sig. Et sted at starte er ved at indføre eller genbesøge regler eller politikker for brug af mobiltelefoner. Også min egen arbejdsplads, en folkeskole med delvist tilladt mobilbrug i 7 til 9. klasse, har efter mange udfordringer med mobilerne i dagligdagen haft besøg og oplæg af Imran Rashid. Efterfølgende har ledelsen besluttet, at vi fra næste skoleår skal være mobilfri skole - efter mobilfængselsmodellen (mobilen låses inde hele dagen og kommer ikke frem i pauserne (Lieberoth 2019 ).

Ledelsen ønsker at styrke det sociale fællesskab, og det taler fint ind i Andreas Lieberoths rapport Skærm skærm ikke om skolers mobilregler (2019), der netop peger på, at fængselsmodellen er den stærkeste model til at styrke det sociale samvær. Til gengæld er der andre ting, der ikke styrkes såsom elevernes selvregulering og god skik online.

Målsætningen for næste skoleår, hvor mobilfængsel tænkes indført, er at eleverne skal lege mere, spille spil og bevæge sig i pauserne og herigennem styrke det sociale. Måske er det ikke så vanskeligt endda. Erfaringer viser, at man netop i udskoling kan skabe en radikalt ændret og

trivselsfremmende legekultur, hvis ledelsen bakker op og de voksne, børnene kender, går forrest med at sætte lege i gang (Winther-Lindquist 2023).

Skolen har efter den ledelsesmæssigt truffne beslutning nedsat et mobiludvalg bestående af et repræsentativt pædagogisk personale, og jeg har sørget for at blive en del af dette. I den forbindelse gør jeg mig overvejelser omkring betydningen af, at man ikke har interesseret sig for at indhente børneperspektiver forud for beslutningen samt for hvordan, vi bedst kan skabe det omtalte lege- og socialiseringsmiljø, der skal afløse brugen af mobilene i pauserne. Jeg er endvidere optaget, af hvilken psykologisk betydning det har for den enkelte, at mobilen er i fængsel, samt hvordan vi støtter de børn, der hypotetisk set kan blive sat i særligt sårbare situationer, på anden vis end ved at sige, at dem er vi særligt opmærksomme på. Disse mine overvejelser leder mig frem til følgende problemformulering:

**”Hvilken betydning har processen omkring overgang til mobilfri skole for børn – og hvordan kan børneperspektivet informere og kvalificere det pædagogiske arbejde med denne proces?”**

## **Teori og metode**

Ud fra Hanne Warmings teori om børneperspektiver (2019), vil jeg undersøge mulige konsekvenser af en manglende elevinddragelse i forbindelse med en ny mobilpolitik. Herefter vil jeg analysere mit empiriske materiale, der består af 16 kvalitative interviews med elever fra en 9. klasse for herigennem at synliggøre mobilens betydning for eleverne – dette ud fra Axel Honneths (2004) teori om anerkendelse og i særlig grad Daniel Sterns psykologiske udviklingsmodel (2005). Dernæst inddrages Imran Rashid tanker om digital afhængighed (2017) og heroverfor Stine Liv Johansen (2022) om digital dannelse. Afslutningsvist ser jeg på mulighederne for at skabe et nyt socialiserings- og legemiljø ud fra Stine Winther-Lindquists (2022) teori om leg. Alle Elever er anonymiserede via opdigtede navne. Med min i opgaven primære fokus på børneperspektiver og udviklingspsykologi holder jeg mig således emnerelateret inden for uddannelsesretningens pædagogiske fagområde der er psykologi, og dette er hermed, jævnfør projektets krav til formalia begrundet.

## Etik og ramme

Som udgangspunkt beslutter jeg, at mit empiriske materiale skal være 2 kvalitative interviews – en pige og en dreng fra en 9. klasse, hvor jeg deler klasselærerfunktionen med en kollega.

I artiklen Børneperspektiver fra EVA (Danmarks Evalueringsinstitut 2009) beskrives hvordan "Det er relevant at overveje hvordan, man udvælger de børn, der skal indgå i en undersøgelse, og hvordan denne udvælgelse kan retfærdiggøres, så man begrænser risikoen for, at andre børn føler sig ekskluderet. Derfor informerer jeg først forældrene på et forældremøde om mit afgangsprøveprojekt og om, at jeg får brug for nogle elevers hjælp, samt at forældrene får muligheden for at sige nej, hvis de ikke ønsker, deres barn skal deltage. Dernæst spørger jeg alle elever i klassen, om de vil være med, og til sidst lader jeg en kollega overvåge, at jeg trækker lod, hvor eleverne ikke er til stede. På den måde undgår jeg at ekskludere resten ved på forhånd at have udvalgt, hvem jeg selv tænker har mest at sige i forhold til projektet. Men denne fremgangsmåde viser sig ikke at være løsningen. Eleverne har fået en opfattelse af, at alle måtte være med, og der er højtlydt skuffelse og sårede blikke, da jeg nævner resultatet af lodtrækningen. Det betyder at jeg må gentænke processen og ændre min plan – for det er etisk og relationsmæssigt for mig det eneste rigtige her at handle på, hvad der er bedst for eleverne og ikke nødvendigvis for min opgave, (Den etiske fordring Løgstrup 1956), idet jeg oplever, at tilvalg af nogle bliver et fravalg af andre i denne situation, og fordi det ikke er for mig ukendte elever, oplever jeg at det vil kunne få relationsmæssige konsekvenser.

Fra næste dag går jeg derfor i gang med mine kvalitative interviews med alle, der har lyst og ud af 18 mulige, er det kun to, der siger nej tak.

Det er vigtigt, at spørgeundersøgelsen foregår i børnenes hverdagsmiljø (Eva 2009). Jeg lader derfor interviewene foregå i løbet af den almindelige skoledag i et lille musiklokale, der er nabolokale til elevernes klasseværelse. Jeg optager interviewene på min telefon, hvor jeg efterfølgende tilgår dem som lydfiler. Jeg skal også være opmærksom på de skæve magtforhold, der hersker mellem elev og klasselærer, der kan gøre, at barnet svarer, det det tror, der forventes af det (Eva 2009). Derfor gør jeg meget ud af at fortælle eleverne at det er vigtigt, de siger tingene

sådan, som de tænker de, også hvis det er voldsomt negativt og/eller lyder grimt. Om end jeg har nogle temaer, jeg håber på at komme rundt om, vil jeg udover mit hovedspørgsmål: "Hvad betyder din mobil for dig?" ikke tage udgangspunkt i nogle på forhånd definerede spørgsmål, og selvom mit hovedtema er mobiltelefoner og deres betydning, vil jeg være opmærksom på hvilke områder herunder, eleverne viser interesse og, som det anbefales, (EVA 2009) lade børnene bestemme målet altså undertemaerne. Fordi eleverne og jeg kender hinanden godt på forhånd, kan der ligge en udfordring i, at vi kan blive indforståede, og det kan betyde at tanker og følelser kan synes overflødige at italesætte (EVA 2019). Jeg forsøger at være opmærksom på dette, når jeg oplever det udtalte fylde i en fælles forståelse i rummet ved her at bede eleven sætte nogle flere ord på tanker, følelser og oplevelser.

Som en yderligere etisk rammesætning er jeg mig også bevidst om den etiske kendsgerning, at jeg er prisgivet den andens tolkning af min fysiske fremtoning og mine ytringer. "Stillet overfor den andens ansigt er jeg tvunget til at respondere, da selv en manglende respons er en respons" siger den franske filosof Emmanuel Levinas (Aasland 2020, s. 16), og jeg oplever det som en etik, der taler direkte ind i Daniel Sterns begreb om affektiv afstemning (Stern 2000), som jeg senere skal komme ind på, når Levinas etik yderligere forklares: "Det, jeg responderer med er udtryk, som jeg ikke fremsætter for mig selv, og uden at den betydning jeg selv lægger i dem følger med, men som jeg giver den anden, for at hun selv skal tillægge dem betydning." (Aasland 2020, s.16). Det gælder altså både for min fysiske fremtoning, mit kropssprog og det jeg siger, at jeg er prisgivet den andens tolkning (Aasland 2020), og jeg er derfor særligt bevidst om mit ansigts imødekommenhed, i det jeg holder mit fokus på en oprigtig interesse for vores dialog.

Både under og efter mine 16 interviews må jeg huske på, at jeg befinder mig i en aktiv skabelsesproces, betinget af min egen forforståelse, mit verdenssyn og min subjektivitet (Brandie og Sprogøe 2019). I det jeg frembringer mit empiriske materiale gennem interaktionen med mine interviewpersoner og min efterbearbejdning af materialet og herigennem tilskriver mening, placerer jeg mig derudover videnskabsteoretisk i en socialkonstruktivistisk tradition (Brandie & Sprogøe 2019). Jeg har en subjektiv paradigmatiske tilgang, i det empirien er afhængig af mig som subjekt, hvilket også oftest er her en kvalitativ analyse tager sit udgangspunkt (Brandie og Sprogøe 2019, s.25). Min tilgang til selve interviewdelen er induktiv, da jeg på baggrund af min empiri slutter mig til generel viden (Brandie og Sprogøe 2019). Jeg leder efter mønstre, kategorier og

temaer, som udspringer af empirien. Jeg koder alle mine interviews i de kategorier, temaer og undertemaer, der er fremkommet på baggrund af mit eneste prædefinerede spørgsmål: "hvad betyder din mobil for dig?". Min induktive tilgang udspringer af ønsket om at lade børnenes perspektiv og stemmer komme frem, uden jeg har en bestemt retning vi skal følge. Særligt fascinerer den måde, hvorpå en elev beskriver, hvordan man sender billeder af sit ansigt til hinanden, og dette bliver mit udgangspunkt for at arbejde videre med Daniel Stern. Det betyder, at min fremgangsmåde herefter overgår til at være teoridreven og deduktiv i min videre analyse mine interviews ud fra Sterns udviklingspsykologiske model (Stern 2000), Honneths (2005) begreb om anerkendelse og Winther-Lindquists(2022) teori om leg.

## **Børnesyn**

Hanne Warming (2019) beskriver to forskellige børnesyn – det apollinske og det dionysiske. I det apollinske børnesyn tillægges barnet en positiv intentionalitet, men anskues samtidigt som naivt og sårbart. De voksne følger barnets initiativer med en opmærksomhed på at barnet har brug for guidning og rammesætning fra de voksne. Gennem samtaler med barnet søger den voksne at fremme barnets selvdisciplinering og refleksion over egne handlinger. Warming kalder dette "en moderne blød disciplinering" (Warming 2019).

Det dionysiske børnesyn ser derimod barnet som "det onde barn" (Warming 2019), hvor barnet ses som værende uciviliseret, egoistisk og kaotisk. Her mener man, at det er til skade både for barnet og dets omgivelser, hvis man inddrager barnet for meget eller på en forkert måde, og derudover kan inddragelsen resultere i en usund magtbalance mellem barn og voksen. Fælles for de to børnesyn er dog, at man ikke underkender vigtigheden af inddragelsen – det er på indholdssiden forskelligheden ligger. Ud fra et børneperspektiv argumenteres der i begge tilfælde for, at man skal tage voksenansvaret på sig og ikke ukritisk inddrage børnesynet. Warming kalder begrebet børneperspektiv for *en populær flydende betegnelse* idet begrebet ikke er entydigt defineret. Ordet populær henfører Warming til at begrebet børneperspektiv som oftest har en positiv konnotation.

Hvis jeg betragter min arbejdsplads tilgang til indførelsen af en ny mobilpolitik, der fremover regelsætter skolen som mobilfri skole fra skoledagens begyndelse til skoledagens afslutning, er det umiddelbart et dionysiske børnesyn, der falder i øjnene. Eleverne er ikke blevet inddraget forud for beslutningen, og tilsvarende vil de heller ikke blive inddraget i forhold til selve beslutningen



efterfølgende. Det er en ren ledelsesbeslutning. Til det første møde i arbejdsgruppen nævner ledelsen direkte, at man ønsker at minimere elevernes mulighed for at komme til orde når beslutningen præsenteres, i det ledelsen mener, at jo mere tid eleverne får til dette, jo mere modstand kan det avle i forhold til en vellykket proces. Dette taler ind i et dionysisk børnesyn, hvor det kaotiske og egoistiske barn – det onde barn - ikke er tilpasningsinteresset. Desuden kan der argumenteres for, at man med fravalget af elevinddragelsen også forud for beslutningen netop tydeliggør, at det er det dionysiske børnesyn, der udgør det pædagogiske fundament. Et yderligere eksempel herpå kunne være hvordan mange lærere kræver at mobiltelefonen afleveres til læreren forud for toiletbesøg. At man også har afskåret forældre, skolebestyrelse og det pædagogiske personale i beslutningsprocessen er også en markør i forhold til en vellykket forandringsproces.

## **Børneperspektiver**

Warming (2019) præsenterer på baggrund af sit empiriske arbejde fire forskellige børneperspektiver. To udefra-perspektiver og to indefra-perspektiver.

Det første udefra-perspektiv knytter sig til, en psykologiskfaglig forståelse af "*barnets bedste*", skriver Warming og skelner mellem børneperspektiv og børns perspektiver, hvor begrebet børneperspektiv her fremstår som et psykologfagligt perspektiv på børn – et blik på børns udviklings- og livsbetingelser og trivsel med den mest hensigtsmæssige barndom for øje.

Lignende forståelser er ifølge Warming ikke psykologfaglige men funderet i praksisviden og erfaringer sammenvævet med forskellige børnesyn. Som i det førstnævnte søger man også her men på en anden baggrund at identificere det bedste for barnet i et udviklings- og/eller læringsperspektiv. Dette børnesyn trækker tråde enten til det apollinske eller dionysiske børnesyn, skriver Warming og kan her fremtræde sammenfiltret med forskellige psykologiskvidenskabeligt funderede børnesyn.

For min skoles vedkommende kan jeg tilslutte mig den erfaringsbaserede tilgang. Det er først i indeværende skoleår, at vi har fået en uddannet medarbejder tilknyttet, en særlig ressourcemedarbejder, der arbejder på baggrund af psykologfaglig viden og uddannelse. Nogle af skolens AKT-medarbejdere har for år tilbage været på AKT-kurser, andre har ingen teoretisk

baggrund men har valgt sig ind på opgaven i forbindelse med den årlige fagfordeling og arbejder dermed ligesom skolens øvrige pædagogiske personale på baggrund af praksiserfaringer. Disse praksiserfaringer kombineres på forskelligartede måder med de pædagogiske oplæg, vi som medarbejdere præsenteres for nogle gange om året efter almindelig arbejdstid. Et eksempel på dette er Imran Rashids oplæg om mobiler, og blandt andet har vi indenfor det sidste år også hørt Rasmus Alenkær fortælle om ”pædagogisk værtskab”(Alenkær 2023). Selv har jeg for eksempel også været med en gruppe kollegaer til et oplæg om mentalisering. I årenes løb er det blevet til rigtig mange – og spændende oplæg, men da der aldrig efterfølgende er blevet lagt en plan eller struktur for hvordan, denne nye viden skulle integreres, er det forskelligt fra person til person, hvad man personligt har integreret af ny viden i sin pædagogiske praksis efterfølgende. Dette stemmer dermed for min skoles vedkommende overens med den sammenfiltrethed Warming taler om. Fællesnævneren for denne forskelligartethed af tilgange er et fokus på barnets forskellighed fra den voksne, og at børn ses som *becomings*, skriver Warming (2019), og at det er en falsk modstilling, at børnene dermed anskues ud fra den voksne som norm. Når fokuset er på, at børn er ufuldkomne voksne, ”identificeres de som ’endnu ikke’ vidende, sociale, kompetente, uafhængige, robuste, selvstændige osv”. (Warming 2019). Derved opstår der en risiko for blindhed både i forhold til børnenes livskvalitet i her og nu perspektiv, men og også i forhold til at både børn og voksne afhængigt af den kontekst de befinder sig i er sociale, robuste, selvstændige osv. (Warming 2019)

I forhold til skolens nye mobilpolitik kan det tyde på, at vores praksiserfaringsbaserede tilgang måske er medvirkende årsag til, at man vælger at se bort fra en inddragelse af eleverne, på trods af at det er dem, der i største grad kommer til at mærke konsekvenserne. Det vil med andre ord sige, at man med dette udefra-perspektiv ikke har en undersøgende tilgang. Derimod har man på baggrund af praksiserfaringer fældet dommen, der hedder, at eleverne ikke kan styre mobilene, at eleverne ikke kan koncentrere sig, at de ikke er nok sociale på grund af mobilene. Og selvom alt dette måske er rigtigt i et udefra-perspektiv er der måske, hvis blindheden opstår, noget der overses som konsekvenserne af en proces, hvor man ikke inddrager eleverne.

Den andet udefra-perspektiv er til forskel fra ovenstående forskningstraditionen, der ser børn som ”beings”, før de ser dem som *becomings*. Her ser man børn som aktører og medskabere af de

sociale og kulturelle sammenhænge, som de deltager i, fremfor udelukkende at være objekter for andres agency. (Warming 2019)

Dette udefra-perspektiv vækker ingen genklang i skolens proces, hvor man ved frakoblingen af elevernes stemme, næsten lader eleverne komme til at fremstå som objekter på linje med mobilene. De fratages medskaberrettigheden – vi taler om dem og ikke med dem – på samme måde som vi taler om mobiltelefonerne.

Børneperspektiv i denne forskningsmæssige "tradition handler altså om at gøre børns kollektive livsbetingelser, det vil sige den generationelle orden og dennes konsekvenser, samt børn som aktører synlige," skriver Warming (2019), og med et fænomen som mobiltelefonen bliver dette særligt interessant, da smartphonens ankomst har betydet, at de unge er unge på en helt anden måde i dag. Alligevel vælger vi at se bort fra en synliggørelse og vælger at fokusere på en efterfølgende kampscene som italesættes af både ledelse, lærere og konsulenter som: "Vi tager deres narko." Ordet narkos negative konnotation skaber et narrativ om eleverne som narkomaner og os lærere som behandlere – om kommende abstinenser, om magtkampe og helt sikkert at de som objektiviserede becomings må rette ind.

Børneperspektivet som indefra-perspektiv knytter sig til samme forskningsmæssige tradition og bygger på en anerkendelse af børn som medskabere af deres eget liv og det fælles liv og ud fra denne anskuelse bliver det relevant, skriver Warming (2019), "at forstå børnenes livsverden ved hjælp af deres intentioner, tanker, oplevelser og følelser, fordi disse motiverer, informerer og former denne medskaben". Det metodiske argument for at søge denne forståelse er, at effekten af en social eller pædagogisk indsats vil blive påvirket af hvordan barnet oplever og forholder sig til denne. (Warming 2019) Netop dette metodiske argument bliver relevant for min problemstilling hvor min empiri netop er et udtryk for elevernes tanker og følelser i forhold til deres mobiler og også for, hvordan det vil være at undvære mobilen i skoletiden.

Derudover er der også en etisk begrundelse for at interessere sig for børns perspektiver skriver Warming(2019) og henviser til Levinas (Levinas 1995), der beskriver faren for at reducere den anden til et historisk frembragt eller psykologisk begribeligt individ. Gennem min deltagelse i mobilarbejdsgruppen hører jeg for eksempel heller ikke et eneste elevnavn nævnt – det er mere eller mindre reduceret til *dem og os*. Den etiske fordring beder os om at møde den anden "med

anerkendelse og interesse for hans/hendes væren i verden, på en måde der imødekommer og anerkender, at denne ikke kan reduceres til noget almenmenneskeligt eller en kategori, men netop er særegen. (Warming 2019), men i den manglende inddragelse af børneperspektiver forud for beslutningen reduceres elever netop til kategorien elever. Udover det metodiske og det etiske argument i forhold til et indefra-perspektiv finder vi også den demokratiske begrundelse. Her henviser Warming til FNs børnekonvention paragraf 12 stk 1. der lyder:

*Deltagerstaterne skal sikre et barn, der er i stand til at udforme sine egne synspunkter, retten til frit at udtrykke disse synspunkter i alle forhold, der vedrører barnet; barnets synspunkter skal tillægges passende vægt i overensstemmelse med dets alder og modenhed. (retsinformation.dk)*

At lade børnekonventionen være med til at problematisere en mobilpolitik vælger jeg ud fra den oversættelse af "voksenspoget", man finder hos Unicef i Danmark (2023): "Børn har ret til frit at sige deres mening om emner, der er vigtige for dem. Voksne skal lytte og tage børn alvorligt".

Endvidere er man nødt til at forholde sig til repræsentationsproblematikken, skriver Warming (2019). Den ene del af repræsentationsproblematikken består i, at man ved at høre nogle børns stemmer udelukker andres. Resultatet kan derfor ikke blive repræsentativt for alle børn og heller ikke, hvis det er en gruppe, man undersøger. Det andet repræsentationsproblem består i at man aldrig kan få 100% adgang til et andet menneskets tanker eller følelser. "Og desuden formes måden, som barnets perspektiv viser sig på for forskeren/pædagogen/socialarbejderen, af disses ontologiske position... såvel som af konteksten og den rolle og de intentioner, han/hun har i forhold til barnet" (Warming 2019). Det første repræsentationsproblem udløses dermed i at jeg kun taler med udvalgte elever i en særlig aldersklasse selvom mobilpolitikken i princippet kommer til at gælde for hele skolen fra 0.-9. klasse. Det andet repræsentationsproblem betyder at barnets perspektiv viser sig for mig i mine kvalitative interviews ud fra min socialkonstruktivistiske tilgang og derudover i, at jeg er relationelt knyttet til mine elever. Jeg kender til en vis grad dem og de kender mig, og jeg er positioneret i en magtrelation som lærer og klasselærer. Når mine kvalitative interviews er overstået, har vi stadig en relation og jeg er blandt andet den der giver dem de karakterer, der har betydning i forhold til deres mulighed for valg af ungdomsuddannelse. Denne magtrelation bør jeg have en kritisk refleksion over (Warming 2019). De børneperspektiver jeg fortæller frem af mine interviews, bliver da et tilstræbt indefra-perspektiv, da indefra-perspektivet aldrig helt kan opnås. Stadig har mit tilstræbte indefra-perspektiv en større ret til

børneperspektivets etymologiske betydning som et forsøg på at betragte gennem barnets øjne (Warming 2019) end de nuværende antagelser om hvad der bedst for eleverne i processen – selvom disse udlægges som, hvad der er bedst for barnet - i dette tilfælde at forbyde mobiler i skoletiden - er disse psykologfaglige og lignende voksenperspektiver, da børnene ikke inddrages. Børn kan grundet deres forskellighed ikke bare repræsentere børn (Warming 2019). På baggrund af repræsentationsproblematikken skal jeg også være mig bevidst at nogle børns stemmer umiddelbart vil komme lettere til mig forståelsesmæssigt end andre og netop dette bør jeg tildele en særlig opmærksomhed. Ydermere bør jeg også have en opmærksomhed på, at jeg forud for interviewede indhentede forældre tilladelser, hvilket gør, at jeg har sat en skillelinje mellem det at være barn og det at være voksen (Warming 2019) og i praksis kommer det til at betyde for mig, at jeg der allerede kan give dem en oplevelse at være becoming – de tidligere nævnte ufuldstændige voksne, idet mine interviews sammen med mig kommer til eksistens på en særlig måde, som kun den voksne kan tage stilling til. Til gengæld kan jeg glæde mig over, at jeg ved mine lydoptagelse ikke oplever tekniske vanskeligheder eller inddrog andre "ting" Dette skulle nemlig ifølge Warming (2019) betyde, at det trods er ordet, der på befordrende vis kommer i fokus.

## **Axel Honneth – om anerkendelse**

Da jeg koder min empiri, træder som noget af det første en stærk ejerfølelse frem: Mobilen er *min*. For eksempel beskriver Mads "det således: *"Jeg er selv meget skrøbelig overfor min mobil. .... tanken om at folk har den i hænderne, og de kan komme ind og se, hvad jeg har skrevet med andre mennesker og hvilke billeder, jeg har taget. Jeg kan bare ikke lide at de har den i hånden eller tager den ud af hånden på mig"*. Det er et træk ved min undersøgelse, at mobilen opleves som privat. Anton understreger det private på følgende vis, når han beskriver hvordan mobilen bør håndteres af en lærer, der inddrager mobilen, hvis den trods forbud benyttes i undervisningen. *"Man skal heller ikke tage telefonen og stille den, så den peger, så alle andre i klassen kan se notifikationerne, så er det ligesom krænkelse af ens privatliv, men hvis man bare lægger den"*. Da ordet krænkelse nævnes, bliver det nærliggende for mig at inddrage Axel Honneth teori om anerkendelse og som dens modsætning krænkelse. Honneth mener, at alle former for social interaktion rummer gensidige moralske krav, og at sociale forhold er

anerkendelsesforhold (Nørgaard 2005, s.63). Grundlæggende inddeler Honneth anerkendelsesformerne i tre sfærer: den private, den retslige og den solidariske sfære. At placere oplevelsen af krænkelser hvor en anden får eller skaffer sig adgang til det private mobile liv er i forhold til Axel Honneths teori er dog befattet med en vis kompleksitet. Den kan måske placeres i den private sfære da mobilen af flere elever betegnes som *en forlænget arm og der hvor jeg har næsten hele mit liv*. Mit liv er mig selv via fotos gennem min opvækst. Det er mine visuelle minder, men det er i lige så høj grad min kommunikation med mine venner og forældre. Krænkelsen tager derved karakter at ramme den fysiske integritet og herigennem ramme selv- og omverdenstilliden (Nørgaard 2005, s. 65). Samtidigt peger det også hen mod den solidariske sfære, hvor vi skal anerkendes for det særlige vi er. Her gælder det vores sociale status og hvis det man ufrivilligt viser sin omverden ikke opleves anerkendt, kommer det til at handle om en "evaluativ degradering af den selvvirkeliggørelse, som optimalt skulle kunne finde sted i denne sfære"(Nørgaard 2005, s.65). Det betyder tab af personlig selvværdsættelse". Både den private og solidariske sfære vidner her om den udsathed der også kan følge med ejerskabet af mobilen.

Yderligere bringes også den retslige sfære i spil når eleverne kommer til at opleve at de rettigheder, der gælder for andre – her de voksne – ikke gælder for dem. "Hermed siges det indirekte, at man ikke regner med personens eller gruppens moralske troværdighed eller evne". Dette kan derfor resultere i tab af selvagtelse (Nørgaard, 2005, s. 65).

## **Imran Rashid - Sluk**

Skønt der sandsynligvis er blevet gjort et indledende forarbejde, bliver Imran Rashids foredrag for personalegruppen et kardinalpunkt for vores omstilling til mobilfri skole. Det er efterfølgende Rashids holdninger, der refereres til som hovedargument overfor personale, forældre og skolebestyrelse.

Rashid skriver i forordet til bogen *Sluk* (Rashid, 2017), at bogens formål er at vise læseren sammenhængen mellem brugen af smartphones, internettet og sociale medier og risikoen for at udvikle fysiske og psykiske sygdomme. I det samme forord italesættes brugerne af Facebook og snapchat som værende stofmisbrugere, hvis de agerer succesfuldt ud fra skaberne af designets

hensigt. (Rashid 2017, s.7). Og som tidligere nævnt, bliver det denne sproglige konstruktion af eleverne som stofmisbrugere og narkomaner, der bæres videre i min organisation. Vi risikerer, at sende en hel generation ud i et liv med følgesygdomme, skriver Rashid (2017, s.8). Der er dermed en forskel på generationen og det vi, der sender. Der er os og dem – dem som ungdommen – *becomings* (Warming 2019)) og og vi de ansvarlige voksne, dem der mener at vide bedst om de ufuldstændige voksnes tarv og bedste. Smartphonen er omdrejningspunktet for hvordan, man orienterer sig (Rashid 2017), og det er også det, der kommer til udtryk i mine interviews. Eksemplificeret af Alma, der italesætter dette og samtidigt en generationsproblematik, når hun siger: "Hvis de havde næsten hele deres liv på deres telefoner, tror jeg også, de ville forstå det lidt mere." Eller Liva der fortæller, at når mobilen er væk er det "som at mangle en ekstra arm".

Imran Rashid (2017) udfolder smartphoenens facetter på følgende vis:

*På et helt basalt niveau udgør den store berøringsfølsomme farveskærm en brugerflade gennem hvilken mennesker på daglig basis stimuleres med både lys, lyd, farver og fysisk berøring. Dette skaber grundlag for et biologisk tilhørsforhold til smartphonen, der ikke tidligere er set.*

Dette citat, der inkluderer selve den sansemæssige oplevelse, leder mig hen til min opgaves analyse i forhold til Daniel Sterns psykologiske udviklingsmodel. Her vil jeg se på, hvordan jeg ud fra Sterns udviklingsmodel kan forstå elevernes relation til deres mobiltelefon, og senere vil jeg i min diskussion komme ind på, hvad denne forståelse sammenholdt med tilgangen til børneperspektiver kan pege på i forhold til elevernes oplevelse af processen ved overgangen til mobilfri skole.

## **Daniel Sterns udviklingsmodel**

Daniel Stern var psykoanalytiker, læge samt professor i psykiatri. Sterns baggrund er psykoanalysen, men han udvikler et markant revideret perspektiv, der bygger på empirisk forskning. (Sommer, Eg, Søndergaard og Larsen, 2022, s.47). Sterns udviklingsmodel udgøres af fem selvforfølelser og selvet ses som barnets måde at organisere erfaring på (Hansen, Bjørg Røed s. 179). Sterns model fremviser dermed ikke udviklingsfaser, men viser de fem områder af selvet som en successiv tilsynekomst af forskellige relaterings- og samspilsformater, og det er disse

som organiseres som selvforfølelser. Som udviklingslinjer fortsætter selvforfølelserne hele livet igennem (Hansen 2006, s.179). Det betyder at udviklingsmodellen er en kontinuerlig konstruktionsmodel, hvor erfaringen organiseres. Ligesom der fortsat vil være udvikling vil selvforfølelserne også være sårbare på et hvilket som helst tidspunkt senere i livet (Hansen 2006, s. 188). På denne måde adskiller han sig fra f.eks. Freud og Piaget, hvis faseopfattelse gør barndommen til din skæbne (Sommer, 2022, s. 32).

## Selvforfølelser

Stern (Hansen 2006) differentierer mellem verbale og nonverbale selvforfølelser – de verbale som de sidst fremkommende.

### Det emergente selv

Det førstfremkommende selv, det *emergente selv*, som Stern tidsmæssigt placerer som strækkende sig fra fødslen og til to-månedersalderen (Stern 2000, s.77), er først og fremmest et sansende selv og en kapacitet, der fremmer helhed og mønstre i den strøm af sanseindtryk, barnet er udsat for. Stern kalder det amodal perception (Stern 2000, s.102), når der synkroniseres sanseindtryk som f.eks. lyd og billede. Man kan derfor hævde, at det emergente selv har sit at se til i smartphonens tidsalder, hvor billeder, lys og lyd konstant kombineres, tilbydes og kræves i uendelige variationer – ja så mange, at det peger hen mod Imram Rashids pointe om hjernen aldrig får fred og kommer til at mangle ressourcer ( Rashid 2017. s. 187).

### Kerneselvet

Kerneselvet udvikles fra 2-3 måneders alderen, og via barnets *selfagency* oplever det, at det er i stand til at påvirke med sine omgivelser, og derved knyttes mening og sammenhæng til den kropslige erfaring. Ansigt til ansigtkontakten med en selvregulerende anden er vigtig og netop dette er den vigtigste arena for oplevelsen af *selfagency* (Hansen 2006).

Umiddelbart kan man måske godt komme til at overse mobilens sammenhæng med en kropslig erfaring, men ikke desto mindre er det noget, der omtales i mine interviews – både overført ("som



at mangle en arm”), men også berøringsmæssigt når for eksempel Bertram fortæller at han ofte bruger mobilen *”for at have noget at dimse med”*, eller beskriver en *”fysisk trang i hånden”*, der skaber irritationen, når *”man ikke bare kan tage den op.”* Det er også Bertram, der foreslår at skolen indkøber fidget spinnere i tilfælde af at mobiler bliver forbudt, fordi *”bare man har hånden i bevægelse, er det jo rart. Fidget spinneren var en stor eksplosiv trend i 2017. ”Fidget spinners er små, kuglelejede enheder, som brugeren kan rotere mellem fingrene. Legetøjets momentum giver en behagelig sanseoplevelse.”* (Pappas 2017) Legetøjet blev både markedsført som almindeligt legetøj, men også med som en styrkelse af koncentration og hjælp med angst, ADHD og autisme. (Pappas, 2017). Det er interessant hvordan Bertram på denne måde retrospektivt genfinder en løsningsmodel fra barndommen på *trangen i hånden*, og samtidigt vidner det om en oplevelse af, at man ikke bare kan fjerne mobilerne uden at sætte noget andet i stedet.

### **Det subjektive selv**

Det subjektive selv begynder sin udvikling sidste halvdel af første leveår. Nu kan indre subjektive og mentale oplevelser potentielt deles med andre mennesker. Her skabes den empatiske kommunikation, som Stern kalder affektiv afstemning (Stern 2000, s.186). I den affektive afstemning formidles empati på en kropslig måde gennem rytme, intensitet og varighed i det afstemte udtryk. (Hansen, s. 135). Det er ikke alle følelser, der vil blive afstemt, dette kalder Stern *selektiv afstemning* (Stern 2000, s. 258) , ligesom under- og overafstemning også vil forekomme. Netop udviklingen af empati er noget Imran Rashid (2017, s.69) er meget bekymret i forhold til og for eksempel skriver han følgende:

*Et forsøg viste, at internetafhængighed medfører forringet evne til at genkende og afkode ansigtsudtryk, hvilket jo er en væsentlig forudsætning for at forstå andre menneskers signaler. Ved at bruge den største del af sin tid i et todimensionelt univers, hvor interaktionsformen er muse- og tasteklik uden, behov for at bruge mimik eller stemme, kommer man til at mangle den nødvendige stimulation af de hjernecentre, der er involveret i kontakten med andre mennesker.*

I mine interviews kommer eleverne selv ind på, hvor blikket rettes hen også ved sociale aktiviteter. For eksempel når Arthur fortæller at han oplever *mobilen ødelægger fællesskaber*. Både når man sidder med mobilen, når man spiser med familien, men også når man *”nu skal være nogle gutter*

sammen og så er man bare vant til at bruge den - det er tit man sidder der i en 10 minutter lang tid og bare kigger på sin telefon og ikke siger noget". Og efter de 10 minutter er gået fortsætter Arthur" er det blevet sjovere at kigge på mobilen" (end at være sammen med de andre). Og det frustrerer Arthur, der siger: "Man hjælper ikke med at bygge noget sjovt op, når man bare sidder der på telefonen".

På tilsvarende vis fortæller nogle af pigerne, dog uden samme skepsis som Arthur, om hvordan de hygger ved at ligge i en stor bunke med hver deres mobil. Og på mit opklarende spørgsmål om der overhovedet er tidspunkter, hvor de ikke bruger mobilen i samvær med andre, er svaret: "ja - når vi drikker". Det underbygger absolut en tanke om at det blik, der før var rettet mod den anden og de andre, nu på linje hermed rettes mod et objekt, der godt nok tilbyder lys og lyd, amodal perception og kropslig stimulans men umiddelbart ingen affektiv afstemning - medmindre du naturligvis fører en samtale med billede på (face time eller lignende). At alkoholen er der, hvor man løsriver sig fra mobilen taler muligvis om et dopaminskifte, der udkonkurrerer et andet.

I forhold til den intersubjektive tanke omkring kerneselvet, er det påfaldende at særligt *min mor* nævnes i næsten alle interviews som den første person og dermed før venner, når vi taler om mobilens funktion og kommunikation. Det kan pege på en primær tilknytningsfunktion der også bliver udfordret, når vi fjerner mobilene.

### **Det verbale og det narrative selv**

Gennem det verbale selv placerer vi os selv i en objektiv kategori og kommunikerer om os selv til andre mennesker (Hansen 2006, s. 197.) "Det sætter barnet i stand til at begynde at konstruere en fortælling om sit eget liv" (Stern 2000, s. 211) og netop mobilen er blevet et særdeles effektivt værktøj hertil - og rigtig meget af et ungt menneskes skoledag kan tilsyneladende gå med dette.

I forhold til mine interviews overraskes jeg dog af, at når jeg spørger ind til, hvad mobilen bruges til i løbet af skoledagen, så er det allerførste, der nævnes, som allerede beskrevet kommunikationen med forældre og særligt *min mor*. Ikke som det, der tidsmæssigt fylder mest, men som det der ligger til grund for, hvad jeg efterfølgende kan fortælle mig i min hverdag, når for eksempel min mor har hentet mig, lånt mig penge, eller givet mig lov til at tage andre steder hen.

Hvor forældrene nævnes først, er det, der tidsmæssigt fylder mere, den kommunikation der foregår omkring, hvad eleverne udover skoletiden ellers skal med hinanden – der aftales møder efter skole, fester og andre former for samvær – i disse tilsyneladende ret intense kommunikationsfora, gennemgås en fælles interpersonel skabelsesproces baseret på en delt erfaringsverden (Hansen 2006, s. 197). Et andet eksempel kommer fra en elev, der beskriver en drengegruppe af elever fra klassen og nogle fra parallelklassen. Eleven er begejstret for gruppen og forklarer det således *"Det er også tit, så snakker vi også bare derinde altså"*. De snakker om *"alt muligt forskelligt – det er helt vildt. Vi snakker om skolen, vi kan snakke om spil på computeren. Vi kan snakke om alt. Og det gør man bare."* jeg forstår dette som et eksempel på, hvordan sproget via mobilens udvidede "samtalerum", åbner for en uendelighed af nye muligheder og kommunikationsforløb (Hansen 2006, s.197).

Samtidigt har sproget ifølge Stern sine begrænsninger, idet det er velegnet til at kategorisere men dårligt til at beskrive det umiddelbare og oplevede. Stern beskriver det som at sproget driver en kile ind mellem oplevelserne som de leves, og som de repræsenteres verbalt (Stern 2000, s.211). Det virker til gengæld til at være en udfordring, mobilen i høj grad er med til at kompensere for. Eksempelvis når eleverne sender snaps. Her viser de, hvad de laver og giver hinanden indblik i ordets visuelle forstand i hvad de foretager sig. Sproget bliver umiddelbart sekundært men kan kombineres med billedet, hvilket også giver billedet/snappen en ekstra dimension – Arthur: *"Der var en periode, hvor jeg tænkte sådan aahr ... jeg bruger sygt meget tid på snapchat. Sådan altså det er sådan ligegyldigt, fordi man sender bare et billede, der står jo ikke noget på billedet, altså det er bare et billede, det er sådan ligegyldigt det er ligegyldigtbilledeagtigt. Det er bare spild af tid på en eller anden måde. Det synes jeg stadig lidt."*

Citatet viser en form for ambivalens, hvor Arthur på den ene side er tilbageskuende på noget afsluttet *"der var en periode"*, Samtidigt siges *"det synes jeg stadig lidt"* som et metaperspektiv der opstår i fortællingens øjeblik – måske en resignation, der viser, at du ikke bare, selv om du måske har lyst, kan melde dig ud af denne digitale samværsform. Derfor er det måske for bedre at kunne acceptere vilkårene, at Arthur i en fortsættelse lægger vægt på den mening, der er i en notifikation om en medfølgende besked, for her, siger han *"vil man altså gerne vise, at man vil sige noget på en eller anden måde – en snap det er bare en snapagtigt."*

Oplevelser kan differentieres i levet oplevelse og fortalt oplevelse (Hansen 2006, s.197) men ved brug af deling af billeder kan man måske formindske den adskillelse, der ligger i den rent verbale formidling. Den adskillelse der opstår er forankret i den umiddelbare oplevelse i de tre førsproglige selvoplevelsesområder, der fortsat organiserer forklaring, det vil sige former vores forståelse af verden og os selv, og disse oplevelser kan kun i begrænset omfang fattes på det verbale relateringsdomæne (Stern 2000, s. 211), men selve måden eleverne fortæller om måden de snapper på taler også ind i en førsproglig kontekst – eksempelvis Alma, der fortæller: *"Det er bare sådan en ting, at man sender et billede, og så åbner man, og så sender man et billede tilbage af sådan sit ansigt - eller man kan også vende det ud mod, så man sender, hvad man laver eller sådan."* At du viser mig dit ansigt, giver ifølge mine interviews oftest reaktionen, at jeg viser dig mit ansigt. På snap viser du ansigtet i sin rene form. Ansigtet, der laver grimasser, gør sig pæn eller grim i snappets øjeblik. Men jeg kan også vælge en slags *still face* – der minder mig om den amerikanske udviklingspsykolog, Edward Tronicks, forsøg fra 1970-erne hvor tilknytningspersonen ikke reagerer på kontaktforsøg (center for mentalisering 2023). Når du sender mig dit ansigt, vender jeg mobilen og sender et billede af jorden eller af min væg, som dermed er et afslag på invitationen til en slags via ansigtet affektiv afstemning. Når jeg sender en snap vil jeg kontakten. Denne simple forklaring på en meget umiddelbar handling minder om Alma, når hun siger: *"Jeg forstår det heller ikke, det er bare noget man gør – tager billeder af sit ansigt. Men at man kan sende ansigtet frem og tilbage til hinanden har tilsyneladende også sine begrænsninger i forhold til virkelig fysisk kontakt som eksempelvis Frederik fortæller det: "det med at kigge ind i lys er ikke det samme som at snakke med en i virkeligheden."* Og yderligere problematisk bliver en ansigtsløs samtale - altså en samtale uden billedledsagelse af Alma beskrevet som *"det er mere meningsløst når man skriver man kan ikke se hvordan personen har det."*

Via snap sender eleverne deres ansigter, deres steder, deres sociale liv eller billeder af ingenting frem og tilbage - og snapchat har i forhold til intersubjektiviteten bl.a. også den interessante funktion *snapmap*, hvor man deler sin lokation og dermed kan følge med i hvor andre befinder sig og vise, hvor man selv er geografisk. Det stiller flere muligheder til rådighed for at kunne indgå i fællesskaber og møder med andre, men det giver også muligheden for at undgå møder – at undgå den andens ansigt. Alma fortæller det således: *Jeg kan godt lide at se, hvem der er i skole, og hvem*

*der bliver hjemme ... så ringer og skriver jeg - så kommer hun i skole.* Det er et eksempel på hvordan mapfunktionen bruges til styrkelse af intersubjektiviteten, og hvordan man via funktionen kan række ud til den anden og få vedkommende trukket ind i et skolefællesskab, som veninden i dette tilfælde ellers hænger på kanten til at falde ud af.

*"Hvis man ikke magter at støde ind, i kan man gå uden om"* siger Alma også. Det vil sige, at de unge kan planlægge sig ud af det, der kan kaldes spontant opståede møder i lokalmiljøet – de har via mapfunktionen en større frihedsgrad i forhold til den intersubjektivitet de indgår i, idet de kan undgå deres medmennesker uden denne undgåelse bliver synliggjort.

Den sidst udviklede selvfølelse er ifølge Stern *det narrative selv* (Hansen 2006, s. 199) og efter de sociale mediers fremkomst er der til overflod opstået nye muligheder i forhold til jeget som den fortællende aktør, hvor udgangspunktet er, at selvets udvikling sker indenfor rammen af samspil og forhandlinger med andre gennem en fælles konstruktions- og betydningsdannelse (Hansen 2006, s. 199). For unge, der er opvokset med sociale medier, giver det i forhold til tidligere generationer nye muligheder. Valgfriheden i forhold til at kunne vise sig som man ønsker at andre skal se en, bliver noget mange bruger tid på.

Den narrative form er ifølge Stern en identitetsskabende, idet den giver form og substans til det store spørgsmål: Hvem er jeg i en verden sammen med andre. Det narrative dannes interpersonelt og i samspil med tilhørernes reaktioner (Hansen 2006, s. 199). Det betyder også at med mobilernes tilgængelighed i skoletiden har de unge ikke en reel pause fra den online historiefortælling, og det er som pige Camilla fortæller blevet *"en refleks at gå ind og tjekke, om nogen har liket dit opslag på insta"*. Men hvad sker der, hvis dit opslag på insta ikke bliver liket? Tager man det ned igen og sørger for at tilpasse det man fortæller til det, den interpersonelle kontekst man befinder sig i umiddelbart anerkender. Er det her vi i jagten på anerkendelse kan komme til at forvrænge vores oplevelser, fordi vi ikke umiddelbart bliver taget imod, men til stadighed vurderes af de andre. Så splitting modsigelser og mangel på sammenhæng i yderste konsekvens kan skabe det Stern kalder et falsk selv (Hansen 2006, s.197). Jeg genciterer her Anton *"Man skal heller ikke tage telefonen og stille den, så den peger, så alle andre i klassen kan se notifikationerne, så er det ligesom krænkelse af ens privatliv, men hvis man bare lægger den"*. Jeg forstår det som en beskrivelse af udsathed overfor de andres vurderende blik – for eksempel er det mon "de rigtige" notifikationer du får? Eller hvem sætter hjerter på beskeder?

Når Camilla anvender ordet refleks om Instagram, er det blot et ord blandt mange, der peger på en generel bevidsthed om de negative implikationer mobilen er forbundet med for eksempel forklaret af Frederik på følgende vis: *”Den er meget manipulende af de yngre - vi har ikke sådan fattet verden ordentligt endnu”*. Eller Bertram: *”hjernen bliver langsommere”* og Liva: *”Vi er for meget på dem, fordi at vi bliver jo fanget i det her, så det er ligesom med tidsfornemmelsen - så opdager man altså ikke, hvor mange timer man lige pludselig har siddet på sofaen og bare gloet ned i den skærm”*. Niels: *”mobilen er den du bruger, når du ikke gider noget – synes det har taget overhånd”*. Mobilen bliver af mange kaldt *”en dårlig vane”*, den forbindes med ordet *”asocial”*, Arthur siger *”den ødelægger virkeligheden”* og som mit sidste eksempel her beskriver Oscar en angst for at blive ensom, fordi han *”bare står og kigger (på skærmen) i stedet for at snakke med min mor”*.

### **Stine Liv Johansen om digital dannelse**

I bogen 10 Tanker om Digital Dannelse (2022) kommer Johansen med en kraftig opfordring til at forholde os til og undervise i hele vejen rundt om de digitale teknologier. Både den historiske del og teknologiernes funktionsmåder, men også de etiske og politiske implikationer ved brugen af dem. Det tænker jeg er noget vi bliver udfordret af i det, det primære objekt for vores undervisning er fjernet fra selve undervisningssituationen. Den skærmskam (Johansen 2022) vi som voksne selv lider af og mere eller mindre bevidst søger at påføre eleverne, når vi irettesætter, skælder ud, lukker ned eller lukker inde, er heldigvis tilsyneladende noget eleverne er upåvirkede af. I mine 16 interviews finder jeg ingen skam – men jeg finder en vrede over en manglende forståelse som når Camilla tænker om en lærer: *”du er godt nok en kælling, kan du ikke bare lade mig være!”*.

Johansen argumenterer for at et totalforbud, som vi netop har besluttet på min skole, risikerer at gøre mere skade end gavn, fordi man her fjerner lærernes og pædagogernes mulighed for at have en føling med elevernes digitale sociale liv. Hun henviser til en unavngiven undersøgelse, der viser at løsningen bør være en middelvej og jeg gætter på, at der er tale om Andreas Lieberoths rapport fra 2019 Skærm Skærm Ikke, der netop peger på, at en løsning hvor eleverne har adgang til mobilen i pauserne (mobilhotel) sammenlagt er mere befordrende, end hvor mobilen låses inde hele dagen (mobiltænger).

At forbyde mobiltelefonerne på en skole er let nok, men hvis forbuddet skal bygge på en reel viden er man nødt til at skaffe den ved at interessere sig for eleverne, mobiltelefonerne og deres indbyrdes samspil (Johansen 2022). Netop denne viden er i min optik i øjeblikket tæt på fraværende i min skoles overgang til mobilfrihed. Johansen (2019 s. 51) skriver:

*Det er af afgørende betydning, om vi grundlæggende forstår børn som nogle, der skal skærmes fra og beskyttes mod det digitale, eller om vi mener, at deres egen praktiske betydningsdannelse med digitale medier er værdifuld og skal tages med i betragtning.*

Disse ord oplever jeg eksemplificerer de to tidligere i opgaven omtalte børnesyn - det dionysiske og det apollinske, hvor jeg med sidstnævnte og gennem et indefra-perspektiv som udgangspunkt gennem mine interviews søger efter elevernes stemme. I kraft af at jeg som indledningsvist nævnt er kommet med i skolens mobiludvalg, har jeg fået mulighed for at påvirke resultatet og eftervirkningerne af ledelsens beslutning, og her vil det vigtigste for mig være at se på, hvad det er man sætter i stedet for de kommende indelåste mobiler.

## **Leg og kedsomhed**

Når vi fjerner mobilerne, skal noget andet i stedet, og for nærværende er planen, at der købes nogle flere brætspil, at man undersøger mulighederne for at eleverne kan gå i hallen, og at man støtter op om at eleverne spiller bordtennis i fællesrummet. Der er også som nu tilbud om te og lidt hyggesnak.

Legeforsker, Ditte Winther-Lindquist beskriver i bogen *Leg* (2022), hvordan "Leg er et overskudsphænomén, der knytter sig til at have det godt. Leg melder sig under de rette betingelser, når der er tid, mulighed, energi og plads til det." tid, mulighed og plads har vi, og det bliver energien, der kan blive udfordret. Det modsatte af leg er nemlig ikke at have lyst til eller føle trang til noget eller se muligheder (Winther-Lindquist 2022). Man kan derfor håbe, at det, der af Bertram omtales som *trangen i hånden*, kan transformeres til et ønske om at knytte sociale bånd gennem aktiviteter, hvilket er børns egen stærkeste motivation for at lege (Winther-Lindquist 2020). Et resultat af den digitale udvikling er, at børn sjældent befinder sig i den tilstand af *opvakt ledighed* (at være ubeskæftiget) som er nødvendig for at komme i legestemning og finde på noget

at lege i den analoge verden (Winther-Lindquist, 2022, s.113), og noget, der går igen i mine interviews, er netop en fortælling om hvordan mobilen anvendes mod kedsomhed – og også en indsigt i, at det er det der sker. Den mest direkte og umiddelbare beskrivelse får jeg af Alma, der som sin allerførste sætning og som svar på mit indledende spørgsmål: ”Hvad betyder din mobil for dig?” siger: ”Det betyder – når jeg keder mig – kan jeg bruge den”. At det ikke er tilfældigt at Alma vælger dette som det primære udsagn om mobilen understøttes af opfølgningen: ”Hvis man ikke har en telefon, så tror jeg ikke jeg ved hvad jeg så vil gøre – fordi så vil der være meget tid, hvor man bare sidder og kigger ud i luften.” Dette forstår jeg som en tydelig illustration af Winther-Lindquists begreb *opvakt ledighed* (2022), men også som noget man må søge at undgå. Også Bertram fortæller, hvordan det er rart at kunne bruge sociale medier ”så ikke man keder sig, så er det rart lige at kunne tage telefonen frem” – også her vises mobilens funktion som det direkte værktøj mod kedsomheden.

At bruge ordet *leg* om samvær for 13-16-årige elever kan måske virke lidt søgt, og teenagere befinder sig da også ifølge Winther-Lindquist (2022) i et kulturelt og eksistentielt vakuum, hvor de ikke leger, men deres måde at hænge ud på i større grupper, kan ses som et legelandskab, og også gennem skriftsproglige udvekslinger finder vi teenagernes elementer af leg. Disse skriftsproglige udvekslinger forsvinder med vores nye politik, idet de foregår på mobiltelefonerne - men muligheder for at hænge ud har vi mange af – Både vores lange gange og det store fællesrum. I disse rum er der som tidligere nævnt planlagt diverse former for spil: bordtennis, bordfodbold, kort- og brætspil og lignende. Winther-Lindquist (2022) skelner dog skarpt mellem leg og spil: Hvis aktiviteten går ud på at have det sjovt undervejs, er det leg – hvis der er et mål/en vinder er det spil. Det vil dermed sige at de nuværende planer ikke tager højde for en præstationsfri legedel, men alene fokuserer på konkurrenceelementet.

## Opsamling

Mobilens store betydning for eleverne synes indiskutabel og i forholdet til kommunikationen med forældre rejser spørgsmålet sig om det er en digital navlestreng vi kapper med den nye mobilpolitik. Det er ikke noget vi er opmærksomme på i anden forstand end en italesættelse af problematikken på følgende vis: ”så må de (forældrene) sgu ringe til kontoret.” Men står



forældrene muligvis for meget til rådighed for deres børn eller er det i virkeligheden omvendt? For hvor går grænsen mellem omsorg og kontrol, som når Alma fortæller mig:” Min mor har snapchat fordi jeg ikke svarede på beskeder” og samme Alma har nu aktiveret en funktion på Snapmap, der gør at moren ikke kan holde øje med, hvor hun befinder sig geografisk. Hvilken betydning får den brudte kontakt med overgangen til mobilfri skole? Det stiller nye krav til elevernes, men også til forældrenes måde at kommunikere på.

En manglende anerkendelse af elevernes ret til at blive inddraget før beslutningen om mobilfri skole blev truffet peger ifølge Axel Honneths teori på en krænkelse (Nørgaard, 2005) – endda på flere planer. Selv om der proportionsmæssigt og konsekvensmæssigt vel kan siges, at være tale om en lavere grad af krænkelse, er det for eksempel med mobilen som en næsten fysisk del af mig min selv- og omverdenstillid, der bliver udfordret. Mon ikke også det derfor kommer til at betyde at tilliden til de lærere, der indsamler mobilene og til selve systemet bliver afgørende, hvis det skal komme til at fungere og ikke ende med et pseudosystem hvor eleverne afleverer gamle mobilere og beholder de rigtige i smug. Hvilket netop som en selvopfyldende profeti vil pege hen på det dionysiske børnesyns ”onde barn”. Mine interviews viser mig med al tydelighed en indsigt hos mine elever i mobilens afhængighedsskabende problematik. Desværre diskvalificerer man gennem den manglende elevinddragelse deres erkendelse og også den digitale verden de viser mig - en digital verden fuld af muligheder for på kryds og tværs at forbinde sig med andre – en verden af fællesskaber. Det at man har valgt at frakoble eleverne retten til at udtale sig om hvad der er vigtigt for dem forud for beslutningen, tyder derfor på et behov for en ekstraordinær pædagogisk indsats efterfølgende på baggrund af det fjendebillede der er skabt af såvel ledelse som eksterne konsulenter og det pædagogiske personale. Vi taler om processen med negative narrativer *som narko, narkomaner, afhængighed* og mobilen selv sætter vi i *fængsel* på grund af dens farlighed. Således konstruerer vi på forhånd en kampzone med fronterne hårdt trukket op fremfor det fælles projekt, vi kunne have påbegyndt ved at lade processen informeres af børneperspektiver.

Havde man inddraget børneperspektiver før udarbejdelse af politikken, er det selvfølgelig uvist om selve regelsættet ville have ændret sig. Til gengæld ville man have mødt eleverne med en opfattelse af dem som *beings* i stedet for *becomings* (Warming 2019).

Med hensyn til det, der tænkes sat i stedet for mobilene i pauserne ser jeg det som problematisk at bevægelse og leg kun forbindes med konkurrence, sundhed og individuel præstation (Winter-Lindquist 2022, s.54) Men det er område, jeg har mulighed for at påvirke, så der eksempelvis kan komme kreative værksteder uden fastlagte mål. Dette for at skabe en ligevægt - ikke et modbillede da eleverne eksempelvis i analoge spil udvikler socioemotionelle kompetencer (Winter-Lindquist 2022, s.59). Frem for alt skal eleverne inddrages med deres perspektiver på lege- og socialiseringsmiljøer, da "barnets måde at opleve og forholde sig til en given indsats på vil influere på effekten af denne" (Warming 2019), så vi ikke fortsat reducerer eleverne til en kategori men i stedet lader alle få oplevelsen af at være respekteret som unikke mennesker.

Det er en kompliceret opgave vi som skole og personale står overfor. At vi pludselig åbner op for nye legelandskaber til alle, betyder ikke at det bliver for alle. Dorte Staunæs beskriver i bogen *Køn, etnicitet og skoleliv* (2004) blandt andet hvordan eleverne konstruerer betydning af skolens fysiske steder. Sociale kategorier og mulige subjektiveringer hænger sammen med sublokaliteterne, skriver Staunæs (2004, s. 113), "fordi stederne gentagende gange befolkes af elever med sammenfaldende kropstegn, sammenfaldende interesser og/eller sammenfaldende kategorier." Der bliver derfor brug for en skærpet opmærksomhed på hvem der indtager stederne og hvem der bliver mindre plads til.

Ud fra Epigenetikken synes legerfaringer særligt gunstige for at aktivere gener, der gør os parate til at håndtere det ukendte, skriver Winther-Lindquist (2022, s.14), og vi bliver derfor særligt modstandsdygtige overfor pludselige forandringer og ændrede livsbetingelser, når vi har mange legerfaringer. Hvad nu hvis dem der får det sværest med overgangen til mobilfri skole, er dem der i forvejen er udsatte og har svært ved at finde ind i de fysiske fællesskaber - fjerner vi noget helt vitalt når vi nægter dem adgang til forældre, eller en ven i den anden ende af landet fra 8-15? Hvor synlig bliver ensomheden, hvis man ikke kan gemme den bag en skærm og hvad bliver skolens opgave?

## **Kritik af egen metode**

I min for projektets indledningsvise induktive tilgang valgte jeg at udvide empiridelen. Fra de tiltænkte to interviewpersoner stod jeg nu med 16. Denne langt større mængde lydfiler kan have

gjort det svært for mig, at være konsistent og svært for mig at vide hvilke kategorier der skulle tælle med i min kodning (Brandie & sproge 2019, s.114). Det har derfor været et tidskrævende arbejde og krævet mange genlytninger af lydfilerne. Da Daniel Sterns teori først og fremmest er en teori om spædbarnets interpersonelle verden (Stern 2000), kan det forekomme uhensigtsmæssigt at overføre teorien på teenagere, men jeg finder teorien relevant, da Sterns *selvfornemmelser* fortsætter som *udviklingslinjer* gennem hele livet (Hansen 2006). Ligeledes trækker Honneths begreb om anerkendelse, som jeg anvender i mit projekt, på den forskning vedrørende spæd- og småbørns kompetencer i interaktionen, som Stern har belyst empirisk og analytisk (Nørgaard, 2005, s.64).

## Konklusion

Jeg har ud fra Warmings teori om børnesyn- og perspektiver peget på, at det pædagogiske fundament i forbindelse med overgangen til mobilfri skole tager udgangspunkt i et dionysisk børnesyn. Gennem et børneperspektiv som et udefra-perspektiv, der har den voksne som norm, har man fravalgt elevinddragelsen, hvilket afspejler, at man ser eleverne som *becomings* frem for *beings*, samt at eleverne kategoriseres og objektiveres frem for at blive set som unikke og som medskabere af processen. Skolen har undladt at synliggøre børnene som kompetente aktører og skabt et negativt konnoteret narrativ om eleverne som narkomaner. I stedet kunne vi gennem medinddragelse i beslutningsprocessen og ved at betragte eleverne som *beings* have søgt at forstå elevernes livsverden, da denne er baggrunden for deres medskaben i forhold til den pædagogiske proces og i kraft af dette påvirker effekten. Som processen er forløbet indtil nu, har vi endvidere muligvis formået at krænke eleverne ud fra Axel Honneths begreb om anerkendelse i både den private og den retslige sfære. Gennem en analyse af mit empiriske materiale via Daniel Sterns udviklingspsykologiske model har jeg påvist hvordan alle 5 selvfornemmelser kan forstås som repræsenteret i omgangen med mobilen og påpeget en tydelig selvindsigt hos eleverne i de problematikker der forbindes med denne. Afslutningsvist har jeg ud fra Winther-Lindquists teori om leg fremført elevernes erkendelse af mobilen som værktøj mod kedsomhed, problematiseret det kommende lege- og socialiseringsmiljø og argumenteret for elevernes medinddragelse i indretningen af dette.

## Referencer

Aasland, D. G. (2020). Etikken bag vejledningen. I: S.B. Eide (Red.), *Til den andens bedste* (s.11-22). Dansk Psykologisk Forlag

Alenkær, R. (2023). Pædagogisk Værtskab og uro i skolen. Dafolo.

Balslev, J & Ågård, D. (2023, 5. oktober). Ekspert: Der er klart forskningsmæssigt belæg for at begrænse børns skærmb brug. Altinget.

<https://www.alinget.dk/artikel/fagekspert-skaermtid-er-et-centralt-begreb-hvis-vi-vil-mindske-skoleelevers-mistrivsel>

Brandi, U og Sprogøe, J (2019). Det magiske øjeblik: Kvalitativ analyse skridt for skridt. Hans Reitzels Forlag.

Center for Mentalisering (2023). Det berømte Still Face eksperiment på mobilen.

<https://www.centerformentalisering.dk/det-beroemte-stillface-eksperiment-paa-mobilen/>

EVA (2009). Børneperspektiver.

[file:///C:/Users/chrfo/Downloads/B%C3%B8rneperspektiver%202009%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/chrfo/Downloads/B%C3%B8rneperspektiver%202009%20(1).pdf)

FNs børnekonvention paragraf 12 stk 1. Retsinformation.dk

<https://www.retsinformation.dk/eli/ltr/1992/6>

Hansen, B. R. (2006) Daniel Sterns udviklingsmodel. I: L. M. Gulbrandsen (Red.), *Opvækst og Psykisk Udvikling*. (s. 179-209) . Akademisk Forlag.

Høj, C. (2023, 23.maj). Statsministeren tordner mod mobiltelefonerne i børn og unges hænder: 'Farligere end trafikken'. DR.

<https://www.dr.dk/nyheder/politik/statsministeren-tordner-mod-mobiltelefonerne-i-boern-og-unges-haender-farligere-end>

Johansen, S. L. (2022). 10 Tanker om digital Dannelse. Dafolo.

Koldbye, C. (Vært). (2020, 17. januar.) Min digitale hjerneskade 2 med Jesper Mogensen (Podcastepisode).

Science Stories. <https://www.sciencestories.dk/da/artikler/rerun-min-digitale-hjerneskade-ii>

Koldbye, C. (Vært). (2020. 24. januar.) Min digitale hjerneskade 3 med Sune Lemann (Podcastepisode).

Science Stories. <https://www.sciencestories.dk/da/artikler/rerun-min-digitale-hjerneskade-iii>

Levinas, E. (1995). Totalitet og uendelighed. Hans Reitzels Forlag.

Lieberoth, A. (2019). Skærm skærm ikke. DPU Aarhus Universitet.

[https://edu.au.dk/fileadmin/edu/Udgivelser/E-boeger/Ebog - Skaerm - skaerm ikke.pdf](https://edu.au.dk/fileadmin/edu/Udgivelser/E-boeger/Ebog_-_Skaerm_-_skaerm_ikke.pdf)

Løgstrup, K. E. (1956). Den Etske Fordring (2. udgave). Gyldendal

Nørgaard, B. (2005). Axel Honnet og en teori om anerkendelse. Tidsskrift for Socialpædagogik (16)

Pappas, S. (2017). Hvad de er, hvordan de fungerer og hvorfor kontroversen. Livescience.com.

<https://www.livescience.com/58916-fidget-spinner-faq.html>

Rashid, I. (2017). Sluk: Kunsten at overleve i en digital verden. Lindhardt og Ringhof

Sommer, D. Eg, M. Søndergaard, S. Larsen, L. (2022) Den nye udviklingspsykologi: et livslangt perspektiv.

FADL's Forlag.

Stern, D. (2000) Spædbarnets interpersonelle verden. Hans Reitzels Forlag

Sundhedsstyrelsen (2023, 9. Oktober). Anbefalinger om brug af skærm.

<https://www.sst.dk/da/fagperson/forebyggelse-og-tvaergaende-indsatser/mental-og-digital-sundhed/digital-sundhed/skaermbrug>

Unicef (2023) Børnekonventionen.

<https://www.unicef.dk/boernekonventionen/>

Winther-Lindquist, D. (2023). Skoleledelsen skal insistere på leg. Ledelse i morgen. 26 (6)

[https://issuu.com/dafoloforlag/docs/ledelse\\_i\\_morgen\\_maj\\_2023/s/25455627](https://issuu.com/dafoloforlag/docs/ledelse_i_morgen_maj_2023/s/25455627)

Winther-Lindquist, D. (2020). Kort og Godt om Leg. Dansk Psykologisk Forlag

Warming, H. (2019). Børneperspektiv – en populær flydende betegner. Nordisk Tidsskrift for Pædagogikk og

Kritikk. (5) <https://pedagogikkogkritikk.no/index.php/ntpk/article/view/1424/3308>