

Skole-hjem-samtaler som fremmedgørelseszoner og resonansrum

Stine Helms og Clara Ina Severin Steensen

I artiklen udforsker vi, hvordan unge i udsatte positioner inddrages i skole-hjem-samtaler i folkeskolens udskolingsklasser. Ærindet er at invitere til overvejelse om, hvorvidt en inddragelsesform, der gør de unge til objekt for en række ydre krav og forventninger, underkender muligheden for at inddrage eleverne som subjekter i eget liv med stemmer, der i eksistentiel forstand kan ytres og høres. Med afsæt i resonanssociologisk perspektiv søger vi at skabe opmærksomhed om de fremmedgørelseserfaringer, som eleverne stifter bekendtskab med, når faglige bestræbelser og optimeringslogikker bliver rammesættende for skole-hjem-samtalerne. Hartmut Rosas resonansperspektiv er sammen med Gert Biestas begreb om subjektifikation afsæt for en fremtidsorientering mod at diskutere kvalitet i forhold til skole-hjem-samtalerne som pædagogisk praksis.

Udsathed, inddragelse, skole-hjem-samarbejde, resonanssociologi, subjektifikation

Introduktion

Denne artikel handler om udsathed og skole-hjem-samtaler. Skole-hjem-samtalen, som oftest afholdes 1-2 gange årligt, udgør en af de mest centrale samarbejdsflader mellem skole og hjem. Samtalen kan udfoldes på flere måder afhængigt af den enkelte skoles vedtagne praksis. Uanset hvordan den afholdes, synes vurderingen af eleven at stå i centrum for samtalen med et fokus på, hvordan eleven klarer sig i skolen, og hvad der fremadrettet kan arbejdes på, så eleven bliver endnu mere kompetent (Helms, 2017). Den aktuelle rammesætning af skole-hjem-samtalen med fokus på resultatkrav og optimering af elevernes læring må ses i kobling til en overordnet drejning i vores uddannelsessystemer, hvor konkurrencedygtighed og en generel markedsgørelse er blevet retningsgivende for didaktikken og pædagogikken (Helms, 2017; Katznelson m.fl., 2022; Steensen, 2022). Udviklingen har ligeledes sat sig igennem i den konkrete evalueringskultur i skole-hjem-samtalen med et øget fokus på at ansvarliggøre eleverne og øge deres læringsudbytte med afsæt i teknologier som elevplanen (nu meddelelsesbogen), test og uddannelsesparathedsvurderingen (Helms, 2017; Ravn, 2008).

Når elever bliver mødt med et øget fokus på effektivitet og evaluering til skole-hjem-samtalerne, kan det bidrage til at skabe og fastholde eleverne i en udsat position, når de i forvejen er udfordret med at leve op til skolens faglige krav og forventninger. Med inspiration fra Katznelson et al. (2022) og deres formulering af et begreb om *ny udsathed*, forstår vi udsathed som noget, der produceres og fastholdes i skolekonteksten og i den konkrete praksis omkring skole-hjem-samtalen, når et stigende krav om individuel præstation øger presset på den enkelte elev og dennes formåen (ibid., s. 33). En forståelse af udsathed, der udgør et baggrundstæppe for alle unge, men som sætter elever, der er udsatte med hensyn til økonomiske og uddannelsesmæssige ressourcer og muligheder i en dobbelt udsat position (ibid., s. 22).

På trods af at skole-hjem-samtalen omhandler elevens udvikling, har forskning i skole-hjem-samtaler i en dansk kontekst fortrinsvis gjort inddragelsen af forældrene til det centrale genstandsfelt (fx Akselvoll, 2016; Dannesboe, 2012; 2013; Helms, 2020; Krab, 2021; Kryger, 2012; Lund, 2020; Palludan, 2012). Enkelte studier peger dog på, at eleverne helt overvejende tildeles en passiv rolle ved skole-hjem-samtalen, hvor de gøres til genstand for beskrivelse (Knudsen, 2010; Kryger & Ravn, 2007). Knudsen (2010) beskriver dette som et paradoks, idet eleven på en gang udgør det centrale omdrejningspunkt for samtalen, men samtidig er fraværende som subjekt og deltager (ibid., s. 125). Kryger & Ravn (2007) peger ligeledes på, at en inddragelse af elevens stemme og perspektiver i samtalen er essentiel for udviklingen af demokratisk dannelse. Inddrages eleven ikke, får denne ikke mulighed for at udvise den selvstændighed og selvudfoldelse, som er en del af det at udvikle sig som et demokratisk dannet individ (ibid., s. 93). Kryger adresserer ligeledes dette i et senere studie (2012), hvor han fremhæver, at elevernes aktive deltagelse i og medskabelse af samarbejdet, herunder skole-hjem-samtalen, er en forudsætning for deres identitetsdannelse (ibid., s. 90-92).

For at forstå måden hvorpå eleverne inddrages i skole-hjem-samtalerne og de betingelser, de strukturelle rammer skaber for dem, vil vi med afsæt i Hartmut Rosas tænkning nuancere og udforske elevernes subjektive oplevelser med deltagelse i skole-hjem-samtalen som henholdsvis fremmedgørelseszoner og resonansrum (Rosa, 2021). I tillæg hertil vil vi med afsæt i Gert Biestas tænkning vise, hvordan en inddragelse af eleverne, der som det centrale gør dem til objekt for en række ydre krav, fortrænger inddragelse som subjektifikation – forstået som muligheden for, at eleven kan komme i kontakt med sin frihed til at bruge sin stemme og opleve en egeninteresse i skole-hjem-samtalens dagsorden. Vi søger således at bidrage til en nuancering af inddragelsesbegrebet ved at belyse, at ikke alle former for inddragelse er ønskværdige, idet kvaliteten af disse afhænger af, hvorvidt eleven gives rimelige muligheder for at bringe sig selv i spil i samtalen – ikke blot som objekt for en række ydre krav og forventninger, men som et subjekt i egen ret.

Rosas sociologi om forholdet til verden

I analysen af inddragelsen af elever i udsatte positioner tjener Rosas fremmedgørelsesbegreb til at belyse, hvordan elevernes møde med negative vurderinger og forventninger om at tilpasse sig lærernes kriterier for “den gode elev” er med til at udgrænse deres muligheder for at opleve inddragelse i form af reelt at føle sig hørt.

Rosas sociologiske teori består først og fremmest i en kortlægning af den menneskelige eksistens, hvor han med afsæt i begrebet om fremmedgørelse udvikler den hovedtese, at resonans er fremmedgørelsens andet (Rosa, 2021, s. 208). Subjektets møde med verden kan være præget af henholdsvis fremmedgørelseserfaringer eller resonanserfaringer. Med fremmedgørelse henviser Rosa til et verdensforhold, hvor den sociale verden fremstår som ligegyldig eller ligefrem fjendtlig for subjektet. Når et subjekt erfarer verden som fremmedgjort, erfarer det egen krop, følelser, omverdenen og sociale interaktionskontekster som ikke-responsive eller stumme. Subjektet befinder sig i en tilstand, hvor det nok har relationer, men hvor disse opleves som ligegyldige (ibid.).

Som modsætning til fremmedgørelsen står oplevelsen af resonans. Resonanserfaringer skal forstås som transformerende og dialogiske processer, hvor subjektet indlader sig på og engagerer sig med verden. Når subjektet erfarer, at det i interaktionen med omverdenen bliver berørt af andre, men også selv er i stand til at berøre andre, opleves verdensforholdet som resonant. Ifølge Rosa formes subjektets verdensrelationer i høj grad i mødet med skolen. Mødet med læreren og de andre elever er afgørende for, om eleven opnår erfaringer med skolen som et primært resonansrum eller det modsatte – som en angstfyldt og fjendtlig fremmedgørelseszone. En central pointe er, at etablering af resonanserfaringer forudsætter, at elevens egen stemme kan ytres og høres, hvilket, ifølge Rosa, ikke er muligt at give plads til i et optimerings- og effektivitetsregime. Resonans handler således ikke om at blive et ekko af lærerens stemme, men om muligheden for også at udøve modstand. Sigter skolen kun mod effektivitet og optimering tillades en sådan modstand ikke, hvorfor muligheden for at blive hørt og kunne bevæge den anden udgrænses (Rosa & Endres, 2017, s. 56; Rosa, 2021, s. 284-285).

Som modvægt til den fremmedgørelse, vi fremanalyserer, bidrager Rosas resonansbegreb til at få blik for alternative måder at udfolde skole-hjem-samtalen på. I artiklens sidste analyseafsnit søger vi således at illustrere, hvordan elevernes resonanserfaringer kan fremmes, hvis lærernes praksis giver plads til elevens stemme.

Uddannelse som subjektifikation

Biestas perspektiver på subjektifikation og frihed giver i vores analyser mulighed for at se på karakteren af den inddragelse eller mangel på samme, der gør sig gældende i skole-hjem-samtalerne. Ifølge Biesta handler subjektifikation i uddannelsessystemet om at give eleven frihed til at blive sig selv: *"It is about how I exist as subject of my own life, not as object of what other people want from me"* (Biesta, 2021, s. 45). At blive til som subjekt handler altså om at skabe et uddannelsessystem, hvor barnet/den unge ikke alene gøres til objekt for andres forventninger, men får mulighed for at komme i berøring med sig selv som subjekt (ibid., s. 51).

I vores analyser anvendes Biestas subjektifikationsbegreb til at belyse, hvordan der i samtalerne ofte pågår en objektgørelse af eleverne, som gør det vanskeligt for dem at blive inddraget som subjekter - bl.a. i form af at gøre sig erfaringer med egen frihed. At gøre sig erfaringer med egen frihed handler om at få mulighed for at engagere sig i og respondere på det, man møder i verden. Subjektifikation handler derfor om friheden til at sige 'ja' eller 'nej', at blive eller vælge at gå, at følge med strømmen eller at gå imod denne (ibid., s. 45).

I relation til subjektifikationsbegrebet opererer Biesta med begreberne kvalifikation og socialisation, som ifølge ham udgør to fremherskende formål i skole- og uddannelsessystemet. Biesta afviser ikke nødvendigheden af, at subjektet kvalificeres og socialiseres i skolen, men fremhæver samtidig, at en 'stærk' kvalifikations- og socialisationsdagsorden kan modvirke elevens subjektifikation (Biesta 2018, s. 32; Biesta, 2021, s. 44). I artiklens analyser søger vi konkret at illustrere, hvordan kvalifikations- og socialisationsdagsordenerne sætter sig igennem i samtalerne, og hvordan måden, hvorpå disse udfoldes, er med til at objektgøre eleverne på måder, der gør det vanskeligt for dem at gøre sig erfaringer med egen frihed, og med Rosas ord, at udøve modstand.

Metodisk afsæt

Artiklens empiri er blevet til i forbindelse med et studie gennemført i 2021 og 2022 på 5 skoler på Sjælland. Det empiriske materiale bygger på en række observationer af skole-hjem-samtaler i 8. og 9. kl. samt efterfølgende interviews med elever, lærere og forældre. En mindre del af det empiriske materiale stammer fra den ene forfatters ph.d.-afhandling (Helms, 2017).

I vores metodologiske tilgang er vi inspirerede af den kritiske etnografi, idet vi med et kritisk blik på skole-hjem-samtalens praksisser er optagede af at afdække forhold, der kan være problematiske for elever i udsatte positioner. Den kritiske etnografi er således optaget af at adressere uretfærdigheder og undertrykkelsesmekanismer inden for bestemte 'levede' domæner med en ambition om at ændre de eksisterende betingelser og dermed at skabe større frihed og lighed (Madison, 2012, s. 5). I lighed med den kritiske etnografi, er det

vores ambition at sætte fokus på de praksisser omkring skole-hjem-samtalen, som ofte tages for givet og dermed fremstår som selvfølgeliggjorte (se fx Dannesboe, 2012).

Vi ønsker således at belyse de forhold ved skole-hjem-samtalen, som synes at forstærke en udsathedspostion, som nogle elever i forvejen befinder sig i, for i forlængelse heraf at pege på mulige ændringer omkring samtalepraksis. Som nævnt i indledningen, arbejder vi med et perspektiv på (ny) udsathed som noget, der er afledt af et stigende krav om individuel præstation i skolen, hvorfor alle elever i princippet kan blive udsatte i skolekonteksten. De elever, vi i artiklen tager afsæt i, er dog elever, som i forvejen har vanskeligt ved at imødekomme de faglige mål og krav, der forventes af dem i skolen. Udvælgelsen af eleverne er sket løbende under vores empiriproduktion, når vi fik øje for, hvilke elever, der havde svært ved at leve op til skolens forventninger.

Som et led i ambitionen om at adressere uretfærdigheder og problematiske forhold for elever i udsatte positioner, har det været essentielt for os at lade elevernes stemme komme til orde. Elevernes oplevelser og perspektiver omkring skole-hjem-samtalen er blevet udforsket gennem fokusgruppeinterview og semistrukturerede enkeltinterview. Bestræbelsen har været at skabe et rum, hvor eleverne trygt har kunnet dele deres erfaringer, perspektiver og eventuelle kritik af den aktuelle praksis med skole-hjem-samtalen.

Fremmedgørelse i relation til test og evalueringer

Under vores observationer af skole-hjem-samtalerne og de efterfølgende interviews med eleverne fik vi øje for, at rammesætningen af samtalen med et stærkt fokus på elevernes individuelle præstationer for en del af eleverne skabte en række fremmedgørelseserfaringer.

Ved skole-hjem-samtalen med Alex, der går i 9. klasse, fortæller læreren, at det ”kniber med det faglige og med at nå nogle karakterer” - en pointe læreren underbygger ved at henvise til en række test og prøver, som fremlægges for Alex og forældrene under samtalen. Alex kan karakteriseres som udsat i den forstand, at han dels kommer fra en resourcesvag familie med hensyn til forældrenes uddannelsesniveau og økonomiske situation og dels, at han har svært ved det faglige i de fleste fag. Alex fortæller, at samtalen for ham er forbundet med ængstelighed for at skuffe sine forældre:

Alex: Jeg er bange for, at mine forældre, de finder ud af, at jeg ikke klarer mig så godt. (...) Jeg er virkelig bange for resultatet og for, hvad mine forældre skal synes om det.

Int: Ja.

Alex: Og når jeg får svar på en test nogle gange, så vil jeg gerne vide, hvad jeg har fået, men samtidig ikke, fordi jeg er bange for, om jeg er dårlig eller ej. Det er det, der gør mig lidt bange.

Når Alex bliver konfronteret med en række test, munder situationen ud i, at verden forstummer for ham – han er ”bange” og ønsker ikke at høre lærerens evalueringer – skole-hjem-samtalen er for Alex blevet til en zone for fremmedgørelse. I et resonansperspektiv kan situationer, der sigter mod at gøre et udsnit af verden kontrollerbar, som det fx finder sted, når eleverne bliver konfronteret med en række standardiserede kriterier for deres præstationer i skolen, føre til, at situationen mister sin resonanskvalitet (Rosa, 2020, s. 42). Når Alex oplever at blive gjort til objekt for en række evalueringer af sin indsats i skolen, bliver han samtidig afskåret fra at gøre sig resonanserfaringer i samtalen med læreren. Resonanserfaringer i den forståelse, at han oplever, at lærerne har en virkelig interesse for ham og inddrager ham i en reel dialog, hvor der er plads til, at han kan træde ind i samtalen – ikke blot som objekt for lærerne og forældrenes blikke, men som et subjekt med egne erfaringer og perspektiver på sin deltagelse og oplevelser med skolen.

I forlængelse af eksemplet med Alex møder vi i det følgende Smilla, der går i 9. klasse på en anden skole. Smilla kommer fra et ressourcestærkt hjem, men i kraft af at hun er ordblind, opfatter vi hende som udsat på grund af hendes oplevelse af ikke at kunne leve op til skolens forventninger på en tilfredsstillende måde. I følgende uddrag får vi indblik i, hvordan Smilla oplever skole-hjem-samtalen som en situation, hun skal ”overleve”, når hendes præstationer i form af skriftlige afleveringer er i centrum for en vurdering af, hvordan hun klarer sig i skolen:

Smilla: Jeg overlevede, det var min eneste tanke, jeg overlevede (...) uden at der skete en masse.

Int: Ja, og hvad var egentlig din største bekymring sådan?

Smilla: At hun gik meget i dybden med nogle af de ting, jeg har ret svært ved.

Int: Ja, og hvad er det? Altså, det er måske lidt personligt at spørge om, men...

Smilla: Det er fordi, jeg er ordblind, så mange af de dér retskrivnings- og skriftlige afleveringer og sådan noget, det er ikke altid det bedste.

Når Smilla fortæller, at hendes deltagelse i skole-hjem-samtalen handler om at overleve, må det ligesom i eksemplet med Alex ses i en kobling til hendes udfordringer med at leve op til en række faglige krav og forventninger til sit arbejde. Det stærke fokus på en række mål og succeskriterier er tilsyneladende med til at give eleverne oplevelser af, at skole-hjem-samtalen har til formål at være en form for status- og kontrolpraksis over deres præstationer i skolen.

Biesta påpeger væsentligheden i at forholde sig til den indflydelsesrige rolle, målinger har fået i vores uddannelsessystemer, der er med til at give kvalifikation og socialisation forrang og fortrænge uddannelse som subjektifikation. Når Alex og Smilla oplever ængstelighed for, om de kan leve op til de forventninger og krav, der bliver stillet fra skolens side, bliver det tydeligt, at en pædagogisk praksis, der stiller kvalifikation i forgrunden (standardiserede kriterier for succes), fortrænger muligheden for at inddrage eleverne på måder, hvor de i et angstfrit rum kan komme i kontakt med deres frihed til indlade sig i samtalen og opleve selvvirksomhed i et samspil med lærerne. Skole-hjem-samtalerne fremtræder på den måde, både i Alex og Smillas eksempel, som en destabiliserende faktor (Katznelson, m.fl., 2022) i forhold til elevernes udsathed i skolekonteksten. For det første tilegner de sig erfaringer med uddannelsessystemet som en fremmedgørelseszone, der, som Kryger (2012) pointerer, kan få en negativ indvirkning på deres identitetsdannelse i kraft af manglende mulighed for at være medskabende i samarbejdet. For det andet bliver eleverne, når samtalen er rammesat med afsæt i en række kontrollerbare evalueringskriterier, ladet alene med deres subjektive oplevelser af de udfordringer, de oplever i relation til deres skoleliv.

At unddrage sig inddragelse

I de følgende to nedslag møder vi eleverne Tilde og Kaja, der tidligere har gjort sig erfaringer med skole-hjem-samtalen som et 'sted', hvor man primært vurderes negativt. På mange måder ligner de to elevers oplevelser Alex' og Smillas, idet de også er ængstelige over at skulle deltage i samtalen og forbinder denne med noget, der bare skal overstås. Det interessante ved interviewene med Tilde og Kaja er dog, hvordan de italesætter, at de, så at sige, søger at unddrage sig at blive inddraget i samtalen.

Tilde og Kaja går i hhv. 8. og 9. kl. på to forskellige skoler og beskrives af deres lærere som fagligt 'svage'. I det følgende spørges de to elever om, hvad de synes om at være til skole-hjem-samtale.

Tilde: Altså, det kan godt være sådan lidt akavet engang imellem, at de sidder og siger at: 'Du gør ikke dét og dét rigtigt', og så sidder ens mor ved siden af. Så bliver det lidt mere, sådan...

Int: *Bliver du genert over for din mor så, eller...?*

Tilde: Ja... Jeg plejer som regel ikke rigtig at sige så meget. Så jeg sidder bare og lader dem snakke. Altså hvis de spørger mig om noget, så svarer jeg. Men ellers siger jeg ikke rigtig noget.

Kaja: Jeg siger generelt ikke specielt meget til skole-hjem-samtaler, og andre samtaler... sådan rigtig (...) altså fordi jeg har sådan... jeg tror ikke, at jeg føler

mig specielt tryk ved tingene, synes jeg. Jeg føler mig ikke tryk ved bare at skulle sidde sådan... sidde og snakke helt vildt. Jeg er bare ikke specielt tryk ved at sidde og plapre ud med en hel masse.

Når hverken Tilde eller Kaja ønsker at blive inddraget og ”sige noget til samtalen”, må det ses i relation til deres erfaringer med at blive vurderet negativt. Elevernes erfaringer synes således at have placeret dem i en fremmedgørelseszone, hvor det at deltage i samtalen er forbundet med angst for mødet med lærernes vurderinger, hvorfor de forholder sig tavse. Kryger (2012) identificerer noget lignende i sit studie af skole-hjem-samtalen og beskriver dette som en særlig strategi hos eleverne - ’damage control’-strategien, som går ud på som elev at forholde sig passivt afventende til samtalen er overstået, og derved undgå at forårsage unødigt skade (ibid. s. 100).

Når både Tilde og Kaja ønsker at unddrage sig inddragelse i skole-hjem-samtalen, kan dette ligeledes forstås som et udtryk for det, Rosa kalder for dispositionel fremmedgørelse. I Rosas optik er såvel dispositionel resonans som dispositionel fremmedgørelse klassespecifikke fænomener. Mens skolen for elever fra uddannelsesvante hjem repræsenterer og tilbyder et righoldigt resonansfelt, hvor disse elever kan gøre sig erfaringer med egen formåen, udgør skolen for elever fra uddannelsesfjerne klasser en fremmedgørelseszone (Rosa, 2021, s. 285). Selvom vi ikke har anlagt et klasseperspektiv i vores studie, vil vi argumentere for, at begrebet om dispositionel fremmedgørelse er relevant i forståelsen af Tilde og Kajas unddragelsesstrategi, idet det beskriver en forholden sig til verden, hvor ting opleves som truende og sårende, hvilket korrelerer med negative forventninger til egen formåen (ibid, s. 286). Med vurderingen som fagligt lavtpræsterende befinder de to elever sig i forvejen i en udsat position, som skole-hjem-samtalen synes at være med til at forstærke. En central pointe er hermed, at samtalen med dens rammesætning som et ’sted’, hvor en optimering af elevernes faglige niveau og læring udgør det væsentligste fokus, efterlader de elever, der i forvejen er udsatte som følge af skolesystemets præstationskrav, med yderligere præstationskrav i form af henstillinger til at skulle forbedre sig. Mødet med negative vurderinger og henstillinger til at forbedre sig er med til at forstærke elevernes oplevelse af fremmedgørelse i forhold til skolen, hvilket igen er med til at forstærke positionen som udsat. I overensstemmelse med de foregående eksempler med Alex og Smilla ses det således, at Tilde og Kaja for at beskytte sig selv fra en sårende og utryk omverden bliver afskåret fra at inddrage sig med verden og opleve inddragelse i form af at gøre sig resonanserfaringer – dvs. erfaringer med at blive hørt af og kunne bevæge lærerne i en gensidig dialog.

Det "rette" mindset

I dette afsnit viser vi et eksempel på en elev, der i modsætning til de foregående eksempler, forsøger at tale med egen stemme og få inddraget og anerkendt sine perspektiver i skole-hjem-samtalen. Eksemplet er et sammendrag af en observation af eleven Fatimas skole-hjem-samtale. Fatima er startet på skolen i 7. kl., hvor hun kom til Danmark fra et mellemøstligt land og derfor ikke kunne tale dansk. Hun går nu i 9. kl. Fatima befinder sig i en udsat position, da hendes danske sprogkundskaber ikke er på niveau med de etnisk danske elevers, og hun derfor har svært ved at imødekomme de faglige forventninger - særligt i danskfaget.

Skole-hjem-samtalen indledes med, at dansklæreren Lise spørger Fatima om, hvor hun tænker, hun er henne næste år. Fatima svarer, at hun gerne vil på gymnasiet, men at hun, hvis hendes karakterer ikke er høje nok, gerne vil tage en 10. kl. på engelsk.

Lise: *Hvorfor skal det være på engelsk og ikke på dansk? Det er jo dansk, du er udfordret med?*

Fatima: *Jeg ved det godt, men jeg er ikke særlig god til dansk, og jeg bliver bare helt Dumbo, hvis jeg kommer på gym...*

Lise: *Jeg tænker, at det er da en fin erkendelse at have, at du er udfordret på det danske. Det er en fin erkendelse, men tænker du ikke, at du skal blive i Danmark?*

Fatima: *Mnjaeh... Men jeg har ikke tænkt meget over det.*

Lise: *Så jeg tænker, det er rigtigt ærgerligt... Jeg synes, du har vist nogle gange i det her skoleår, at du faktisk godt kan, når du kommer op og fremlægger noget.*

Fatima: *Men den er så svær! Og det bliver bedre, hvis jeg får uddannet mig i engelsk. Det er det, jeg vil!*

Lise: *Hvad vil du?*

Fatima: *Jeg vil uddannes i engelsk.*

Lise: *Jamen du bor i Danmark, og ved du hvad i Danmark... nu har du muligheden for det og for at lære og gøre det på din måde, men den modstand dér... jeg bliver nødt til at sige, at du har en afgangsprøve, du skal op i til sommer. Du skal op i dansk, men hvis du er ligeglad med det... altså jeg synes, det er ærgerligt (...) Du skal passe din skole til tiden, og det er det, jeg vil frem til (...) det er det dér med, at der er ting, der er udfordrende og det dér med, at når man konfronterer dig med det, så får du det dér mindset som... og man kan slet ikke tale til dig på sådan en positiv og konstruktiv måde. Jeg er her for at hjælpe dig rigtig godt på vej, men du skal selv række hånden ud, du skal sige 'please', giver det mening?*

Fatima: *Mm (tøvende bekræftende)*

Lise: *Hvad vil du gøre fremadrettet nu, tænker du? Hvad har du tænkt dig at gøre fra nu af og til sommerferien?*

Fatima: *Jeg skal forbedre mig i dansk.*

Lise: *Så Fatima du regulerer på nogle ting nu... regulerer betyder, at du sådan ligesom vender det og sådan, når vi kommer og hjælper dig, presser dig, så er det for din egen skyld. Hvad tænker du om det? Hvad tænker du om, at du skal leve trekvart år her på skolen, hvor vi simpelthen presser dig til at tale dansk?*

Fatima: *Det er svært for mig.*

Lise: *Det er svært, men jeg bliver nødt til at sige... hvad siger du?*

Fatima: *Men jeg skal arbejde.*

Lise: *Du skal arbejde med det!*

I modsætning til i de foregående eksempler ses det her, hvordan Fatima indlader sig på (skole)verdenen og træder i karakter som subjekt ved at tilkendegive, at det er hendes ønske at tage en engelsksproget uddannelse. Dette ønske såvel som Fatimas tilkendegivelse af, at hun finder det svært at tale dansk, anerkendes dog ikke af læreren, som, med Biestas begreber, tilgår samtalen med kvalifikation og socialisation som samtals primære formål. Læreren gentagne 'lukninger' af Fatimas perspektiver, kan således forstås som et udtryk for, at hun er underlagt nogle 'ydre' krav og forventninger om at optimere elevernes læring, så bl.a. Fatima klarer sig godt til afgangsprøven og bliver vurderet uddannelsesparat.

Som Biesta påpeger, er socialisation altid indlejret i kvalifikationsdagsordenen i form af særlige kulturer, værdier og praksisser (Biesta, 2021, s. 44), hvilket også træder frem i samtalen. Læreren opererer med en tilsyneladende selvfølgeliggjort forståelse af, at hvis man skal bo i Danmark, skal man tale dansk og ikke engelsk, hvormed hun viderefremidler en særlig værdi om, at det at tale dansk er det 'rigtige' for Fatima at gøre. Ligeledes er læreren henstillinger til, at Fatima ændrer sit mindset et tydeligt eksempel på, hvordan socialisationen er indlejret i kvalifikationsdagsordenen. Hvis Fatima vil tilegne sig de kvalifikationer, som, ifølge læreren, er nødvendige for at begå sig i det danske samfund, må hun ændre sit mindset og holde op med at udvise modstand og ligegyldighed.

Biesta afviser som sagt ikke nødvendigheden af, at skolen arbejder på at kvalificere og socialisere eleverne. Fatimas samtale er dog et eksempel på, hvordan en 'stærk' kvalificerings- og socialisationsdagsorden gør det meget vanskeligt for hende at blive inddraget i samtalen som et subjekt, der har frihed til at sige 'ja' eller 'nej' til at undlade at følge med strømmen, til i form af at følge lærerens anbefalinger, og

til i det hele taget at udøve nogen former for modstand. Også Knudsen (2010) peger på, hvor vanskeligt det er for eleverne at udfordre lærerne ved samtalen, idet eventuel modstand vil blive betragtet som et 'brud' på de forventninger, der stilles til eleven om at være passivt modtagende og påtage sig sit ansvar i relation til lærerens beskrivelser af denne (ibid. s. 137).

Man kan argumentere for, at Fatima faktisk inddrages i samtalen men den måde, hvorpå hun inddrages som objekt for Lises kriterier om det rette mindset, synes at forstærke hendes position som udsat i skolekonteksten, idet hun både får at vide, at hun ikke præsterer 'godt nok' i danskfaget og samtidig, at hendes perspektiver ikke har megen gyldighed. Med lærerens udtalelse, man kan slet ikke tale til dig på sådan en positiv og konstruktiv måde', gøres Fatimas perspektiver og oplevelser af, at det er svært at tale dansk, således til negative og ukonstruktive perspektiver og oplevelser, som hun må se at lægge fra sig. Samtidig ses det, hvordan hun lades alene med ansvaret om forbedring. Når Fatima dels får at vide, at hun ikke slår til fagligt og personligt og dels lades eneansvarlig for at 'ændre' sig, synes dette at forstærke hendes position som udsat. Lykkes hun ikke med at imødekomme lærerens krav og forventninger, bliver det således hende, og ikke skolen, der har 'fejlet'. Ligeledes opstår der med samtalen rammesætning som et 'sted', hvor Fatima (og de øvrige elever) skal optimeres med henblik på videre uddannelse, og hvor kvalifikations- og socialisationsdagsordenen derfor er stærkt fremtrædende, en betydelig risiko for, at Fatima efterlades med oplevelser af ikke at være 'god nok' såvel fagligt som personligt.

Eleven møde med bl.a. læreren er, som nævnt, afgørende for, om eleven oplever skolen som et primært resonansrum eller omvendt som en fremmedgørelseszone. Når Fatimas møde med læreren i skole-hjem-samtalen er karakteriseret ved oplevelsen af ikke at blive hørt og forstået, bliver samtalen til en fremmedgørelseszone, som videre bliver til en del af hendes samlede møde med og oplevelse af skolen. Fremmedgørelsen viser sig også i den sidste del af samtalen ved, at Fatima langsomt opgiver at opponere mod lærerens henstillinger. Da læreren spørger, hvad Fatima har tænkt sig at gøre fra nu til sommerferien, retter Fatima ind og svarer: "Jeg skal forbedre mig i dansk". Med Rosas begreber, får Fatima således ikke mulighed for at tale med egen stemme, men bliver i stedet et ekko af læreren.

Skole-hjem-samtalen som resonansrum

Når lærerne afholder sig fra at lade standardiserede kriterier i form af test og eksamensopgaver være afsæt for skole-hjem-samtalen, kan der åbnes rum for, at eleverne i højere grad kan gøre sig erfaringer med at være aktive deltagere, der kan træde frem som subjekter med egne meninger og ikke blot som objekter for lærernes forventninger. Det interessante ved det følgende nedslag er, at lærerne Karl og Firat havde en intention om at organisere samtalen på en anden måde,

end de hidtil havde gjort. Intentionen kom konkret til udfoldelse ved, at lærerne som udgangspunkt var afholdende fra at lade test og vurderinger af eleven være i centrum for samtalen. Omvendt var ambitionen, med afsæt i spørgsmålet: ”Hvad kan jeg gøre for, at du har det godt i skolen?” at inddrage eleven i en fælles snak om deres skoleliv. Lærernes bestræbelser skabte, som vi ser det, momentvise åbninger til et modbillede til den gængse praksis med skole-hjem-samtalen og en etablering af et mindre ”angstfrit” rum. I uddraget møder vi eleven Maj, der går i 9. kl. Majs holdning til skolen er præget af en grundlæggende oplevelse af, ”at hun er dårlig til skolearbejdet” og en oplevelse af, at hun hverken kan eller har lyst til at engagere sig i skolen. Forud for sekvensen er Maj blevet spurgt om, hvordan hun har det i skolen, og hun er blevet inviteret til at sige noget om, hvad lærerne kan gøre for, at hun befinder sig godt i skolen. Her i den senere del af samtalen ses det, hvordan lærernes engagement bliver drivkraft for, at Majs stemme til samtalen kan ytres og høres.

Karl: *Og det fede ved samfundsfag, det er, der skal du have en holdning.*

Maj: *Men problemet er bare, at det ikke interesserer mig.*

Firat: *Så må du begynde at se nyheder.*

Maj: *Nyheder! Hvad skal jeg bruge det til, jeg er 14 år gammel, jeg gider da ikke sidde på min flade og se nyheder.*

Firat: *En hel masse! Hvis f.eks. folkettinget siger: ”Din mor hun ville få en bøde, hvis hendes barn ryger”. Har du en holdning til, at staten blander sig i, hvad din mor giver dig lov til?*

Maj: *Ja!*

Firat: *Hvorfor?*

Maj: *Fordi det rager ikke andre mennesker, om jeg ryger, eller om jeg ikke gør.*

Karl: *Hvorfor gør det ikke det?*

Maj: *Jamen altså, fordi hvis jeg har lyst til at proppe noget i min mund og tænde ild til det, så gør jeg det, det er der da ikke en eller anden, der skal komme og sige, det må jeg ikke.*

Karl: *Men samfundet skal jo betale, hvis du bliver syg af det?*

Maj: *Jamen, så må de betale for noget andet i stedet for at betale for mig.*

Firat: *Jamen, sådan er samfundet jo ikke indrettet, skal vi så bare lade dig dø?*

Maj: *Ja, lad mig dø, det er sgu da, det er jo mit eget valg!*

Karl: *Kan du se, hvad du gør?*

Maj: *Jamen, det er mit eget valg (griner).*

Karl: *Ja, men du har jo en holdning Maj, og du argumenterer for den!*

Firat: *Jamen, kan du ikke se, at jeg har fået dig til at snakke om et emne, og jeg kan se, at du bliver grebet.*

Maj: *Jeg bliver irriteret!*

Karl: *Ja, ved du hvad det er? Det er samfundsfag. Politik.*

Maj: *Jamen, det ender med, at jeg rejser mig op og begynder at skribe dig i hovedet, fordi jeg bliver irriteret.*

Firat: *Jamen, så må du da gøre det...*

Firat: *Maj, hvis du kommer i tanke om noget, vi skal gøre bedre, nu er vi også over tid, 6 minutter ikke? Så må du endelig komme til os, hvis jeg skal gøre noget bedre, hvis Karl skal gøre noget bedre, så må du komme til os.*

For at skole-hjem-samtalen skal kunne indfinde sig som et rum for resonans, kræver det, at der bliver skabt et angstfrit rum, hvor eleven tør træde aktivt i forhold til verden. Når lærerne gennem en fornemmelse for Maj's behov for at opleve autonomi og selvbestemmelse åbner en diskussion om hendes frihed til at ryge, bliver der etableret et rum, hvor hun inddrager sig med verden på en måde, hvor hendes svar og lærerens modsigelse skaber et rum af resonans. Et rum, hvor Maj bliver aktivt inddraget og derved kommer i berøring med sin formåen til "at argumentere for sin sag" og "have en holdning", som læreren udtrykker det. Som Rosa understreger, handler resonans ikke om, at elevens stemme skal blive et ekko af lærerens, men derimod om en modstand, hvor denne får mulighed for at gøre sig erfaringer med egen formåen i mødet med omverdenen. I det perspektiv kan man anskue skole-hjem-samtalen med Maj som en situation, hvor hun gennem en aktiv erfaring med sit eget engagement i samtalen kommer i kontakt med sig selv som et subjekt.

I Biestas perspektiv må uddannelse som subjektifikation relateres til frihed. Når Maj siger til læreren, at det ender med, at hun begynder at skribe ham ind i hovedet, og han efterfølgende svarer, "Jamen, så må du da gøre det", kan situationen anskues på den måde, at Maj bliver givet en mulighed for at komme i berøring med sin egen frihed – hun gives friheden til at vælge at råbe af læreren eller lade være. En situation, hvor hendes eksistens som et subjekt træder i forgrunden i kraft af, at det er op til hende og kun hende, hvordan hun vil handle (Biesta, 2021, s. 54).

I vores observationer af Karls og Firats skole-hjem-samtaler fik vi blik for, at deres bestræbelser på at inddrage elevernes perspektiver i samtalen og dermed skabe rum for elevernes subjektifikation var noget, der i praksis blev etableret gennem deres fornemmelser og indlevelse i mødet med den enkelte elevs individuelle stemninger og behov. Det er samtidig centralt at nævne, at lærernes bestræbelser på at give plads til elevernes stemmer og perspektiver løbende blev udfordret af skolens gængse kultur omkring skole-hjem-samtalen, når fx forældrene spurgte ind til elevernes uddannelsesparathedsvurdering. På trods heraf stod lærernes eksperimenterende praksis omkring samtalerne tilbage som et interessant afsæt for en fremtidsorientering i forhold til at diskutere, hvordan der kan skabes en mere angstfri rammesætning omkring skole-hjem-samtalerne.

Opsamling og perspektivering

I de ovenstående analyser har vi belyst, hvordan unge i udsatte positioner gør sig erfaringer med skole-hjem-samtalen som en fremmedgørelseszone, når faglige bestræbelser og optimeringslogikker bliver rammesættende for den pædagogiske praksis omkring samtalerne.

Med afsæt i Rosas resonansperspektiv peger analyserne på, at når eleverne oplever samtalen som en status- og kontrolpraksis over deres præstationer i skolen, munder samtalen ud i at blive et fjendtligt sted, hvor de for at beskytte sig selv må væbne sig mod lærerens og forældrenes evaluerende blikke. Med henvisning til Biesta påpeger analyserne, at når kvalifikation og socialisation får forrang, og eleven gøres til objekt for en række ydre evalueringskriterier, fastholdes eleverne i en udsat position, idet skole-hjem-samtalen efterlader dem med oplevelser af ikke at være 'gode nok' sideløbende med, at de lades alene med ansvaret for at forbedre sig.

I den afsluttende analysedel viser vi gennem et illustrativt nedslag, at det er muligt at give unge i udsatte positioner erfaringer med samtalen som et resonansrum, der potentielt kan give dem mulighed for at repositionere deres status som udsat i skolekonteksten. Analysen indikerer, at lærerens fornemmelse for og indlevelse i den enkelte elevs stemninger og behov fremtræder som afgørende for elevens mulighed for at træde i forhold til verden, ikke blot som et ekko af læreren, men som et subjekt, der kan gøre sig aktive og positive erfaringer som medskabende i skole-hjem-samtalens dagsorden.

I forhold til et forandringsperspektiv bidrager Rosa og Biesta med vigtige analytiske perspektiver, der giver os mulighed for at rette blikket mod inddragelsen af eleverne i skole-hjem-samtalen som noget, der må sigte mod at give dem mulighed for at gøre sig positive erfaringer med at bruge deres stemme i et samspil med læreren. Et sigte, der må realiseres ved at omformulere elevens rolle og status i samtalen, så der i langt højere grad bliver plads til, at eleven kan have en egeninteresse, kan respondere på det, læreren siger og dele sine

perspektiver på sit skoleliv som et subjekt i egen ret. En bestræbelse, der med fordel og måske nødvendigvis bør sammentænkes med nogle mere overordnede overvejelser om, hvordan resonanserfaringer og subjektifikation i højere grad, end vi ser det i dag, kan få en plads i skolen.

Stine Helms, lektor, ph.d.

**Clara Ina Severin Steensen, adjunkt,
Professionshøjskolen Absalon**

Referencer

- Akselvoll, M. Ø. (2016) *Folkeskole, forældre, forskelle – skole-hjem-samarbejde og forældreinvolvering i et forældreperspektiv*. Ph.d. afhandling. Roskilde Universitet.
- Biesta, G. (2014) *Den smukke risiko i uddannelse og pædagogik*. Forlaget Klim.
- Biesta, G. (2018) *God uddannelse i målingens tidsalder – etik, politik demokrati*. Forlaget Klim.
- Biesta, G. (2021) *World-centred Education. A View for the Present*. Taylor & Francis Ltd.
- Dannesboe, K.I. (2012) *Passende engagement og (u)bekvemme skoleliv. Et studie af børns navigationer mellem skole og familie*. Ph.d. afhandling. Aarhus Universitet.
- Dannesboe, K. I. (2013) Den grænseløse skole? Forhandling af nærvær og fravær af skole i familien. I: *Barn*, nr. 4, s. 45-60.
- Helms, S. (2020) Inddragelse, modstand og forhandling i skole-hjem-samtalen. I: *Studier i LærerUddannelse og –Profession*. Årg. 5, nr. 1, 2020, s. 31-51.
- Helms, S. (2017). (U)Synlig evaluering i skolen – et studie af elevplanens rekontekstualisering i praksis. Ph.d.-afhandling. Roskilde Universitet.
- Knudsen, H. (2010) *Har vi en aftale? – magt og ansvar i mødet mellem folkeskole og familie*. Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Krab, J. (2021) *Det følsomme og slidsomme skole-hjem-(sam)arbejde*. Ph.d.-afhandling. Roskilde Universitet.
- Kryger, N. (2012) Ungdomsidentitet – mellem skole og hjem. I: Dannesboe, K., Kryger, N., Palludan, C., & Ravn, B. (red.), *Hvem sagde samarbejde? Et hverdagslivsstudie af skole-hjem-relationer*. Aarhus Universitetsforlag, s. 89-130.
- Kryger, N. & Ravn, B. (2007) Skole-hjem-samarbejde – for barnets bedste? I: Moos, L. (red.) *Nye sociale teknologier i folkeskolen – kampen om dannelsen*. Dafolo.
- Lund, G. E. (2020) Responsivt forældresamarbejde i skolen. I: *Studier i LærerUddannelse og –Profession*. Årg. 5, nr. 1, 2020, s. 32-52.
- Madison, D. S. (2012) *Critical Ethnography: Method, Ethics, and Performance*. Sage Publications.

Litteraturliste

- Palludan, C. (2012) Skolestart – et følsomt forældrearbejde. I: Dannesboe, K. I., Kryger, N., Palludan, C. & Ravn, B. (red.), *Hvem sagde samarbejde? Et hverdagslivsstudie af skole-hjem-relationer*. Aarhus Universitetsforlag, s. 21-54.
- Rosa, H. & Endres, W. (2017) *Resonanspædagogik – når det knitrer i klasseværelset*. Hans Reitzels Forlag.
- Rosa, H. (2020) *Det ukontrollerbare*. Eksistensen.
- Rosa, H. (2021) *Resonans – En sociologi om forholdet til verden*. Eksistensen.
- Steensen, C. I. (2022) Læreres kritik som empirisk genstandsfelt – fransk pragmatisk sociologi som analytisk blik på lærerarbejde og målstyring. I: *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2022, (2).