

Elevers stemme i skolelivet: Meddelelsesbogens rolle i skabelsen af en dialogisk evalueringskultur

I denne artikel udforskes det, hvordan intentionerne om elevinddragelse i arbejdet med dialog- og evalueringsredskabet meddelelsesbogen udfolder sig i skolens praksis. Gennem empiriske nedslag i samtaleredskaber og samtaler mellem elev, lærere og forældre analyseres det, hvilke former for dialog og inddragelse der opstår i praksis, når bestræbelser om demokratisering og inddragelse af elevers stemme interagerer med bestræbelsen om at skabe en styrket evalueringskultur.

Med afsæt i Gert Biestas uddannelsesdomæner og Martin Bubers filosofi om jeg-du-forholdet belyser vores analyser, at skolernes samtaleværktøjer ofte er begrænsede, når det kommer til at skabe en reel dialog, hvor elevernes stemmer og perspektiver inddrages og værdsættes. Der argumenteres i forlængelse heraf for, at hvis meddelelsesbogen skal leve op til sin intention om at skabe en dialogisk evalueringskultur, er det nødvendigt at udvikle en samtalepraksis, der ikke blot evaluerer og objektiviserer eleverne, men skaber autentiske møder, hvor elevernes oplevelser af skolelivet får plads.

Nøgleord: meddelelsesbogen, elevinddragelse, dialogværktøj, evalueringskultur, skole-hjem-samarbejde

Introduktion

Fra skoleåret 2022/2023 blev den tidligere individuelle elevplan i folkeskolen erstattet af meddelelsesbogen (herfra forkortet: MB). Den skal danne ramme for samarbejde og dialog mellem skole og hjem med henblik på at styrke elevers faglige og alsidige udvikling.

I implementeringen af MB har det været en central politisk intention at give skolerne stor frihed til selv at beslutte format, indhold og praksis for MB, og derfor findes der kun få formelle krav til den. Blandt disse krav er, at MB skal være skriftlig og bruges regelmæssigt; den skal være tilgængelig for elev og forældre mindst én gang om året; og den skal som minimum indeholde aktuelle fokuspunkter for eleven i fagene dansk og matematik (BUVM 2024). I Børne- og Undervisningsministeriets vejledning til lokal anvendelse og udvikling af MB står der bl.a. følgende om fokuspunkterne:

"Indholdet i meddelelsesbogen er få aktuelle fokuspunkter, som det pædagogiske personale ud fra en helhedsvurdering vurderer er væsentlige for at understøtte elevers faglige og alsidige udvikling. Fokuspunkterne skal (...) danne udgangspunkt for dialog mellem elev, forældre og skole om, hvordan elevers faglige og alsidige udvikling bedst understøttes fremover."

(BUVM 2023: 8).

Med indførelsen af MB er det desuden en central intention, at elevers perspektiver på eget skoleliv inddrages i de fagprofessionelles arbejde med MB, hvilket i vejledningen bl.a. formuleres som følger:



”Det er centralt at være optaget af, hvordan eleven selv forstår konkrete situationer og ser udfordringer og muligheder. Børn er ofte selv de nærmeste til at se både problemet og løsningen. Ved at lytte til og inddrage elevens perspektiv kan man fx få vigtig viden om, hvad der motiverer eleven.”

(op.cit.: 7)

I nærværende artikel er det netop intentionen om inddragelse af elevens stemme i arbejdet med MB, som vi sætter i fokus. Denne intention kan overordnet ses som værende affødt af to grundlæggende bestræbelser.

For det første kan intentionen relateres til en overordnet samfundsmæssig, politisk og pædagogisk opmærksomhed på at styrke børns inddragelse, så de får en mere aktiv rolle og stemme i relation til eget skoleliv. Den øgede opmærksomhed på børns inddragelse kan således ses som en del af en bredere bevægelse og optagethed af at se børn som aktører og subjekter i eget liv (Steensen & Helms 2024). De har ret til at blive lyttet til og ret til inddragelse og medbestemmelse, som det fremgår af FN's Børnekonvention, artikel 12.



For det andet kan bestræbelsen om inddragelse ses som en tendens, der knytter sig til ambitionen om at skabe en stærk evalueringskultur i skolen. I dette perspektiv bliver dialogen en vej til styrkelse af evalueringskulturen med fokus på at understøtte såvel elevens som forældrenes indsigt i og videre arbejde med elevens faglige og alsidige udvikling, bl.a. gennem opstillingen af fokuspunkter for eleven i MB.

Ambitionen om at styrke evalueringskulturen i skolen er ikke ny, men skal ses i lyset af en større skolepolitisk udvikling, der bl.a. kan spores tilbage til folkeskolereformen i 1993, hvor princippet om undervisningsdifferentiering blev indført. Det førte til et øget fokus på den enkelte elevs læringsudbytte og princippet om "ansvar for egen læring" – i den forståelse, at elevernes læringsudbytte øges, hvis de er bevidste om egen læring og progression og tager ansvar for deres videre læringsproces.

Som et led i at øge elevernes "taget ansvar for egen læring" blev selvevaluering i løbet af 1990'erne ligeledes en del af skolens praksis (Grumløse et al. 2020: 30). Denne praksis er fortsat udbredt i skolen og blev bl.a. aktualiseret med Hatties koncept om synlig læring (2013), hvor elevernes bevidsthed om egne mål, progression og læreprocesser forstås som en central forudsætning for deres læring og udvikling.

Med afsæt i ovenstående kan MB siges at knytte an til et overordnet formål, der handler om at inddrage elevernes stemmer og perspektiver sideløbende med en efterhånden årelang ambition om at skabe en styrket evalueringskultur, der har fokus på faglige og alsidige mål som led i understøttelse af elevens læringsudbytte. I denne artikel udforsker vi, hvordan det overordnede formål om elevinddragelse i arbejdet med MB interagerer med den mere målorienterede evalueringskultur, som MB er indlejret i. Vi tager udgangspunkt i følgende forskningsspørgsmål:

Hvilke former for dialog og inddragelse af eleverne finder sted i praksis, når meddelelsesbogens intentioner folder sig ud i mødet mellem skolens aktører, og hvilke logikker synes at spille ind i denne praksis?

TEORETISK AFSÆT

Biestas og Bubers perspektiver på dialog

I artiklen arbejdes der med et teoretisk afsæt, hvor både den hollandske uddannelsestænk Gert Biesta og den østrigske filosof Martin Buber bidrager til at nuancere de former for dialog, der kan åbne sig i relationen mellem lærer og elev i elevsamtalerne og skole-hjem-samtalerne. Biesta og Buber tilbyder komplementære, men samtidig divergerende perspektiver og begreber, der kan åbne blikket for mødet og dialogen mellem lærer og elev som en praksis, som kan have et forskelligt sigte. På den ene side et sigte, hvor samtalen har et instrumentelt og objektiverende blik på eleven, og på den anden side en dialogform, hvor eleverne inviteres ind i samtalen som subjekter i en relation, og deres stemmer og perspektiver på eget skoleliv får en plads.

Dialog refererer altså til en udveksling af ord eller samtale mellem to eller flere personer, hvor der er en aktiv interaktion, og hvor begge parter både lytter og svarer. Ofte bliver dialogbegrebet italesat som et modstykke til monologen eller enetalen (Bakhtin 2013; Dysthe 1997). Hos den russiske filosof Mikhail Bakhtin er dialog noget, som vi udvikler med henblik på at udvide vores forståelse af den andens stemme (Bakhtin 2013).

I en nordisk pædagogisk kontekst står den norske professor Olga Dysthe som en indflydelsesrig tænk, når det kommer til udviklingen af en dialogisk undervisningspraksis. Hos Dysthe bliver dialogperspektivet ikke fremstillet som en særlig metode, men som en tilgang. Her er læreren optaget af at skabe et rum, hvor eleverne oplever, at deres stemmer og perspektiver er vigtige og værdsatte.

I dette rum er flerstemmigheden en ressource, og et vigtigt led i elevens udvikling handler her om både at blive lyttet til og lytte til andre. Dette er også de værdier og perspektiver, vi er optaget af, når vi bringer Biesta og Buber i spil i en analyse af samtalerne mellem elev, lærer og forældre. En dialogisk praksis omkring MB indebærer, at læreren bestræber sig på at være nysgerrig på elevernes perspektiver, følelser og tanker om eget skoleliv.

Subjektifikation gennem dialog

Vi trækker på Biestas uddannelsesdomæner subjektifikation, kvalifikation og socialisation. De giver os mulighed for at nuancere og udforske, hvordan forskellige former for dialog og samtaleværktøjer taler ind i forskellige formålsdomæner, og de inviterer til refleksion over, hvad elevsamtalerne og skole-hjem-samtalerne skal føre med sig og gøre godt for. Skal de primært sigte på elevernes kvalifikation, hvor elevernes viden og færdigheder er i fokus? Eller er socialisationsdomænet i centrum – med fokus på, hvordan eleven bliver socialiseret ind i skolens sociale og kulturelle orden? Biesta taler selv for, at der skal være et afstemt forhold mellem de forskellige domæner, samtidig har han påpeget, at en stærk kvalifikations- og socialisationsdagsorden i skolen kan være med til at fortrænge uddannelse som subjektifikation (Biesta 2018: 32; Biesta 2021: 44).

Subjektifikation handler om at give eleven frihed til at eksistere som et subjekt i eget liv, hvilket bl.a. indebærer muligheden for at gøre sig erfaringer med egen frihed, så man kan respondere på det, man møder i verden. Eksempelvis ved at sige ja eller nej, ved at blive eller vælge at gå, ved at følge med strømmen eller at gå imod denne (Biesta 2021: 45). For Biesta handler subjektifikation således om, at eleven får erfaringer med sig selv som subjekt og ikke blot som et objekt for andres forventninger. At anlægge et analytisk blik på elevsamtaler og skole-hjem-samtaler med afsæt i Biestas domæner kan således skærpe blikket for, hvilken form for inddragelse af eleverne der finder sted; hvordan de bliver inviteret ind i samtalen; og hvilke dimensioner af elevernes lærings- og dannelsesproces der bliver stillet i forgrunden i mødet mellem elev, lærer og forældre.

Jeg-du-perspektivet – den autentiske dialog

Martin Bubers filosofi om jeg-du-relationen (Buber 2004) bidrager med et væsentligt perspektiv i forståelsen af dialogbegrebet. Buber åbner for en forståelse af dialog som et autentisk og nærværende møde mellem lærer og elev. Når vi relaterer til et andet menneske som et du, åbner vi os for at møde det andet menneske i dets fulde kompleksitet og dybde, og vi er villige til at være til stede i en autentisk, gensidig relation, hvor der er plads til forskellige perspektiver og forståelser. Dialogen åbner for en relation, hvor begge parter kan lære af hinanden, og hvor elevernes perspektiver ikke blot anerkendes, men også kan bibringe læreren en dybere forståelse for egen praksis, for skolens sociale rammer og for elevens lærings- og udviklingsproces i skolen.

I et jeg-det-forhold ser man derimod det andet menneske som et objekt, der kan analyseres eller betragtes på afstand. Denne relation er præget af objektivisering og distance, hvor det andet bliver et *det*, og mødet bliver hovedsageligt funktionelt og instrumentelt (Buber 2004).

Når vi kobler Bubers tænkning og Biestas perspektiver på de forskellige uddannelsesdomæner kan vi udvide forståelsen af, hvordan MB kan fungere både som et redskab til evaluering af præstationer og som et redskab til at facilitere mere åbne, dialogiske og relationelle interaktioner. Disse interaktioner giver plads til jeg-du-forhold og kan fremme elevernes subjektifikation og inddragelse i bred forstand.



Metodisk tilgang

Artiklens empiri er blevet til gennem et studie af fem sjællandske skolars arbejde med MB og er gennemført i 2024. Studiets hensigt har været at undersøge den foreløbige implementering af og praksis omkring MB med metodologisk inspiration fra klasserumsforskningen, som denne beskrives af Lindblad & Sahlström (1998):

"Klasserumsforskning opbygger viden nedefra ved at registrere den konkrete interaktion og ved at forstå læreres og elevers perspektiv og strategier i den virksomhed, de udfører."
(Lindblad & Sahlström 1998: 224)

Med inspirationen fra klasserumsforskningen har vi i vores empiriproduktion været optagede af at opbygge viden nedefra. Det har vi gjort ved dels at se på de lokale praktikker med brug af MB, der foregår på skolerne, dels ved at få indblik i de perspektiver på og forståelser af MB som evaluerings- og dialogredskab, som findes blandt de fagprofessionelle ledere og lærere.

MB anvendes i en tredelt proces på de undersøgte skoler: en indledende elevsamtale, udarbejdelsen af selve den skriftlige MB samt en efterfølgende skole-hjem-samtale. Vi har derfor ønsket at studere de konkrete interaktioner ved samtalerne samt de tekstlige dokumenter, der ligger til grund for samtalerne – i form af de skriftlige meddelelsesbøger og forskellige samtaleredskaber, hvor sidstnævnte anvendes i forbindelse med elevsamtalerne.

Med udgangspunkt i ovenstående består vores samlede empiriske materiale i semistrukturerede interview med 5 ledere og 10 lærere, 20 skriftlige meddelelsesbøger på tværs af klassetrin, en række samtaleredskaber samt observationer og lydoptagelse af i alt 10 elevsamtaler og skole-hjem-samtaler i indskoling. Studiet videreføres i 2025, hvor det empiriske materiale udvides, bl.a. med interview af elever og forældre.

Da det er denne artikels ærinde at undersøge, hvilke former for dialog og inddragelse af eleverne der finder sted i forbindelse med arbejdet med MB, og hvilke logikker der synes at ligge til grund herfor, tager artiklens analyser udgangspunkt i empiriske nedslag i de anvendte samtaleredskaber og i henholdsvis en elevsamtale og en skole-hjem-samtale.

Samtaleredskaber i skolernes praksis – hvad bliver det muligt at tale om?

På de skoler, vi har besøgt, er det – som et led i inddragelsen af eleverne – blevet praksis, at arbejdet med MB indledes med en elevsamtale mellem elev og klasselærer. Med afsæt i samtalen udarbejdes MB herefter skriftligt med angivelse af fokuspunkter for eleven, hvorefter den gøres tilgængelig for eleven og forældrene som udgangspunkt for en skole-hjem-samtale.

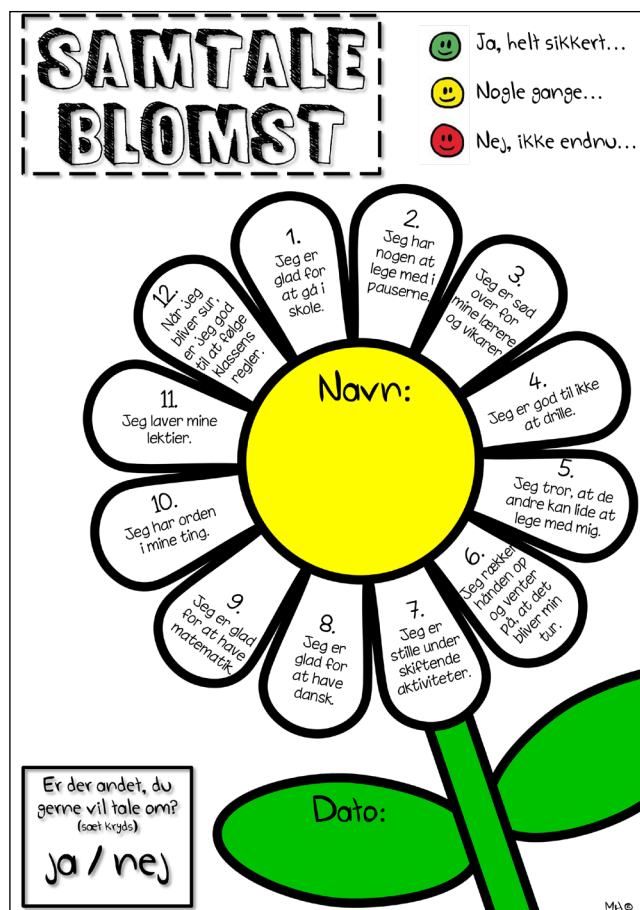
Elevsamtaler mellem elev og lærere er ikke et nyt fænomen i folkeskolen. Også i forbindelse med den tidligere elevplan var det på flere skoler praksis at afholde elevsamtaler forud for den skriftlige udformning af elevplanen (Helms 2017). I vores interview med ledere og lærere på de besøgte skoler træder det dog frem, at elevsamtalerne har fået en revival i forbindelse med MB.

På den ene skole havde man ikke gennemført elevsamtaler i en årrække, mens det på de øvrige skoler blev fremhævet, at elevsamtalerne "slet ikke har været så systematiserede," som de er blevet med indførelsen af MB. Eksempelvis er samtalerne nu fastlagt, så de bliver afholdt op til lærernes arbejde med selve den skriftlige formulering af MB, ligesom man på samtlige skoler har valgt et eller flere redskaber til at gennemføre elevsamtalerne med.

Elevsamtalen kan, som det er intentionen på de besøgte skoler, ses som et forum for inddragelse af elevens stemme og dermed som en demokratiseringsbestræbelse, hvor elevens perspektiver på eget skoleliv kan udfoldes. På den anden side kan elevsamtalen samtidig ses som en udmøntning af princippet om ansvar for egen læring – en samtale, hvor eleven bevidstgøres om og tager ansvar for egne læreprocesser (Andersen et al. 2017: 42) og socialisering.

I det følgende ser vi nærmere på nogle af de samtaleredskaber, som anvendes på skolerne.

Flere af lærerne fortalte, at de havde valgt at anvende redskaber, som de kendte i forvejen og/eller tidligere har brugt i deres praksis. Andre fortalte, at de havde foretaget søgninger på nettet efter samtaleredskaber, og ud fra disse søgninger havde de valgt de redskaber, som de umiddelbart fandt mest meningsfulde i arbejdet med inddragelse af eleverne. På tre af skolerne havde man valgt at anvende samtaleblomsten til samtalerne i indskolingen (se figur 1).



Figur 1. Samtaleblomsten fra Bubbleminds.dk.

Praksis er, at eleverne får samtaleblomsten med hjem til farvelægning forud for elevsamtalen. Eleverne skal farvelægge de enkelte blade ud fra deres egne oplevelser af de forskellige punkter – med farven grøn for "Ja helt sikkert ...", gul for "Nogle gange ..." eller rød for "Nej, ikke endnu..."

Eleverne har desuden mulighed for at sætte kryds ved "ja" eller "nej" i boksen i nederste venstre hjørne, hvor der spørges, om der er andet, som eleven gerne vil tale om. Herefter afleverer eleverne deres samtaleblomst til læreren, og blomsten danner udgangspunkt for den efterfølgende elevsamtale og skole-hjem-samtale.



På en af skolerne har man valgt et lignende samtaleredskab til brug på mellemtrinnet – i form af et elevark (se figur 2). Her skal eleverne forud for elevsamtalen farve hvert af nedenstående udsagn på elevarket rødt, gult eller grønt (rød for nej, gul for næsten, grøn for ja).

1. Jeg er fokuseret, når min lærer fortæller, hvad vi skal arbejde med.
2. Jeg er fokuseret, når vi har fælles snak i klassen.
3. Jeg tør godt række hånden op og sige min mening.
4. Jeg tør godt fremlægge for min klasse.
5. Jeg er god at samarbejde med.
6. Jeg kan få gode idéer, når jeg samarbejder.
7. Jeg kan godt lide, at nogen fortæller mig, hvad jeg skal gøre.
8. Jeg siger til, hvis jeg har brug for hjælp.
9. Jeg spørger mine klassekammerater om hjælp i timerne.
10. Jeg forstyrrer aldrig undervisningen.
11. Jeg tager hensyn til mine klassekammerater i undervisningen.
12. Jeg er sjov at være sammen med i frikvartererne.
13. Jeg vil gerne bestemme.
14. Jeg kan godt sige OK, hvis nogen har en anden idé end mig.
15. Det betyder ikke noget for mig, hvis andre får lov til mere end mig.
16. Jeg er en god taber. Jeg bliver ikke sur.
17. Jeg er en god vinder. Jeg praler ikke.
18. Jeg tager ansvar, hvis jeg har gjort noget forkert.
19. Jeg er god til at blive gode venner igen, hvis jeg har haft en konflikt.
20. Jeg holder styr på mine ting i tasken.
21. Jeg læser selv ugeplan og beskeder på AULA.

Såvel samtaleblomsten som det ovenstående redskab indebærer, at eleven skal forholde sig til egne kompetencer inden for en række kriterier, der primært knytter sig til elevens personlige og sociale kompetencer. Med elevens "besvarelse" af de forskellige udsagn bliver elevsamtalerne i overvejende grad samtaler, hvor elevens selvevaluering er det centrale omdrejningspunkt.

Når vi ser nærmere på de værdier og normer, der ligger i udsagnene i de to samtaleredskaber, kan vi se, at de stiller en række forskellige krav til eleverne, for at de kan imødekomme skolens kriterier for "den gode elev". Fælles for begge redskaber er bl.a. fordringen om at være en god kammerat. I samtaleblomsten kommer dette til udtryk i disse udsagn: "Jeg har nogen at lege med i pauserne", "Jeg er god til ikke at drille" og "Jeg tror, at de andre kan lide at lege med mig". I samtaleredskabet til mellemtrinnet kommer det bl.a. til udtryk i følgende udsagn: "Jeg er god at samarbejde med", "Jeg er sjov at være sammen med i frikvartererne", "Det betyder ikke noget for mig, hvis andre får lov til mere end mig", "Jeg tager ansvar, hvis jeg har gjort noget forkert" og "Jeg er god til at blive gode venner igen, hvis jeg har haft en konflikt".

Ligeledes er fordringen om at holde orden på sine ting og ikke at forstyrre undervisningen fælles for de to redskaber – i samtaleblomsten ses den i udsagnene: "Jeg har orden i mine ting", "Jeg laver mine lektier", "Jeg er stille under skiftende aktiviteter" og "Jeg rækker hånden op og venter på, at det bliver min tur". I redskabet til mellemtrinnet ses fordringen i udsagnene: "Jeg holder styr på mine ting i tasken", "Jeg læser selv ugeplan og beskeder på AULA", "Jeg er fokuseret, når min lærer fortæller, hvad vi skal arbejde med", "Jeg er fokuseret, når vi har fælles snak i klassen", "Jeg forstyrrer aldrig undervisningen" og "Jeg tager hensyn til mine klassekammerater i undervisningen".

Endelig adresseres det at være sur i begge redskaber. I samtaleblomsten træder det frem som en værdi, at man, selvom man er sur, stadig er god til at følge klassens regler. I redskabet til mellemtrinnet værdisættes det ikke, at man bliver sur, selvom man taber, ligesom man omvendt ikke bør prale, hvis man vinder.

Figur 2. Et elevark (indhentet fra en af skolerne).



Om end der i samtaleblomsten lægges op til en mulig drøftelse af undervisningen med udsagnene "Jeg er glad for at have dansk" og "Jeg er glad for at have matematik", lægger de øvrige udsagn – med deres stærke fokus på elevens selvevaluering – umiddelbart op til en individualisering, hvor elevens evne til at udvise den "rette adfærd" i skolen betragtes som noget, der er løsrevet fra undervisningen og skolens øvrige fællesskaber.

De to samtaleredskaber kan således siges at vanskeliggøre en elevinddragelse, hvor elevens perspektiver på eget skoleliv får plads til at udfolde sig, og hvor en drøftelse af kontekstuelle forholds betydninger for eleven, fx undervisningen eller klassefællesskabet, bliver mulig. Dette rejser i vores optik et centralt spørgsmål: Hvilke logikker er der på spil, når bestræbelsen på at inddrage elevernes stemmer udmøntes i samtaleredskaber som ovenstående?

I Biestas perspektiv kan det stærke fokus på elevernes personlige og sociale kompetencer ses som udtryk for, at socialisationsdomænet er det dominerende i de fremhævede samtaleredskaber. Lærernes valg af samtaleredskaber kan således anskues som udtryk for en logik, der handler om, at elevernes socialisation er en væsentlig del af skolens opgave. De forskellige udsagn i redskaberne kan dermed betragtes som bestemte værdier og normer for, hvordan man som elev bør agere i skolekonteksten, hvilket bl.a. er socialisationens opgave (Biesta 2022: 104). Socialisationsdomænet synes at dominere i de to samtaleredskaber, men kvalifikationsdomænet træder også frem – eksplicit i form af værdisættelsen af at lave lektier og være fokuseret i undervisningen.

Når de fremhævede samtaleredskaber synes at virke kontraproduktive i forhold til en reel elevinddragelse, kan det anskues som udtryk for en logik om, at skolens primære opgave er at kvalificere og socialisere eleverne. Kombinationen af en stærk socialisations- og kvalifikationsdagsorden og den selvevalueringslogik, som ligeledes synes at sætte sig igennem i de konkrete samtaleredskaber, medfører en objektgørelse af eleverne, hvor skolernes vedtagne kriterier for "den gode elev" gøres til genstand for samtalen snarere end det, der måtte ligge eleven på sinde at tale om.

I Bubers terminologi lægges der med de fremhævede samtaleredskaber primært op til en samtale, som er præget af et jeg-det-forhold: Eleven gøres til objekt for skolens socialiserende og kvalificerende bestræbelser og forventes også at gøre sig selv til objekt herfor. Eksemplerne illustrerer hermed en tendens i skolernes og lærernes praksis med MB, der i overensstemmelse med læringsmålstyret undervisning sætter elevernes læring (kvalifikationsdomænet) og socialisering i forgrunden for samtalen mellem læreren og eleven.

I artiklens sidste analysedel inddrages endnu et eksempel på et samtaleredskab, som synes at have potentiale til elevinddragelse. Først vil vi dog gennem to empiriske nedslag illustrere, hvordan samtaler med eleverne kan udfolde sig, når samtaleredskaber med fokus på kvalifikation og socialisation tages i anvendelse i skolernes praksis med MB.

Elevinddragelse i samtalerne

Følgende uddrag stammer fra en skole-hjem-samtale med eleven Agnes, der går i 2. klasse. Ved samtalen deltager Agnes selv, hendes forældre samt dansklæreren og matematiklæreren. Samtaleblomsten fungerer som udgangspunktet for samtalen, og Agnes har forud for samtalen farvelagt blomstens blade. Bladene er overvejende farvet grønne, et par blade er farvet gule, mens det eneste blad, som Agnes har farvet rødt, er bladet med udsagnet: "Jeg er glad for at have dansk". Lærerne tager indledningsvist i samtalen udgangspunkt i netop dette blad og spørger Agnes, hvorfor hun har farvet det rødt. Agnes er tilbageholdende med at svare, så hendes mor byder i stedet ind:



Mor: Hvis jeg må sige noget, oplever jeg det også på hjemmefronten i forhold til lektier, at det er i dansk ... at du synes, det er allermest surt.

Dansklæreren: Er det, fordi det er svært?

Agnes: Nej.

Mor: Du siger til mig, at du synes, det er kedeligt. Det, jeg oplever, er, at når vi læser, der har du haft svært ved at finde nogle bøger, der har fanget dig, og du har svært ved at genfortælle det, du har læst ... Jeg ved ikke, om du husker det, du har læst, for ellers kan det jo godt blive lidt kedeligt.

Dansklæreren: Ja, lige præcis. Altså, du bruger jo nogle gode afkodningsstrategier ... du er god til at sætte lydene sammen, når ordene er for svære, men en gang imellem kommer du til at gætte på de lange ord, og så kan det være svært at få fat i konteksten, og så kan det jo godt blive lidt kedeligt, jo.

Mor: Det er nemlig det, jeg oplever, når jeg har lavet lektier med hende ... At jeg er i tvivl, om du forstår det, du læser, og så kan det jo godt blive lidt småkedeligt ikke?

Dansklæreren: Ja, for når vi læser i klassen, har du altid mod på at læse højt. Du vil altid, og det synes jeg er fedt, også selvom der er nogle ord, der er svære (...) Men du må gerne tage dig god tid til at læse.

I samtalen virker det, som om lærerne er nysgerrige på, hvorfor Agnes ikke er glad for danskfaget. Sammen med moren forsøger dansklæreren at indkredse årsagerne til, at Agnes synes, at faget er kedeligt. Dansklæreren spørger indledningsvist Agnes selv, om hun synes, at faget er svært, men i den resterende del af samtalen om dansk er det udelukkende moren og dansklæreren, der taler sammen, selvom de løbende henvender sig indirekte til Agnes med ordet "du". Når det overvejende er de to voksne, der taler sammen om Agnes, kan en forklaring herpå være, at Agnes kun går i 2. klasse og derfor kan have svært ved at udtrykke sig ved en samtale, hvor der også eksisterer en magtasymmetri mellem det at være voksen og barn – og det at være elev over for to lærere.

Samtidig gives Agnes dog heller ikke mange muligheder for at fortælle, hvorfor hun ikke er så glad for dansk, fordi samtalen hurtigt taler ind i en kvalifikationsdagsorden, der handler om, hvorvidt Agnes forstår og kan genfortælle det, hun læser. Hermed får samtalen en evaluerende form, hvor Agnes med Bubers terminologi gøres til genstand for de voksnes objektiverende og analyserende blikke. Som det fremgår af uddraget, er det faktisk Agnes' mor, der lægger op til den kvalificerende og evaluerende tilgang til Agnes' læsning, hvilket dansklæreren forfølger ved at tilkendegive, at bøgerne måske bliver kedelige for Agnes, fordi hun gætter på de lange ord og derfor taber den samlede betydning i det læste.

Begge lærere virker oprigtigt nysgerrige på Agnes, og de roser og anerkender hende gentagne gange gennem samtalen. Alligevel sker der noget i samtalen, der får tilgangen til Agnes til at bære mere præg af et jeg-det-forhold, hvor hun analyseres og betragtes med et udefrakommende blik, og hvor hendes oplevelser af danskfaget gøres til noget, som handler om hendes læse- og forståelseskompetencer. Bestræbelsen på at inddrage Agnes' perspektiver ved brug af samtaleblomsten synes således at blive vanskeliggjort af en kvalificerende, analyserende og objektiverende tilgang til hendes oplevelse af dansk. Denne tilgang kommer til at virke kontraproduktiv i forhold til at møde Agnes i et jeg-du-forhold, hvor hun som et subjekt (og ikke som et objekt) gives mulighed for at tilkendegive sin egen mening.

Følgende nedslag er et uddrag fra en elevsamtale med Fatime, som går i 1. klasse. I klassen har lærerne valgt at anvende en række på forhånd definerede spørgsmål til eleverne, som i høj grad ligner de udsagn, vi har set i både samtaleblomsten og i redskabet til mellemtrinnet. Ved samtalen er det dansklæreren, der taler med Fatime, og det følgende uddrag følger efter et indledende spørgsmål om, hvad Fatime godt kan lide at lave i dansk.

Dansklæreren: Er du god til at koncentrere dig, når du skal lave en opgave?

Fatime: Ja.

Dansklæreren: Er du det?

Fatime: Nogle gange.

Dansklæreren: Nogle gange. Hvad kan hjælpe dig med at koncentrere dig? Er det, når der er helt ro, når nogen snakker med dig, når der er musik? Hvornår arbejder du allerbedst?

Fatime: Når der er ro, og ingen taler til mig.

Dansklæreren: Hvad synes du er svært, når du arbejder sammen med nogen? Når du arbejder sammen med nogen, får I så lavet det, I skal, eller sidder I og laver noget andet?

Fatime: Hmm.

Dansklæreren: Kig på mig [spørgsmålet gentages].

Fatime: Vi laver noget andet.

Dansklæreren: Er det svært for dig at arbejde sammen med nogen?

Fatime: Nogle gange ... Hvis Liv [Fatimes sidemakker] laver sådan en række ...

Dansklæreren: Mener du en mur? Hvorfor tror du, hun laver sådan en mur?

Fatime: Det ved jeg ikke.

Dansklæreren: Er det, fordi hun bliver forstyrret, tror du? Hvad er det, der forstyrrer hende, tror du?

Fatime: Jeg taler ikke til hende. Jeg kigger bare ...

Dansklæreren: Ja, men hvis hun nu gerne vil arbejde alene. Giver du hende så lov til at arbejde alene? Hvis der er en mur, og du har en opgave ... kan du så lave den alene?

Fatime: Jaeh.

Dansklæreren: Godt.

I udgangspunktet kunne flere af de spørgsmål, som dansklæreren stiller Fatime, lægges op til en dialog, hvor Fatimes egne perspektiver på danskfaget og undervisningen kunne få plads. Spørgsmålet om, hvad Fatime godt kan lide at lave i faget og spørgsmålene om, hvad der kan hjælpe hende med at koncentrere sig, hvornår hun arbejder allerbedst, og hvad hun synes er svært, når hun arbejder sammen med nogen, kunne invitere til en dialog, som var præget af et jeg-du-forhold med plads til forståelse og anerkendelse af Fatimes perspektiver.

Som i eksemplet med Agnes giver disse spørgsmål dog ikke anledning til en dialog om Fatimes oplevelser i og perspektiver på undervisningen og skolen. I stedet for at åbne anerkendende og dialogisk op for Fatimes perspektiver gøres hun, ligesom Agnes, i højere grad til objekt for skolens/lærerens forventninger. I ovenstående uddrag viser dette sig i en vurderende tilgang til Fatimes svar. Indledende godkendes Fatimes "ja" til, at hun er god til at koncentrere sig, når hun skal lave en opgave, ikke af læreren, som derimod gentager spørgsmålet. Fatime synes at opfange den manglende accept af sit svar og retter herefter til "nogle gange", hvilket muligvis er et forsøg på at give et svar, der i højere grad "passer" til lærerens opfattelse.

Angående spørgsmålet om, hvad Fatime synes er svært, når hun skal arbejde sammen med nogen, når hun ikke at svare, inden læreren stiller det opfølgende spørgsmål om, hvorvidt Fatime får lavet det, hun skal, når hun arbejder sammen med andre, eller om hun laver noget andet. I lærerens spørgsmål ligger der således allerede en implicit vurdering af, at Fatime ikke koncentrerer sig tilstrækkeligt, når hun skal lave opgaver i dansk. Fatime svarer tilsyneladende ærligt, at hun laver noget andet, og hun forsøger ved det opfølgende spørgsmål at forklare, at det er svært for hende at arbejde sammen med sin sidemakker, når makkeren laver en "mur" [en afskærmning på bordet mod Fatime].

Denne forklaring giver anledning til yderligere vurderende spørgsmål fra læreren, som i ledende form har til formål at få Fatime til at reflektere over sin egen adfærd i relation til Liv – at Liv laver "muren", fordi Fatime forstyrrer hende. Fatime forsøger igen at forklare sig ved at tilkendegive, at hun kun kigger og ikke taler til Liv, men igen godkendes denne forklaring ikke. I stedet spørger læreren, om Fatime giver Liv plads til at arbejde alene, og afslutningsvis henleder læreren samtalen på, om Fatime kan arbejde selvstændigt med en opgave.

Uddraget illustrerer en samtale, hvor Fatime, så godt hun kan, forsøger at besvare de mange spørgsmål, hun stilles. Undervejs i samtalen sidder hun uroligt, drejer på stolen og kigger i andre retninger end på læreren, hvilket også påtales, da læreren beder Fatime om at kigge på hende. Fatime virker således ikke helt tryk i samtalen og ser indimellem ud til ikke helt at forstå spørgsmålene, eller hvorfor hun bliver stillet dem. De gange, hvor hun forsøger at svare eller forklare sig, møder hun ikke umiddelbart anerkendelse eller forståelse, men ledes i stedet i retning af at skulle evaluere sig selv i relation til de stillede spørgsmål.

Med dette er det ikke vores hensigt at sige, at læreren ikke har de bedste intentioner for Fatime. Men eksemplet illustrerer, hvordan det at inddrage eleverne og udfolde de dialogiske bestræbelser

i MB rummer nogle udfordringer, der kan forstås som udtryk for, at kvalifikation og socialisation af eleverne har forrang i samtalerne. Dette fokus står i vejen for at inddrage eleven i samtalen som et subjekt, der har frihed til eventuelt at være uenig med lærerne eller udtrykke perspektiver, der ikke handler om at leve op til faglige eller sociale standarder for den gode elev. En sådan inddragelse ville i Bubers perspektiv handle om at komme eleven i møde som et værdigt subjekt, der har tanker og følelser om verden, som det er interessant og vigtigt at give plads til.

Hvad kan gøre dansk sjovt?

Afslutningsvist vil vi fremhæve endnu et samtaleredskab, som i højere grad end de tidligere omtalte inviterer til at inddrage elevernes stemmer i en mere autentisk dialog mellem lærer og elev. I uddraget af en samtale, hvor redskabet blev brugt på en af skolerne (se figur 3), har man forsøgt at invitere "elevens stemme ind" både i forhold til det faglige (med spørgsmålet "Hvad kan gøre dansk sjovt?") og i forhold til elevens trivsel og oplevelser af klassens fællesskab. Spørgsmålene sigter, i modsætning til de tidligere samtaleredskaber, ikke mod en selvevaluering, men mod en refleksion over elevens oplevelser med skolens kontekst. Skemaet er udfyldt af en elev i 6. klasse i forbindelse med en elevsamtale med klasselæreren.

FAG	HJÆLPE-SPØRGSMÅL	ELEVENS STEMME	AFTALER OM KONKRETE TILTAG/ RESULTATER FRA DIVERSE TEST
Dansk	Hvad kan gøre dansk sjovt?	Jeg kan godt lide at øve stavning, for det er jeg ikke så god til – men jeg er blevet bedre	Lidt mere hjemmestavning, helst i hånden
Alsidig udvikling/ elevens trivsel	Trives du i klassen?	Ja, det er fint nok	
	Hvad er god trivsel for dig?	At man har en god ven, som man kender godt	
Eleven i klassens fællesskab	Hvordan har du det i klassens fællesskab?	Kan med de fleste for det meste	

Figur 3. Udfyldt samtalskema til en elevsamtale (indhentet fra en af skolerne).

Figur 3 illustrerer, at der i praksis også findes redskaber, som tilstræber at gå i dialog med eleven. Ikke blot om præstationer og "passende" adfærd, men også om elevens perspektiver på de omgivende rammer.

En interessant diskussion viser sig i eksemplet. På spørgsmålet om, hvad der kan gøre dansk sjovt, har eleven svaret: "Jeg kan godt lide at øve stavning, for det er jeg ikke så god til – men jeg er blevet bedre." På den ene side kan elevens svar tolkes som indlejret i kvalifikationsdomænet, hvor han i et selvevaluerende blik har fokus på egen indsats og fremskridt, fordi han er opvokset i en skolekultur præget af værdier om, at eleverne skal tage "ansvar for egen læring".

På den anden side kan elevens svar tolkes, som om han rent faktisk tænker, at danskfaget bliver sjovere, hvis han bliver bedre til at stave, og at han derfor gerne vil øve sig. Et engagement i kvalifikationsdomænet kan dermed også ses som udtryk for, at eleven faktisk træder i karakter som subjekt og taler med egen stemme. Dette åbner for en interessant diskussion om forholdet mellem Biestas tre domæner (kvalifikation, socialisation og subjektifikation), som dog ligger uden for rammerne af denne artikel. Her skal blot siges, at man kan argumentere for, at en orientering mod kvalifikation (og socialisation) ikke nødvendigvis udelukker elevens subjektifikation, så længe eleven inviteres ind i en autentisk, åben dialog, som er karakteriseret ved et jeg-du-forhold.

Konklusion

I artiklen har vi undersøgt, hvordan bestræbelserne på at inddrage eleverne i arbejdet med MB udfolder sig i praksis. Vi har indledningsvist argumenteret for, at dette arbejde udspiller sig mellem forskellige politiske og pædagogiske bestræbelser. På den ene side knytter MB an til at skabe en styrket evalueringskultur i skolen med fokus på faglige og alsidige mål (fokuspunkter).

Her er der fokus på at understøtte elevens læringsudbytte gennem dialog mellem skole, elev og forældre. På den anden side argumenterer vi for, at visionen om at skabe et dialogværktøj ligeledes kan ses som et led i en demokratisk bestræbelse på at give eleven mulighed for at blive hørt,

hvad angår elevens eget skoleliv – med fokus på samspillet mellem eleven selv og de rammer, som eleven agerer i.

MB og bestræbelserne på at inddrage eleverne rummer både potentialer og udfordringer. Den fornyede interesse for elevsamtaler fremstår som en mulighed for at åbne for en demokratisk dialog, hvor elevens perspektiv på eget skoleliv får en plads i skolens evalueringspraksis. Gennem illustrative nedslag har vi belyst, hvordan redskaber som samtaleblomsten risikerer at begrænse elevernes inddragelse i arbejdet med MB.



Vi argumenterer med afsæt i Biestas formålsdomæner for, at skolernes praksis med MB primært er orienteret mod at inddrage eleverne i en samtale centreret omkring socialisations- og kvalifikationsdomænerne. I denne kontekst bliver eleverne ofte mødt som objekter for skolens socialiserende og kvalificerende mål, hvilket begrænser muligheden for at åbne for elevernes subjektifikation, hvor de kan bruge deres stemme og sætte ord på deres oplevelser om eget skoleliv.

Samtaleredskaber, der kategoriserer eleverne som "gode" eller "dårlige" ud fra skolens sociale og faglige normer, fejler dermed som reelle dialogværktøjer, hvor formålet er at give eleverne oplevelser af, at deres perspektiver er vigtige og værdsatte. De fejler, fordi det ikke er alle perspektiver, der er gyldige eller legitime. Med afsæt i Bubers begrebsramme argumenterer vi for, at når samtaleredskaberne primært rammesættes af et jeg-det-forhold, risikerer samtalen at blive til en instrumentel vurdering af elevens adfærd, der stiller sig i vejen for en mere autentisk, nærværende

dialog, hvor elevens perspektiv og subjektivitet bliver værdsat og inddraget som en ligeværdig del af samtalen.

Artiklen inviterer til en refleksion over, hvilken betydning og forståelse vi lægger i "at inddrage eleverne" i arbejdet med MB. Er det nok at fokusere på socialisation og kvalifikation gennem strukturerede samtaleredskaber? Eller bør der være en større åbenhed og nysgerrighed for at møde eleven i sin helhed og forstå elevens (subjektive) oplevelser af skolelivet? Hvis MB skal leve op til sin intention om at skabe en dialogisk evalueringskultur, er det nødvendigt at overveje, hvordan samtaleredskaberne kan udvikles, så de ikke blot udfolder sig som en evaluering og objektivisering af eleven, men skaber mulighed for et autentisk møde og en autentisk dialog mellem elev, lærer og forældre, hvor eleven får frihed til at bruge sin stemme og dele sine perspektiver på eget skoleliv.



Litteratur

- Andersen, M., Wahlgren, B. & Wandall, J. (2017). *Evaluering – af læring, undervisning og uddannelse*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bakhtin, M.M. (2013). *The Dialogic Imagination – Four Essays*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Biesta, G. (2018). *God uddannelse i målingens tidsalder – etik, politik demokrati*. Aarhus: Klim.
- Biesta, G. (2021). *World-centred Education. A View for the Present*. New York, NY: Routledge.
- Biesta, G. (2022). *Verdensvendt uddannelse – et perspektiv for nutiden*. Aarhus: Klim.
- Buber, M. (2004). *Jeg og Du*. København: Hans Reitzels Forlag.
- BUVM (Børne- og Undervisningsministeriet) (2023). *Meddelelsesbog til dialog mellem elev, forældre og skole*. København: Børne- og Undervisningsministeriet.
- BUVM (Børne- og Undervisningsministeriet) (2024). *Meddelelsesbog til samarbejde mellem elev, forældre og skole*. København: Børne- og Undervisningsministeriet.
- Dysthe, O. (1997). *Det flerstemmige klasserum*. Aarhus: Klim.
- Grumløse, S.P., Kaas, L.A. & Berg, M.S. (2020). "Jeg må være den dumme i klassen". Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring – for lærere*. Frederikshavn: Dafolo.
- Helms, S. (2017). *(U)Synlig evaluering i skolen – Et studie af elevplanens rekontekstualisering i praksis*. Ph.d.-afhandling. Roskilde: Roskilde Universitet.
- Lindblad, S. & Sahlström, F. (2003). *Klasserumsforskning: en oversigt med fokus på interaktion og elever*. I Bjerg, J. (red.). *Pædagogik – en grundbog til et fag*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Steensen, C.I.S. & Helms, S. (2024). *The right to be a subject of your own life – a study of parent-teacher conferences in Danish lower secondary education*. *Social Sciences*, 13(1), 66.