

## Normer og identitetstilskrivninger i 2. klasse: Hvordan påvirker identitetstilskrivninger normerne for godt gruppearbejde?

Pauline Skalts  
 INSS, Københavns Universitet  
 pauline.skalts@gmail.com

### Abstract

*In this study, I examine norms and ascribed identities in a group conversation among four second graders from the perspective of linguistic ethnography. Firstly, I examine which norms of good behaviour they establish in the conversation regarding carrying out group work. Secondly, I examine whether this set of norms is the same for all four students, or whether the students' ascribes identities affect what will be sanctioned as breaking a norm. The examined data originates from the Amager project and consists of firstly a recorded session of group work carried out by four second graders, and secondly the field notes from a period of two months leading up to the recording. Using conversation analysis I analyse excerpts from the recording and compare them with episodes from the field notes. I show how being ascribed identities such as "the troublemaker" and "the goofy guy" seemingly affects which actions will be sanctioned by the other students as breaking the norm – actions that otherwise in the recording is considered complying with the norm. I also show how these sanctions seemingly are copied by the students from everyday episodes of interactions between "the troublemaker" and the students' main teacher.*

### Introduktion

Som studentermedhjælper på Center for Sociolingvistiske Sprogforandringsstudier har jeg transskriberet talesprogsdata af forskellig art fra hele Danmark. Jeg har blandt andet transskriberet en optagelse af et gruppearbejde mellem fire yngre folkeskoleelever. Der var specielt tre ting, der slog mig, da jeg transskriberede netop denne gruppesamtale. For det første slog det mig, i hvor høj grad eleverne irettesætter hinandens adfærd, for det andet at de ofte henviser til optageudstyret (kamera og mikrofoner), når de irettesætter hinanden. For det tredje lagde jeg mærke til, at specielt én elev blev irettesat oftere end de tre andre – også i tilfælde hvor han ikke umiddelbart havde gjort noget galt. Disse tre umiddelbare indtryk af samtalen ansporede mig til at tage et nærmere kig på optagelsen. Jeg har derfor undersøgt, hvilke normer eleverne giver udtryk for som værende god opførsel i forbindelse med gruppearbejde. Det har jeg gjort for at kunne undersøge, om dette sæt af normer for god opførsel gælder for alle fire elever i samtalen, eller om elevernes identiteter i gruppen påvirker, hvad der anses som værende normbrud. Denne undersøgelse viser, hvordan en bestemt elevs identitetstilskrivninger gør, at denne elev bliver irettesat i situationer, hvor han ikke bryder nogen normer, og jeg vil derfor argumentere for, at man kan tale om et gensidigt kausalitetsforhold mellem identitet og norm.

## Lingvistisk etnografi

Til at besvare undersøgelsens spørgsmål vil jeg anvende metodiske redskaber hentet fra den lingvistiske etnografi. Lingvistisk etnografi har fokus på at afdække implicite strukturer i sociale interaktioner, der ofte udføres ubevidst (Blommaert 2006:4). De sociale strukturer, jeg har fokus på i denne undersøgelse, er normer og identitetsarbejde.

En central metode inden for lingvistisk etnografi er deltagerobservation. Det er vigtigt, at feltarbejderen deltager aktivt og helst over en længere periode, når der indsamles data (Blommaert 2006:12, Blommaert & van der Aa 2015). Dataindsamling skal nemlig ikke ses som blot en indsamling, men som en læringsproces, hvor feltarbejderen gør sig bekendt med mange af de usagte, underliggende normer og rutiner, der findes i sociale miljøer (Blommaert 2006:26). Feltdagbogen er derfor et vigtigt redskab for feltarbejderen, det er en måde at nedfælde og gemme feltarbejderens umiddelbare indtryk af en given situation, der kan supplere de mere rå data, som for eksempel lyd- og videooptagelser af situationen. Jeg vil derfor i denne undersøgelse analysere en lyd- og videooptagelse, hvorefter jeg vil sammenligne resultaterne fra denne analyse med feltdagbøger udarbejdet af en feltarbejder fra Amagerprojektet.

## Normer og identitet

### *Normer*

Der er visse normer og konventioner, der normalt skal overholdes i bestemte interaktioner. Disse normer og konventioner er skiftende, alt efter hvilken interaktion der er tale om – dette sæt af konventionaliserede forventninger til en given interaktion kaldes *genre* (Rampton et al. 2014:9). En genre kunne for eksempel være et forretningsmøde, en romantisk date, eller en telefonsamtale. Genren, der ligger til grund for denne analyse, er gruppearbejde, og optagelsen viser eksempler på, at eleverne konstant forholder sig til genren og reflekterer over og justerer på, hvordan de forholder sig til de givne normer for godt gruppearbejde. Enhver interaktion er derudover påvirket af deltagerens *trajectories* (Rampton et al. 2014: 8, 11). Det vil sige, at interaktionen er påvirket af samtaledeletagernes tidligere erfaringer og forståelser af både verden og af hinanden. Ved at sammenligne resultaterne fra analysen af gruppesamtalen med feltdagbøgerne kan vi få et indblik i elevernes *trajectories* (Madsen, Karrebæk & Møller 2015:2).

### *Identitet*

Blommaert (2005:205) beskriver identitet som noget vi *gør*, og ikke som noget vi *har*. Vores handlinger *repræsenterer* altså ikke vores identitet, men *er* vores identitet. Vi udøver og konstruerer identitet på baggrund af vores tilgængelige sproglige og semiotiske resurser – det dækker blandt andet over vores tilgængelige ordforråd, intonation, kropssprog, osv. Forskellige sproglige og semiotiske resurser associeres med forskellige typer af personer, grupper, aktiviteter og situationer – disse forskellige sæt af resurser kaldes *registre* (Rampton et al. 2014:10). For at en identitet kan blive etableret, skal den først genkendes og anerkendes af andre – identitetsarbejde er altså en

dialogisk praksis (Blommaert 2005:205). Det vil sige, at man som elev ikke blot kan anvende et *register* associeret med *den gode elev*, og så har man identiteten *den gode elev*. Det kræves nemlig, at dem, man interagerer med, anerkender denne identitet. Det vil også sige, at ud over at vi udøver og konstruerer vores egne identiteter, så tilskriver vi også konstant hinanden identiteter, alt efter hvilke resurser og identitetshandlinger vi genkender og anerkender hos vores samtalepartnere (Blommaert 2005:205). Vi er nemlig ikke frie til at anvende hvilke som helst resurser i vores semiotiske arbejde – i forskellige situationer vil vi være i stand til at anvende forskellige sæt af resurser, der i andre sammenhænge ville blive afvist (Blommaert 2005:206). I denne undersøgelse vil jeg blandt andet præsentere eksempler på, hvordan en elevs sæt af sproglige og semiotiske resurser er begrænset, idet nogle af hans tilgængelige resurser ikke anerkendes af de andre samtaledeltagere. På denne måde får denne elev tilskrevet en bestemt identitet af de andre elever lokalt i samtalen.

Elever kan blive tilskrevet visse identiteter af deres lærere, identiteter som for eksempel ”den gode” eller ”den dårlige elev” (Lundqvist 2015, Johnson 2015). Uanset hvilken af de to identiteter, man bliver tilskrevet, kan det have negative konsekvenser for indlæringen og det sociale liv for den pågældende elev, idet elevens klassekammerater enten bevidst eller ubevidst forholder sig til lærerens identitetstilskrivninger på måder, der kan føre til konflikter (ibid.). I tilfældet med identiteten som *den gode elev* er der risiko for, at eleven belønnes rutinemæssigt af læreren for adfærd, der ikke er associeret med egenskaber, som *en god elev* normalt besidder. Dette kan resultere i, at elevens klassekammerater vil forsøge at udfordre den gode elevs position (Lundqvist 2015:17). I tilfældet med identiteten som *den dårlige elev* er der risiko for, at eleven reagerer på identitetstilskrivningen ved at blive endnu værre: ”Det är som Simon säger, den disciplinära auktoriteten, de stränga lärarna som satt med armarna i kors, motiverade honom att bli ännu värre.” (Johnson 2015:125). Denne proces kan skabe en ond cirkel med irettesættelser fra autoriteter, der skaber en modreaktion fra elevens side, der resulterer i endnu flere irettesættelser, og så videre.

På baggrund af Lundqvist (2015) og Johnsons (2015) undersøgelser omkring bestemte lærer-elev-interaktioner og identitetstilskrivninger kan man argumentere for, at visse identitetstilskrivninger kan have u hensigtsmæssige konsekvenser for en elev. Jeg vil argumentere for, at dette er tilfældet med én af eleverne fra gruppesamtalen. De fleste interaktioner beskrevet i feltdagbøgerne er interaktioner mellem klasselæreren og én til flere elever, og jeg vil vise eksempler på, at klasselæreren ser ud til at være med til (uforvarende) at tilskrive u hensigtsmæssige identiteter til en bestemt elev.

## Gruppesamtalen og feltdagbøgerne

De anvendte data til undersøgelsen stammer fra Amagerprojektet, der er et forskningsprojekt ledet af et forskerhold på Center for Sociolingvistiske Sprogforandringsstudier (se [http://dgcass.hum.ku.dk/forskning/igangvaerende\\_projekter/amagerprojektet/](http://dgcass.hum.ku.dk/forskning/igangvaerende_projekter/amagerprojektet/)).

Projektet foregår i samarbejde med en folkeskole på Amager, hvor udvalgte klasser bliver fulgt af forskerholdet. Projektets data består af etnografiske observationer, hvor feltarbejderne har

udarbejdet feltdagbøger og lyd- og videooptagelser af de unge. Optagelsen, der ligger til grund for analysen, er en videooptagelse af et gruppearbejde med fire elever fra 2. klasse – gruppen består af en pige og tre drenge, og de er alle omkring 9 år. De fire elever har fået tildelt pseudonymer på baggrund af Amagerprojektets standardiserede pseudonymisering. De andre elever og lærere, der bliver nævnt i uddragene, har jeg selv pseudonymiseret. Jeg vil kort præsentere de fire elever fra optagelsen på baggrund af feltarbejderens beskrivelser af eleverne i feltdagbøgerne:

- Abdi (ADI):** Abdi beskrives som en dreng, der ofte er urolig og larmer meget i klassen. Han beskrives derudover som en meget venlig og høflig dreng. Der er beskrevet mange episoder med Abdi i feltdagbøgerne.
- Hossein (HOS):** Hossein beskrives som en dreng, der ofte er urolig og larmer meget i klassen. Der er beskrevet mange episoder med Hossein i feltdagbøgerne.
- Tommy (TMY):** Tommy beskrives som en dreng, der en gang imellem er urolig i klassen, og som elsker frikvarter. Der beskrives sjældent episoder med Tommy i feltdagbøgerne.
- Linda (LID):** Linda beskrives som en venlig og imødekommende pige. Derudover beskrives hun som fagligt dygtig. Der beskrives et middel antal af episoder med Linda i feltdagbøgerne.

Gruppearbejdet består i at skulle tegne forskellige måder at tale på. Eleverne har fået udleveret et stykke papir med et omrids af en dreng og en pige, som de skal forestille sig er dem selv. De må skrive og tegne, og får at vide, at der ikke findes noget rigtigt eller forkert i denne opgave. Det eneste krav til gruppearbejdet er, at de ikke må rejse sig fra bordet. Gruppearbejdet foregår i et grupperum på skolen, hvor de bliver ladet alene til at udføre opgaven i cirka en halv time. Opgaven introduceres og forklares af to fra Amagerprojektets forskerhold, og der er ingen lærere til stede. Gruppearbejdet er som sagt optaget med kamera, og derudover er hver elev udstyret med en lille mikrofon, der er klipset på trøjen.

Til at supplere pointerne i analysen af gruppesamtalen har jeg gennemgået feltdagbøgerne fra en periode på tre måneder op til gruppearbejdet. Jeg har gennemgået dagbøgerne for notater om de fire elever fra gruppesamtalen, for at kunne sammenholde de processer, der foregår lokalt i gruppearbejdet, med episoder fra elevernes hverdag i klassen. Formålet har været at få et indblik i, om de identitetstilskrivninger, der er i gruppesamtalen, også er at finde i episoder ud over netop denne halve times gruppearbejde.

Jeg har ikke selv haft direkte adgang til felten i forbindelse med denne undersøgelse, og jeg er derfor sekundær bruger af projektets data. En undersøgelse som denne er mulig i kraft i Amagerprojektets kollaborative dataindsamling (Madsen, Karrebæk & Møller 2015:2).

## Konversationsanalyse

Til at analysere de udvalgte eksempler fra optagelsen vil jeg anvende analytiske redskaber hentet fra interaktionsanalysen, nærmere bestemt konversationsanalysen (Femø Nielsen & Beck Nielsen 2005). Inden for konversationsanalyse arbejder man ud fra disse fire grundlæggende antagelser:

1. Interaktion er strukturelt organiseret.
2. Interaktionelle bidrag er både kontekstbetingede og kontekstskabende.
3. De to ovenstående forhold indebærer, at ingen detalje i en sproglig interaktion på forhånd kan afvises som tilfældig eller interaktionelt irrelevant.
4. Detaljerede undersøgelser af sociale interaktioner opnås bedst gennem studier af data, der stammer fra autentisk talesprog. (Femø Nielsen & Beck Nielsen 2005:29)

Jeg vil altså kigge på, hvordan gruppearbejdet sprogligt er strukturelt organiseret, uden at afvise nogen bidrag som interaktionelt irrelevante. Analysen vil være funderet på udvalgte eksempler fra lyd- og videooptagelserne, og jeg vil til hvert eksempel lave en transskribering. Jeg har vedlagt transskriberingsnøglen som et bilag. Analysen er funderet på selve lyd- og videooptagelserne, og transskriptionerne er inkluderet i artiklen af hensyn til læseren. Jeg har i forbindelse med transskriptionen valgt en detaljeringsgrad, der kan give læseren et indblik i, hvad der foregår i optagelserne, og ikke med henblik på direkte analyse.

### ”Vi skal opføre os ordentligt”

Jeg vil nu gennemgå de udvalgte eksempler fra optagelsen af gruppearbejdet og analysere dem sekventielt. Jeg vil i tilfælde, hvor det er relevant, sammenholde pointerne fra en analyse af et eksempel med uddrag fra feltdagbøgerne.

I det følgende eksempel er vi cirka 4 minutter inde i optagelsen, hvor forskerne netop har forklaret opgaven, og er ved at forlade lokalet. Specielt Abdi har fjollet en del under forskernes forklaring af opgaven, hvilket både Tommy og Hossein har fundet underholdende. De har dog også forsøgt at få ham til at holde op med at fjolle. Da forskerne skal til at gå, er Hossein ivrig efter at komme i gang med at tegne.

(1) ”Vi skal opføre os ordentlig”

1. TMY: ha
2. HOS: okay jeg tegner lige xxx (.)
3. nej jeg [tegner Tommy] jeg tegner det flot
4. TMY: [{ha} ]
5. jeg tegner det flot

6. HOS: jeg [prøver]  
7. LID: [nej h]el seriøs vi skal  
8. ADI: x[xx >Hossein  
9. HOS: [heeeey! >Linda  
10. ADI: xxx det ved du godt ik Hossein (.)  
11. TMY: {hold nu} [kæft!] [{manner} >Abdi  
12. HOS: [hvad ]  
13. ADI: [xx[x *hviskes* >Hossein]  
14. TMY: [okay vi opfører os] [ordentlig  
15. HOS: [tsk  
16. ADI: jo >Hossein  
17. TMY: vi [opfører os ordentlig  
18. LID: [okay  
19. ADI: [du s- [du siger han her øh >Hossein  
20. LID: [I skal opføre jer [ordentlig  
21. ADI: [{du siger [det} >Hossein  
22. TMY: [hey  
23. vi [opfører os ordent]lig (.)  
24. HOS: [okay okay okay ]  
25. ADI: xxx doing! doing! *synges stående og dansende*  
26. HOS: [ha--  
27. LID: [tsk ]  
28. TMY: [hold] nu din [ha  
29. LID: [du ved godt den der kan se det ik  
30. TMY: hold nu kæft *smilende stemme*  
31. LID: og de ser på den video bagefter  
32. TMY: gå nu væk gå n- (.) ha  
33. sæt dig nu ned *smilende stemme*  
34. HOS: --ha er (1.1) sej (0.5) *oplæsende stemme*  
35. ADI: ha Hossein! (.)  
36. HOS: jeg [skriver Tommy er sej]  
37. ADI: [Hossein kig kig kig ]  
38. HOS: Tommy er sej  
49. ADI: Hossein kig (0.6) kig (0.9)  
40. Hossein (.) Hossein N (.)

41. HOS: ha[--

42. ADI: [yalla! yalla! xxx siges stående og dansende

Allerede i linje 2 går Hossein i gang med at tegne, og han giver udtryk for, at han gerne vil tegne Tommy flot, imens sidder Tommy og smågriner. I linje 7 bryder Linda ind, og siger ”nej hel seriøs vi skal”, hvorefter hun afbryder sig selv. Det kunne tyde på, at hun ikke anerkender Hosseins tegning som en del af at løse den opgave, de lige er blevet stillet, og hun forsøger at opfordre til at følge opgaven. Hossein svarer igen med et langtrukket ”heeeey!” henvendt til netop Linda i linje 9. Samtidig prøver Abdi at fortælle noget til Hossein, som Tommy reagerer på ved at bede Abdi om at holde kæft i linje 11. Der er tegn på, at der bliver reageret forskelligt på normbrud, alt efter hvem der foretager normbruddet. Tommy reagerer på Hosseins tegning ved at grine af ham, selvom det ikke er en del af at løse opgaven, sådan som Linda gør opmærksom på. Da Abdi taler til Hossein, reagerer Tommy imidlertid straks ved at bede ham om at holde sin kæft. Det er dog svært at vide, om han blot reagerer på det faktum, at Abdi taler til Hossein, eller om han reagerer på *hvad* Abdi siger, da jeg ikke kan høre ud fra optagelsen, hvad der bliver sagt. Det er dog ikke kun lokalt i denne samtale, at det forekommer, at Abdi er den eneste, der bliver irettesat, på trods af at flere bryder normerne, hvilket følgende uddrag fra feltdagbøgerne viser:

Jesper (klasselæreren, min kommentar) er ikke i godt humør i dag, denne gang er det Abdi, der står for en omgang skæld ud. Jesper råber til Abdi, som læner sig op af bordet: ”rejs dig op, fjern din røv fra bordet, du skal ikke være fræk!!” Både Andreas og Dan læner sig også op af bordet, men det siger Jesper ikke noget til. Abdi kigger nedslået hen mod mig, Augustus kigger også på mig, som for at se min reaktion.

(Uddrag fra feltdagbog, 11. januar 2013, skrevet af Lamies Nassri)

Også klassens klasselærer irettesætter udelukkende Abdi i denne situation, hvor andre bryder selv samme norm, som Abdi bryder.

Efterfølgende i eksemplet begynder Abdi at hviske til Hossein, der ikke virker til at tage meget notits af Abdi. I linje 14 begynder Tommy at opfordre til, at ”vi opfører os ordentlig”, hvilket han gentager et par gange. Det virker til at være en generel opfordring til alle, inklusiv ham selv. Det er ikke til at sige, om Tommys opfordring er blevet udløst af Abdis normbrud alene, eller om den er et resultat af både Abdis og Hosseins normbrud så hurtigt efter hinanden. Linda giver Tommy delvist ret i linje 20, når hun siger ”I skal opføre jer ordentlig” – hun vælger dog ikke at inkludere sig selv i opfordringen. Udgangspunktet for gruppearbejdet er altså eksplicit formuleret af både Tommy og Linda allerede helt fra start, og udgangspunktet er at normerne for godt gruppearbejde og god opførsel skal følges. I linje 24 siger Hossein ”okay okay okay” til Tommy og Lindas opfordring, der virker mere som en overgivelse end opbakning til opfordringen. Abdi vælger imidlertid at rejse sig og begynde at synge og danse i linje 25, hvilket de alle tre reagerer på med det samme. Hossein begynder straks at grine højlydt af Abdi i linje 26, hvilket han fortsætter med henover flere af de andres taleture. Linda reagerer med at opgivende ”tsk” i linje 27, mens Tommy begynder at

irettesætte Abdi i linje 28, men bliver ikke færdig med sin irettesættelse, før han også begynder at grine. Linda leverer i linje 29 og 31 en implicit irettesættelse af Abdis opførsel ved at henvise til optageudstyret, og at ”de ser på den video bagefter”. Hun gør altså opmærksom på, at der eventuelt vil være konsekvenser af ikke at opføre sig ordentligt. Motivationen for at opføre sig ordentligt er altså ikke udelukkende for gruppens og det gode gruppearbejdes skyld – institutionelle autoriteter og deres vurdering og eventuelle sanktionering for dårlig opførsel spiller også en rolle i opfordringen til at overholde normerne. De institutionelle autoriteter, såsom lærere og forskerne, er repræsenteret i gruppearbejdet via optageudstyret.

I linje 32–33 opfordrer Tommy endnu engang Abdi til at sætte sig ned, samtidig med at han stadig ikke kan lade være med at grine af Abdi. I linje 34 slutter Hosseins grinetur, og han går med det samme i gang med at læse de ord op, han er i gang med at skrive på papiret. Efter et halvt sekunds pause begynder Abdi at grine, og forsøger fra linje 36–41 at få Hosseins opmærksomhed igen. Hossein ignorerer først Abdis forsøg på at få opmærksomhed ved at snakke om, hvad han er i gang med at skrive på papiret i linje 37 og 39. Abdi er imidlertid meget insisterende – han gentager Hosseins navn op til flere gange med forholdsvis lange pause imellem, og tilføjer i linje 41 Hosseins efternavnsinitial, ”Hossein N”, som han kaldes til dagligt i klassen. Hossein viser tegn på opmærksomhed i linje 42, da han begynder at grine. Abdi reagerer på Hosseins grin ved umiddelbart efter at begynde at danse, mens han råber ”yalla! yalla! xxx”. Ud fra linje 34–43, hvor Abdi gang på gang prøver at fange Hosseins opmærksomhed, kan det tyde på, at en af Abdis motivationer for at fjolle er at få opmærksomhed og positiv bekræftelse af andre, for eksempel i form af latter.

Eksemplet viser, at eleverne udtrykker ønske om, at de gerne vil følge normerne og opføre sig ordentligt. Indtil videre er normen *opgaven skal løses* vagt blevet introduceret af Linda i linje 7. En af motivationerne bag ønsket om at opføre sig ordentligt er tilstedeværelsen af institutionelle autoriteter, repræsenteret via optageudstyret. Der reageres imidlertid forskelligt på normbrud, alt efter hvem der står for normbruddet, og ikke kun lokalt i denne optagelse, men også i klassen. Hossein lægger i eksemplet ud med ikke at løse opgaven, som Linda gør opmærksom på er brud på normen, men som Tommy bare griner af. Lige så snart Abdi foretager normbrud irettesættes han af alle tre elever, dog ofte akkompagneret af latter fra Tommys og Hosseins side. Abdis ihærdige forsøg på at fange Hosseins opmærksomhed i linje 34–43 tyder på, at netop drengenes latter er en motivation for Abdis fjollerier. Dermed er de med til at fastholde Abdi i en situation, hvor han gang på gang bliver tilskrevet en identitet som et fjollehoved.

Abdi irettesættes i eksemplet på baggrund af opførsel, der må siges at være brud på normen for godt gruppearbejde. Abdi er også den, der bryder flest normer i løbet af gruppearbejdet, men der er dog flere eksempler i optagelsen, hvor Abdi irettesættes, på trods af at han ikke har brudt nogen normer. Inden jeg gennemgår et sådan eksempel, vil jeg kort præsentere endnu en norm, som en af eleverne selv eksplicit pointerer. Følgende eksempel starter cirka 27 minutter inde i gruppearbejdet, og Abdi er altså blevet irettesat mange gange på dette tidspunkt, blandt andet fordi de andre synes, han skal tie stille. I minutterne op til eksemplet taler Hossein og Tommy om et YouTube-klip, de synes er sjovt, og Abdi har allerede før eksemplets start forsøgt at få dem til at tie stille et par gange.



- (2) "Vi taler stille"
1. ADI: jeg vil bare have I skal tie stille (.)
  2. TMY: jeg vil også have du! skal tie stille
  3. ADI: j[a! s]å
  4. HOS: [os! ]
  5. ADI: (.) ja!
  6. så lad vær med at sige til hinanden #smaskelyd#
  7. (.) så du det der på YouTube skift i udsigelse
  8. (0.5) jeg er ligeglad med YouTube mand
  9. (0.3) den k[an sutte min p- ]
  10. TMY: [jeg er også ligeglad]
  11. med det du! [siger!]
  12. HOS: [som om] vi
  13. taler med dig! (0.3)
  14. TMY: vi taler med os!
  15. og vi taler stil[le! ]
  16. ADI: [okay! så]
  17. lad vær med at tal! (.)
  18. TMY: vi taler stille
  19. vi taler ikke #ahpeega# skift i udsigelse

Den norm, Abdi udleder ved at blive bedt om at tie stille hele tiden, er, at *man skal tie stille*. Derudover har Linda antydnet, at *man skal løse opgaven* for at følge normen. I linje 1 beder Abdi Tommy og Hossein om at tie stille, og han uddyber i linje 5–9, at han ikke vil høre om deres YouTube-klip. Ud fra normerne *man skal tie stille*, og *man skal løse opgaven* bryder Hossein og Tommy normerne, idet de taler, og de taler om noget, der ikke er relateret til opgaven. Abdi irttesætter deres normbrud i linje 1, hvortil Tommy svarer Abdi igen i linje 2, fordi han synes, det er Abdi, der skal tie stille. Abdi trænger altså ikke igennem med sin irttesættelse af Tommy og Hossein – *registret* han anvender her, der kan associeres med én, der gerne vil have, at normerne overholdes, bliver altså afvist af de andre elever. Det er ellers et *register*, som både Tommy og Linda bliver anerkendt for i eksempel 1 (Linda i linje 20+29, Tommy i linje 17+22).

I linje 14–15 og 18–19 uddyber Tommy, hvorfor han synes, de gerne må tale, og Abdi ikke må – Hossein og Tommy taler nemlig stille, hvor Abdi taler højlydt og fjollet. Tommy ekspliciterer altså normen *man skal tale stille*, der ifølge ham kan veje op for, at man taler om noget andet end opgaven. Med det in mente vil jeg nu gå videre til et eksempel, jeg introducerede tidligere, nemlig et eksempel på at Abdi bliver irttesat, selvom han ikke bryder nogen normer. Lige

inden eksemplets start er Abdi blevet irettesat af Tommy og Hossein for at drille Linda, hvorefter eleverne vender tilbage til opgaven, hvor Linda skriver på papiret, at man kan tale "grimt" til hinanden.

(3) "Jeg elsker..."

1. LID: grimt
2. TMY: (0.7) grimt (0.4)
3. HOS: o[kay           ]
4. LID: [{hvis man}] taler grimt om nogen
5. HOS: (0.3) {hvem}
6. ADI: (0.6) jeg elsker oplæsende stemme
7. HOS: (.) hallo ti stille

De sidder alle og arbejder på at løse opgaven, inklusiv Abdi, der i linje 6 læser det op, han er i gang med at notere på papiret. Efter en mikropause irettesætter Hossein ham ved at sige "hallo ti stille" i linje 7. Hvis vi holder Abdis opførsel op imod de normer, eleverne selv har opstillet i optagelsen, så bryder han ingen af dem. Han *løser opgaven* og han *taler stille*. Abdis bidrag i linje 7 minder om Hosseins bidrag i linje 35–39 fra eksempel 1, hvor han blandt andet siger "jeg skriver Tommy er sej", med den forskel at Hosseins bidrag ikke er med til at løse opgaven. Han bliver imidlertid ikke irettesat. Abdis anvendte *register* bliver altså igen afvist af de andre elever, denne gang et *register*, der kan associeres med *den gode elev*.

Det kan påvirke situationen, at Abdi lige forinden eksempel 3 er blevet irettesat for at bryde en norm. Abdi bliver faktisk irettesat så mange gange, og så lige fordelt over hele gruppearbejdets varighed, at det er svært at finde et sted i optagelsen, hvor han ikke er blevet irettesat kort forinden. Det faktum, at han bliver irettesat så meget hele tiden, kan gøre, at det bliver rutine for eleverne at irettesætte Abdi, uden nødvendigvis at tage stilling til om han bryder normer eller ej. Det kunne tyde på, at de går ud fra, at han bryder normerne, når han bidrager med noget. Et uddrag fra feltdagbøgerne viser, hvordan klasselæreren også automatisk drager den konklusion, at Abdi bryder normerne, selvom han måske ikke gør det:

Tilbage i klasselokalet får Abdi skæld ud. Han fik nummer 8, men da han skulle hen og finde sin gruppe gik han hen til den forkerte ende og dermed gruppe 1–2 i stedet for 8–9. Jesper spørger ham, om han er fræk eller om han bare ikke hører efter. Abdi ser forvirret ud og svarer spørgende: "fræk?". Jesper siger så til ham: "så du vidste godt, du fik forkert?" Abdi: nej! Både Jesper og Abdi ser forvirrede ud og Jesper ender med at sige: "nå, så må du lige tænke over det..." Abdi ligner et stort spørgsmålstegn. (Uddrag fra feltdagbog, 21. februar 2013, skrevet af Lamies Nassri).

Klasselæreren konkluderer altså med det samme, at Abdi enten er fræk eller ikke hører efter, uden at lade tvivlen komme Abdi til gode. Det er muligt, at eleverne opfanger klasselærerens – den institutionelle autoritets – interaktioner med Abdi og hans identitetstilskrivninger af Abdi, og til dels kopierer dem. Et eksempel på en anden mulig kopiering af den institutionelle autoritet findes cirka 26 minutter inde i gruppearbejdet, mens Abdi forsøger at få Hossein og Tommy til at stoppe med at tale om YouTube-klippet:

(4) "Han er det der..."

1. TMY: jeg mener den video på YouTube
2. den er ordentlig sjov (0.3)
3. ADI: okay se først siger I til mig
4. ti stille ti stille
5. TMY: ja [det er nok for- det er] nok fordi du siger
6. ADI: [og så taler I! ]
7. TMY: (0.4) #høøheei# (.) skift i udsigelse
8. HOS: okay bare lad vær med at tal >Tommy
9. bare lad vær med at tal >Tommy (.)
10. ADI: I skal ikke engang tale til hin[anden ]
11. HOS: [han er s-] (.) øh
12. (.) han er det de:r øh (0.7) han er {klam}
13. vi ved det godt

Abdi forsøger i linje 3–4 at gøre Tommy og Hossein opmærksom på, at de hele tiden irettesætter ham for at tale, og så taler de selv. Tommy svarer igen i linje 5 og 7 ved at pointere – som i eksempel 2 – at der er forskellige måder at tale på, og at Abdis måde er fjollet. Hossein bryder ind i linje 8, og siger til Tommy "bare lad vær med at tal". Opfordringen til Tommy virker til at gå på, at han ikke skal diskutere med Abdi, og ikke at Tommy ikke skal tale generelt, idet Hossein flere gange i løbet af gruppearbejdet opfordrer de andre til at lade Abdi være. Han forsøger at komme med en grund til, at Tommy ikke skal tale til Abdi i linje 11–13. Efter lidt tøven og fonerede og ikke-fonerede pauser i linje 11–12 opgiver Hossein at lede efter det rigtige ord for, hvad Abdi "er", og siger i stedet "han er klam" i linje 12. I linje 13 tilføjer han "vi ved det godt", som viser, at det er en generel, fælles viden, de har om Abdi. Hvad Hossein mener, at Abdi "er", er ikke til at vide, men det giver et billede af, at der er noget anderledes ved Abdi, og at det er fælles viden for eleverne. Denne fælles viden kunne blandt andet stamme fra episoder som disse, hvor klasselæreren tilskriver Abdi identiteter som ballademager og en, der ikke kan koncentrere sig:

Jeg overhører på et tidspunkt Jesper sige til Dan: ”Abdi er overhoved ikke dårlig til dansk, han er bare dårlig til at koncentrere sig”. (Uddrag fra feltdagbog, 5. februar 2013, skrevet af Lamies Nassri)

Augustus foreslår, at Abdi sidder alene. Jesper spørger Abdi om hvorfor han tror, at nogen foreslår, at han skal være den, der sidder alene, du ved det godt tilføjer Jesper. Abdi svarer: det er fordi, jeg laver ballade. (Uddrag fra feltdagbog, 11. januar 2013, skrevet af Lamies Nassri)

Klasselæreren tilføjer i øvrigt ”du ved det godt”, der indikerer – ligesom Hosseins kommentar ”vi ved det godt” – at det er almen viden og en del af deres *trajectory*, at Abdi er en ballademager. Identitetstilskrivningen som ballademager kommer også til udtryk i gruppearbejdet:

(5) ”Vi vil ikke have ballade”

1. ADI: jeg taler til jer en! [gang           ]
2. HOS:    [vi vil ik]ke have ballade

Identitetstilskrivningerne af Abdi som en ballademager gør, at de andre elever irettesætter ham oftere, end det er nødvendigt. Selv når Abdi gerne vil bidrage seriøst til samtalen og opgaven, bliver han bedt om at tie stille, blandt andet fordi de andre elever ikke vil have ballade. Det tyder på, at udgangspunktet for de andre elevers interaktion med Abdi ofte er, at man risikerer at få ballade, hvis man snakker med ham, og at hans bidrag ikke kan eller skal tages seriøst. Således er der også flere eksempler i gruppearbejdet på, at Abdi bidrager med en eller anden form for viden, som med det samme affærdiges af de andre elever, fordi de går ud fra, at han ikke har ret. I det følgende eksempel diskuterer eleverne, hvem der er ældst af Abdi og Linda, initieret af at Hossein siger til Abdi, at Linda er ældre end Abdi.

(6) ”Linda har ret”

1. ADI: nej vent {for det første}
2.            hvilken måned har du fødselsdag i
3. LID: (0.3) hvilken måned har du fødselsdag i
4. ADI: (.) jeg har september
5.            du er større end [mig hv-
6. LID:    [september
7. ADI: (0.3) hvilken har du i
8. LID: jeg har oktober

9. ADI: (0.3) ha ha siges  
10. hun er større end dig >HOS  
11. (1.6)  
12. TMY: {wallah}  
13. (1.9)  
14. ADI: september hviskes  
15. (0.3) nåå det er rigtiig  
16. jeg er større end hende  
17. HOS: (0.3) wallah du ikke er  
18. ADI: (0.3) hun har fødselsdag oktober!  
19. HOS: (0.4) ja!  
20. ADI: (0.7) september oktober!  
21. (.) det kommer efter!  
22. HOS: (0.4) vent lige hvad øh hvornår  
hvornår blev du født >LID  
23. (0.9)  
24. ADI: jeg er [ældre end hende råbes  
25. LID: [den anden septem-  
26. (0.4) den anden! oktober!  
27. ADI: (.) [se! ]  
28. HOS: [nej to] tusind og hvad  
29. LID: (0.4) to tusind og fire  
30. HOS: (0.3) [det] gjorde jeg også  
--- de snakker om alderen på de andre i klassen ---  
31. ADI: ja men vi er ældre end dig  
32. (.) du har fødselsdag [en! måned efter! os >LID  
33. HOS: [nej hun er ældre  
34. hun er [ældre  
35. TMY: [åh slap [nu af! [mand >ADI  
36. LID: [nej! >HOS  
37. ADI [jeg siger  
38. HOS: [xxx det er rigtig  
39. det er rigtig Linda har ret

Abdi spørger ind til Lindas fødselsdato i linje 1–8, og finder frem til, at hun har fødselsdag i oktober, og han fortæller, at han selv har fødselsdag i september. Efter lidt tænkepause regner Abdi sig frem til, at han er ældre end Linda i linje 14–16. Efter en kort pause siger Hossein ”wallah du ikke er” i linje 17, hvorefter Abdi remser månedernes rækkefølge op for ham i linje 18–21. Hossein vil stadig ikke give Abdi ret, så han spørger Linda, i hvilket år hun er født. Abdi virker frustreret og råber ”jeg er ældre end hende” i linje 24. De kommer frem til, at både Linda, Hossein og Abdi er født i 2004 i linje 28–30. I det mellemliggende stykke, som jeg ikke har transskriberet, snakker de om de andre klassekammeraters alder. Abdi konkluderer derefter endnu engang, at han er ældre end Linda i linje 31–32. Hossein vil stadig ikke give Abdi ret, og Tommy beder Abdi om at slappe af i linje 35. Samtidig med det siger Linda emphatisk ”nej!” til Hossein, hvorefter han indser, at Abdi faktisk er ældre end Linda i linje 38–39. Han udtrykker det ved at give Linda ret. Abdi har brugt lang tid på at overbevise Hossein med det logiske argument, at september kommer før oktober, uden at Hossein ville give ham ret. Det er først da Linda – eleven, der blandt andet beskrives som fagligt stærk – siger til Hossein, at han tager fejl, at han vil indse, at Abdi er ældst. Men selvom Abdi sagde det rigtige, får han aldrig ret af Hossein. Jeg har fundet en episode fra klassen i feltdagbøgerne, hvor klasselæreren også går ud fra, at det, Abdi siger, er forkert, selvom det viser sig at have sin berettigelse:

De skal snakke om hvad de kan lide/ikke lide/og hvad de synes om de bøger de læser i. Abdi siger, at han ikke kan lide, at der ikke er nogle bogstaver i en af sætningerne i den bog han læser. Jesper siger, det tror han ikke på og de leder efter det sted i bogen, hvor Abdi så det. Jesper spørger ham, hvorfor han overhovedet har valgt den bog og siger så selv, nå ja, jeg glemte at sige til dig, at du kun må tage bøger fra de tre kasser. Det viser sig, at det Abdi tænkte på var et sted i bogen, hvor der var fem tankestreger, Jesper forklarer ham, hvad det betyder. Uddrag fra feltdagbog, 14. januar 2013, skrevet af Lamies Nassri)

## Resultater

Jeg har vist, at eleverne udtrykker et ønske om at følge normerne, blandt andet motiveret af de institutionelle autoriteters tilstedeværelse ved gruppearbejdet i form af optageudstyret. Jeg har ved at sammenholde eksemplerne med uddragene fra feltdagbøgerne vist, hvordan Abdis tilskrevne identiteter som et fjollehoved, en ballademager og én, der ikke kan koncentrere sig, rækker ud over den lokale samtale. At Abdi er blevet tilskrevet disse identiteter, er en fælles resurse for eleverne i gruppearbejdet, som de trækker på gennem hele optagelsen. Det sker blandt andet ved at han bliver irettesat som den eneste, i tilfælde hvor han ikke er den eneste, der bryder en norm. Han bliver også irettesat i situationer, hvor han ikke bryder nogen normer, men faktisk forsøger at bidrage til løsningen af opgaven. Abdis register og semiotiske resurser er langt hen ad vejen begrænset til resurser forbundet med de identiteter, klasselæreren og eleverne tilskriver ham, da resten af hans anvendte resurser bliver afvist af hans klassekammerater. På baggrund af dette argumenterer jeg for, at det ikke blot er brud eller overholdelse af normer, der påvirker, hvilke identiteter man bliver tilskrevet, men at allerede tilskrevne identiteter påvirker, hvilke handlinger der sanktioneres som

normbrud, og hvilke der ikke gør. Hvis dette gør sig gældende, vil disse sanktioner i kraft af det gensidige kausalitetsforhold også være med til at reproducere den givne tilskrevne identitet. Abdis tilskrevne identitet som normbryder reproduceres altså også i situationer, hvor han ikke bryder nogen normer, hvilket kan skabe en ond cirkel for en ham.

De mange irettesættelser er muligvis et rutinefænomen kopieret fra blandt andet klasselærerens interaktioner i hverdagen med Abdi. Elevernes *trajectories* spiller altså ind, idet forståelsen af den lokale interaktion i gruppearbejdet bliver koblet til tidligere erfaringer.

Ud fra gruppearbejdet tyder det også på, at Abdis fjollerier er motiveret af den positive opmærksomhed han får, når hans klassekammerater griner ad ham. På den måde er de andre elever og klasselæreren med til at fastholde en elev som Abdi i en situation, hvor han gang på gang tilskrives de ovenstående identiteter. Jeg skal ikke kunne sige ud fra denne undersøgelse, om der er elementer af reaktion mod autoriteter fra Abdis side, som Simon i Rickard Johnsons (2015:125) eksempel udviser, men det tyder på, at der under alle omstændigheder er skabt en ond cirkel for Abdi.

## Diskussion

Jeg vil gerne påpege, at hen imod slutningen af gruppearbejdet antyder Linda, at hun synes, at Tommy og Hossein ikke behandler Abdi godt. Irettesættelserne af Abdi i netop denne optagelse kan altså være overrepræsenterede, og det ville derfor være relevant at undersøge andre optagelser af gruppearbejde. Det ville især være interessant at kigge på andre konstellationer af elever i gruppearbejde for at afdække, om Abdi bliver irettesat i lige så høj grad af andre elever som især Hossein, der irettesætter Abdi flest gange. Det vil ligeledes være relevant at undersøge Hossein i andre gruppearbejder for at undersøge, om han generelt irettesætter andre elever meget. Men selvom irettesættelserne i denne optagelse muligvis er overrepræsenterede, så giver de stadig et indblik i processerne omkring identitetstilskrivninger og brud på normerne versus ikke-brud på normerne for en elev med identitetstilskrivninger som Abdis. Det ville også være interessant at undersøge, hvilke andre elever i klassen der har identitetstilskrivninger som Abdis, og analysere deres interaktioner i gruppearbejde og i hverdagen. Efter en større og grundigere analyse end denne ville det være relevant at inddrage Blommaert & van der Aas (2015) tilgang til den lingvistiske etnografis mulighed for at samarbejde med de sociale aktører, og gøre for eksempel lærere opmærksomme på, at måden de interagerer med elever, bliver kopieret af andre elever helt ned i de små klasser.

## Referencer

- Blommaert, J. (2005): "Identity" i: *Discourse – A Critical Introduction*, Cambridge University Press, s. 203–232.
- Blommaert, J. (2006): *Ethnographic fieldwork: A beginner's guide*. Institute of Education, University of London. Draft, November 2006, s. 3–54.
- Blommaert, J. & J. van der Aa (2015): "Ethnographic monitoring and the study of complexity" i: *Tilburg Papers in Culture Studies*, Paper 123.

- Femø Nielsen, M. & S. Beck Nielsen (2005): "Metodens kendetegn" i: *Samtaleanalyse*, Samfundslitteratur, s. 21–26.
- Johnson, R. (2015): "Varning för antipluggkulturen!" i: *Värst i klassen: berättelser om stökiga pökar i innerstad och förort*. Ordfront, s. 107–135.
- Lundqvist, U. (2015): "Becoming a "smart student": The emergence and unexpected implications of one child's social identification" i: Madsen, L. M., Karrebæk, M. S., Møller, J. S. (Eds.) *Everyday Linguaging. Collaborative research on the language use of children and youth*. De Gruyter Mouton, s. 121-144.
- Madsen, Lian Malai, Martha Karrebæk & Janus Møller (2015): *Everyday Linguaging. Collaborative research on the language use of children and youth*. De Gruyter Mouton.
- Rampton, B., Maybin, J., & Roberts, C. (2014): *Methodological foundations in linguistic ethnography*. Working Papers in Urban Language & Literacies, s. 1–13.

### Webadresser

dgcss.hum.ku.dk (2016): "Amagerprojektet. Sprog hos børn og unge"  
[http://dgcss.hum.ku.dk/forskning/igangvaerende\\_projekter/amagerprojektet/](http://dgcss.hum.ku.dk/forskning/igangvaerende_projekter/amagerprojektet/)  
besøgt den 8. juni 2017

### Bilag: Transskriberingsnøgle

Jeg har anvendt overvejende almindelig ortografi til transskriberingen. Derudover har jeg – med inspiration fra konversationsanalysens transskriberingskonventioner – anvendt følgende konventioner:

1, 2	Alle linjer har numre, således at der let kan henvises til dem i teksten.
ABC:	Talerens navnekode + kolon angiver, hvem der taler
(.) (1.5)	Pauser angives i tiendedele sekunder i parenteser. Hvis pausen er kortere end cirka et kvart sekund, angiver punktum i en parentes en sådan <i>mikropause</i> .
[tekst]	Kantede parenteser angiver overlappende tale. Overlappets begyndelse angives altid præcist, og om muligt også overlappets afslutning.
{tekst}	Akkolader angiver tvivl om, hvad der bliver sagt.
teeekst	Ekstra bogstaver i forhold til gængs ortografi angiver, at den pågældende lyd (her "e") er forlænget.
te:kst	Kolon angiver, at der tøves på den forudgående lyd (her "e")
tekst!	Udråbstegn angiver emfase.
teks-	En bindestreg efter et ord angiver selvafbrydelse
tekst	Tekst i kursiv er kommentarer til den forudgående linje
#tekst#	Tekst omgivet af havelåger angiver lyde
ha	Latter
>Navn	Det sagte er rettet mod en bestemt person
ha--	To bindestreger efter et fænomen angiver, at fænomenet strækker sig henover flere talerture (i dette tilfælde latter). Fænomenet fortsætter altså indtil det bliver angivet afsluttet, se næste forklaring
--ha	To bindestreger før et fænomen angiver, at her afsluttes fænomenet (her latter)
xxx	Tre x'er angiver, at det ikke er til at høre, hvad der bliver sagt.