

Therkelsen, Rita (2003a) Hvad laver de der *her*'ere og *der*'ere egentlig? Peter Widell & Mette Kunøe (red.) 9. *Møde om Udforskningen af Dansk Sprog*. Århus: Aarhus Universitet:273-284.

Therkelsen, Rita (2003b) Talesprogets og skriftsprogets bestemt-heds-paradigmer. Carl Bache m.fl. (red.) *Ny forskning i grammatik. Fællespublikation 10* (= RASK Supplement 15). Odense: Syddansk Universitetsforlag:189-206.

Vi har ingen danskere her.

Om børn i ghettos kategoriseringer af sig selv og alting ud fra det sted de lever

Jann Scheuer
Københavns Universitet

Denne artikel er baseret på en præsentation på det 17. *møde om udforskningen af dansk sprog, MUDS 17* (11.-12. oktober 2018). Den handler om ghetto¹-skolebørns kategoriseringer af mennesker, uddannelsesinstitutioner, muligheder i livet og meget andet med ghettoen som udgangspunkt.

Artiklen tager udgangspunkt i *membership categorization*, dvs. samtaledelegeres kategorisering af socialt betydningsbærende gestalter i deres beskrivelser af den virkelighed de lever i (Sacks 1992; Sacks 1964; Sacks 1966). Sacks' kendte og paradigmatisk eksempel på beskrivende anvendelse af kategorisering er *The baby cried. The mommy picked it up.*, som en korrekt beskrivelse af hvad det er der er foregået når beskriveren har set en kvinde løfte et vrælende lille barn op (1966). Sacks' påstand er at beskrivelsen hviler på et (potentielt uendeligt) antal kategoriseringer. Kvinden kategoriseres som mor, barnet som en baby (på engelsk typisk refererende til et familiemedlem dvs. som moderens baby) m.m. At der er tale om netop *picking up* og *crying*, følger af at det er "noget mødre gør" og "noget babyer gør" (Sacks 1966). Beskrivelsen forudsætter altså at beskriveren har et batteri af kategorier til rådighed og kender de sociale normer der er forbundet med dem. I forbindelse med den analyse er Sacks er blevet kritiseret for eklekticisme fordi beskrivelser hviler på a priori

¹ Ordet ghetto bruges i artiklen uden anførselstegn e.l. Det bruges i en almen betydning til forskel fra *indvandrere* med flere, som er gengivelser af elevernes tale.

viden i stedet for kommunikativ konstruktion af hvad der tæller som viden. Det sidstnævnte perspektiv er det Sacks ellers forfølger i sin videnskabelige karriere (denne diskussion udfoldes i Schegloff 2007).

Kritikken synes imidlertid at se bort fra at Sacks elaborerer sit synspunkt ved at definere beskrivelserne som *potentielt korrekte* (1966). Korrektheden opstår eller skabes altså; den er ikke iboende. Den forudsætter at en afsender og en modtager stiller op med kategorier og tilhørende betydninger der 'fungerer godt nok' til at sikre kommunikationen i den aktuelle situation (Garfinkel 1967, Heritage 1984). Hvis det giver tilstrækkelig mening at opfatte kvinden som en moder, er det det modtageren gør, og det er det afsenderen giver ham mulighed for at gøre (Grice 1975). Samarbejdet forudsætter på den ene side at der findes en social gestalt som en *moder*, men det bestemmer på den anden side også hvad en *moder* skal opfattes som i den aktuelle kommunikationssituation. Artiklen tager dette udgangspunkt, dvs. at kategorier og kategoriers betydninger med Hester & Eglins ord er *occasioned* (1997a; 1997b). Samtaledeltagere stiller op med på forhånd givne sæt af kategorier, men det forhandles altid hvad de *betyder denne gang* (Hester & Eglin 1997a; Hester & Eglin 1997b; Tranekjær 2015; Watson 1997).

I artiklen diskuteres kategorier som niendeklasse-elever i en folkeskole i en ghetto beskriver deres verden ved hjælp af. Artiklen viser at stedslig placering er en grundlæggende kategori og at elevernes beskrivelse af sociale gestalter af forskellige art ofte udføres med udgangspunkt i en fundamental skelnen mellem placering inden for og uden for ghettoen. Denne skelnen har vide implikationer for hvordan mange andre kategorier betydningsudfyldes. Artiklen viser desuden hvordan hvordan kategorierne forhandles mellem eleverne og deres lærere og vejledere sådan at forskellige beskrivelser af verden promoveres.

Ghettoen kaldes i artiklen *Liljevangen* og den er placeret i den omgivende by, Stroby, ligesom Bispehaven er i Århus, Vollsmose i Odense, Mjølnerparken i København m.fl. Den er administrativt og geografisk en del af den større by.²

² Forfatteren erklærer hermed at data er anonymiseret og er blevet behandlet i overensstemmelse med gældende lov om databeskyttelse.

Data: rådgivningssamtaler om uddannelsesplan

Artiklens data er transskriptioner af optagelser af rådgivninger; det er samtaler mellem elever af "anden etnisk herkomst" og en uddannelsesvejleder (og en lærer, se uddrag 5-10 herunder). Emnet for samtalerne er elevernes uddannelsesplaner, dvs. et dokument elever skal skrive, om deres planer for uddannelse efter niende klasse (Undervisningsministeriet 2014). Optagelserne er udført som led i LaPUR-projektet (Language and Place in Urban and Rural Societies) (LaPUR 2014-2018).

Eksempel: Indvandrere og ingen danskere her

Uddrag 1 herunder er et simpelt og indledende eksempel på kategorisering. Moussa fortæller om at Liljevangen-drengene i forbindelse med et besøg på en skole uden for Liljevangen har minglet med nogle *danskere* og haft en god oplevelse ud af det (Se transskriptionstegn sidst i artiklen).

Uddrag 1

- | | |
|------|--|
| 1 M | også fordi os indvandrere vi kan godt lide at snakke med dem |
| 2 M | forstår du fordi vi har vi har ikke nogen danskere HER |
| 3 V | mm |
| 4 M | jamen vi snakker med dem vi hygger os og sådan noget |
| 5 V | mm |
| 6 M | men de var flinke dem der var derovre også |
| 7 V | ja |
| 8 M | og vi snakkede |
| 9 V | ja |
| 10 M | snakkede GODT |

Moussa taler om *indvandrere* og *danskere*, som er medlemmer af kategorier som mennesker, mennesker af en national herkomst, mennesker af en etnisk herkomst. Der sættes et skel mellem *dem* og *vi* og mellem *her* og *der(ovre)*, inden for og uden for Liljevangen. (Ord i kursiv i artiklen er citater af data.)

Elevernes kategorier

Eleverne trækker i det hele taget, som Moussa herover, på et repertoire af kategorier. Herunder opremses nogle af dem.

Steder: *her, der, Liljevangen, Stroby* m.fl.

Mennesker: *os, dem, danskere, indvandrere, én fra Liljevangen, de der perkere fra Liljevangen, folk med en anden baggrund* m.fl.

Skoler: *indvandrerskole, dansk skole, blandet skole, gymnasium, folkeskole* m.fl.

Viden: *ting du ikke ved, ting andre mennesker ved, normal viden på min alder, ting mennesker du møder i gymnasiet ved, faglig viden* m.fl.

Betegnelserne i kursiv er deltagernes betegnelser for kategorier; det er citater af ordlyd i transskriptionerne. Betegnelser i normal skrift er ikke præcise citater, men kategorier som deltagerne påviseligt taler om. Eleverne betegner visse skoler som *danske* og visse skoler som *blandede*. (Se Schegloff 2007 om påviselighed af kategorier som samtaleemner.)

Den øverste af disse, steds-kategorien, er gennemsyrende og central for betydningen af de andre kategorier. Det illustrerer uddrag som de nedenstående (og mange andre som diskuteres senere).

Danskersteder og indrervandrerssteder

Danskere og indvandrere knyttes til forskellige steder: henholdsvis inden for Liljevangen og uden for, herunder blandt andet i den omgivende by, Stroby. Ismael siger:

Uddrag 2

1 I ja altså der var danskere på vores hold ((af elever på skolebesøg))
 2 V mm
 3 V var der nogen der kom fra Stroby
 3 I ja jeg tror at alle sammen ((dvs. danskerne)) kom fra Stroby
 4 I og sådan nogle der er lige ved siden af
 5 I Stroby [altså lidt UDEN for Stroby
 6 V [mm (.) mm

Danskerstederne er Stroby, lige ved siden af Stroby og lidt uden for Stroby. Man kan bemærke at der trækkes på hvad der kunne kaldes "ulogiske eksklusioner". Én er at alle eleverne fra Liljevangen også er danske statsborgere, men alligevel aldrig omtales som danskere.

En anden er, fordi Liljevangen i formelle og administrative termer er en del af Stroby, den kategoriske skelnen mellem Liljevangen og Stroby. Logisk set burde *danskere* inkludere *indvandrerne* og *Stroby* inkludere *Liljevangen*. Men sådan tales der ikke i vejledningerne. At være *indvandrer* og bo i *Liljevangen* konstrueres som en udgrænsning fra det *danske*. At *Liljevangen* omvendt er *indvandrernes* sted, demonstrerer et uddrag som det nedenstående. Emnet er skoler, og der tales om hvilket skole-ønske Sahar skal skrive i sin uddannelsesplan.

Uddrag 3

1 S det=jeg VED bare i hvert fald det skal ikke være
 2 S [skole i Liljevangen]
 3 V nej=
 4 S =det skal det ikke
 5 V nej (1.0) hvorfor (1.1)
 6 S ehm: for at være ærlig så vil jeg gerne altså
 (0.9) sådan ↑UD
 7 V mm
 8 S eh: her[fra alt[så jeg vil gerne være sådan (1.2)
 9 V [mm [ja
 10 S altså jeg ↑SYNES der er mange indvandrere
 11 S og sådan noget (.) det LÆRER man jo ikke noget af
 12 S jeg synes man: (.) altså du lærer mere
 13 S hvis du er sådan omgivet
 14 S du du ved a- af danskere og sådan noget
 15 V mm
 16 S det f- for de er jo: de er [vant
 17 V [mm
 18 S til at snakke [dansk og sådan
 19 V [god
 20 V ja GOD ide (.) god ↑ide

Mangel-perspektivet

Liljevangen omtales generelt i et mangelperspektiv. I uddrag 1 omtaler Moussa Liljevangen som et sted hvor der mangler *danskere* at tale med – hvad *indvandrernes* gerne vil. I uddraget ovenfor tales der om en skole der er beliggende i Liljevangen, en skole som en anden elev karakteriserer som en *indvandrerskole*. Denne siger *hvis jeg bliver ved med at gå i en indvandrerskole kommer jeg ikke til virkelig at udvikle mig*.

Sahar er ikke i tvivl om hvad hendes uddannelsesønske ikke skal være. Hun vil ikke gå på den skole der ligger i Liljevangen; hun vil gerne *ud herfra* og gå på hvad der i andre samtaler kaldes en *dansk skole*. Den årsag hun angiver, har at gøre med mangler. Man lærer ikke at *snakke dansk* når man er omgivet af *indvandrere*. Liljevangen omtales altså som et sted hvor der ikke tales *dansk* som det tales af *danskere*. Sproglig kunnen (og viden, se herunder) er relateret til sted; man opnår den ved at komme *ud*. Til forskel fra at lære *ikke noget* (linje 11) som man gør mellem indvandrere, lærer man *mere* af at være blandt *danskere*. Uddraget demonstrerer det primat det har for eleverne at være iblandt *danskere*.

Hvem siger hvad? Simpelt eksempel på forhandling af kategorier

En pointe i denne artikel er at eleverne og vejlederne forhandler brugen af kategorierne og den beskrivelse, eller konstruktion, af verden de indgår i. Et simpelt eksempel på det er at brugen af de ovenævnte betegnelser for kategorier fordeler sig meget asymmetrisk. Herunder vises det hvem der bruger betegnelser som de ovenstående.

Elever bruger

- Højfrekvent *indvandrer*
- Flere gange *én fra Liljevangen, perker fra Liljevangen*
- Højfrekvent *dansker, danskere* (nominer)
- Højfrekvent *dansk, danske* (adjektiver, beskrivere i hypotagmer)
- Ofte steds kategorier med betydningen inden for/uden for Liljevangen

Vejledere bruger

- Aldrig *indvandrer*
- Aldrig *én fra Liljevangen* e.l.
- Meget sjældent *dansker, danskere* (nominer)
- Med lav frekvens *dansk, danske* (adjektiver, beskrivere i hypotagmer)

- Ofte steds kategorier med betydningen inden for/uden for Liljevangen

I et kategoriseringsperspektiv, er det ovenstående ikke kun et spørgsmål om forskelle i frekvensen af ord. Det skal tages i betragtning hvad kategorierne bruges til: at producere *potentielt korrekte beskrivelser* – meningsfulde, men ikke nødvendigvis korrekte beskrivelser (Sacks 1992). Det er en forhandling om hvordan virkeligheden kan portrætteres eller konstrueres. På den baggrund kan man sige at vejlederne anerkender at man meningsfuldt kan tale om at noget er *dansk* og at diverse egenskaber og fænomener kan karakteriseres som *danske*. Men de støtter ikke en beskrivelse af mennesker som er baseret på en kategorisk skelnen mellem identiteter defineret ved herkomst og etnicitet. Til gengæld er elever og vejledere enige om at beskrivelser af mange ting kan baseres på en grundlæggende kategorisk distinktion mellem inden for og uden for Liljevangen. Det demonstreres yderligere i analyserne herunder.

Forhandling af kategorier: Hvordan gik det i det (danske) gymnasium?

Forhandlingen af kategorier udføres i brugen af termer, men den udføres også i interaktivt arbejde hvor kategoriers betydninger bestemmes tur for tur. Det kan foregå som i uddraget herunder hvor Zahraa og vejlederen trækker i hver sin retning. Zahraa har været en uge på besøg på et gymnasium uden for Liljevangen.

Uddrag 4

```

1 V okay hvordan gik det i [gymnasium uden for Liljevangen]
2 Z ehm: jeg synes det var en god gymnasium (.)
3 Z fint samarbejde fin undervisning søde elever søde lærere
...
4 V og hvordan synes du med de: ny kammerater du har mødet derovre
5 Z eh: ELEVERNE=synes jeg=de er virkelig SØDE de eh: respekterer folk (.)
6 Z selv om hvis de er (.) kommer fra et andet ↓baggrund
7 V ehm
8 Z ehm ja de: de ehm: kan godt lide at kommunikere med andre ↑folk
9 V ja
10 Z at de ikke sån de er ikke imod andre kigger op og ned på en per↑SON (.)
11 Z søde nok

```

Zahraa taler indledningsvis om *søde elever*, dvs. om en ubestemt mængde af elever (linje 3). Der er tale om en *danskerskole*, så disse er hvad Liljevangel-eleverne kalder *danskere*. Vejlederen taler i sin respons om *de ny kammerater du har mødet*, dvs. om en nær, ligeværdig og personlig relationel mellem Zahraa som individ (*du*) og en afgrænset mængde elever, dvs. nogle bestemte elever på skolen *derovre*. *Kammerater* er en tendentiøs betegnelse; man får næppe ligefrem kammerater på en uge, når man er på besøg i et *dansk gymnasium*.

I sin respons ækvivalerer Zahraa vejlederens *de ny kammerater med eleverne*. Hun indfører som emne ikke en bestemt gruppe, men alle skolens elever (linje 5, med en sætningskonstruktion der kan tolkes som en kløvning der koder *eleverne* som sætningens fokus (Herget 2018; 2019)). Sig selv refererer hun ikke eksplicit til, men implicit som et medlem af kategorierne *folk ... fra et andet baggrund, andre folk, andre* og til sidst, generisk, *en person* (hhv. linje 5-6, linje 8 og linje 10). Der er en stigende grad af ubestemthed i Zahraas referencer til sig selv; konturerne af de kategorier hun omtaler sig selv implicit som medlem af, bliver mere og mere utydelige.

Der er også en bevægelse i de relationstyper (eller kategorier) der omtales. Vejlederens ligeværdigheds- og nærhedsudtryk, at *møde kammerater*, afløser Zahraa med udtryk som *respekterer folk selv om (!) de kommer fra et andet baggrund, kan lide at kommunikere med andre folk og er ikke imod andre og kigger (ikke) op og ned på en person*. Dette sidste har formentlig at gøre med at Zahraa går i Hijab (tørklæde og lang dragt). Det kunne være en reaktion hun har mødt fra *danskere*. Relationstyperne, eller kategorierne, bliver i karakter mere og mere asymmetriske. Uanset at Zahraa jævnt hen taler om inklusion, er selve relationstyperne asymmetriske. Hvad hun fortæller, er at *eleverne* opfører sig anderledes end de kunne have gjort i mødet med en fremmed. Hun refererer i realiteten i stigende grad til sig selv som fremmed og udgrænset – og etnisk: Hijab er et etnisk kropstegn hos folk fra en *anden baggrund* (om tegn på kroppen og social identitet, se Søndergaard 1996). Zahraa afmonterer skridt for skridt, kategori for kategori, vejlederens optimistiske beskrivelse.

Familie-vejledning: Kategorier af viden i relation til sted

Herunder vises og analyseres et sidste og mere komplekst uddrag af forhandling af kategorier. Der er nu tale om data fra en familie-vejledningssamtale. Deltagerne er en elev, Saamia (S), en lærer (L), en vejleder (V) og Saamias mor (M). Samtalen kredser om kategorier af viden og steder. Det overordnede emne er Saamias uddannelsesparathed, dvs. hendes parathed til at komme på gymnasium. Efter de ministerielt udstukne regler skal denne baseres på en vurdering af elevens a) karakterer b) personlige modenhed og c) almene viden (Undervisningsministeriet 2014).

Uddrag 5

1 L vi er ikke i TVIVL om at du er EGNET
 2 L til at gå i gymnasiet ((Saamia vil på gymnasium))
 3 L det handler bare om
 4 L at du måske skulle give dig et år mere (1.0)
 5 L at udvikle dig i og åbne øjnene op
 6 L for en verden som ikke hedder Ros- ((Rosenvænget, gade i Liljehaven))
 7 L eller Solbakkeskolen ((Saamias skole, i Liljevangelen))
 8 L og som er sådan lidt UD af (.) Liljevangelen(2.0)
 9 S okay ((tøvende))

Hvad den første parameter angår, er Saamia *egnet* og parat. Hendes karaktergennemsnit opfylder de gældende krav. Den omstændighed er hvad der ligger bag det fravær af tvivl læreren giver udtryk for på skolens vegne (*vi*). Men hvad modenhed og almen viden angår har skolen reservationer. Saamia opfordres indgående til at bruge et år på at orientere sig ud af Liljevangel, dvs. tage tiende klasse uden for Liljevangel for at styrke sin modenhed og sin almene viden (linje 5-8). Hvad kategorier af steder angår, kan man lægge mærke til at læreren bruger en temmelig præcis stedsreference; hun zoomer helt ind på en bestemt adresse, en bestemt gade (linje 6) hvor Saamia og hendes familie bor. Som påpeget af Schegloff, er stedsreferencer betydningsbærende (1972). Det handler her ikke bare om at Saamia skal se ud af Liljevangel, men også familien som geografisk sted. Det kan læses som en implicit reference til en livspraksis hvor pigerne opholder sig – eller holdes – derhjemme.

Læreren udfolder derefter synspunktet. Nogle kategorier af viden introduceres.

Uddrag 6

10 L fordi at som vi også snakkede med dig
 11 L Marianne altså eh ((leder af overbygningen))
 12 L der er mange ting du ikke VED (.) ik os
 13 S ja
 14 L som som man som de andre unge mennesker ((dvs. danskere))
 15 L du møder på gymnasiet de VED (1.0)

Årsagen til at Saamia skal orientere sig ud af Liljevungen og familien, er kategorier af viden: *mange ting* Saamia ikke *ved* (linje 12), men som de *andre unge mennesker* i gymnasiet *ved* (linje 14-15). Her er tale om *danskere*, for gymnasiet er en *danskerskole*. Kategorier af viden følger kategorier af steder og etnicitet. Herefter følger som vist i uddraget herunder en uhyre kompleks forhandling af kategorier af viden.

Uddrag 7

16 S åh de ved andre ting som jeg ikke s-
 17 S altså på min alder er normalt at vide men jeg ikke gør
 18 S det forstår jeg godt men
 19 L men der vil blive diskuTERET
 20 L og det vil tage ud- blive taget [udgangspunkt i
 21 S [ja
 22 L en en viden viden (.) i de faglige ting derovre
 23 L jeg tænker ikke kun det SOCIALE
 24 L men jeg tænker også i de FAGlige fag

I linje 17 introducerer Saamia en ny kategori: *normal viden på min alder*. *Min alder* refererer ikke til et tal, det refererer til en livsfase: teenager (Saamia er 15 år) (Baker 1984; Sacks 1964; Schegloff 2007). Saamia taler om hvad teenagere *normalt* ved. En underliggende diskurs i dette er potentielt den almene stereotype idé i den danske offentlighed at etniske teenagepiger kun har den – i en 'dansk' kontekst, fx på et gymnasium – utilstrækkelige sociale kompetence man får når man går hjemme i en etnisk (muslimsk) familie og dens for pigers vedkommende meget restriktive miljø (angående denne form for kategorisering, se West & Fenstermaker 2002). Hvad der potentielt foregår, er derfor at Saamia ækvivalerer denne manglende sociale kompetence med den viden læreren har sagt at de *danske* studerende har (uddrag 6). At dette potentiale findes, viser sig i at

læreren responderer på det; hun insisterer på ikke kun at have talt om *det sociale*. Synspunktet er derfor at der vil blive *taget udgangspunkt i*, i de faglige diskussioner, også i en viden som ikke er relateret til *det sociale* (23), nemlig den viden som læreren hele tiden har talt om: den der er relateret til en stedslig orientering: den viden som *danskerne* der bor uden for Liljevungen, har. I parafrase kan lærerens udsagn udtrykkes som: "Hvis du insinuerer jeg kun tager udgangspunkt i en stereotyp opfattelse af etnicitet og social kompetence, tager du fejl; det gør jeg ikke. Jeg taler om geografi. Jeg taler om den viden jævnaldrende uden for og inden for Liljevungen har."

Strategisk oversættelse af dansk samtale til arabisk

Som nævnt deltager Saamias mor, som ikke taler dansk, i samtalen. Ved en administrativ fejl er der ikke indkaldt en tolk til samtalen, så Saamia tolker fra dansk til arabisk for sin mor. Det gør hun i uddrag 8-9 herunder, som følger umiddelbart efter uddrag 7 herover. (Tusind tak til Hinde Hady Abderrahmane og Mustafa Kamal for oversættelse af arabisk og transskription på dansk).

Uddrag 8: oversat fra arabisk

25 S hun ((dvs. lærer)) siger at du ((dvs. Saamia))
 26 S skal være voksen først
 27 S du er umoden
 28 S og det er ikke nok med karaktererne
 29 S du skal også forstå verden
 30 S og du har brug for 'bla bla bla'
 31 S jeg synes at du skal over og se tiende klasse
 32 S men hvad synes du ((dvs. Saamia))
 33 S jeg ((Saamia selv)) har besluttet mig så bla bla

Saamias tolkning indeholder intet om kategorier af viden og sted, dvs. ingenting der udfordrer familien og Liljevungen som centrum og udsigtspunkt for Saamias erhvervelse af adækvat viden. (*Over at se tiende klasse* i linje 31 har at gøre med at besøge en tiendeklasse på en folkeskole der ligger uden for Liljevungen. Det forslag har læreren fremført tidligere i samtalen.) Der foregår her en forhandling af kategorier udført gennem selektiv tolkning. Geografisk definerede kate-

³ Dette er et faktisk ord i arabisk der er oversat til dansk. Saamia siger ikke 'bla bla bla' eller tilsvarende, hun bruger et ord der bedst kan oversættes sådan.

gorier af viden er udeladt. Til gengæld formidles de bedømmelsesparametre der ligger ud over det akademiske: almen viden og personlig modenhed (linje 27, linje 29).

Moderen svarer på Saamias tolkning som vist herunder. Hun accepterer ikke relevansen af andre bedømmelsesparametre end karakterniveauet, men insisterer på karakterer i sig selv som tilstrækkelig bedømmelsesparameter.

Uddrag 9: oversat fra arabisk

34 M hvad er grunden til at tage tiende
 35 M du har jo gode karakterer
 36 M sig til dem jeg vil ikke tage tiende
 37 M hvorfor skal jeg tage tiende
 38 S de siger at jeg er umoden
 39 M fortæl dem men mine karakterer er jo gode
 40 M så det er et bevis
 41 S de siger at jeg er umoden
 42 S jeg har fortalt dem at jeg føler mig
 43 M fortæl dem jeg ved jeg forstår jeg læser
 44 M jeg går på nettet
 45 M jeg ved jeg er bekendt med alt
 46 M jeg taler med min mor om alt og ved alt
 47 M hvad er grunden til at tage tiende så

Moderen tager, selv om Saamia ikke har oversat talen om sådanne, en stedsafhængige kategori af viden op: læring i hjemmet og familien. Hun argumenterer for at denne er (endda mere end) tilstrækkelig. På grund den er Saamia *bekendt med alt* og *ved alt* osv. (linje 43-46).

Hvad angår Goffmans *production format*, systemet af former for deltagelse i interaktion, bliver samtalen temmelig kompleks for Saamia her, hun kommer til at befinde sig i et krydsfelt mellem de deltagerpositioner som i Goffmans (Goffman 1981).

animator: den der artikulerer turen, lægger stemme til den
 author: den der bestemmer turens formulering
 principal: den der "står bag" turen, er ansvarlig for turen, og hæfter for dens indhold.

Moderen optræder, eller insisterer over for Saamia på at optræde, som author af Saamiaas tale: Hun producerer ordlyd til en ret omfattende tale Saamia skal være animator for, dvs. producere: *jeg vil ikke tage tiende* osv. (linje 36-37, linje 39-40 og linje 43-47). Turene er argumenterende; Saamia bliver forsøgt sat til at protestere mod bedømmelsesprincippet, mod at umodenhed er relevant (fx linje 39-40) og i det hele taget en korrekt bedømmelse af Saamia (linje 43-46). Samtalen mellem moder og datter er eksalteret her; stemmerne er høje og følelsesfulde, og der er en understrøm af at Saamia bliver behandlet som om hun var ansvarlig for hvad læreren siger, principal, selv om hun mere objektivt betragtet kun er animator, fordi hun tolker.

Det udsigtspunkt for læring som moderen promoverer, er præcis hvad læreren har frarådet. Alt i alt skubbes Saamia som formidler af modsatrettede ideer om hvad viden er, hvad modenhed er, og hvad parathed til gymnasiet er, ind i et konfliktfyldt kommunikativt rum. Hun håndterer situationen på samme måde som før: ved hjælp af en strategisk tolkning der udelader visse videnskategorier, se uddrag 10 herunder.

Uddrag 10

48 S ja okay
 49 V men hvad det hvad hvad siger [MOR
 50 S [eh
 51 S ehm: det var: så ()
 52 S hun synes heller ikke at altså:
 53 S hvad skal jeg sige hun er min mor
 54 S være altid MED mig
 55 S hun synes at (uf) altså
 56 S jeg ikke har brug for tiende klasse (.) men
 57 V vi er bekymrede for om du er moden nok

Her bruger Saamia sin mulighed for at være author, dvs. for at bestemme hvad hun siger, og dermed hvad der skal formidles. Moderens indvendinger mod det kardinalpunkt Saamia peger på hele tre gange, nemlig *umodenhed*, formidles ikke (uddrag 8 linje 27, uddrag 9 linje 38 og linje 41). Moderens insisteren på at akademisk viden, karaktergennemsnittet, er nok, formidles ikke. Hvad der derimod formidles, er at moderen er *med* Saamia, dvs. støtter op

om beslutninger som Saamia træffer (linje 54). Saamia fremstiller her sig selv som protagonisten, som den der selv vælger hvad hun vil uddannelsesmæssigt. Det er ikke en særlig præcis beskrivelse af hvad der er foregået mellem hende og moderen, men den er i overensstemmelse med loven om uddannelsesplaner, nemlig at eleverne skal vælge uddannelser selv og skrive planen selv (Undervisningsministeriet 2014; Education 2018). Saamia beskriver sin og moderens samtale indhold så det er absolut spiseligt for skolesystemets repræsentanter.

I det hele taget er Saamias deltagelse en balanceakt. Ved at løbe slalom mellem at være animator, author og principal gengiver hun strategisk, i hvad der for moderen og skolens repræsentanter tager sig ud som en tolkning, sæt af kategorier som parterne kan acceptere.

Uddragene viser den store kompleksitet i de inkommensurabelt definerede positioner eleverne undertiden skal håndtere. Foruden en veritabel storm af kommunikative deltagerroller, skal Saamia også håndtere en dobbeltsidig loyalitet (eller lydighed): loyalitet overfor familien og loyalitet over for skolen.

Konkluderende

De ovenstående analyser fører til de følgende konklusioner.

Deltagerne i vejledningssamtalerne: niendeklasse-eleverne, deres uddannelsesvejledere, deres lærere og potentielt deres familier (idet der dog kun analyseres én samtale med deltagelse af én mor) – beskriver deres verden med kategorier der er fundamentalt struktureret efter en binær modsætning mellem steder, dvs. efter om noget befinder sig i den ghetto eleverne bor i, Liljevangen, eller uden for denne.

Også aspekter af identitet som nationalitet og etnicitet beskrives med steds-kategorierne som et fremtrædende omdrejningspunkt.

Liljevangen beskrives i et mangelperspektiv, hér er ingen *danske* jævnaldrende som eleverne kan snakke med, hygge sig med og lære ordentlig dansk af m.m. At være blandt *danskere* er en knap ressource. At være blandt andre *indvandrere* og gå i skole i Liljevangen som perspektivløst. Eleverne insisterer generelt på en fortsat skolegang uden for Liljevangen på *danske* eller *blandede* skoler.

Kategorierne og deres implikationer er under konstant forhandling. At det har negative implikationer at bo i og komme fra Liljevangen, er der generel enighed om blandt elever og vejledere. Eleverne beskriver implikationerne af deres etniske herkomst som problematiske eller potentielt problematiske i det omgivende samfund; diskrimination som stereotyp reaktion fra dette er en underliggende diskurs, om den så finder sted eller ej – hvad den langt fra altid gør i beskrivelserne af møderne med jævnaldrene uden for Liljevangen. Men relevansen af etnicitet er ikke afklaret. Lærerne udfordrer jævnt hen en opfattelse af etnicitet som en determinerende faktor og læner sig mere i retning af den stedsbaserede kategorisering af determinerende faktorer: om noget, og herunder eleverne, befinder sig uden for eller inden for Liljevangen og orienterer sig ind i eller ud af Liljevangen.

Undersøgelsen peger væk fra en forestilling om unge etniske beboeres tiltrækning til et ghetto-baseret 'parallelsamfund'. Niendeklasses-eleverne vil ud, og de ser en ublandet positiv værdi i at komme ud blandt 'danskere', dvs. i at komme ud af ghettoen og blive integreret i det uden for beliggende 'danske samfund', og de ser en ublandet perspektivløshed i at blive.

Transskription

((xxx))	beskrivelser, fx af skift i blikretninger og fysiske bevægelser
[xxx xxx]	overlappende tale
xx:	forlængelse
xx-	selvafbrydelse
VERSALER	tryk, øget volumen
(x . x)	pauser, varighed målt i sekunder
(.)	kortere pauser, varighed ikke målt
()	tale kan ikke forstås
=	sagt uden mellemrum
↑	lokalt stigende tone
↓	lokalt faldende tone
V	vejleder
L	lærer
M m.fl.	initial for elevs navn (Her for Moussa)

Litteratur

- Baker, Carolyn D. (1984) The "search for adulthood": Membership Work in Adolescent-Adult Talk. *Human Studies* 7:301-23.
- Garfinkel, Harold (1967) *Studies in Ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- Goffman, Erving (1981) *Forms of Talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Grice, H. Paul (1975) Logic and conversation. P. Cole & J.L. Morgan (red.) *Syntax and semantics: Speech acts. Volume 3*. New York: Academic Press.
- Herget, Marie (2018) Ændringsblindhedseffekter af sætningskløvning i dansk. Indlæg på 17. Møde om Udforskningen af Dansk Sprog.
- Herget, Marie (2019) personlig kommunikation.
- Heritage, John (1984) *Garfinkel and Ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- Hester, Stephen & Peter Eglin (1997a) Membership Categorization Analysis: An Introduction. Stephen Hester & Peter Eglin (red.) *Culture in Action. Studies in Membership Categorization Analysis*. Washington D.C.: University Press of America.
- Hester, Stephen & Peter Eglin (red.) (1997b) *Culture in Action. Studies in Membership Categorization Analysis*. Washington D.C.: University Press of America.
- LaPUR (2014-2018) LaPUR. Language and place. Linguistic Variation in Urban and Rural Denmark.
- Sacks, Harvey (1964/1992) *Lecture 6. The MIR membership categorization device*.
- Sacks, Harvey (1966/1992) *Lecture 2. The baby cried. The mommy picked it up*.
- Sacks, Harvey (1992) *Lectures on Conversation*. Cambridge: Blackwell.
- Schegloff, Emanuel A. (1972) Notes on a Conversational Practice: Formulating Place. D. Sudnow (red.) *Studies in Social Interaction*, New York: The Free Press.
- Schegloff, Emanuel A. (2007) A tutorial on membership categorization. *Journal of Pragmatics* 39:462-82.
- Søndergaard, Dorte Marie (1996) *Tegnet på kroppen. Køn: koder og konstruktioner blandt unge voksne i academia*. København: Museum Tusculanum.
- Tranekjær, Louise (2015) *Interactional Categorization and Gatekeeping*. Bristol: Multilingual Matters.

- Undervisningsministeriet (2014) *Bekendtgørelse nr. 839 af 30. juni 2014 om uddannelsesparathedsvurdering, uddannelsesplaner og procedurer ved valg af ungdomsuddannelse*.
- Undervisningsministeriet (2018) *Uddannelsesguiden*.
- Watson, Rod (1997) Some General Reflections on 'Categorization' and 'Sequence' in the Analysis of Conversation. S. Hester & P. Eglin (red.) *Culture in Action. Studies in Membership Categorization Analysis*. Washington D.C.: University press of America.
- West, Candace & Sarah Fenstermaker (2002) Accountability in action: the accomplishment of gender, race and class in a meeting of the University of California Board of Regents. *Discourse & Society* 13:537-63.