

**”SOM HAR EN ANDEN HUDFARVE
HAVDE JEG NÆR SAGT IK’...”**

**En kvalitativ og kvantitativ analyse af positionering
og dominans i skole-hjem-samtaler med etsprogede
og tosprogede forældre**

Mirjam Lehmkuhl

Københavnstudier i tosprogethed

Bind 38

Københavns Universitets Humanistiske Fakultet

København 2004

Copyright: Mirjam Lehmkuhl 2004
”SOM HAR EN ANDEN HUDFARVE HAVDE JEG
NÆR SAGT IK’...” En kvalitativ og kvantitativ analyse
af positionering og dominans i skole-hjem-samtaler med
etsprogede og tosprogede forældre

ISBN: 978-87-91621-82-6

ISSN: 0901-9731

Omslag: Michael Schølardt

Oprindelig trykt hos: Pitney Bowes Management Service-
DPU site

Denne e-bog er en genudgivelse af et værk, der tidligere er
udgivet i trykt format i serien Københavnerstudier i
tosprogethed.

Genudgivelsen er en del af et større projekt, der har til
formål at gøre en række tidligere udgivelser i
Københavnerstudier i tosprogethed og Studier i
Parallelsproglighed gratis tilgængelige på internettet.

Projektet er påbegyndt i forbindelse med, at
Københavnerstudier i tosprogethed og Studier i
Parallelsproglighed er gået over til hovedsageligt at udgive
gratis e-bøger.

INDHOLD

INDLEDNING	6
Tosprogede elever og forældre i den danske folkeskole	6
Problemformulering og metode	7
Disposition for afhandlingen	8
Skole-hjem-samtalen	9
Præsentation af data	9
Deltagerne	9
Indsamling af data	10
PRÆSENTATION AF TEORI OG METODE	12
Kritisk diskursanalyse som teoretisk ramme	12
Diskurspsykologien og begrebet positionering	17
Positionering og skole-hjem-samtalen som genre	18
Hallidays funktionelle grammatik som analyseredskab	19
Conversation Analysis som analyseredskab	21
ANALYSE 1: EMNER	24
Kategorisering af emner	24
Grounded Theory	24
Udvælgelse af empiri	27
Emner i skole-hjem-samtalerne	27
Etnicitet	28
Udvælgelse af sekvenser og analysespørgsmål	29
Analyse af samtalen med Mehmet og hans forældre	30
Fjollede ved mindehøjtidelighed for World Trade Center	32
Skal Mehmet have albanskundervisning?	37
Hvorfor kommer Mehmet ikke med til fødselsdag?	38
Analyse af samtalen med Alis far	39
Ali har en anden hudfarve, men jeg opfatter ham som en ligesom alle de andre	39
Folketingsvalget	45
Analyse af samtalen med Shanaz' far	51
Oplever I nogle grimme ting?	52
Er Shanaz dansk?	58
Analyse af samtalen med Erol og hans mor	60
Ikke god til dansk og ikke dansk statsborger	60

Sammenfatning af etnicitet i de tosprogede samtaler	61
Etnicitet i de etsprogede samtaler	62
De tosprogede er "etniske"	63
Dem- og os-grænsedragning	66
Sammenfatning af etnicitet i skole-hjem-samtalerne	68
Ikke-skolerelaterede emner	69
Sammenfatning af ikke-skolerelaterede emner	72
Samtalernes varighed	73
Sammenfatning af analyse 1	74
ANALYSE 2: INTERAKTIONEL ORGANISERING	76
Initiativ-respons-analysen	76
Udarbejdelse af kategorisættet	79
Retningslinjer for scoring	82
Databehandling	89
Resultater	90
IR-profil	90
IR-indeks og IR-differens	91
Symmetri og dominanshierarki	93
Sammenligning af samtaler med tosprogede og etsprogede forældre	96
Forsøg på samtaledominans	96
Dominansberegninger	96
Resultater	98
Hvilken deltager har flest dominansforsøg i samtalerne?	98
Dominanshierarkiet for lærerne i den enkelte samtale	99
Dominansforholdet mellem forældre og de enkelte lærere	100
Dominansforholdet mellem rollerne forælder og lærer ...	101
Samtalen med Alis far	102
Sammenligning af dominansforhold i etsprogede og tosprogede samtaler	103
Sammenfatning af analyse 2	104
Fordele og ulemper ved de to beregningsmetoder	104
KONKLUSION OG PERSPEKTIVERING	107
ENGLISH SUMMARY	111

LITTERATUR.....	113
BILAG	115

INDLEDNING

Tosprogede elever og forældre i den danske folkeskole

Den danske folkeskole er for alle 6-16-årige, der har fast ophold i Danmark, men i den offentlige og politiske debat beskrives de tosprogede elever og deres forældre alligevel som udenforstående, og de hævdes at udgøre et problem. Der må ikke være for mange tosprogede elever i klasserne, deres kultur og religion opfattes som anderledes og som årsag til problemer med for eksempel badning og lejrskole. Forældrene til tosprogede elever beskrives også som mindre engagerede i skolens liv. De er især ikke med i skolebestyrelser, men det daglige skole-hjem-samarbejde med for eksempel forældremøder og skole-hjem-samtaler mangler også opbakning fra de tosprogede forældre. Sprogproblemer og en anden kultur og tradition bliver oftest givet som forklaring. Jeg fik lyst til at undersøge denne problematik og argumentation lidt nøjere. Kunne en del af forklaringen på det manglende engagement også findes i mødet mellem skolen og de tosprogede forældre? At udpege de tosprogede forældres etniske baggrund og religion som årsag til problemerne løser umiddelbart intet, for dagens Danmark rummer nu en gang mennesker med en anden baggrund og religion end majoritetsdanskerens. Formålet med dette arbejde er derfor at undersøge skole-hjem-samtaler med tosprogede og tosprogede forældre for at få en større indsigt i, hvordan denne form for samtaler former sig, og om det er muligt at registrere forskelle mellem tosprogede og tosprogede samtaler, der kan være med til at forklare det påståede mindre engagement hos de tosprogede forældre. Resultatet af undersøgelsen kan dermed bidrage til at finde redskaber til at sikre god kommunikation og øge forståelsen af, hvad der foregår, når forældre med en anden etnisk baggrund end dansk møder det danske skolesystem. Mit arbejde er tænkt som grundlag for forbedring af den til tider ret højspændte debat om

tilstedeværelsen af tosprogede elever i den danske folkeskole og deres integration. Empirien i mit arbejde består af skole-hjem-samtaler (forældrekonsultationer) med etsprogede og tosprogede forældre fra to klasser på hver sin skole. Alle lærerne er etsprogede dansk-danskere. Jeg bruger betegnelsen etsproget om personer, der har dansk som modersmål, mens betegnelsen tosproget dækker over personer, som ikke har dansk som modersmål, men behersker det i større eller mindre udstrækning. Betegnelsen etsproget eller tosproget fortæller dermed ikke noget om, hvor mange sprog den enkelte person behersker.

Problemformulering og metode

Jeg vil undersøge, om det er muligt at registrere forskelle mellem skole-hjem-samtaler med henholdsvis etsprogede og tosprogede forældre, og i så fald:

- 1) Hvad består forskellene i?
- 2) Hvilken betydning har forskellene for samtalen her og nu og for deltagernes indbyrdes forhold og syn på hinanden?

Afhandlingens spørgsmål om forskelle og deres betydning vil jeg besvare ved at se på samtalerne fra to forskellige vinkler: emner og interaktionel organisering.

Samtalernes emner vil jeg undersøge ved induktivt at kategorisere de forskellige emner i samtalerne, så emnevalget kan sammenlignes. Faircloughs kritiske diskursanalyse (Fairclough 1992) vil danne rammen for min analyse af samtalerne ud fra den betragtning, at sprog ikke bare afspejler verden, men også konstituerer og konstruerer verden i betydning, samtidig med at der findes sociale begrænsninger for menneskers produktions- og fortolkningsprocesser. Jeg vil bruge Hallidays funktionelle grammatik som et redskab i den sproglige analyse af samtalerne indhold. Halliday arbejder netop med, at sproget ikke bare repræsenterer verden, men at sproget har tre funktioner: den tekstuelle, interpersonelle og eksperientielle funktion (Halliday 1994). Jeg vil også benytte enkelte termer fra

konversationsanalysen CA. Til at belyse stemningen og forholdet mellem deltagerne under samtalen og vurdere konsekvenserne af emnets behandling vil jeg derudover benytte positioneringsbegrebet, som det præsenteres af diskurspsykologerne Davies og Harré (1990). Tajfels (1992) og Barths (1969) tanker om forholdet mellem minoritets- og majoritetsgrupper og etnisk grænsedragning vil jeg også kort inddrage.

Samtalens interaktionelle organisering og dets betydning for deltagerens indbyrdes forhold vil jeg undersøge ved hjælp af Linell og Gustavssons (1987) kvantitative initiativ-respons-analyse. Linell og Gustavssons metode belyser samtalers dynamik-, kohærens- og dominansforhold. Jeg vil derudover også benytte Madsen og Nielsens (2001) metode til at undersøge samtalerens dominansforhold. Madsen og Nielsens metode tager udgangspunkt i Linell og Gustavssons initiativ-respons-analyse.

Disposition for afhandlingen

Analysen af min empiri falder i to dele, hvor jeg først koncentrerer mig om samtalerens indhold og dernæst undersøger initiativ-respons-forholdene for en del af samtalerne. For at læseren bedre skal kunne forholde sig til mit valg af teori og metodeovervejelser, vil jeg først redegøre for den lovmæssige baggrund for skole-hjem-samtalerne og præsentere mit datamateriale, og hvordan jeg har indsamlet det. Derefter vil jeg præsentere den teoretiske baggrund for den første analyse, hvor samtalerens indhold behandles. Herefter følger analysen og en sammenfatning af denne kvalitative analyses resultater. Derefter kommer afhandlingens anden del, hvor jeg undersøger samtalerens initiativ-respons-forhold. Jeg præsenterer først Linell og Gustavssons kvantitative analysemetode, og derefter følger analysen med beregninger og resultater. Til slut sammenfatter jeg konklusionerne fra de to analyser og perspektiverer.

Jeg har af praktiske grunde delt arbejdet op i to analyser af henholdsvis samtalerens emner og interaktionelle struktur, men

for at forstå disse størrelser i den konkrete samtale må man se dem som to sider af samme sag. En samtale har ikke indhold og emner, uden at der også er en interaktionel organisering til stede og omvendt. Forståelsen af et emne afhænger bl.a. af, hvordan der bliver svaret på de forskellige ytringer. Især i analysen af samtalerne vil der derfor også til tider indgå analyse af samtalerens struktur.

Skole-hjem-samtalen

Baggrunden for skole-hjem-samtalen findes i folkeskolelovens formålsparagraf, hvor der står, at "Folkeskolens opgave er i samarbejde med forældrene at fremme elevernes tilegnelse af kundskaber, færdigheder, arbejdsmetoder og udtryksformer, der medvirker til den enkelte elevs alsidige personlige udvikling" (Lov om folkeskolen § 1, stk. 1). Derudover siger loven, at eleverne og forældrene regelmæssigt skal "underrettes om skolens syn på elevernes udbytte af skolegangen" (§ 13, stk. 1). Det er den enkelte skoles skolebestyrelse, som fastsætter principperne for samarbejdet mellem skole og hjem og dermed fastsætter, hvordan orienteringen om den enkelte elev skal foregå f.eks. i form af forældremøder, skole-hjem-samtaler og orientering via breve. På de to skoler, hvor jeg optog samtaler, var der afsat 15 minutter til hver skole-hjem-samtale på Nordskolen og 30 minutter på Syds skolen. Der var to sådanne skole-hjem-samtaler pr. elev om året. Af de optagne samtaler fremgår det, at både elevernes faglige kunnen og deres sociale trivsel er på dagsordenen.

Præsentation af data

Deltagerne

Jeg har i alt optaget 26 skole-hjem-samtaler i en første klasse og i en tredje klasse på to forskellige skoler i Storkøbenhavn. Heraf er der seks samtaler, hvor begge forældre har oplyst, at de ikke er født i Danmark og ikke har dansk som modersmål. Det drejer

sig om tre samtaler fra Nordskolen, hvor forældrene kom fra Makedonien, Tyrkiet og Kina, og tre samtaler fra Sydskolen, hvor to forældrepar kom fra Tyrkiet og et fra Pakistan. (Alle personnavne og stednavne er anonymiseret på nær forældrenes oprindelseslande). Alle lærerne, som deltog, havde dansk som modersmål. I tredje klasse på Nordskolen deltog klassens to lærere og én af eller begge forældrene plus barnet i samtalen. I samtalen med de albanske forældre fra Makedonien var der ekstraordinært indkaldt en tolk, og derfor var der også afsat 45 minutter til denne samtale. I første klasse på Sydskolen deltog klassens to lærere og én af eller begge forældrene, og i nogle samtaler deltog klassens tosproglærere også. (Den såkaldte tosproglærer på denne skole varetager kommunens tilbud om ekstra danskundervisning til de tosprogede elever og fungerer derudover også som hjælpelærer i nogle af klassens dansk- og matematiktimer). På Sydskolen deltog to af børnene i datamaterialet i kommunens ekstra danskundervisning (Ali og Ümit). Alle børn med tosprogede forældre i datamaterialet er født i Danmark.

Indsamling af data

Forældrene var på forhånd blevet skriftligt orienteret om mit projekt på henholdsvis dansk og tyrkisk, og de var blevet spurgt, om de ville give tilladelse til, at deres samtale med lærerne blev optaget på bånd. Forældrene havde fået at vide, at jeg ville undersøge samarbejdet mellem skole og hjem, men de kendte intet til mit fokus på de tosprogede elever og deres forældre. Dette havde jeg gjort bevidst for ikke at påvirke samtalen yderligere og måske give forældrene til de tosprogede elever en følelse af at være særligt udsatte eller mistænkeliggjorte. Jeg havde dog set mig nødsaget til at informere lærerne om mit fokus både for at sikre mig, at der var tosprogede elever i klassen, og fordi jeg i forhold til arbejdets problemformulering havde brug for at kunne skelne de tosprogede forældre fra de tosprogede forældre, og derfor ville mine spørgsmål til dette alligevel afsløre mit fokus. Jeg havde over for lærerne motiveret min interesse ud fra mediernes debat om, at tosprogede forældre ikke er engageret nok i folkeskolen på grund af deres anderledes

kultur og tradition. Jeg pointerede dog, at jeg alt afhængig af optagelsernes indhold kunne tænkes at brede mit fokus ud. Jeg var derudover meget omhyggelig med ikke på nogen måde at give udtryk for, at lærernes tilgang til de tosprogede eller deres valg af emner i samtalen med de tosprogede forældre kunne blive et punkt i min undersøgelse. Jeg kan dog ikke fuldstændig afvise, at lærerne har opført sig anderledes over for de tosprogede forældre på grund af mit fokus.

Samtalerne blev optaget ved hjælp af en båndoptager og en mikrofon placeret på bordet, og for at påvirke samtalen mindst muligt var jeg ikke selv til stede i lokalet. Adspurgte gav alle lærerne udtryk for, at de ikke følte, at båndoptageren havde påvirket samtalen, men at alle hurtigt havde glemt, at den var der.

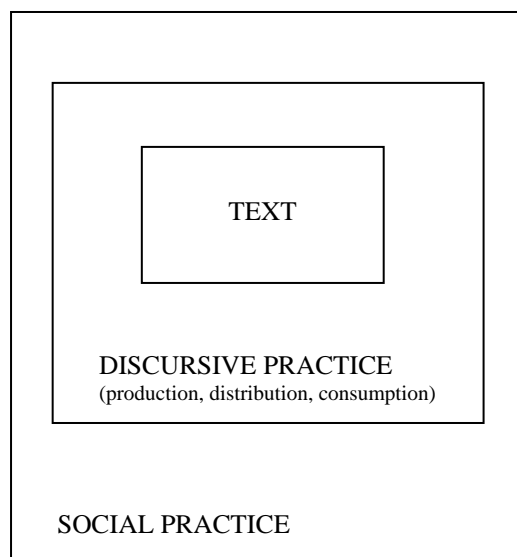
Samtalerne er udskrevet efter CHILDES-konventionerne (MacWhinney 1995). Udskriftsnøglen findes i bilag 1.

PRÆSENTATION AF TEORI OG METODE

Kritisk diskursanalyse som teoretisk ramme

Jeg har valgt Faircloughs kritiske diskursanalyse (CDA) som teoretisk ramme for analysen af indholdet i skole-hjem-samtalerne, fordi Faircloughs tilgang er en tekstorienteret diskursanalyse som ved hjælp af Hallidays funktionelle grammatik gennemfører en konkret lingvistisk tekstanalyse af sprogbrug i social interaktion. Derudover rummer teorien begreber til at forklare social forandring, og hvordan produktionsprocesser og fortolkningsprocesser kan være socialt begrænset. I det følgende vil jeg kort redegøre for hovedpunkterne i Faircloughs kritiske diskursanalyse.

CDA hviler på et socialkonstruktivistisk grundlag, hvor anti-essentialisme og forhandling om betydning er nøgleord. Viden og dermed handlinger ses som et produkt af de sociale interaktioner, hvor betydning konstitueres, reproduceres og restruktureres. CDA tilslutter sig også det poststrukturalistiske sprogsyn, at vores adgang til virkeligheden altid går gennem sproget, som dermed ikke bare afspejler verden, men også konstituerer og konstruerer verden i betydning. Ifølge Fairclough er sprogbrug, også kaldet diskurs, en form for social praksis, som reproducere og forandrer viden, identiteter og sociale relationer mellem mennesker (Fairclough 1992, 64). Som det vil fremgå senere, hænger disse tre områder nøje sammen med Hallidays syn på sproget med dets tre funktioner. Fairclough opererer med et dialektisk forhold mellem diskurs og social struktur, og han illustrerer sin forståelse af diskurs således:



Fairclough 1992, 73: "Three-dimensional conception of discourse"

Modellen skal forestille at være tredimensional. At rammerne er indlejrede i hinanden markerer, at ethvert tilfælde af diskurs på én gang er en tekst, en diskursiv praksis og en social praksis. Diskursiv praksis manifesteres i lingvistisk form som tekst og er en form for social praksis. Gennem diskursive praksisser skaber, modtager og fortolker man tekster. Diskursiv praksis skal analyseres i forhold til tekstproduktion, tekstdistribution og tekstkonsumtion. Det er ikke muligt at trække en skarp grænse mellem analyse af tekst og analyse af diskursiv praksis, men Fairclough nævner "vocabulary", "grammar", "cohesion" og "text structure" under tekstanalyse og "force of utterances", "coherence of texts" og "intertextuality" under analyse af diskursiv praksis (Fairclough 1992, 75). Diskursiv praksis er en form for social praksis, som bidrager til at konstituere den sociale verden, f.eks. sociale identiteter og relationer. Sociale praksisser består af økonomiske, politiske (magt og ideologi) og kulturelle (værdier og identiteter) aspekter. Social praksis kan ifølge Fairclough, men i modsætning til andre diskursteorier

som f.eks. Laclau og Mouffes (1985), også bestå af ikke-diskursive elementer. Alt er dermed ikke diskursivt bestemt ved hjælp af tekst, tale og andre semiologiske systemer. Dette betyder, at man for at forstå den bredere sociale praksis ud over diskursanalyse også må inddrage andre ikke-lingvistiske teorier som f.eks. sociologisk teori og kulturteori. Det centrale formål med CDA er at kortlægge forbindelserne mellem sprogbrug og social praksis. Fairclough har fokus på de diskursive praksissers rolle i opretholdelsen af den sociale orden og i social forandring.

Fairclough bruger ikke kun betegnelsen diskurs i den abstrakte betydning "sprogbrug som social praksis". Han definerer også diskurs eller diskurser som måder at tale på, der giver betydning til oplevelser ud fra et bestemt perspektiv (se bl.a. Fairclough 1995, 18). Dette betyder, at man kan tale om en såkaldt diskursorden, som udgør de diskurser og genrer, der er til rådighed inden for samme sociale område eller institution. Disse diskurser og genrer konkurrerer om at indholdsudfylde området og dermed få overherredømme (hegemoni) (Fairclough 1992, 219ff.). Denne kamp kaldes derfor en hegemonisk kamp og er en forudsætning for social og kulturel forandring (Fairclough 1992, 93).

Det dialektiske forhold mellem diskurs og social struktur er grundlæggende for forståelsen af Faircloughs opfattelse af social og kulturel forandring. Det dialektiske forhold indebærer, at diskurser reproducerer eller forandrer det sociale, men at det sociale også former diskurser. Populært sagt kan man altså ændre den sociale virkelighed ved at tale på en anden måde, men samtidig vil de sociale strukturer begrænse mulighederne for at gøre det. Den umiddelbare motivation for diskursiv forandring er en oplevelse af modsætninger og problematisering af konventioner (Fairclough 1992, 96ff.). Modsætningerne eller problematiseringerne vil skabe dilemmaer, som mennesker ofte vil søge at løse ved at være kreative og nyskabende. De kan derfor skabe diskursiv forandring ved at kombinere diskurserne på en ny måde inden for og på tværs af grænserne mellem de

forskellige diskursordner. Dette kaldes interdiskursivitet og er en form for intertekstualitet (Fairclough 1992, 101ff.). Intertekstualitet betegner det forhold, at alle tekster eller kommunikative begivenheder indgår i en kæde af kommunikative begivenheder. Alle ytringer trækker på tidligere fremsatte ytringer lige fra enkelte ord til form. Alle tekster eller kommunikative begivenheder er således formet af tidligere tekster eller begivenheder, som de dermed mere eller mindre eksplicit forholder sig til, og samtidig giver teksterne eller de kommunikative begivenheder en forventning om efterfølgende tekster eller begivenheder. Fortolkning af en given tekst eller kommunikativ begivenhed er dermed ikke kun skabt af selve teksten, men også af tekster, som teksten intertekstuelt forholder sig til. Derudover er fortolkningen også et produkt af andre tekster eller oplevelser, som fortolkeren bringer med i fortolkningsprocessen. På grund af det dialektiske forhold mellem diskurs og social struktur vil mulighederne for diskursiv forandring være begrænsede og afhængige af magtrelationer. Ifølge Fairclough er produktions- og fortolkningsprocesser socialt begrænsede i dobbelt forstand:

1) Den diskursive praksis er begrænset af deltageres resurser: internaliserede sociale strukturer, normer, konventioner og diskursordner mv. Disse normer og konventioner er konstitueret ved tidligere sociale praksisser og hegemonisk kamp om at indholdsudfylde området.

2) Den diskursive praksis er begrænset af den specifikke sociale struktur, som deltagerne er en del af. Denne sociale struktur bestemmer, hvilke elementer fra deltageres resurser der kan trækkes på eller benyttes og hvordan.

(Fairclough 1992, 80).

I den konkrete analyse mener jeg dog, at det kan være svært for ikke at sige umuligt at afdække deltageres resurser fuldt ud og bestemme diskursordnen for den konkrete praksis. Jørgensen og Phillips (1999) foreslår, at man forholder sig "strategisk intertekstuelt" og læser andre undersøgelser, som kan give et fingerpeg om, hvordan mønstrene ser ud på det sociale domæne,

man er interesseret i. Det har ikke været muligt for mig at finde tidligere undersøgelser af skole-hjem-samtaler, men jeg har forsøgt at danne mig et billede af genren skole-hjem-samtale ved at læse folkeskoleloven og en del af folkebibliotekernes og undervisningsministeriets vejledende litteratur til lærerne om skole-hjem-samarbejdet. Derudover bruger jeg selvfølgelig også mine egne erfaringer med skoleverdenen og de korte samtaler, jeg havde med de involverede lærere, og disse ting har jeg så holdt op imod min konkrete empiri. (Jeg gennemgår skole-hjem-samtalen som genre senere). Jeg ønsker at undersøge, om der er forskel mellem interaktionen med etsprogede forældre og interaktionen med tosprogede forældre. Man kan antage, at deltagernes etniske baggrund eller snarere deltagernes opfattelse af hinanden som etnisk forskellige kan betyde noget for samtalen. Jeg refererer derfor i mine analyser til forskellige analyser af den nationale diskurs, fordi de kan give et indblik i, hvilke diskurser der oftest refereres til og er til rådighed, når begreber som dansk og ikke-dansk er på dagsordenen (Kofoed 1994, Hvenegård-Lassen 1996 og Hervik 1999). Derudover bruger jeg Tajfels (1992) og Barths (1969) tanker om etnicitet og gruppedannelse til at få en bedre forståelse af de ting, der er på færde i den bredere sociale praksis, hvor skole-hjem-samtalerne kun indgår som en lille brik i spillet mellem majoriteteten og minoriteterne i dagens Danmark. (Jeg gennemgår begrebet etnicitet senere).

Faircloughs begreb om deltagernes resurser og hans dialektiske forhold mellem diskurs og social struktur betyder, at han ser subjekter som “ideologically positioned”, men at de samtidig også kan bruge diskurserne kreativt og ikke kun er styret af dem. Subjekter er “capable of acting creatively to make their own connections between the diverse practices and ideologies to which they are exposed, and to restructure positioning practices and structures” (Fairclough 1992, 91). Fairclough giver dog ikke selv nogen detaljeret redegørelse for konstitutionen af subjekter og identiteter. Derfor inddrager jeg nedenfor diskurspsykologien

for at uddybe, hvordan subjekter kan bruge diskurser som resurser til at skabe og forhandle identiteter og grupper.

Diskurspsykologien og begrebet positionering

Diskurspsykologien beskæftiger sig med, hvordan identiteter opstår, forhandles og omformes i sociale praksisser. Individet ses ikke som en fast størrelse med en kerne, men hvem man er, afhænger af de forskellige diskursive praksisser, som man løbende er en del af, og identiteten er organiseret relationelt. Davies og Harré (1990, 46) udtrykker det således: “who one is is always an open question with a shifting answer depending upon the positions made available within one’s own and others’ discursive practices and within those practices, the stories through which we make sense of our own and others’ lives.”

Davies og Harré introducerer positioneringsbegrebet til at beskrive den diskursive proces, der foregår, når mennesker mødes og verbalt eller non-verbalt positionerer hinanden i forskellige subjekspositioner. Ifølge dem kan der være tale om to slags positioneringer: “interactive positioning”, hvor det, én person siger, positionerer en anden, og “reflexive positioning”, hvor den talende positionerer sig selv (1990, 48). Ingen af positioneringstyperne behøver at være intenderet. Hvordan deltagerne forstår det sagte, afhænger af, hvordan de opfatter sig selv, de andre og hele situationen. Hertil kommer, hvilke muligheder der er til stede for at bruge andre diskurser end dem, som første taler har bragt på banen. Davies og Harré taler om et gensidigt forhold (“interrelationship”) mellem position og illokutionær kraft: “The social meaning of what has been said will [...] depend upon the positioning of interlocutors which is itself a product of the social force a conversation action is taken ‘to have’.” (1990, 45). Disse faktorer hører ind under, hvad Fairclough benævner som sociale begrænsninger på grund af deltageres resurser og den specifikke sociale struktur. I forhold til Fairclough virker Davies og Harré, ligesom diskurspsykologer generelt, mere optimistiske med hensyn til

individets mulighed for agency. Davies og Harré lægger vægt på det frigørende aspekt i positioneringsbegrebet, fordi deltagerne har mulighed for at forhandle nye positioner. De introducerer netop også positioneringsbegrebet som alternativ til det mere statiske rollebegreb, som stammer fra det traditionelle drama, og hvor rollen dikterer menneskets handlinger og ord. De positioner, som deltagerne positionerer hinanden i, kan dog godt af en eller flere deltagere opfattes som “known ‘roles’” eller “known characters” (1990, 49). Et eksempel er rollen som mor, men det vigtige er, at denne rolle ikke opfattes så statisk som det traditionelle rollebegreb - det er ikke kun rollen, som dikterer handlinger og ord, men tidligere oplevelser og positioneringer og ikke mindst samspelet i interaktionen spiller ind.

I analysen af skole-hjem-samtalerne vil jeg bruge positioneringsbegrebet til at belyse, hvilken betydning samtaleens emner og behandlingen af dem har for deltagerens indbyrdes forhold. En vigtig pointe er at undersøge, om de skabte positioner opfattes som modsætninger, og om der er forskel på positioneringerne i samtalerne med etsprogede og tosprogede forældre. Dette vil jeg behandle i analyserne senere. Her vil jeg dog kort sætte begrebet positionering i forhold til genren skole-hjem-samtale.

Positionering og skole-hjem-samtalen som genre

Selve betegnelsen skole-hjem-samtale viser, at deltagerne i denne sammenhæng ikke kan komme uden om bevidst eller ubevidst at forholde sig til lærer- og forældrebegrebet. Man kan se lærer- og forældrebegrebet som de førmtalte kendte roller, hvor begge parter har forestillinger om, hvad disse begreber eller roller indebærer med hensyn til opførsel, rettigheder og pligter. Disse forestillinger stammer fra tidligere oplevelser fra skole-hjem-samtaler, oplevelser med lærere fra egen skoletid og erfaringer med at være forældre eller se andre være forældre. Der er en forventning om, at læreren lægger ud og styrer samtalen, for læreren er jo den, der har inviteret og forventes at skulle informere forældrene (jf. folkeskoleloven). Stillingen som henholdsvis forældre eller lærer ligger således fast på forhånd,

men i samtalsløb kan der alligevel lægges forskellige værdier ned i disse begreber. Deltagerne kan positionere hinanden som f.eks. den autoritære lærer og den vanskelige forælder. Derudover vil der selvfølgelig optræde en mængde andre positioner afhængig af emnet og behandlingen af det, og som ikke hører under en kendt rolle, men kan være, at man positionerer sig med en bestemt holdning til et emne. Ifølge Fairclough er det interessant at undersøge, hvilke positioner de forskellige diskurser gør relevante, og i forhold til skole-hjem-samtalerne er det især interessant at se, om der er forskel på positionerne i de etsprogede og tosprogede samtaler, fordi det uvægerligt vil påvirke parternes indbyrdes forhold og syn på hinanden.

Hallidays funktionelle grammatik som analyseredskab

Fairclough henviser til Hallidays funktionelle grammatik som redskab i sin diskursanalyse. Jeg bruger derfor også Hallidays funktionelle grammatik i den sproglige analyse og tager udgangspunkt i den betragtning, at sproget har tre funktioner: den tekstuelle, interpersonelle og eksperientielle metafunktion (Halliday 1994). Den interpersonelle metafunktion beskæftiger sig med sætningen som udveksling ("exchange"), hvor sproget bruges til at etablere relationer. Halliday opererer her med modusystemet og ser på ytringstyper, tempus, polaritet og modalitet. Taleren relaterer ytringens proposition til konteksten i talebegivenheden ved hjælp af det finitte element og subjektet. Subjektet er den størrelse, som propositionen kan bekræftes eller benægtes i forhold til, mens finitheden kombinerer specifikation af polaritet med specifikation af enten temporal eller modal reference til talebegivenheden (Halliday 1994, 75ff.). Begrebet polaritet dækker over valget mellem positiv eller negativ – enten forholder det sig sådan ("det er"), eller så gør det ikke ("det er ikke"). Graderne mellem den positive og negative pol dækkes af begrebet modalitet, som udtrykker sandsynlighed, hyppighed, forpligtelse og tilbøjelighed. Polaritet, modalitet, tid og styrke

kan også udtrykkes ved hjælp af de såkaldte modale adjunkter (mood-adjunkter og kommentar-adjunkter), som derfor er vigtige at undersøge nærmere, når deltagernes holdning til samtalens indhold og hinanden skal belyses. Modale adjunkter er oftest adverbier f.eks. *måske, nok, altid* og *sikkert*. Der er ingen klar skillelinje mellem mood-adjunkter og kommentar-adjunkter, men kommentar-adjunkter udtrykker mere talerens holdning til ytringen som helhed f.eks. *efter min mening* og *desværre*.

Den eksperientielle metafunktion beskæftiger sig med sætningen som repræsentation ("representation") af erfaringer og forhold i verden. Her opererer Halliday med transitivitetssystemet, hvor procesverber, deltagere og omstændigheder identificeres. Halliday har seks procestyper: materielle, mentale, relationelle, behaviorale, verbale og eksistentielle processer, som udtrykkes ved et procesverbum. Materielle processer udtrykker handlinger og hændelser i den materielle verden. Mentale processer udtrykker erfaringer og hændelser i den mentale verden. Der er mentale procestyper af perceptiv, kognitiv, affektiv, intentionel og desiderativ karakter (Andersen m.fl. 2001). Relationelle processer klassificerer og identificerer forhold. Behaviorale processer ligger i grænselandet mellem materielle og mentale processer og beskriver fysisk eller psykologisk opførsel som at smile og synge. Verbale processer udtrykker konkrete og symbolske sige-processer, og eksistentielle processer udtrykker, at noget eksisterer eller sker. De forskellige procestyper implicerer forskellige funktioner for henholdsvis deltagerne og omstændighederne. Deltageren, som gør noget (materiel proces), kaldes f.eks. aktør, mens deltageren, som kan lide noget (mental proces), kaldes senser. Denne form for analyse kaldes transitiv analyse, og der er fokus på, hvem der gør noget eller berøres. Til den eksperientielle metafunktion hører også den ergative analyse, hvor der er fokus på, om processen sker af sig selv, eller om den er forårsaget af noget. F.eks.: Er aktøren i den materielle proces også agent og forårsager handlingen, eller er aktøren "kun" medium og berøres af handlingen, og udtrykkes

processen ved hjælp af en passiv eller aktiv konstruktion? Den transitive og ergative analyse er dermed et nyttigt redskab til at belyse, hvilke deltagerroller eller positioneringer der skabes i de forskellige udtalelser i skole-hjem-samtalerne.

Den tekstuelle metafunktion organiserer de to andre metafunktioner og ser på sætningen som besked (“message”). Halliday opererer her med tema og rema. En ytrings tema er det element, som optræder som udgangspunkt for beskeden – hvad ytringen handler om. Rema betegner resten af beskeden, hvor tema udvikles eller uddybes. På dansk realiseres et element som tema ved at få førstepladsen i sætningen eller ved hjælp af intonationen (Halliday 1994, 36ff.). Halliday arbejder derudover med, om tema er markeret eller umarkeret, hvilket afhænger af sætningens modus og funktionen for det element, der er tema. At vælge et objekt som tema i en deklarativ er markeret, mens et subjekt som tema i samme sætning er umarkeret, fordi denne kombination optræder hyppigere.

Hallidays tre metafunktioner afspejler hans funktionelle tilgang til sproget. Han ser på sproget i brug, og han ønsker med sin lingvistiske analyse at vise, hvordan og hvorfor teksten betyder, hvad den gør. Den lingvistiske analyse kan så derefter give mulighed for at evaluere teksten. Halliday kalder sin grammatik for “lexicogrammar” for herved at markere, at han ser på sproget både som leksikon og syntaks. Teorien bag den funktionelle grammatik er systemisk, hvilket betyder, at Halliday fortrinsvis er paradigmatiske og ikke syntagmatisk i sine analyser.

Conversation Analysis som analyseredskab

Jeg benytter løbende begreber fra Conversation Analysis (CA), fordi CA tilbyder en metode, som har vist sig velegnet til at fremanalysere, hvad samtaler drejer sig om. CA er en type grounded theory, som arbejder induktivt med at analysere samtaledata. Jeg benytter CA's begreber for i detaljer at kunne beskrive flowet og fremdriften i samtalerne eller manglen på

samme. Denne beskrivelse bruger jeg derefter som udgangspunkt for en analyse af, hvilken betydning samtaleforløbet får for deltagernes opfattelse af hinanden, og hvordan denne opfattelse opstår. I det følgende vil jeg kort præsentere de begreber fra CA, som jeg benytter i mine analyser.

Inden for CA har man i detaljer beskrevet mekanismerne i samtalers turtagningssystem (Schegloff m.fl. 1974). Jeg benytter CA's tanker om turpar som en vigtig del af samtalers struktur (Schegloff og Sacks 1973). Et turpar består af to ytringer, som optræder i relativ orden og er produceret af to forskellige personer. Et eksempel på et turpar er: forslag + accept eller afvisning. Ved turpar gælder det, at anden part er forventelig ud fra den første part. Dette betyder så også, at det er markeret helt at undlade anden part, og samtidig er der også præference for bestemte anden part (Schegloff 1988). Schegloff arbejder med tre forskellige former for præference: 1) sekventiel præference, 2) praksis-præference og 3) personlig eller psykologisk præference. Ved sekventiel præference er der tale om en egenskab ved turpar, hvor første part styrer valget af anden part. Et forslag har f.eks. præference for accept og dispræference for et afslag. At vælge afslag som anden part er således et markeret valg, fordi afslag i denne sammenhæng er dispræfereret. Ved praksis-præference er der tale om, at anden part kan udformes præfereret eller dispræfereret. En accept eller et afslag, som fremsættes nølende og med forklaringer, er udformet dispræfereret. Den personlige eller psykologiske præference handler om deltagernes ønsker og motiver og hører ikke ind under de tekniske præference-begreber, som CA arbejder med. Jeg bruger CA's præference-begreb til at belyse, hvordan udformningen af ytringer kan begrænse deltagernes muligheder.

Turpar kan også udvides med præ-ekspansioner, indskudte ekspansioner og post-ekspansioner. En præ-delikat er en præ-ekspansion, som markerer, at det efterfølgende er delikat, så

samtalepartneren er forberedt. Det efterfølgende kan f.eks. være spørgsmål til noget personligt (Nielsen 1999, 34). CA opererer med mange forskellige modtagersignaler og andre markører. Jeg benytter termen fortsættermarkør (Nielsen 1999, 42f.) om småord, der signalerer, at lytteren forstår talen og ønsker, at taleren fortsætter sin tale. Jeg benytter også CA's termer for stilhed, hvor en lang stilhed, et brud i samtalen, kaldes lapse eller en slip-pause (Schegloff m.fl. 1974, 714 og Nielsen 1999, 36f.).

ANALYSE 1: EMNER

Kategorisering af emner

Grounded Theory

I afhandlingens første analyse undersøger jeg, hvilke emner der berøres i skole-hjem-samtalerne, og om der kan registreres en forskel i emnevalg eller i behandlingen af emnerne mellem de tosprogede og etsprogede samtaler, og hvilken betydning denne forskel i så fald har. Jeg undersøger emnevalget ud fra principper fra Grounded Theory (Strauss og Corbin 1990). Grounded Theory er en kvalitativ analysemetode udviklet af sociologerne Glaser og Strauss (1967). Metoden er velegnet til at analysere indsamlede data ud fra en total kodning og systematisering. Metoden er beregnet til at beskrive fænomener, der gennemgår en udvikling. Strauss og Corbins informanter beskriver f.eks. deres erfaringer efter kontakt med hospitaler. Mine skole-hjem-samtaler afdækker ikke en udvikling, men snarere et øjebliksbillede af forholdet mellem lærere, forældre og børn. Metoden skal derfor tilpasses data, men den rummer en række metodologiske overvejelser og procedurer, som kan bidrage til at overskueliggøre et stort datamateriale og samtidig sikre undersøgelsens validitet og reliabilitet.

Strauss og Corbin beskriver deres tilgang således: "The grounded theory approach is a qualitative research **method** that uses a **systematic** set of **procedures** to **develop** an inductively derived grounded **theory** about a **phenomenon**." (Strauss og Corbin 1990, 24, fremhævelser i original). Citatet rummer en række nøgleord om metoden. Den nye teori eller viden om datamaterialet skal udvindes induktivt, hvilket betyder, at alle påstande skal kunne føres tilbage til eller grundes i ens data. Man starter ikke med en teori, som skal bevises. Metodens systematiske procedurer sikrer, at hele materialet gennemgås, så man ikke bare trækker de ting ud, som man lige kan bruge.

Kernen i disse procedurer består af tre typer kodning: åben, dimensional og selektiv kodning.

Åben kodning handler om inddeling og overskueliggørelse af data. Denne proces indeholder tre hovedpunkter:

- 1) Konceptualiser alle fænomener i data.
- 2) Inddel koncepter i kategorier.
- 3) Gør rede for koncepter og kategoriers karakteristika og dimensioner.

Man finder frem til koncepterne ved konstant at spørge til data: "Hvad foregår der her?" og derefter svare så præcist og dækkende som muligt (punkt 1). Derefter søger man sammenhænge mellem de forskellige koncepter og grupperer dem i kategorier (punkt 2). Efter kategoriseringen går man den anden vej og beskriver de enkelte kategoriers karakteristika og dimensioner (punkt 3). Et eksempel på åben kodning i samtalen med Alis far:

*Lærer S: nåh # vi er også utrolige glade for ham han er en dygtig dreng og så er han en smaddersød dreng.

*Far: tak skal du have det siger han også han siger at han er han er en af de dygtigste elever i klassen III.

%com: III lille latter

*Lærer S: ja men det er han også # det er også rigtigt # øh altså der er mange dygtige men han er utro [/] altså specielt altså til dansk og det er han også til <matematik>[>1] ikke altså han er utrolig dygtig du kan jo også se at han # han har jo lært at læse meget hurtigt på en helt anden måde end end søster ikke meget hurtigere end <Mediha>[>2] lærte at læse ikke.

*Lærer C: <ja matematik.>[<1]

*Far: <mm.>[<2]

%com: +

Den første kodning var: ”lærerne er glade for Ali”, ”Ali siger, at han er en af de dygtigste i klassen”, ”dygtig til dansk og matematik”, ”smaddersød”, ”lærte at læse hurtigere end søster”. Sekvensen konceptualiserede jeg derefter som ”dygtig”, ”smaddersød” og ”sammenlignes fagligt med søster”. Koncepterne indgik senere i kategorierne: ”fagligt standpunkt og tilgang til skolearbejde”, ”personlige egenskaber og væremåde” og ”søskende”. Karakteristikum til den første kategori om det faglige aspekt i skolen var ”standpunkt” med dimensionen ”dygtig – ikke-dygtig”, hvor Ali i eksemplet her blev beskrevet som dygtig. (Andre sekvenser i materialet har jeg kodet under denne kategori med et andet karakteristikum som f.eks. ”elevens tilgang til det faglige” med dimensionerne ”glad – ikke-glad” og ”koncentreret – ikke-koncentreret”). Eksemplet viser også, at en deltagers ytring kan indeholde elementer eller koncepter, som grupperes i forskellige kategorier. Alle beskrivelser i materialet koder jeg på denne måde, men de tre opstillede punkter skal ikke nødvendigvis gennemarbejdes kronologisk. De forskellige fundne kategorier benævner jeg også som samtalens emner.

Metoden Grounded Theory opererer med endnu to kodninger: Ved dimensional kodning søger man at sætte koncepter og kategorier i system ved at finde forbindelserne mellem de forskellige kategorier ud fra et kodningsparadigme med kausale forhold, kontekst, strategier og konsekvenser. Ved selektiv kodning søger man at få koncepter og kategorier overført til en teori om data ved at bestemme en kernekategori, som alle de andre kategorier forholder sig til, og samtidig tjekker man teoriens holdbarhed i forhold til data. Karakteren af mine data gør dog, at de to sidste kodninger er mindre anvendelige. Når jeg har udført den åbne kodning, kan jeg sammenligne tilstedeværelsen af emner (kategorier) i de etsprogede og tosprogede samtaler for derefter at undersøge, om indholdet og behandlingen af emnerne er den samme i de etsprogede og tosprogede samtaler, og hvilken effekt forskellene får.

Styrken ved Grounded Theory er, at man bearbejder hele sit datamateriale og gør det induktivt ved at finde sammenhænge i materialet, inden man tolker. Denne procedure betyder, at man i princippet skulle undgå tolkninger, som materialet ikke kan bære, og samtidig får man gjort et stort datamateriale mere overskueligt. Svagheden er, at problemstillinger eller nuancer kan gå tabt, når de forskellige sekvenser skal passes ind i et begrænset antal kategorier. I mit arbejde er det derfor vigtigt efter kategoriseringen at analysere indholdet nærmere ved en sproglig analyse.

Udvælgelse af empiri

Ved kategorisering af skole-hjem-samtalernes emner koncentrerer jeg mig om samtalerne fra Sydskolen (12 stk.), fordi disse samtaler udmærker sig ved, at deltagerne i de fleste samtaler ikke bruger hele den afsatte tid på 30 minutter. Deltagerne havde altså mulighed for at fortsætte, uddybe og indføre nye emner, men valgte ikke at gøre det. På Nordskolen var tiden derimod en mere begrænsende faktor, da der kun var afsat 15 minutter til hver elev. Der er kun få samtaler på Nordskolen, hvor deltagerne ikke udnytter tiden fuldt ud eller overskrider den med adskillige minutter, og ofte når lærerne næsten kun at fortælle om elevens standpunkt. Jeg analyserer dog også enkelte af Nordskolens samtaler. Se begrundelse i afsnittet *Udvælgelse af sekvenser og analyse spørgsmål* på side 29.

Emner i skole-hjem-samtalerne

Efter at have gennemarbejdet alle samtalerne fra Sydskolen har jeg 22 forskellige emnekategorier (bilag 2). I tråd med folkeskolelovens formålsparagraf tales der om elevens faglige og sociale optræden, klassen som helhed og lærernes pædagogik, men derudover tales der også om forskellige forhold i familien, som ikke er direkte skolerelateret. I alle samtalerne berører deltagerne elementer, som hører under emnekategorierne: "elevens faglige standpunkt og tilgang til skolearbejde", "elevens personlige egenskaber og væremåde", "elevens sociale samspil med andre", "aktiviteter i klassen" og

”søskende” (hvis eleven har søskende). De resterende emnekategorier bliver ikke berørt i alle samtalerne, men der er ikke de store udsving i emnerne. Jeg har sammenlignet de etsprogede forældres samtaler med de tosprogede forældres. Det viser sig, at der er markante forskelle på to områder: 1) Emnet etnicitet er meget mere fremtrædende i samtalerne med tosprogede forældre. 2) Emner, der ikke er relateret til skoleverdenen, indeholder interessante forskelle. I det følgende vil jeg undersøge disse to emneområder nøjere.

Etnicitet

Først vil jeg kort præsentere forskellige opfattelser af begrebet etnicitet og relatere etnicitet til begrebet positionering. Ordet etnicitet beskriver det at tilhøre et folk eller folkegruppe, og der er forskellige definitioner og beskrivelser af begrebet etnicitet og etniske grupper. Alle nyere teorier om etnicitet har dog den vigtige pointe, at en etnisk gruppes karakteristika rent objektivt set godt kan være konstrueret og tilskrevet, men det vigtige er disse karakteristikals funktion som grænsemarkør, og at der som regel er knyttet stærke følelser til etnicitet, fordi den er så tæt knyttet til bærerens selvforståelse og hele identitet. (Se bl.a. Barth 1969 og Dencik 1992 for en forståelse af etnicitet som grænsemarkør. Fishman 1989a og 1989b har mere fokus på etnicitetens indhold og de elementer, som medlemmer og folk uden for gruppen betragter som en del af gruppens identitet).

Ifølge socialantropologen Barth (1969) er det interessante ved etnicitet ikke dens indhold, men at opdelingen i etniske grupper organiserer interaktionen mellem folk. De etniske grænser er først og fremmest sociale og bruges til social organisering (Barth 1969, 13ff.). Når man møder mennesker med en anden hudfarve, der eventuelt taler med accent, så er man tilbøjelig til at kategorisere dem i en anden etnisk gruppe end en selv. Dette implicerer nogle begrænsninger for den fælles forståelse (Barth 1969, 15), men til gengæld har man fået lidt mere orden i en ellers kompleks verden. Man ser ikke personen som et enkelt

individ, men som en del af en gruppe, og man mener dermed alene ud fra gruppetilhørsforholdet at kunne sige noget om denne person (Tajfel 1992, 5). For at konstruere en individuel identitet eller en gruppeidentitet som en etnisk identitet må man også konstruere modsætningen - den "anden" jf. diskursteoriernes relationelle identitetsforståelse. I denne sammenhæng kan positioneringsbegrebet være nyttigt at bruge, for når grænser mellem f.eks. etniske grupper skabes og vedligeholdes, er det netop positionering, der er på færde. At positionere sig selv implicerer næsten altid, at man dermed også har positioneret den anden og omvendt, og derved har man meget ofte skabt eller markeret en grænse eller forskel. Davies og Harré skelner mellem, om man positionerer sig selv eller en anden med det, man siger eller gør. Selvom der kan markeres en grænse ved begge former for positionering, er denne skelnen ikke uvæsentlig i et minoritets-majoritetsforhold. Denne skelnen kan nemlig afsløre magtforhold og pege på, om den ene part er mere aktiv med hensyn til at beskrive og kategorisere sig selv og den anden part og dermed måske påtvinger den anden part sine opfattelser. I en interaktion vil det sandsynligvis blive mere eller mindre tydeligt, at man positionerer den anden i forhold til et stereotypet billede og bestemte forestillinger om indholdet af den pågældende etnicitet. Siden 1960'erne har stort set alle teorier om nationalitet og etnicitet taget udgangspunkt i en dekonstruktion af det nationale fællesskab, selvom forestillingen om dette fællesskab lever i bedste velgående. Hvenegård-Lassen (1996) anfører, at nationsideen konstitueres af symbolske, politiske, territoriale og kulturelle elementer, som netop får deres særlige karakter i "oprettelsen af betydningsfulde grænser" (Hvenegård-Lassen 1996, 54).

Udvælgelse af sekvenser og analysespørgsmål

Emnet etnicitet berøres i to ud af tre tosprogede samtaler fra Sydskolens, mens det kun omtales i tre ud af ni etsprogede samtaler. Samme tendens ses hos Nordskolen, hvor emnet berøres i to ud af tre tosprogede samtaler, men slet ikke i samtaler med etsprogede forældre. Jeg inddrager derfor også de tosprogede samtaler fra Nordskolen i analysen af behandlingen

af emnet etnicitet. Sekvenserne til etnicitetsanalyse har jeg valgt ud fra det kriterium, at der i sekvensen mere eller mindre eksplicit bliver talt om etnisk baggrund, kultur, religion eller modersmål. Nogle gange er etnicitet, med hvad deraf følger, emnet for samtalen. Andre gange nævnes den etniske baggrund ikke eksplicit, men den ligger som en referenceramme, hvor deltageres ytringer kun giver mening, hvis man indtænker, at deltagerne taler op imod antagelser om kultur og religion, som de formoder, at modparten har om dem. Jeg analyserer først behandlingen af etnicitet i de tosprogede samtaler for derefter at analysere og sammenligne med behandlingen i de etsprogede samtaler. Jeg undersøger konsekvenserne af emnet ved at se nærmere på følgende spørgsmål: Hvem bringer emnet på bane, og er det muligt at sige noget om, hvorfor det sker? Hvordan er stemningen under behandlingen af emnet, og hvilke holdninger kommer til udtryk? Hvem afslutter emnet, hvordan og hvorfor? Hvordan positioneres parterne i forhold til hinanden, og hvilken betydning får positioneringen og emnets behandling for parternes videre forhold og syn på hinanden?

Analyse af samtalen med Mehmet og hans forældre

Samtalen med Mehmet og hans forældre varer ca. 39 minutter, og sekvenserne, hvor familiens etniske baggrund mv. behandles, udgør ca. 18½ minut (47%). Forældrenes ikke-danske baggrund er allerede synlig for alle i kraft af tolkens tilstedeværelse. Først i samtalen beroliger læreren Per forældrene med, at tolkens tilstedeværelse ikke skyldes, at der er store problemer med Mehmet. Per har dog kunnet mærke, at faderen ikke helt forstår skolens skriftlige og mundtlige henvendelser, og det giver faderen ham ret i. Mehmet klarer sig godt fagligt, men der er noget med hans opførsel, som Per vil vende tilbage til. Herefter følger en redegørelse for Mehmeds faglige niveau, og så kommer Per efter seks minutter frem til problemet med Mehmeds opførsel: Han fjoller. Per tager afsæt i en historie, som Mehmet har skrevet, som var lidt fjollet, og derefter nævner han klassemødet som et eksempel på Mehmeds fjollerier. Et andet

eksempel på Mehmeds fjollede opførelse er episoden, hvor skolen skulle holde to minutters stilhed for World Trade Center-ulykken i 2001, og her bringer Per Mehmeds religion ind i billedet (udskriftsnøgle findes i bilag 1):

- *Lærer P: en anden gang øh du var meget fjollet Mehmet det var da vi skulle over i salen og skulle have to minutters stilhed det var for # World Trade Center # ulykken <#>[>1] der var hele skolen i salen og der skulle <være>[>2] to minutters øh <#>[>3] stilhed og der øh [//] altså der ved jeg så ikke om øh om det er fordi at du er muslim at du syntes at det var fjollet eller du bare var genert # der er jo nogl [//] mange børn der er generte over at man skal sådan noget alvorligt noget.
- *Far: <mm.>[<1]
- %com: +
- *Far: <ja.>[<2]
- %com: siges meget lavt
- *Tolk: <ja aaa.>[<3>]
- %com: aaa er enkelt ord som tilsyneladende betyder "stilhed"
- *Far: <mm.>[<3]
- %com: +, er en respons på tolkens oversættelse
- *Mehmed: nej det var fordi der var nogle af mine venner de øh de lavede øh sådan nogle øh øh sådan noget øh hvor man får de havde noget nogle ting sådan noget hvad man får en til at grine og derfor.
- *Lærer P: jo men det var før vi gik derover og det var derovre du fjollede og [//] altså de andre børn fra klassen kunne jo godt finde ud af det der var ikke nogen der fik dem til at grine # vel.
- %com: 1 sek. pause
- *Lærer L: hvis I skal lige fortsætte [//] eller oversætte så vil jeg gerne fortsætte # hvis du oversætter.
- *Tolk: aaa aaa aaa aaa.
- %com: faderen markerer med "mm" og "ah" at han forstår

*Far: aaa aaa aaa.

*Tolk: jo jeg forstår godt han kan han kan finde på den slags.

*Lærer P: mm.

%com: +

*Lærer L: og det startede altså jeg lagde mærke til at Mehmet han kom # gående ind i salen og han sang altså han kom syngende ind i salen og det er det er jo ikke den måde man [//] og da greb jeg fat i ham med det samme <#>> og siger Mehmet du ved godt hvad du skal herinde du skal ikke du skal ikke [//] eller han kom skrålende vil jeg sige ikke og så lidt senere så skejer han ud igen ikke # det er s [//] det var bare ikke passende.

%com: tryk på "sang" og "syngende", lige efter "det er s" lyder det som om, Lasse lader hånden falde blødt i bordet

*Lærer P: <mm.><[<]

%com: +

*Tolk: aaa aaa aaa aaa.

%com: faderen markerer med "mm" og "ah", at han forstår

*Lærer P: mm.

%com: +

*Far: ja xxx xxx.

%com: siges meget lavt, xxx uforståeligt,

*Lærer P: jeg har været væk fra skolen i en uge [...]

Fjollede ved mindehøjtidelighed for World Trade Center

Mindehøjtideligheden for World Trade Center-ulykken bringes på banen af Per som et eksempel på *en anden gang øh du var meget fjollet*. Det interessante i ovenstående eksempel er, at Mehmeds religion, islam, bliver bragt ind i samtalen som et forslag til, hvorfor Mehmet var fjollet i denne alvorlige situation: *der øh [//] altså der ved jeg så ikke om øh om det er fordi at du er muslim at du syntes at det var fjollet eller du bare var genert*. At være muslim bliver dermed fremstillet som en mulig forklaring på en problematisk og upassende opførsel, hvor man viser mangel på respekt over for andres død og sorg. Pers omstart,

tøven (*øh*) og indledende modaliserende ytring signalerer, at han godt er klar over, at han er i gang med at formulere noget, som meget vel kan blive opfattet som en face-trussel (Goffman 1955). Modalitetsmetaforen *altså der ved jeg så ikke...* har netop den effekt, at face-truslen i den efterfølgende proposition nedtones. Modalitetsmetaforen koder Pers holdning til ytringens gyldighed som en projicerende sætning i et hypotaktisk sætningskompleks, og Pers holdning kodes i forhold til sandsynlighed. Ved at bruge subjektet *jeg* i modalitetsmetaforen udtrykker Per eksplicit, at vurderingen af ytringens gyldighed er subjektiv. På denne måde nedtoner Per forslagene ved at markere, at det følgende kun er hans forslag - andre kan mene noget andet, og derudover er der vel at mærke også kun tale om forslag - Per har ikke sagt, at sådan er det. Vigtigheden af modaliseringens funktion som nedtoner ses også ved, at Per gør modalitetsmetaforen til tema. Pers to forslag fremstår dog ikke som lige alvorlige. I det følgende vil jeg argumentere for, at Per fremstiller det som mere alvorligt, hvis Mehmeds fjollede opførsel skyldes, at han er muslim. Det finitte element, der relaterer propositionen i forhold til taletidspunktet, er henholdsvis *er* og *var*. Ved at vælge præteritum, når det gælder *genert* og præsens ved *muslim*, markerer Per, at *genert* ikke er noget, som Mehmed altid er, mens han til gengæld altid er *muslim* - både i den omtalte situation og i den aktuelle samtale. Hvis grunden til Mehmeds fjollede og upassende opførsel er hans religion, er det alvorligere, fordi grunden så er en egenskab og ikke en tilstand. En sindstilstand som at være genert kan skifte og ændres, mens en egenskab er vedvarende knyttet til en person. Mood-adjunkten *bare* i *du bare var genert* nedtoner også alvorligheden af det at være genert i forhold til det at være muslim, som dermed kommer til at fremstå som en mere alvorlig forseelse, når man tager hele ytringens indhold i betragtning. Derudover forklarer Per, at *mange børn* ville være generte i lignende situationer. Dette tolker jeg som en nedtoning af alvoren i at have været fjollet, hvis grunden er generthed. Pers uddybende forklaring udtrykker nemlig, at han opfatter generthed som en almen reaktion hos børn i sådanne situationer.

Efter sine to forslag siger Per ikke mere og overlader dermed ordet til Mehmet, som han har tiltalt med det personlige pronomen *du*. Mehmet vælger at afvise forslagene, men han imødegår ikke antagelsen om en mulig forbindelse mellem islam og hans upassende opførsel. Ifølge CA's tanker om turpar som forslag + accept eller afvisning kræver det også betydeligt mere at gå imod antagelserne i en forrig talers forslag og gøre det til et emne end at acceptere eller afvise forslaget. Ved at komme med genertheden som endnu et forslag og uddybe dette, gør Per det også sværere for Mehmet at kommentere forslaget om en forbindelse mellem fjolleri og islam, for samtalen har allerede bevæget sig lidt videre. Pers andet forslag kan også tolkes som et forsøg på at undgå en afvisning af hans første forslag, hvilket ville være en sekventiel dispræfereret respons (Schegloff 1988), fordi forslag som første del af et turpar har præference for accept som anden part. Mehmet vælger alligevel at afvise Pers forslag med en tredje forklaring, men ved hjælp af tøven og omformuleringer designer han den dispræfereret. Med den tredje forklaring lægger Mehmet ansvaret for den upassende opførsel over på hans venner og deres ting. Analyseres sætningen *de havde noget nogle ting sådan noget hvad man får en til at grine* på Hallidays eksperimentielle niveau fungerer vennernes *ting* nemlig som initiator (transitiv analyse) og agent (ergativ analyse), mens *en* (Mehmet) kun er aktør eller medium og dermed ikke så ansvarlig. Verbet *får* indikerer en kausativ proces (Halliday 1994, 285ff.). Mehmet gør også det at komme til at grine til noget, som alle ville have gjort i samme situation. En analyse på det interpersonelle niveau viser nemlig, at Mehmet vælger det personlige pronomen *en* og dermed markerer, at udsagnet gælder generelt. At *får* som det eneste verbum står i præsens, viser også det generelle i udsagnet - det er noget, der altid vil være sådan. Per godkender dog ikke Mehmet's forklaring og fralæggelse af ansvar og forsøg på at få det til at gælde alle, for *de andre børn fra klassen kunne jo godt finde ud af det der var ikke nogen der fik dem til at grine*. Ingen kommer med et indlæg trods Pers efterhængte *vel*, og Lasse

udpeger derefter tolken som næste taler ved at bede om oversættelse, så han selv kan fortsætte bagefter.

Efter tolkens oversættelse, oversættes faderens respons: *jo jeg forstår godt han kan han kan finde på den slags*. Faderens formulering eller oversættelsen er tilpas vag, så lærerne kan ikke afgøre, om faderen har forstået, at problemet ikke bare var, at Mehmet fjollede, men at han fjollede i en virkelig upassende sammenhæng. Det er ikke klart, hvad udtrykket *den slags* helt præcist refererer til. Responsen virker også ret svag, fordi den kun er en tilkendegivelse af, at faderen kan forestille sig, at Mehmet har opført sig på en bestemt måde, men den udtrykker ikke afstandtagen, beklagelse eller løfte om bedring. Lasse går efterfølgende ikke videre til et andet emne, men beskriver detaljeret situationen med mindehøjtideligheden og sin egen reaktion og vurdering. Dette tyder på, at Lasse ikke synes, at faderens respons er tilstrækkelig, og at det virker som om, at faderen ikke helt har forstået det, som lærerne opfatter som alvorligt og upassende i Mehmeds opførsel. Tidligere havde Lasse selv sagt, at han ønskede at fortsætte efter tolkens oversættelse, men umiddelbart virker det ikke sandsynligt, at han havde tænkt sig at fortsætte med World Trade Center-episoden, for det ville være at gøre episoden meget stor. I alle de andre skole-hjem-samtaler er fremgangsmåden også, at Per indleder, og efter et stykke tid overtager Lasse med sin gennemgang af elevens faglige niveau.

I Lasses beskrivelse er Mehmet både aktør og agent, og det vil sige, at Mehmet både er den, der gør noget og er engageret i processen, men også er den, der forårsager processen og dermed er ansvarlig. Lasse godkender dermed heller ikke Mehmeds forsøg på fralæggelse af ansvar, og i den aktuelle situation var det også netop Mehmet, som Lasse *greb fat i*. Det er også interessant at se på Lasses valg og udskiftning af verber til at beskrive Mehmeds handlinger og fremtræden: *kom gående og sang* → *kom syngende* → *kom skrålende* → *skejer ud*. Ved hjælp af tryk markerer Lasse, at problemet ligger i, at Mehmet

sang. Det kan diskuteres, om *sang* betegner en materiel eller behavioral proces, men det er tydeligt, at der er en forskel mellem *sang* og det næste procesverb *syngende*, som er mere prototypisk for en behavioral proces, hvor der lægges vægt på Mehmet's opførsel og fremtræden. Præteritumsformen *sang* lægger derimod mere vægt på selve handlingen, det at Mehmet gør noget. (Halliday kategoriserer verber som f.eks. *sing* som nogle, der betegner en behavioral proces, men ligger tæt på at betegne en materiel proces (Halliday 1994, 139)). Den grammatiske form præsens participium gør situationen mere levende og knytter processen tættere til Mehmet's identitet. Da Mehmet kom syngende, kunne man sige, at han **var** en syngende dreng (en relationel proces). Udskiftningen til *skrålende* fortæller noget om det høje volumen. I den sidste udskiftning *skejer ud* kan det ikke mere ses, hvad Mehmet egentlig gjorde, men der lægges her vægt på det upassende i hans opførsel, og det slås også helt fast til sidst med vurderingen og konklusionen: *det var bare ikke passende*, hvor mood-adjunkten *bare* er optonende.

World Trade Center-episoden afsluttes med tolkens oversættelse, som faderen løbende signalerer at han forstår, men han kommer ikke med nogen kommentar til lærerne om episoden. Lærerne vurderer sandsynligvis, at dette emne er uddebatteret, eller at de ikke kommer længere med det, og Per går videre med endnu et eksempel på Mehmet's fjollede opførsel. Denne samtale kommer aldrig rigtig til at fungere som en dialog. I denne sekvens ses allerede et mønster, som går igen i hele samtalen, hvor lærerne fremlægger, tolken fortsætter med lidt opsummerende tolkning, og lærerne kommer med en ny fremlæggelse og eventuelt lidt snak med Mehmet. Måden, tolkningen foregår på, er bl.a. en af grundene til, at denne samtale aldrig kommer til at fungere som en dialog. Derudover har behandlingen af emnet etnicitet markeret en grænse mellem lærerne og forældrene. Jeg mener, at det er af afgørende betydning for Pers (og måske Lasses) opfattelse af forældrene og muslimer generelt, at faderen ikke på nogen måde tager

afstand fra Mehmeds opførsel, beklager den eller udtrykker vilje til at være med til at ændre den. Dette betyder, at antagelsen om en forbindelse mellem at være muslim og upassende opførsel ikke diskuteres eller dementeres. Billeder i fjernsynet af jublende muslimer efter World Trade Center-ulykken og oplevelsen af, at det er svært at forstå muslimers tankegang og opførsel, bliver snarere bekræftet i denne sekvens. Hvis forældrene har forstået den negative tilskrivning til det at være muslim, vil det heller ikke gøre det videre samarbejde lettere, for der er blevet markeret en afstand og en grænse mellem lærerne som ikke-muslimer og god opførsel og Mehmet og forældrene som muslimer og dårlig opførsel.

Skal Mehmet have albanskundervisning?

Det kommer frem, at Mehmet ikke leger med nogen fra klassen i frikvartererne, men at han leger med sin fætter. Per spørger, om de snakker dansk eller albansk, og Mehmet svarer *dansk*. Da Per fortsætter med at spørge til Mehmeds kunnen på albansk, antyder han ikke, at *dansk* er det ønskede og eneste rigtige svar. Per følger op på faderens tanker om, at Mehmet skal lære albansk, og han afbryder Lasse for at sikre sig, at tolken får etableret en kontakt til en albanskunderviser. Lasse udtrykker også senere, at han synes, at det er *vigtigt*, at Mehmet kan albansk, for *det er jo også en del af ham*. Lærerne signalerer dermed, at de støtter, at Mehmet lærer albansk. I forbindelse med at forældrene udtrykker interesse for, at Mehmet lærer albansk, spørger Lasse, om de har tænkt sig at blive i *Danmark* eller flytte *hjem*. Inden dette spørgsmål kommer Lasse med en præ-delikat, som markerer, at det efterfølgende spørgsmål er lidt personligt, så samtalepartneren er forberedt. Lasses præ-delikat lyder således: *oh jeg ved ikke rigtig hvordan jeg skal sige det her*. Hermed markerer han, at han ved, at emnet er ømtåleligt, og at han ikke ønsker, at spørgsmålet misforstås som snagen i deres privatliv eller et ønske om, at de skal "tage hjem, hvor de kommer fra". Lasses spørgsmål positionerer forældrene som nogle, der kommer fra et andet sted og er følelsesmæssigt knyttet til dette sted som deres *hjem*. Denne positionering behøver dog ikke at skabe afstand, medmindre det at komme fra de to forskellige

steder og høre hjemme der opleves som at gøre en forskel, om det så er reelt eller tilskrevet. I dette tilfælde må man gå ud fra, at begge parter mener, at det gør en forskel jf. den tidligere snak om forskellige religioner, som uddybes senere i samtalen.

Hvorfor kommer Mehmet ikke med til fødselsdag?

Senere i samtalen spørger Per til Mehmet's manglende deltagelse i fødselsdage. I behandlingen af dette emne bliver det tydeligt, at parterne ved, at de taler med nogle, som har en anden religion, kultur og tradition, og at de har en formodning om, hvad den anden part tror om dem. Per spørger, om Mehmet ikke har lyst til at komme til klassens fødselsdage, og af tolkens oversættelse og faderens senere ytringer på dansk ses det, at det er vigtigt for forældrene at fortælle, at de ikke har noget imod fødselsdage, men at det er Mehmet, som ikke har lyst. De understreger endda med tolkens hjælp, at det ikke er fødselsdag som fænomen, som Mehmet ikke har lyst til, men det er det at *se andres hjem: de forstod de siger hvorfor han er selv genert at øh tage i andres øh xxx men vi har selv ikke noget imod det # at han tager af sted øh det er Mehmet selv som ikke har lyst til [//] ikke at være med til fødselsdagen # men at se andres hjem*. Forældrene gentager flere gange senere, at hvis Mehmet vil med til fødselsdage, så må han gerne. Disse mange understregninger tolker jeg som et udtryk for, at de taler op imod den antagelse, som lærerne måske har, at muslimer ikke deltager i fødselsdage på grund af deres religion og kultur. På denne måde gør forældrene det tydeligt, at samtalen foregår i en kontekst, hvor alle parter er klar over, at der er forskellige etniske baggrunde og religioner på spil. Forældrene positionerer lærerne som nogle, der kunne tænkes at have visse antagelser (fordomme) om muslimer og fødselsdage. I denne sekvens har Per dog på ingen måde antydnet sådan en opfattelse, men tidligere har han dog brugt islam som en forklaring. Per kan meget vel tage emnet op, fordi han synes, at Mehmet ikke er så socialt integreret i klassen, og han ønsker at gøre noget ved det. (Jf. at Mehmet selv fortæller, at han ikke leger med nogen fra klassen). Senere afbryder Per også faderen for at markere, at han har forstået faderen, og at han ikke har den antagelse (i hvert fald ikke længere), at Mehmet's manglende

deltagelse skyldes religion. Tolken bringer selv på bane, at et eventuelt krav om bestemt mad (halal) ikke behøver at være et problem: *hvis altså jeg siger hvis der er noget han ikke kan spise eller det kan man roligt sige det vil jeg ikke spise*. Denne udtalelse fra tolken positionerer derimod forældrene som nogle, der måske alligevel trods deres bedyringer om det modsatte har noget imod drengens deltagelse i fødselsdage på grund af deres religion. Tolken kan meget vel ønske at hjælpe, men hans udtalelse positionerer ikke desto mindre forældrene som det modsatte af det, som de selv positionerer sig som. Per forsøger at slutte emnet ved at sige, at han synes, at Mehmet skulle *tænke* over at tage med, og at han er sikker på, at klassekammeraterne ville blive glade, hvis han gad komme med. Per udtrykker dermed, at afgørelsen ligger hos Mehmet, for det er blevet opklaret, at den ikke-danske baggrund ikke er grunden til den manglende deltagelse. Emnet fortsætter dog lidt endnu, fordi Mehmet selv indvender, at han ikke ved, hvor klassekammeraterne bor.

Analyse af samtalen med Alis far

Samtalen med Alis far varer ca. 10 minutter, og sekvenserne, hvor familiens etniske baggrund mv. behandles, udgør ca. 4 minutter (40%). Af samtalen fremgår det, at Alis far har gået på naboskolen, og umiddelbart er hans danske ikke til at skelne fra en modersmålsbrugers.

Ali har en anden hudfarve, men jeg opfatter ham som en ligesom alle de andre

Ifølge lærerne er Ali vellidt af klassekammeraterne, og han er en af de dygtigste i klassen. Indtil nu har han benyttet tilbudet om ekstra dansk for tosprogede elever efter skoletid tre gange om ugen, men lærerne mener ikke, at Ali har brug for det, for han har nemt ved både dansk og matematik. I sin argumentation for at Ali ikke behøver ekstra danskundervisning, bruger Søren etniske kategoriseringer, som jeg vil analysere nærmere.

*Lærer S: [...] vi synes egentlig at så øh altså jeg vil foreslå dig at det [ekstra dansk] skal han ikke have jeg synes at det er overhovedet ikke nødvendigt men det er op til dig # ikke.

*Far: ja.

*Lærer S: altså fordi det betyder han om mandagen og om <# onsdagen>[>1] og fredag så er han jo i skole en time længere end de andre ikke <og>[<2] det er faktisk ikke nødvendigt <for han>[>3] har ikke [/].

*Lærer C: <onsdag og fredag.>[<1]

*Far: <mm.>[<2]

%com: +

*Far: <det er ikke nødvendigt.>[<3]

*Lærer S: altså det er <overhovedet>[>] ikke vel fordi +/.

*Far: <okay.>[<]

*Far: det sagde han også noget om at I <havde>[>] sagt det til ham.

*Lærer S: <ja.>[<]

*Lærer S: jeg synes at der er spild af tid ikke <og>[>1] så kan han så også bedre bruge de der timer til de børn som har <#>[>2] svært ved det ikke <#>[>3] øh så hvis det er okay for dig så synes jeg at vi skal sige at det behøver han ikke øh.

*Far: <ja.>[<1]

*Far: <det er klart.>[<2]

*Far: <mmhmm.>[<3]

%com: +

*Far: det siger vi så # så han ikke skal have det.

*Lærer S: ja men det er helt fjollet ikke fordi at han øh <altså.>[>]

*Far: <så>[<] skal han bruge det til noget <andet.>[>]

*Lærer S: <også>[<] i forhold til nogle af de danske børn altså almindelige danske børn <nu>[>1] må du ikke misforstå <mig>[>2] så øh øh øh er han hvad hedder det altså øh han er jo dygtigere til dansk end mange af dem som # <# som har en>[>3] anden hudfarve havde jeg nær sagt ikke du forstår hvad jeg mener.

%com: "mig" siges med forlegent grin
 *Far: <ja.>[<1]
 *Far: <nej okay.>[<2]
 *Far: <som har dansk.>[<3]
 *Far: ja selvfølgelig.
 *Lærer S: ja.
 *Lærer S: ja det bliver jo altid lidt kejtet når man skal snakke om det på den <måde>[>1] jeg opfatter ikke altså <jeg>[>2] opfatter Ali som som som en ligesom alle de andre <der>[>3] er såmænd ikke nogen forskel på det du.
 *Far: <lll.>[<1]
 *Far: <nej.>[<2]
 *Far: <tak skal du have.>[<3]
 *Far: der er ikke noget problem der.
 *Lærer S: overhovedet ikke vel og han er også en en utrolig sød dreng ikke.
 *Far: mmhmm.
 %com: +

Søren siger, at det *overhovedet ikke [er] nødvendigt*, at Ali har ekstra danskundervisning, og at tosproglæreren bedre kan bruge de timer til *de børn som har # svært ved det*, det vil sige til de svagere tosprogede elever. Ifølge Søren har Ali altså ikke brug for den ekstra danskundervisning, fordi han er dygtigere til dansk end de andre tosprogede elever, der får denne undervisning. Søren argumenterer yderligere for, at Ali ikke har brug for ekstra danskundervisning ved at sammenligne Ali med *nogle af de danske børn*. Ali er nemlig også dygtigere til dansk end nogle af de danske børn. Søren gør ikke sætningen helt færdig og bruger dermed ikke ordet *dygtigere*, men denne betydning kommer frem i Sørens ordvalg. Den additive kobling *også* i formuleringen: *...også i forhold til nogle af de danske børn...* peger på, at det tidligere er blevet beskrevet, hvad Ali er. Konklusionen på Sørens tidligere udtalelser er netop, at Ali ikke har brug for ekstra danskundervisning, fordi han er dygtigere (end de andre tosprogede elever). Søren fuldfører ikke

sætningen om Ali og *nogle af de danske børn*, men lader den løbe ud i sandet med *øh'er* og *hvad hedder det altså øh....*. Derefter fortsætter Søren med følgende udtalelse: *han er jo dygtigere til dansk end mange af dem som ## som har en anden hudfarve havde jeg nær sagt ikke du forstår hvad jeg mener*. I denne sekvens sammenligner Søren igen Ali med andre tosprogede børn, som han refererer til med udtrykket *har en anden hudfarve*. Ser man isoleret på denne del af ytringen kunne *anden hudfarve* godt referere til børn, der har en anden hudfarve i forhold til Ali, det vil sige til de danske børn. Jeg mener dog, at der er vægtigere argumenter for, at *anden hudfarve* refererer til tosprogede børn. Når Søren bruger ord som *danske* og *anden hudfarve* til at kategorisere mennesker efter, bruger han betegnelser, som ofte bruges i den daglige tale i Danmark, når der tales om etnicitet og udlændingspørgsmål. I denne nationale diskurs betegner *anden hudfarve* altid mennesker, der har en anden etnisk baggrund end dansk. Der er også flere tegn på, at Søren er klar over, at han med sine ord netop har draget denne nationale diskurs ind som forståelses- eller fortolkningsramme, hvilket jeg vil komme ind på senere. Søren korrigerer heller ikke faderens opfattelse af, at Søren er ved at sammenligne Ali med de andre tosprogede børn, der får ekstra danskundervisning. Faderens *som har dansk* (5,2,22) er nemlig et forslag til, hvad Søren er ved at sige. Faderens forslag viser, at han tror, at Søren vil sammenligne Ali med de andre tosprogede børn. At Søren ikke korrigerer faderens opfattelse, støtter også min tolkning af, at udtrykket *anden hudfarve* refererer til tosprogede børn.

Jeg vil i det følgende analysere, hvilken effekt de forskellige kategoriseringer har for deltagernes forhold, og hvordan Søren markerer, at emnet etnicitet er ømtåleligt. Jeg vil primært koncentrere mig om Sørens udtalelse: *også i forhold til nogle af de danske børn altså almindelige danske børn nu må du ikke misforstå mig så øh øh øh er han hvad hedder det altså øh han er jo dygtigere til dansk end mange af dem som ## som har en anden hudfarve havde jeg nær sagt ikke du forstår hvad jeg*

mener. Når Søren foretager en sammenligning mellem Ali og *nogle af de danske børn*, markerer han en skelnen mellem dansk og ikke-dansk, hvor Ali kategoriseres som ikke-dansk. Derefter udvider og forklarer Søren betegnelsen *danske børn* med **almindelige danske børn**. Med denne udvidelse skelner Søren stadig, men han nægter ikke Ali betegnelsen dansk, om end han ikke er almindelig dansk. Udtrykket *en anden hudfarve* markerer også klart en opdeling mellem Ali og folk som ham og de hvide majoritetsdanskere, som lærerne tilhører. I modsætning til sammenligningen med *danske børn* udelukker udtrykket *en anden hudfarve* dog ikke eksplicit Ali fra at blive betegnet som dansker - der er f.eks. plads til at definere Ali som dansker med tyrkisk baggrund. Det er også interessant at se nærmere på den sammenhæng, som disse beskrivelser af personer og grupper optræder i. Søren sammenligner beherskelsen af dansk for personer, der har dansk som første- og andetsprog, men han kategoriserer ikke disse personer ud fra deres forhold til sproget, men ud fra deres etnicitet eller nationalitet (evt. symboliseret ved hudfarve). Selvom der tales om sprogkunnen, er den nationale terminologi altså dominerende, når deltagerne omtaler de forskellige personer og grupper. Med den nationale terminologi følger uvægerligt også in- og eksklusionen, hvor lærerne positioneres i en anden gruppe end Ali og hans familie, og disse positioneringer fremstilles i samtalen som ømtålelige.

Skelnen mellem danskere og ikke-danskere er en vigtig del af en bestemt national diskurs, hvor kun nogle mennesker med kendetegn som hvid hud og danskklingende navne betragtes som rigtige danskere, og hvor resten (ikke-danskerne) derfor ikke hører hjemme i Danmark. (Se bl.a. Hvenegård-Lassen 1996 og Hervik 1999 for en analyse af den nationale ide og den nationale diskurs i Danmark). Søren's mange øh'er, hans lidt forlegne grin og hans *nu må du ikke misforstå mig* peger på, at Søren er klar over, at han med sin betegnelse *danske børn* har draget denne nationale diskurs ind som forståelses- eller fortolkningsramme, og at han betragter det som uheldigt for faderens opfattelse af ham. Der er også flere tegn på, at Søren

opfatter udtrykket *en anden hudfarve* som kontroversielt. *[H]avde jeg nær sagt* fungerer som en metakommentar til kerneytringen, som han har sagt, men som han i metakommentaren giver indtryk af ikke at have sagt, og hvad man ikke har sagt, kan man selvfølgelig heller ikke stå til regnskab for. Søren udtrykker dermed, at han ikke vil stilles til ansvar for, at han med sin udtalelse har delt mennesker op efter hudfarve (eller etnicitet). Den efterfølgende ytring *du forstår hvad jeg mener* indikerer også, at det er vigtigt for Søren at sikre sig, at faderen ikke har misforstået ham. Det er derudover interessant at se på sætningens modus. *[D]u forstår hvad jeg mener* er en deklarativ, men skal metaforisk forstås som en interrogativ. Man kan nemlig ikke med sikkerhed udtale sig om, hvad én, man taler med, forstår. Deklarativformen begrænser faderens handlemuligheder af flere grunde. Deklarativformen udtrykker, at Søren går ud fra, at faderen har forstået, hvad han mener. Ikke at acceptere eller bekræfte denne antagelse vil derfor kræve mere af faderen, fordi det vil være udtryk for uenighed, som kan være en trussel mod den gode stemning. I modsætning til interrogativformen kræver deklarativformen heller ikke eksplicit et svar fra faderen som modtager. Dette betyder dermed også, at Søren ikke lægger op til at høre, om faderen har forstået ham - han antager jo jf. formen, at det har faderen. At afvise Sørens antagelse med et nej kræver derfor endnu mere af faderen, fordi ytringen heller ikke bliver formuleret som et spørgsmål. Faderen svarer også som forventet: *ja selvfølgelig* og forhindrer dermed, at situationen bliver for pinlig eller ubehagelig ved eksplicit at indikere, at han selvfølgelig forstår, hvad Søren mener. Derefter siger Søren selv, at det bliver *lidt kejtet, når man skal snakke om det på den måde*. Med denne udtalelse viser Søren, at han opfatter emnet etnicitet som ømtåleligt, og at det kan gøre situationen lidt pinlig eller ubehagelig.

Søren slutter med at understrege, at han *opfatter Ali som [...] en ligesom alle de andre og der er såmænd ikke nogen forskel*. Derudover roses Ali efterfølgende til skyerne. Disse tiltag peger

på, at Søren forsøger at gå imod den opdeling, som han selv har skabt, mellem *danske* eller *almindelige danske børn* og Ali. Sørens formulering *jeg opfatter* er en modalitetsmetafor, som eksplicit markerer, at det følgende er Sørens subjektive opfattelse. Han påbegynder først sætningen med negativ polaritet (*jeg opfatter ikke...*), som udtrykkes transfereret, hvor modaliseringen påtager sig opgaven med at udtrykke polaritet (Halliday 1994, 358ff.). Var sætningen blevet fuldført, havde den lydt noget i stil med: *jeg opfatter ikke Ali som anderledes*. Det vil sige i betydningen: Ali er ikke anderledes. Søren vælger dog at omformulere starten, så han i stedet udtrykker positiv polaritet: *jeg opfatter Ali som [...] en ligesom alle de andre*. Det vil sige i betydningen: Ali er ligesom de andre. Ved at lave ytringen om, så den udtrykker positiv polaritet, får Søren lagt fokus over på ligheden mellem Ali og de andre. Til slut understreges det også, at *der er såmænd ikke nogen forskel*.

Det er tydeligt, at alle i samtalen kender til de gængse grænsedragninger i forhold til etnicitet, og Søren søger at markere, at han ikke skelner eller i hvert fald ikke ser Ali som anderledes. Først konstruerer han de to grupper: *dansker*<*ikke-dansker* eller *ikke almindelig dansker*, og Ali positioneres i gruppen *ikke-dansker* eller *ikke almindelig dansker*. Derefter afviser Søren denne skelnen i forhold til Ali, for han er ligesom *de andre* (de almindelige danske børn), men selve opdelingen er på ingen måde dekonstrueret. Alligevel er det meget muligt, at faderen opfatter Søren som åben og anerkender hans intention om at ophæve opdelingen i forhold til Ali.

Folketingsvalget

Opdelingen *dansker*<*ikke-dansker* dukker dog op igen senere i samtalen i forbindelse med snakken om folketingsvalget, som foregik samme dag som skole-hjem-samtalen. Da det forrige emne er færdigbehandlet, og lærerne ikke umiddelbart tager tilløb til at begynde et nyt, spørger faderen, om lærerne har været nede at stemme. (Da samtalen kort efter slutter, fortæller faderen, at nu vil han gå ned og stemme). Faderens spørgsmål kan være et forsøg på småsnak om almindeligheder eller en positionering af

sig selv som statsborger. Uanset motivet, så udvikler spørgsmålet sig i hvert fald straks til et etnisk spørgsmål. Søren fortæller, at han ikke når at stemme, og derefter fortæller han om sin holdning til valgkampens udlændingedeбат:

*Far: har I været nede at stemme.

*Lærer S: nej og ved du hvad jeg når det fandme ikke <det var meningen>[>1] at jeg skulle have gjort det i eftermiddag men så skulle jeg lige snakke med den ene og den anden og den tredje og det er lidt ærgerligt ikke <# fordi jeg ikke jeg ikke.>[>2]

*Lærer C: <lll.>[<1>]

%com: lll latter

*Far: <er det rigtigt.>[<1]

*Far: <og hvad er det sidste og du når det ikke måske.>[<2]

*Lærer C: vi er først færdige halv otte.

*Far: ja.

*Lærer S: men jeg har altså jeg har det sådan du efter [//] i det her valg at jeg er sgu helt flov over at være dansker med den tone der har været altså den der måde man <skælder>[>1] de fremmede ud på og sådan noget ikke altså jeg jeg har haft sådan gået og krummet tæer i skoene ikke <og>[2] været helt flov over at man kan behandle folk på den måde ikke altså jeg synes simpelthen at det er så groft ikke den måde de sid [//] står og <skaber>[>3] sig på altså en ting er Pia Kjærsgaard ikke det har man jo altid vidst hun er sgu skør <i badehætten>[>4] ikke men men <men men men men>[>5] at Poul Nyrup og de andre kører med på det der det fatter jeg simpelthen ikke en brik af.

*Far: <mm.>[<1]

%com: +

*Far: <ja.>[<2]

*Far: <mmhmm.>[<3]

%com: +

*Far: <skudt i hovedet Ill.<[<4]

%com: Ill latter

*Far: <og Mogens Glistrup Ill.>[<5]

%com: Ill latter

*Far: Poul Nyrup og Anders <måske.>[>]

*Lærer S: <ja>[<] Anders Fogh <de>[>1] kører jo med på det der ikke de er jo lige så grove næsten <ikke>[>2] og jeg fatter det simpelthen ikke.

*Far: <ja.<[<1]

*Far: <ja det er de.>[<2]

*Far: mm.

%com: +, 2 sek. pause

*Far: man har jo lov til at se hvad der sker.

*Lærer C: ja.

*Lærer S: men mærker I det der øh øh mærker I den det der stigende fremmedhad eller hvad helvede du vil kalde det altså det der med at der er nogle at [//] op oplever I at øh øh danskerne er blevet grovere ved jer end de var før.

*Far: ja lidt # det gør vi.

*Lærer S: det gør I ja men det <undrer mig ikke.>[>]

*Far: <sådan var det>[<] ikke i [//] <for>[>] mange år siden.

*Lærer S: <nej.>[<]

*Lærer S: nej.

%com: 3 sek. pause

*Lærer S: det må da være ekstremt ubehageligt altså.

*Far: vi får se Ill.

%com: Ill lille latter

*Lærer C: mm.

%com: +

*Lærer S: ja men det er da ubehageligt er <det ikke.>[>]

*Far: <det er det>[>] sgu # jo.

*Lærer S: mm.

%com: +, 2 sk. pause

*Lærer S: det kan vi ikke være bekendt altså.

*Far: nej.

*Lærer S: sådan noget pjat.
*Far: mm.
%com: +
*Lærer S: sådan er det altså desværre # men øh jeg håber ikke at I dømmes os alle sammen på det altså <det er da>[>1] heldigvis det er jo ikke alle øh der er sådan <vel.>[>2]
*Far: <nej klart.>[<1]
*Far: <fem>[<2] fingre er ikke ens jo.
*Lærer S: <nej.>[>]
*Lærer C: <mm.>[<]
%com: -
*Far: så +...
%com: siges lavt, 1 sek. pause
*Lærer C: jeg har <forresten>[>1] her øh Alis billeder jeg har lige pillet dem ned <jeg>[>2] har ikke været her i en uge så du får dem med hjem så må jeg lægge stjernen her # blev han glad for sin bog.
*Far: <det er godt nok.>[<1]
%com: siges meget lavt og mumlende
*Far: <okay.>[<2]
*Far: ja det gjorde han.

Til faderens spørgsmål, om de har været nede at stemme, svarer Søren, at han ikke når at stemme, og derefter fortæller han om sin holdning til valgkampens udlændingebat: *jeg er sgu helt flov over at være dansker med den tone der har været altså den der måde man skælder de fremmede ud på [...]*. Søren understreger sin afstandtagen til den fremmedfjendske tone i valgkampen ved at bruge optonende mood-adjunkter som *helt* (grad) i udtrykket *helt flov*, *så* (intensitet) i udtrykket *så groft* og *simpelthen* (intensitet/grad) og ved sin brug af *sgu*. Derudover beskriver han politikernes opførsel som grov (*groft*), og han latterliggør dem lidt ved at beskrive dem med udtrykket *de står og skaber sig*, som ofte bruges om børn, der opfører sig urimeligt. Ved sin gentagne brug af subjektet *jeg* markerer Søren, at hans afstandtagen er hans personlige holdning, som

han også vil stå til ansvar for. Der er en klar forskel mellem Søren (*jeg*) og de danskere, som opfører sig dårligt. I starten betegner Søren dem blot generelt og upersonligt med pronomenet *man* som subjekt og aktør, men siden hen kommer der personnavne på, og da Pia Kjærsgaard er blevet bragt på banen, er Søren pludselig inkluderet i det efterfølgende *man*: *det har man jo altid vidst hun er sgu skør i badehætten ikke*. Her markerer valget af *man* som subjekt og mood-adjunkten *jo* og *altid*, at viden om Pia Kjærsgaard som skør til alle tider har været generelt kendt. Derudover er der tale om et markeret tema, da *det* ikke er subjekt, men objekt i sætningen. *Det* fungerer som konstituent for den følgende sætning: *hun er sgu skør i badehætten ikke*. Ved at vælge *det* som tema markeres det, at sætningens primære indhold og betydning ligger i, hvad man altid har vidst, og at tema er markeret lægger ekstra fokus på det. Hele emnet for denne passage er også netop, at Søren er flov over og tager afstand fra de skøre mennesker, som opfører sig dårligt over for *de fremmede*. Indholdet af *det* afsløres først til sidst, og det kan være en måde at fange tilhørerens opmærksomhed på, men det kan også være udtryk for, at Søren bl.a. på grund af sine tidligere udtalelser og debat i medierne går ud fra, at alle kan regne ud, hvad der ligger i *det*. Faderen støtter Søren syn på Pia Kjærsgaard ved at grine og beskrive hende som *skudt i hovedet*, og han inkluderer Mogens Glistrup, men ellers er hans kommentar afdæmpet og afventende: *man har jo lov til at se hvad der sker*. Denne respons virker afdæmpet, fordi den har en helt anden karakter end Søren's meget følelsesladede og personligt engagerede indslag. Faderen vælger det generelle og upersonlige *man* som subjekt, hvor han inkluderer sig selv i modsætning til Søren, som gjorde sit indslag meget mere personligt ved på nær én undtagelse at bruge *jeg* om sig selv. Faderens ytring uddyber ikke emnet, men signalerer en afventende holdning ved indholdsmæssigt at pege frem i tiden, hvor *man* kun tildeles rollen som sensor og medium i en mental proces, og hvor fremtiden beskrives med en eksistentiel proces, hvor *man* (deriblandt faderen) ikke har nogen aktiv rolle. Hvad der vil ske, vil bare ske. Jeg opfatter også faderens ytring som et

fast udtryk, som ofte bruges, når man ønsker at afslutte et emne, fordi man ikke har mere at sige eller ikke ønsker at sige mere jf. ytringens generelle og afventende karakter. Camilla anerkender dette ønske ved kort at svare *ja*, men Søren er ikke til sinds at lukke emnet helt og fortsætter med et direkte spørgsmål: *men mærker I ...?* At Søren indleder sit spørgsmål med en adversativ kobling, viser også, at han med sit spørgsmål fortsætter emnet, selvom der er blevet lagt op til at slutte det, og parterne kun mangler hans accept til at gøre det. Konjunktionen *men* markerer også den modsætning eller forskel, der er mellem faderens respons og Sørens spørgsmål med hensyn til valg af subjekt. Søren gør igen emnet personligt relateret til faderen som samtalepartner ved at spørge direkte til faderens og ligesindedes oplevelser med det personlige pronomen *I*. I sit spørgsmål deler Søren igen op i dansker><ikke-dansker, hvor Søren dog ikke inkluderer sig selv i de danskere, som er grove mod *de fremmede*: *men mærker I det der [...] stigende fremmedhad eller hvad helvede du vil kalde det altså det der med at der er **nogle** at [//] op oplever I at øh øh **danskerne** er blevet grovere ved **jer** end **de** var før?* Faderen accepterer opdelingen ved selv at fortsætte i os><jer-termer (*vi*). Faderen virker dog ikke til at have meget lyst til at uddybe oplevelsen af fremmedhad nærmere, jf. pausen på tre sekunder og hans anden afventende kommentar: *vi får se*. Pausen på tre sekunder må betragtes som en slip-pause, hvor flowet i samtalen brydes. Faderen giver først det forventede ja til Sørens forestilling om, at fremmedhadet må være *ekstremt ubehageligt*, da Søren forstærker ytringens kraft som påstand ved at udskifte *må være* til *er* og markerer deklarativen eksplicit som et spørgsmål ved den efterhængte tag: *er det ikke?* Ved at han udskifter den modale operator *må* med den temporale operator *er*, stiger sætningens placering på den positive polaritetsskala. Fra at udtrykke sandsynligheden for propositionens gyldighed som meget sikker (*må*) bliver propositionen i anden omgang udtrykt som simpelthen at være eller forholde sig sådan (*er*) - der er ingen usikkerhed. Mood-adjunkten *da* gør dog, at der alligevel sniger sig en lille usikkerhed ind, fordi der så alligevel ikke er

tale om en ren polar form. *Da* signalerer, at Søren opfatter det som åbenlyst, at faderen må være enig med Søren, men Halliday anfører, at "even a high value modal ('certainly', 'always') is less determinate than a polar form [...]. In other words, you only say you are certain when you are not" (Halliday 1994, 89). I Sørens første ytring udtrykker han sandsynligheden for, at det er ubehageligt implicit som subjektiv (*må da*), mens han udtrykker sandsynligheden i anden omgang eksplicit som objektiv (*det er da*), og dette forstærker ytringens kraft som påstand. Søren udtrykker derefter håb om, at faderen og alle af hans slags (*I*) ikke dømmes alle danskere (*os*), og faderen beroliger Søren, og så er det emne afsluttet. I talen om forhold ude i samfundet eksisterer opdelingen danskere><ikke-danskere, og parterne positionerer og positioneres i forhold til denne opdeling, uden at de markerer, at de er bange for at blive misforstået som fordomsfulde. I denne sammenhæng viser Søren jo også medfølelse over for dem med anden etnisk baggrund, og han tager afstand fra de mennesker, som behandler nogle dårligt på grund af opdelingen. Når Søren tager afstand fra fremmedhad og udlændingebatten i Danmark, markerer han, at der eksisterer en grænse mellem lærerne og de tosprogede forældre, for det er jo kun de tosprogede forældre, der måske udsættes for fremmedhad. Samtidig kan hans udtalelser også tolkes som et forsøg på at inkludere de tosprogede forældre (*de fremmede*) i hans fællesskab, hvor de danskere, der er fremmedfjendske, ekskluderes, fordi de opfører sig forkert.

Analyse af samtalen med Shanaz' far

Samtalen med Shanaz' far varer ca. 17 minutter, og heraf udgør sekvenser, hvor der tales om familiens etniske baggrund mv., ca. 7 minutter (41%). Camilla havde på forhånd i telefonen over for mig givet udtryk for, at hun ikke regnede Shanaz som tosproget, fordi familien er så integreret og lever dansk. På det tidspunkt vidste hun ikke, om faderen var tosproget. Hun havde kun set moderen, som er med i skolebestyrelsen. Faderen taler et

letforståeligt dansk, men han har accent og taler ikke afvigelsesfrit.

Oplever I nogle grimme ting?

Søren bringer familiens etniske baggrund frem som emne i samtalen ved at spørge, hvor forældrene er født. Sørens næste spørgsmål: *er I glade for at være her?* er derimod meget personligt og må betragtes som at gå tæt på, hvilket også støttes af, at faderen ikke giver et hurtigt, klart svar. Sørens efterfølgende begrundelse for spørgsmålet viser, at det skal forstås i forhold til situationen efter 11. september 2001 og nok også hele udlændingebatten i Danmark:

*Lærer S: er I glade for at være her.

%com: 2 sek. pause, hvor der er en hørlig indånding som når man er ved at skulle sige noget, sandsynligvis er det faderen. Faderen svarer sandsynligvis med kropssprog og måske med denne indånding, og Sørens efterfølgende forklaring kunne tyde på, at faderen på en eller anden måde markerer, at han ikke ved, hvad han skal sige

*Lærer M: nåh lll <lll lll.>[>]

%com: lll latter

*Lærer S: <jeg tænkte det jeg tænker på ikke det er>[<] lige i øjeblikket med alt det der sker rundt omkring i verden oplever I nogle grimme ting # <nogle gange er folk jo syge i hovedet altså.>[>]

*Far: <nåh ja det er # de tin [//]>[<] de ting har al [//] jeg jeg mener de ting har altid har været her <nu>[>] er bare medierne der +...

%com: ord 10 udtales som begyndelsen til ordet "aldrig"

*Lærer S: <ja.>[<]

*Lærer C: blæser det op igen.

*Far: ja blæser meget op så det det synes jeg det har altid været der.

*Lærer S: det har altid været der.

*Far: hvis du læser også gammeldags historie så der står også masser af ting der # <det har altid været.>[>]

- *Lærer S: <nåh men>[<] jeg har da også oplevet nogle ting hvor jeg ikke var særlig stolte af mine medborgere havde jeg nær sagt ikke.
- *Far: der kan du sige det er det lidt forskelligt ikke.
- *Lærer S: ja.
- *Lærer C: men hvad med Shanaz taler hun [/] er det Pakistan I kommer fra.

Sørens spørgsmål positionerer familien som nogle, der (formodentlig på grund af et ikke europæisk udseende) kan tænkes at opleve nogle *grimme ting*, fordi nogle *folk* er *syge i hovedet*. Faderen svarer ikke på, om de personligt oplever nogle grimme ting, men taler mere generelt og abstrakt om, at sådanne nogle *ting* altid har været der. Faderen flytter dermed fokus fra familiens personlige oplevelser til de *grimme ting*. Ved at gøre *ting* til eksistent i en eksistentiel proces kommer faderen uden om at skulle konkretisere og navngive agenter, som forårsager de *grimme ting* – de *grimme ting* har bare altid været der. Faderen omtaler også kun de *grimme ting* som *ting*, og dermed undlader han at gentage Sørens negative vurdering af de omtalte *ting*. Dette medvirker også til at gøre emnet mere abstrakt, og faderen får lagt en afstand mellem sig selv og de omtalte *ting*, fordi han ikke vurderer dem eksplicit og dermed heller ikke engagerer sin egen holdning i forhold til de *ting*. Camilla forlader derefter emnet om samfundssituationen for at tale om Shanaz, men stadig med relation til familiens etniske (sproglige) baggrund, og der følger en længere passage om Shanaz, urdu og tanker om skolevalg. Bagefter vender faderen igen tilbage til spørgsmålet om de grimme oplevelser, som hans familie inklusive svigerfamilien ikke har haft nogen af, bl.a. fordi man ved at integrere sig, få en uddannelse og ikke isolere sig på privatskoler, selv kan gøre noget for at forhindre det. Derefter forklarer Søren endnu en gang sit spørgsmål ved at fortælle om en *grim oplevelse* i Føtex, hvor den pakistanske mand ved kassen fremstilles som det uskyldige offer for en uforskammet dansk kvinde, der spyttede på ham (se en analyse af denne sekvens side 55). Denne positionering, hvor personer med anden

etnisk baggrund end dansk fremstilles som ofre, står i modsætning til den meget mere aktive og offensive rolle, som faderen har tildelt sig selv og sin familie. Faderen fremstiller det som bevidste valg fra familiens side, at døtrene ikke har fået undervisning i urdu og går i en dansk folkeskole. Familien eller faderen har tænkt, besluttet og handlet. I forbindelse med urduundervisningen udtrykkes det således: *så oplevede jeg ... så siger jeg tænker ... så starter vi Jeg eller vi* er den handlende aktør og agent, uanset om der er tale om en mental eller materiel proces. Ud fra det semantiske indhold kan det andet *så* tolkes som en kausal kobling, hvor det er bestemte oplevelser, som forårsager nogle tanker hos faderen. I denne sammenhæng er det dog væsentligt, at faderen netop vælger en udtryksform, hvor han (*jeg eller vi*) er agent og ikke reducerer sig selv til medium i en ytring med oplevelserne som agent. Det eneste sted, hvor faderen ikke tildeler sig selv funktionen som agent, er i passivkonstruktionen: *så skal man også integreres* i udsagnet *ja fordi vi vi tænker når man skal bo her så skal man også integreres*. Her er *man* medium ifølge den ergative analyse, og agenten i integrationsprocessen nævnes ikke, hvilket netop er en af grundene til at vælge en passivkonstruktion (Halliday 1994, 169). Faderens passivkonstruktion indikerer, at det er nogle andre, der er agent og forårsager, at *man* bliver integreret. Man kan så diskutere, om der i procesverbet *integrere* ligger det semantiske indhold, at der er tale om en gensidig proces, hvor begge parter må være agenter, for at integrationen vil lykkes, men denne afgørelse vil i høj grad afhænge af ens politiske holdninger, fordi betydningen af begrebet integration er diskursivt bestemt. På det leksikogrammatisk niveau optræder ikke-indfødte danskere (*man*) ikke som agent. Faderen understreger senere sin aktive rolle i forhold til sit eget liv og integrationsprocessen i følgende formulering, hvor han forinden lige har fortalt, at hans familie og svigerfamilie ingen *grimme oplevelser* har haft: *[...] men jeg er også noget selv skyld i det når jeg [...]*. Selvom Søren positionerer faderen og hans familie i en mulig offerrolle ved at spørge, om de har haft *grimme oplevelser*, så anerkender Søren også eksplicit faderen som

agent og indflydelsesrig i forhold til hans familie: *jeg tror også du får en meget gladere pige ud af at altså at lære hende hvordan det er man begår sig her i Danmark ikke fordi det er her I bor ikke det er jo det du gør.* Her fungerer subjektet *du* (faderen) som aktør og agent til slut i ytringen.

I det følgende vil jeg analysere sekvensen med spytteepisoden i Føtex nærmere. Søren forklarer sit tidligere spørgsmål til familiens oplevelse af *grimme ting* med sin oplevelse i Føtex:

*Lærer S: nåh men når jeg spørger om det der før så er det også fordi jeg havde en grim oplevelse her hvor det var her før det var et par uger efter det der ovre i USA <ikke>[>1] der var jeg nede i Føtex og så sidder der en en pakistansk øh ung mand ved kassen ikke <#>[>2] og så kommer der [//] så står der nogle danskere ikke jeg ved ikke om det gik langsomt eller hvad så begyndte så en dansk nydelig dansk dame med pels og sådan noget så overfusede hun ham og det endte med <at hun spyttede på ham>[>3] jeg blev skide +/.

%com: "det der ovre i USA" refererer til terrorangrebet mod World Trade Center 11. september 2001

*Far: <ja.>[<1]

*Far: <ja.>[<2]

*Lærer M: <nej hvor xxx.>[<3]

%com: "nej" trækkes ud og siges med et forundret og forarget tonefald, xxx uforståeligt

*Far: spyttede ham.

*Lærer S: ja og jeg blev <skide +/.>[>]

*Far: <hvorfor.>[<]

*Lærer M: det var nok fordi han var pakistaner.

*Lærer S: ja fordi han var <pakistaner fordi>[>1] han var mørk ikke.

*Far: <bare på grund af.>[<1]

*Far: ja.

*Lærer S: øh og jeg blev skidegal ikke og tog hende i nakken og sagde at nu syntes jeg kraftedeme at hun skulle gå ud af butikken ikke <fordi jeg syntes ikke>[>3] at det ligner noget vel at opføre <sig sådan vel>[>4] så kom vagten løbende og sagde hvad hvad helvede du skal bare smutte ikke det gjorde hun så også ikke <#>[>5] nu var der flere andre der reagerede også ikke og sagde sådan kan man altså ikke opføre sig.

%com: "så kom vagten løbende og sagde hvad hvad helvede du skal bare smutte ikke" siges med latter i stemmen

*Lærer M: <ja sådan er der jo også ikke.>[<3]

*Lærer M: <det er jo rædselsfuldt.>[<4]

*Lærer M: <nåh.>[<5]

*Lærer M: det <kan man sgu da heller ikke.>[>]

*Far: <der er nok>[<] mange der overreagerer ikke.

*Lærer S: ja men det ligner da ikke noget vel altså.

*Lærer M: nej det er så primitivt ikke <så +...>[>]

*Lærer S: <fordi>[<] han havde jo ikke gjort noget som helst han var sød og høflig ikke og så bare fordi han han <tilfældigvis var>[>1] lidt mørk i <huden>[>2] så skulle han skældes ud ikke # det var sådan en nydelig dame du ved pæn nydelig dame med med med pels og lange negle og jeg ved ikke hvad fanden det var for noget der gik galt.

%com: "der gik galt" siges med latter i stemmen

*Far: <ja ja ja.>[<1]

*Far: <ja.>[<2]

*Far: det er måske hun har familie i USA.

*Lærer S: det kan jo være ill.

%com: siges med latter i stemmen, ill latter.

*Far: ja # ja men fordi mange danskere ved ikke øh # hvad hvad USA gør i andre lande.

*Lærer S: nej.

*Lærer M: nej.

*Far: I får aldrig besked hvad <hvordan>[>1] USA opfører sig i <andre>[>2] lande I I kun I gider kun positive ting.

*Lærer M: <nej.>[<1]
 *Lærer M: <nej.>[<2>]
 *Lærer S: <nej.>[<2>]
 *Lærer C: <nej.>[<2]
 *Lærer M: mm.
 %com: +
 *Lærer S: ja og der er jo al [//] der er jo også negative
 <ting>[>1] med det <det er der jo.>[>2]
 %com: "al" lyder som en påbegyndelse af ordet "altid"
 *Lærer M: <ja.>[<1]
 *Far: <nej jeg mener fleste>[<2] de <er>[>1] så øh derfor
 <måske.>[>2]
 *Lærer S: <ja.>[<1]
 *Lærer S: <ja>[<2] men det er nok rigtigt.
 *Lærer C: vi skal lige huske øh byturen.
 *Lærer S: ja øh vi [//] her i november måned skal vi [//] vil vi
 tage i byen med børnene <og>[>1] [...]

Sørens historie om episoden med den spyttende kvinde i Føtex viser, at han fremstiller sig selv som en, der tager afstand fra danskere, som overfuser uskyldige personer, bare fordi de er *lidt mørk[e] i huden*. Han vurderer det eksplicit negativt f.eks.: *jeg syntes ikke at det ligner noget vel at opføre sig sådan vel*. Hans brug af *eder* og beskrivelsen af, at han blev *skidegal*, understreger hans afstandtagen til kvindens handlemåde, og her kunne hans latter også tyde på, at han betragter kvinden som kuleskør. Camilla er tavs under denne historie, men Mads markerer til gengæld gentagne gange sin forargelse og afstandtagen ved at vurdere kvindens handlemåde som bl.a. *rædselsfuld* og *primitiv*. Faderens reaktion er mere afdæmpet. Han har flere fortsættermarkører (*ja*), men han viser også sin overraskelse og forargelse ved vantro at spørge: *spyttede ham?* og afbryde med spørgsmålet: *hvorfor?*. Faderen vurderer kvindens handlemåde negativt ved at kalde det en overreaktion, men vurderingen er ikke nær så følelsesladet som Sørens og Mads', og derudover forsøger han at forklare kvindens handlemåde: *det er måske hun har familie i USA* og lidt senere:

ja # ja men fordi mange danskere ved ikke øh # hvad hvad USA gør i andre lande. De forskellige reaktioner på episoden kan skyldes personlighed, eller at Søren og Mads kender hinanden godt og derfor er mere afslappede og tør give udtryk for følelser og holdninger. Det gør formodentlig også en forskel, at det er vigtigt for de to lærere over for den tosprogede far at markere afstandtagen over for fremmedhad og positionere sig selv som fordomsfrie. Faderens forsøg på at forklare kvindens opførsel og hans udtalelse om danskernes viden om USAs handlinger kan også tolkes som et udtryk for, at faderen ikke bare ønsker at modtage en masse medfølelse og positioneres i en offerrolle. Han vil være en aktiv med- og modspiller i interaktionen med selvstændige bidrag. Faderens: *I får aldrig besked hvad hvordan USA opfører sig i andre lande I I kun I gider kun positive ting* kunne godt give anledning til diskussion eller lidt stødte følelser på grund af den påståelige form med de optonende modaliseringer *aldrig* og *kun* og verbet *gider*. Faderen positionerer i hvert fald danskerne og formodentlig hele den vestlige verden som (selvforskyldt?) uvidende om ting, der foregår rundt omkring i verden. Denne positionering betyder en opdeling i os><er, hvor faderen og lærerne står på hver deres side. Lærerne går imod denne positionering ved at fortælle, at de godt er klar over, at USA ikke kun gør positive ting. På denne måde forsøger de at komme faderen og folk med hans baggrund i møde, så kløften mellem de to grupper ikke skal virke for stor, og de undgår at blive uenige i en politisk diskussion om USA. Camilla er også hurtig til at skifte emne og dreje samtalen tilbage til et af de punkter (en planlagt bytur), som alle forældrene skal oplyses om.

Er Shanaz dansk?

Efter faderens betragtninger om, at grimme ting altid har været der, drejer Camilla samtalen tilbage til at handle om Shanaz ved at spørge til hendes kunnen på urdu. Det fremgår, at faderen opfatter det som et *problem* og *fortryder* lidt, at hans to døtre endnu ikke kan deres *eget sprog*. Forældrene har dog bevidst fravalgt undervisning i urdu for ikke at overbebyrde børnene. Ved at kalde urdu børnenes *eget sprog* viser faderen, at han ikke

opfatter Shanaz som dansk-dansk, fordi han mener, at hendes pakistanske baggrund også har en stor betydning. Urdu fungerer her som identitetsmarkør og markerer Shanaz' pakistanske baggrund, selvom hun faktisk ikke kan tale urdu, men kun dansk. (Tølle og Møller 2000 beskriver en tilsvarende opfattelse af henholdsvis dansk og tyrkisk for to dansk-tyrkiske piger). Søren fortæller derefter, at *til forskel for nogle af de andre tosprogede børn vi har i klassen så er det sådan at alle børn herinde betragter jo Shanaz som altså som et dansk barn ikke altså der der er jo ikke nogen forskel overhovedet [...] hun falder bare ind*. Søren fremlægger det her som positivt at blive betragtet som et *dansk* barn - ikke absolut fordi det er dansk, men fordi et dansk barn nu engang lettere kan falde ind i Danmark, så der ikke opleves nogen forskel, for forskelle opfattes som negative. Med sin ytring har Søren ikke sagt, at det er negativt at være tosproget, i hvert fald ikke hvis forskellen kun ligger i, at man kan et sprog mere. Formuleringen *til forskel for nogle af de andre tosprogede børn* viser, at Søren betegner Shanaz som tosproget, selvom hun faktisk kun taler ét sprog. Resten af ytringen og de følgende ytringer viser også, at her referer betegnelsen tosproget ikke først og fremmest til sprogkunnen, men til etnisk baggrund. At være tosproget betyder, at familien har en anden etnisk baggrund end dansk. Søren betegner Shanaz som tosproget, fordi hendes forældre kommer fra Pakistan. Denne brug af betegnelsen tosproget optræder også i samtaler med tosprogede forældre (se afsnittet *Etnicitet i de tosprogede samtaler* side 62). I samtalen med Alis far optræder derimod et tilfælde, hvor personer bliver kategoriseret i forhold til nationalitet eller etnicitet, selvom deltagerne sammenligner forskellige elevers sprogkunnen og ikke deres nationalitet eller etniske baggrund (se side 43). I samtalen opererer Søren med tre identiteter: 1) dansk, 2) tosproget og ikke-dansk opførsel og 3) tosproget og dansk opførsel (dvs. er faktisk dansk). Søren placerer Shanaz i den tredje kategori, og han opfatter det som positivt, hvilket bl.a. ses af, at han overhovedet ikke markerer, at han er bange for, at faderen kan misforstå intentionen med hans udsagn eller tage

dem ilde op. Faderen opererer med tre lignende identiteter: 1) dansk, 2) pakistansk baggrund og ikke integreret og 3) pakistansk baggrund, men integreret, hvor Shanaz' familie har valgt at tilhøre den sidste. (Shanaz kan ifølge faderens udsagn aldrig komme til at tilhøre den første kategori). Parterne synes derfor nogenlunde enige om mulige identiteter eller positioner og placeringen af Shanaz, og på overfladen virker det i hvert fald som om, at alle er godt tilfredse med denne inddeling.

Analyse af samtalen med Erol og hans mor

Samtalen varer ca. 16 minutter, og heraf er det kun i ca. 2 minutter (12,5%), at der tales om ting relateret til familiens etniske baggrund. Moderen virker ret ligefrem og bringer selv på bane, at hun har en *kæmpe krig* derhjemme med Erol, fordi han ikke gider lave sine lektier. Hun taler et forståeligt dansk, men med accent og lidt småafvigelser.

Ikke god til dansk og ikke dansk statsborger

Det er kun to gange i denne samtale, at familiens ikke-danske baggrund bringes på bane, og begge gange initieret af moderen. Første gang sker det ved, at hun lidt forlegen indrømmer, at hun ikke er så god til at skrive dansk. Hun misforstår nemlig Per og tror, at hun skal skrive Erols *skolehistorie*. Per forklarer kort sammenhængen og går ikke ind på moderens manglende danskkundskaber.

Anden gang familiens etniske baggrund kommer op i samtalen, er helt til slut i samtalen, hvor mit ark med spørgsmål til forældrene skal udfyldes. Efter spørgsmålet om faderens, moderens og Erols fødeland indskyder moderen selv: *jeg vil også meget gerne få danske pas* (tryk på *meget*). Måske kommer moderen på grund af mine spørgsmål til at tænke på dette ønske og fortæller det, men det kan også meget vel tænkes, at hun føler, at mine spørgsmål positionerer hende som fremmed eller ikke-dansker. Med sin udtalelse markerer moderen en positiv indstilling til Danmark, og at familien gerne vil være en del af

det danske samfund, jf. trykket på den optonende mood-adjunkt *meget*. Til spørgsmålet om faderens modersmål svarer hun også *begge to* (dansk og tyrkisk eller kurdisk). Det er meget usandsynligt, at hun ikke forstår ordet *modersmål* eller *første sprog*, og hun benytter selv termen *første sprog* korrekt senere i samtalen, men ved at svare *begge to* positionerer hun faderen som en, der behersker både dansk og tyrkisk eller kurdisk. På denne måde markerer hun, at faderen ikke matcher den prototypiske karakteristik af ikke-danskere, at de bl.a. ikke kan dansk. Erol udtrykker, at han vil have, at der skal stå *dansk* som hans modersmål, hvorved han tilpasser sig den forventning, at i skolen er det det sprog, det primært handler om. Kofoeds (1994) undersøgelse af den nationale ide og minoriteter i folkeskolen viste også, at børnene ikke var i tvivl om, at det at kunne dansk er en måde at få adgang til det danske fællesskab på. Moderens ønske om dansk statsborgerskab til familien er dog ikke et udtryk for, at hun vil glemme sin kurdiske baggrund, for hun udtrykker ærgrelse over, at Erol ikke er bedre til kurdisk og tyrkisk - lidt i stil med Shanaz' fars udtalelser om Shanaz' manglende urdukundskaber. Samtalen er formelt afsluttet, før spørgsmålsarket introduceres, og lærerne uddyber ikke disse emner om etnicitet og modersmål. Den afsatte tid på 15 minutter til skole-hjem-samtalerne på Nordskolen er også blevet brugt, og ifølge Lasses sidste ytring har de snakket om disse emner før.

Sammenfatning af etnicitet i de tosprogede samtaler

Emner i relation til familiens etniske baggrund behandles i fire af mine seks tosprogede skole-hjem-samtaler. Som hovedregel er det lærerne, der bringer familiens etniske baggrund ind i samtalen, hvilket ikke er nogen overraskelse. Det er nemlig lærerne, der først og fremmest styrer samtalerne og tager nye emner op. På Sydskolen synes lærerne (hovedsageligt Søren) at bringe emnet op for at lære barnet og familien bedre at kende. Samtidig bruger Søren emnet til at positionere sig selv som åben, imødekommende og imod fremmedhad. På Nordskolen lader emnet ikke på samme måde til at være et fast punkt på

dagsordenen. I samtalen med Mehmeds forældre bliver islam dog bragt på banen som en mulig forklaring på en meget upassende opførsel, og der følges op på, at Mehmed får tilbud om modersmålsundervisning. I samtalen om Mehmed er der også et af de få eksempler, hvor det er forældrene, som bringer familiens etniske baggrund ind i samtalen som emne. Dette sker indirekte ved, at forældrene taler op imod fordomme, som de formoder at lærerne har om muslimer. Dermed positioneres lærerne som nogle, der har fordomme. I samtalerne bliver den gennemgående positionering dog: dansk>>ikke-dansk. Modaliseringer, tøven, omformuleringer, forståelsestjek og forsikringer om de rigtige intentioner viser, at lærerne opfatter positioneringen dansk>>ikke-dansk som potentielt farlig på grund af de tilhørende associationer til den nationale diskurs, hvor ikke-dansker ikke er en del af det nationale fællesskab. Forældrene hjælper med til at gøre stemningen behagelig ved at vise, at de selvfølgelig forstår intentionen, og ingen af parterne sætter for alvor spørgsmålstegn ved det rimelige eller relevante i positioneringen dansk>>ikke-dansk, men der ydes dog lidt modstand mod positioneringer som offer (for fremmedhad), uvidende (om USAs handlinger) og fordomsfuld. Den altovervejende positionering dansk>>ikke-dansk i behandlingen af emnet etnicitet medfører, at der opstår eller markeres en grænse mellem de tosprogede forældre på den ene side og de etsprogede lærere på den anden side.

Etnicitet i de etsprogede samtaler

Emnet etnicitet fylder markant mindre i de etsprogede samtaler. På Sydskolens berøres emnet i tre ud af ni etsprogede samtaler og slet ikke i de etsprogede samtaler på Nordskolen. En væsentlig forskel mellem de etsprogede og tosprogede samtaler er indholdet af emnet etnicitet, hvilket jeg vil analysere i det følgende.

De tosprogede er ”etniske”

I de tosprogede samtaler omhandler emnet etnicitet ikke de tosprogedes etniske baggrund, men deltagerne taler om de tosprogede og deres etniske baggrund. I modsætning til de tosprogede samtaler tales der altså om etniciteten hos deltagerne, som ikke er til stede. Det er fortrinsvis de tosprogede forældre, som introducerer emnet etnicitet og de tosprogede elever, og på nær i ét tilfælde introduceres emnet i forbindelse med snakken om elevers eller klassens faglige standpunkt, og derefter fortsætter samtalen ofte med at relatere etnicitet til sociale aspekter i klassen og forældreopbakningen. At de tosprogede elever kan blive behandlet som et emne i sig selv, indikerer, at de tosprogede deltagere opfatter de tosprogede elever som en særlig gruppe med bestemte karakteristika. Det er et gennemgående træk, at de tosprogedes faglige niveau og sociale placering i klassen forklares eller begrundes med deres ikke-danske baggrund og graden af integration. Tosprogede børn, der kommer fra integrerede familier med forældre, der engagerer sig i skolen, klarer sig godt fagligt og socialt. Et eksempel på dette optræder i samtalen med Jeanettes forældre:

- *Lærer S: men det vigtigste for mig det er at alle ungerne er glade for det ikke <og>[>1] føler at de bliver dygtigere ikke <og>[>2] det gør de.
- *Mor: <jo.>[<1]
- *Mor: <jo.>[<2]
- %com: trækker vejret ind samtidig
- *Far: mm.
- %com: +
- *Mor: ja men altså hun er ikke til at skyde ned hun <er simpelthen helt>[>1] vildt glad <# xxx.>[>2]
- %com: xxx uforståeligt, samtidig tale
- *Far: <nej men det +...>[<1]
- *Lærer S: <vi har>[<2] to børn herinde som ikke øh øh som slet ikke er kommet i gang endnu som intet kan ikke og det handler om nogle andre ting <fordi>[>1] det

er to tosprogede børn ikke <og det handler om øh det handler>[>2] om noget andet ikke.

*Mor: <ja.>[<1]

*Far: <mm.>[<1]

%com: +

*Mor: <ja sådan er det jo mange gange ikke.>[<2]

*Mor: jo.

%com: trækker vejret ind samtidig

*Lærer S: hvor vi også har øh nogle tosprogede børn herinde som som øh er fuldt ud lige så <dygtige>[>1] som altså som ligger helt oppe i toppen ikke <det>[>2] kommer meget an på hvor integreret man er og hvad der bliver fulgt op <derhjemme<[<3] sådan er det jo.

*Mor: <mm.>[<]

%com: +

*Mor: <jo.>[<2]

*Mor: <jo.>[<3]

*Mor: jo.

*Far: <mm.>[>]

%com: +

*Lærer C: <mm.>[<]

%com: +

*Mor: men jeg tænker på altså øh i forhold til nu har vi jo holdt børnefødselsdag der er jo nemlig kun hvem fanden var det der var der var det Fatima eller hvem var det der var der.

*Far: nej det var # Sadar tror jeg.

*Mor: nåh jeg kan ikke huske forskel <på>[>1] de to <piger men altså er>[>2] det sådan er de ved at også gerne vil med altså fordi sidste år var der ikke nemlig ikke nogen af dem der kom.

%com: taler højere fra og med "men", tryk på "vil"

*Lærer S: <okay.>[1]

*Far: <xxx Sadar xxx.>[<2]

%com: xxx uforståelig, mumler

*Lærer S: de holder sig en del nogle af dem <holder>[>1] sig en del for sig selv <vi har +/>[>2]

*Far: <ja.>[<1]
 %com: siges meget lavt
 *Mor: <men hvordan>[<2] er det så herovre altså leger de sammen.
 *Lærer S: altså vi har [//] det kommer lidt an på hvem man er igen ikke <altså>[>1] hvis øh en pige som Shanaz som er <fuldstændig>[>2] altså integreret <det er hendes forældre jo også ikke og der er ikke [/.]>[>3]
 *Mor: <jo.>[<1]
 *Mor: <mm.>[<2]
 %com; +
 *Mor: <ja men hende jo jo men hende opfatter>[<3] jeg heller ikke <som>[>1] tosprogs <på>[>2] den måde vel.
 *Lærer S: <nej.>[<1>]
 *Lærer C: <nej.>[<1]
 *Lærer S: <så [/.]>[<2]
 *Lærer S: så så er der sådan en som Ali heller ikke <nogen problemer>[>1] men men så er der øh nogle stykker som som holder sig mere eller mindre altså Eda og Sadar og <sådan>[>2] nogle de holder sig altså meget for <sig>[>3] selv ikke.
 *Mor: <mm mm.>[<1]
 %com: - -
 *Mor: <mm.>[<2]
 %com: +
 *Far: <mm.>[<3]
 %com: +
 *Mor: jo.

Søren og moderen konstruerer i denne sekvens i fællesskab en definition eller beskrivelse af kategorien tosprogede. I denne sammenhæng er Jeanettes mors formulering om Shanaz interessant: Shanaz er ikke *tosprogs på den måde*. Moderen opererer dermed med, at man kan være tosproget på flere måder. Tidligere i sekvensen har deltagerne i fællesskab defineret *den måde* som tosprogede, der ikke er integrerede, ikke ligger i

toppen rent fagligt og holder sig for sig selv. Deltagerne opfatter samtidig denne måde som prototypen for tosprogede, hvilket blandt andet ses af den indforståede måde, som deltagerne taler om tosprogede på. Søren behøver ikke at begrunde de omtalte elevers læseproblemer med andet, end at de er tosprogede, før moderen udtrykker enighed og forståelse: *ja sådan er det jo mange gange*. Sørens uddybende begrundelse *det handler om noget andet ikke* er også upræcis, men moderen udtrykker ikke problemer med at forstå, hvad Søren henviser til. Moderen fortsætter selv med at beskrive oplevelser i forbindelse med børnefødselsdage, hvor de tosprogede børn også afviger. I skolehjem-samtalen med Malenes etsprogede forældre beskrives de tosprogede elever også som en særlig gruppe i forhold til de etsprogede elever. Malenes mor beskriver de tosprogede elever som en særlig problematisk gruppe, fordi de medfører faglig spredning i klassen, så de etsprogede elever kommer til at kede sig. Den faglige spredning opstår, ikke fordi de tosprogede elever er *dumme men de har bare så mange andre ting at slås med*. I denne samtale støtter Søren ikke moderens opfattelsen af de tosprogede elever som fagligt svage, men han går imod forældrenes frygt for spredning ved at fortælle, at klassen er faglig stærk. I de etsprogede samtaler optræder de tosprogede elever altså som en særlig gruppe, hvor den prototypiske tosprogede elev har faglige og måske også sociale problemer, som på en eller anden måde hænger sammen med, at de er tosprogede og har en anden etnicitet end dansk. I samtalen med Jeanettes forældre anfører Camilla dog også valg af aktiviteter som grund til, at nogle af de tosprogede elever ikke er med i klassens sociale liv, fordi de konkrete piger ikke kan sjippe.

Dem- og os-grænsedragning

Når de tosprogede elever beskrives som en særlig gruppe, medfører det automatisk en grænsedragning mellem de tosprogede og etsprogede elever. Denne grænsedragning gælder dog ikke kun i skolen eller mellem børnene. Følgende eksempel er fra samtalen med Lines mor, hvor der tales om manglende forældreopbakning og problemer med at melde afbud til bl.a. børnefødselsdage:

- *Mor: <så>[>1] øh for det jo rart også som forældre at have kontid [//] kontakt nu når du inviterer nogle så er det rart også at have kontakten at jamen vi kommer bla bla <bla xxx xxx>[>2] det det er enormt svært ikke fordi øh man burde gøre sådan at man ringer sgu og melder afbud eller den kan glippe eller et eller andet ikke.
- %com: xxx uforståeligt, tryk på "burde"
- *Lærer S: <har [/.]>[<1]
- *Lærer C: <jo jo.>[<2]
- *Lærer S: lige præcis.
- *Lærer C: <ja.>[>]
- *Mor: <hvad>[<] enten man er sort eller hvid eller grøn eller blå.
- *Lærer C: jo jo.
- *Lærer S: men det ligger jo slet ikke i deres kultur.
- *Mor: nej det er noget helt andet fuldstændigt # så det må vi andre vænne os til <at sådan er det.>[>]
- %com: siges med en lille latter fra og med "til"
- *Lærer C: <lll.>[<]
- %com: lll lille latter

I denne sekvens etablerer moderen og Søren et kulturfællesskab, hvor der er enighed om, at man bør melde afbud, hvis man ikke kan komme. Pronomenerne *deres* og *vi* markerer tydeligt en grænse mellem de etsprogede og tosprogede forældre og deres kulturer, og begge deltagere benytter optonende modaliseringer som *slet*, *helt* og *fuldstændigt* til at markere, at der ikke hersker usikkerhed om, at der eksisterer denne grænse. I sammenligning med de tosprogede samtaler er det en vigtig pointe, at lærerne og forældrene står på samme side af grænsen, når der tales om etnicitet, mens de står på hver deres side i de tosprogede samtaler.

I samtalen med Lines mor konstrueres der endnu en grænse, men den er mellem to forskellige grupper af danskere. Der er de

danskere, som taler *grimt* om udlændinge, og de danskere som moderen og lærerne, der er flove over den form for opførsel (bilag 10, sekvens 2). Deltagerne vurderer denne opførsel negativt med ord som *forfærdeligt* og *rædselsfuldt*. Lines mor lægger også afstand til de mennesker, der opfører sig fremmedfjendsk ved at bruge deiktisk form og omtale dem som *de der mennesker*: *det er simpelthen så grimt at gøre sådan noget og det er jo det at når politikerne kan begynde at tale sådan om dem som er brune i huden så så så kan alle de der mennesker der ikke kan lide dem jo også bare gøre det ork det er jo lovligt*. Den deiktiske form tingsliggør disse mennesker og markerer en afstand og grænse, hvor Lines mor og lærerne står på samme side. Når lærerne tager afstand fra de fremmedfjendske danskere i de tosprogede samtaler, står de tosprogede forældre og lærerne alligevel ikke helt på den samme side, fordi etniciteten stadig er den overordnede ramme, som personerne bliver beskrevet ud fra, og som den evt. offerrolle i forhold til fremmedhad også bliver placeret efter.

Sammenfatning af etnicitet i skole-hjem-samtalerne

Mine analyser af samtalerne har vist, at emnet etnicitet fylder markant mere i de tosprogede skole-hjem-samtaler end i de etsprogede samtaler. I alle samtalerne medfører behandlingen af emnet positioneringen dansk><ikke-dansk, som de gennemgående positioner. Denne modsætningsfyldte positionering betyder, at de tosprogede forældre og de etsprogede lærere placeres på hver deres side af en skillelinje. I samtalerne med etsprogede forældre medfører behandlingen af emnet etnicitet derfor ikke denne grænsedragning mellem forældre og lærere, fordi grænsen også i disse samtaler trækkes mellem danskere og ikke-danskere. Derudover handler emnet etnicitet også i de etsprogede samtaler om de tosprogede og deres kultur, som defineres som anderledes, og hvor den prototypiske tosprogede elev er en elev, der har faglige og evt. sociale problemer.

Ikke-skolerelaterede emner

Jeg har sammenlignet de etsprogede og tosprogede samtaler og fundet, at der ud over emnet etnicitet også er en forskel i indholdet af emner, der ikke er direkte skole-relaterede. Disse emner og forskelle vil jeg analysere i det følgende. I alle skole-hjem-samtalerne bliver der selvfølgelig talt om emner, der vedrører skolen, men i alle samtalerne bliver der også talt om emner, der ikke direkte vedrører skoleverdenen. Det vil sige emner ud over fag, faglige standpunkter, opførsel i skolen, klassen og lektielæsning i hjemmet. Både i etsprogede og tosprogede samtaler taler deltagerne om søskende og barnets væremåde eller temperament derhjemme. Jeg har dog også fundet interessante forskelle mellem de etsprogede og tosprogede samtaler. Når emnerne er af mere privat karakter og handler om familien eller forældrenes relationer uden for skolen, tales der ikke om de samme emner i de etsprogede og tosprogede samtaler, og derfor bliver positioneringerne også forskellige. I de tosprogede samtaler taler deltagerne om etnicitet, når de taler om familien og ikke-skolerelaterede ting. F.eks. spørger Søren både Alis og Shanaz' fædre, om de oplever fremmedhad, og Shanaz' far fortæller om forældrenes tanker angående integration og skolevalg. Som vist i de foregående analyser, indeholder emnet etnicitet og behandlingen af det gennemgående en "dem"- og "os"-positionering, hvor lærerne og forældrene står på hver deres side af grænsen. I samtalerne med de etsprogede forældre ses der ikke den samme grænsedragning mellem forældre og lærere, når der tales om ikke-skolerelaterede ting – snarere tværtimod. Søren udtrykker her, at han har oplevet lignende ting. I de etsprogede samtaler taler deltagerne om familieforhold og arbejde, når de taler om ikke-skolerelaterede ting. Forældrene taler om skilsmisse, delebørn og deraf følgende problemstillinger som det at være alene med børnene eller uenighed om børneopdragelsen. Et eksempel er fra samtalen med Trines mor:

*Mor: jo men altså nu er jeg jo selv pædagog og <jeg har>[>] haft masser af gode ideer ikke undervejs og dem tror jeg så måske han har været lidt træt af at høre på.

%com: ”han” refererer til Trines far, moderens eksmand

*Lærer S: <ja xxx.>[<]

%com: xxx uforståeligt

*Lærer S: sådan er det nogle gange at vores [/] min ekskone hun brokkede sig også altid over alle mine pædagog [/] hun var ikke inden for pædagogverdenen vel øh hun er zzz ikke og og ih de der pædagoger de er altid så forstående ikke og # så var hun ved at brække sig en gang i mellem.

%com: zzz er en anonymisering for et erhverv

Søren udtrykker i denne sekvens, at han kender problemstillingen med en ægtefælle eller samlever, der er træt af ens pædagogideer. Han danner dermed en ind-gruppe med Trines mor, hvor moderens eksmand og Søren's ekskone udgør ud-gruppen. Grænsen markeres ved hjælp af ytringens indhold, hvor den additive kobling *også* markerer, at Søren har oplevet det samme, og det possessive pronomen *vores* placerer Søren og moderen på samme side. I samtalen med Annes mor udtrykker Søren endnu mere eksplicit, at han har haft lignende oplevelser med børneopdragelse med formuleringen: *det kender jeg godt*.

*Mor: nej men jeg skal have jeg har jeg har to ikke som meget gerne har som meget gerne vil bestemme # også over mig.

*Lærer S: ja <det kender jeg godt til lll.>[>]

%com: lll latter

*Mor: <og jeg skal have [/]>[<] og jeg skal have en hverdag til at fungere ikke så et eller andet sted og jeg er nødt til at være en strid strigle.

*Lærer C: mm.

%com: +

- *Mor: altså en <#>[>1] skrap mor <# ikke og mange ting som de siger jamen>[>2] det er jo forfærdeligt ikke jeg siger jamen klar dig selv.
- *Lærer S: <ja.>[<1]
- *Lærer S: <ja ja men det er ikke nødvendigvis dårligt.>[<2]
- *Lærer S: mm.
- %com: +
- *Mor: også fordi jeg har jeg har øh for at få tingene til at hænge sammen da de var mindre har jeg gjort mange ting for dem fordi det var hurtigere.
- *Lærer C: mm.
- %com: +
- *Lærer S: det kender jeg godt.

Ved at bruge det personlige pronomener *jeg* som subjekt tilkendegiver Søren, at han selv har haft samme oplevelser som moderen. I flere af de etsprogede samtaler taler deltagerne også om børnenes spisning: de er kræsne eller vil ikke spise om morgenen. I disse tilfælde fortæller Søren også om lignende oplevelser med sine egne sønner. Et eksempel er fra samtalen med Annes mor:

- *Mor: så øh så derfor så er jeg lykkelig for at hun kan lide spegepølse.
- *Lærer S: ja men det er skægt også det der med at der er så så så stor forskel på børn ikke med mine to store drenge der der nu er fireogtyve og seksogtyve ikke øh den den store han han jeg tror han levede sgu af yoghurt altså da han var lille han åd aldrig noget vel øh og den lille han var da han var to år der sad han og spiste karrysild med kniv og gaffel ikke altså øh.

En forskel mellem de etsprogede og tosprogede samtaler er også, at der i et par af de etsprogede samtaler tales om job, mens det ikke sker i de tosprogede samtaler. De etsprogede forældre har job, som er beslægtede med lærerjobbet, og de udveksler

erfaringer. Et eksempel er fra samtalen med Lines mor, hvor deltagerne taler om de tosprogedes danskkundskaber:

*Mor: men der er også nogle jeg op [//] jeg oplever selv der hvor jeg arbejder at de bliver sådan set altså bedre og bedre år for år der er altid en eller to hvor det virkelig er svært ikke også.

Og lidt senere i samtalen taler deltagerne om understimulerede børn:

*Lærer S: og det det kender du jo fra dit eget job ikke af og så er det næsten umuligt at have med at gøre ikke og når forældrene så samtidig ikke kommer til møderne og ikke vil indgå i det der i den der dialog med os så er det næsten umuligt at gøre noget ved ikke.

Søren og Lines mor positionerer hinanden som kolleger, der udveksler erfaringer. Læreren positioneres dermed ikke som en slags ekspert eller som rådgiver på baggrund af sine professionelle erfaringer. Forælderen sættes dermed heller ikke i en underordnet position, som den der modtager eller har brug for råd. Fordelingen med læreren som rådgiver og forælderen som modtager af rådgivning findes dog både i etsprogede og tosprogede samtaler, men der er ingen kollegasnak i de tosprogede samtaler, og i det hele taget tales der ikke om job her.

Sammenfatning af ikke-skolerelaterede emner

Efter en nærmere gennemgang af de ikke-skolerelaterede emner har jeg fundet en forskel mellem samtaler med etsprogede og tosprogede forældre. I samtaler med tosprogede forældre handler ikke-skolerelaterede emner især om forhold vedrørende familiens etniske baggrund. Analyserne af emnet etnicitet har vist, at den dominerende positionering i dette emne er modsætningen dansk<>ikke-dansk, hvor de tosprogede forældre

og lærerne står på hver deres side. I de etsprogede samtaler medfører de ikke-skolerelaterede emner ikke denne grænsedragning mellem lærere og forældre. I de etsprogede samtaler forbindes de ikke-skolerelaterede emner ikke med etnicitet, og der tales her om familieforhold og arbejde, hvor Søren udtrykker, at han har haft lignende oplevelser, og at han og forælderen er kolleger. Søren og forældrene positioneres dermed som personer med fælles referencerammer, der tilhører samme gruppe, og det uanset at positionerne er forskellige fra tilfælde til tilfælde (f.eks. forælder, forælder og pædagog gift med ikke-pædagog eller kollega).

Samtalernes varighed

Min kvalitative analyse af samtalerne har vist, at der er forskel på valg af emner og behandlingen af dem i de etsprogede og tosprogede samtaler. Denne forskel skal også ses i lyset af samtalerne varighed. På Nordskolen var der afsat 15 minutter til hver samtale, og den tid blev brugt fuldt ud i næsten hvert eneste tilfælde. Gennemsnitslængden for samtalerne på Nordskolen var lidt over 16 minutter, og de tosprogede samtaler afveg ikke nævneværdigt fra gennemsnittet. Der var afsat 45 minutter til samtalen med Mehmeds forældre og tolken, og de blev også brugt på nær nogle minutter. På Syds skolen var der derimod afsat 30 minutter, og det var kun i to tilfælde, at tiden blev overskredet. Gennemsnitslængden for samtalerne på Syds skolen var næsten 24 minutter, og her skiller to af de tosprogede samtaler sig ud ved at ligge en del under gennemsnittet. Samtalen med Alis far varede 10 minutter, og samtalen med Shanaz' far varede 17 minutter. Samtalerne med Alis og Shanaz' fædre er dermed den anden- og tredje-korteste samtale på Syds skolen. Den sidste tosprogede samtale på Syds skolen ligger lige på gennemsnittet, og her tales der ikke om etnicitet. Ifølge min kategorisering af emner adskiller samtalerne med Alis og Shanaz' fædre sig ikke fra de andre samtaler ved at behandle færre emner. Uanset grundene til, at samtalen med Alis og Shanaz' fædre er kortere, må konsekvensen derfor være, at

de resterende emnerne bliver behandlet i kortere tid. Derudover optager emner i relation til familiens etniske baggrund ca. 40% af tiden i disse samtaler, hvilket også begrænser tiden til andre emner. I det hele taget gælder det, at i de tosprogede samtaler, hvor familiens etnicitet behandles, optager dette emne en forholdsvis stor del af den afsatte tid, som derfor naturligt nok ikke kan bruges til andre emner. I de etsprogede samtaler blev der nærmest ikke brugt tid på at behandle emnet etnicitet, og når der samtidig ikke bliver brugt kortere tid, må konsekvensen være, at der bliver behandlet flere emner eller brugt mere tid på det enkelte emne.

Sammenfatning af analyse 1

Min kvalitative analyse af skole-hjem-samtalerne har vist, at der er forskel på valg af emner og behandlingen af dem i de etsprogede og tosprogede samtaler. Emnet etnicitet fylder tidsmæssigt meget mere i samtaler med tosprogede forældre end med etsprogede forældre. Den gennemgående positionering ved behandlingen af dette emne er dansk <ikke-dansk, hvilket betyder, at der etableres en grænse mellem de tosprogede forældre og de etsprogede lærere, når de taler om etnicitet. Denne grænsedragning mellem lærere og forældre er ikke til stede i de etsprogede samtaler, fordi både lærere og forældre kategoriserer sig selv og hinanden som danske, og derudover taler de etsprogede deltagere hovedsageligt om de tosprogede, når emnet etnicitet behandles. Når deltagerne behandler emner, der ikke direkte vedrører skoleverdenen, har jeg også registreret en forskel mellem etsprogede og tosprogede samtaler. Når der tales om ikke-skolerelaterede emner, taler deltagerne i de etsprogede samtaler i meget større udstrækning om emner, hvor lærerne fortæller, at de har haft lignende oplevelser. Det gælder områder som børneopdragelse, delebørn og arbejde, som nærmest ikke berøres i de tosprogede samtaler. Mine analyser har vist, at forskellene med hensyn til emnevalg eller behandlingen af emnerne betyder, at i de etsprogede samtaler placerer lærerne og forældrene hinanden i samme gruppe, mens

der i flere af de tosprogede samtaler etableres en grænse mellem forældre og lærere. Denne grænse opstår i kraft af positioneringerne, og fordi der i mindre grad tales om emner, hvor lærerne markerer, at de har haft lignende oplevelser.

ANALYSE 2: INTERAKTIONEL ORGANISERING

Den kvalitative analyse af samtalerne emner har vist, at der kan registreres forskelle mellem de etsprogede og tosprogede samtaler med hensyn til emnevalg og positioneringerne i emnerne. I den følgende analyse vil jeg undersøge seks samtaler fra Sydskolen for at se, om der kan registreres en forskel med hensyn til interaktionel organisering i de etsprogede og tosprogede samtaler. Jeg vil analysere de seks samtaler ud fra Linell og Gustavssons (1987) kvantitative initiativ-respons-analyse. Jeg analyserer og sammenligner tre etsprogede og tre tosprogede samtaler fra Sydskolen, fordi tiden her ikke på samme måde som på Nordskolen var en begrænsende faktor for samtaleudvikling. Jeg har valgt seks samtaler, hvor der kun er én forælder til stede for at holde denne faktor konstant. I det følgende vil jeg præsentere Linell og Gustavssons analysemetode og give eksempler på min brug af Linell og Gustavssons kategorier. Jeg vil redegøre for beregninger og fortolke og kommentere resultater, og til sidst vil jeg omtale fordele og ulemper ved de forskellige beregningsmetoder.

Initiativ-respons-analysen

Linell og Gustavsson (1987) har udviklet initiativ-respons-analysen til at undersøge dyadiske samtaleres interaktionelle grundstruktur. Linell og Gustavsson betragter samtalen som en social og kollektiv proces og kalder samtalen for et sprogspil (Linell og Gustavsson 1987, 5). Hver ytring betragtes således som et træk i et kommunikativt spil.

”Vilka spel som är möjliga i en viss kultur är i hög grad socialt delad kunskap. Detta innebär samtidigt att kommunikativa spel har social signifikans, och många har särskilda benämningar inom den aktuella kulturen. Detta gäller inte minst om begreppet

kommunikativt spel tillämpas på global nivå, dvs på den kommunikativa aktiviteten i en "hel" social situation [...] eller på ett avsnitt eller en episod inom en sådan situation." (Linell og Gustavsson 1987, 5).

For at være en kompetent sprogspiller skal man altså kende konteksten, som samtalen indgår i. Hver kommunikativ handling er dobbelt kontekstbundet, fordi den både er formet af konteksten og forstås i forhold til konteksten, men også fornyer konteksten og er afgørende for, hvordan den næste handling vil blive forstået.

Initiativet og responsen er de grundlæggende analyseenheder i Linell og Gustavssons initiativ-respons-analyse. Initiativer peger fremad i samtalen og fører den videre, mens responser peger bagud og knytter an til noget foregående. De to begreber skal dog forstås som abstrakte enheder, som træk i et kommunikativt sprogspil, og ikke som konkrete ytringer. Én ytring kan derfor indeholde begge aspekter. (Linell og Gustavsson 1987, 15). Linell og Gustavsson opererer med 18 initiativ-respons-kategorier plus tre kategorier til ytringer, der ikke betragtes som ture (returytringer, mislykkede ture og uhørlige ture). Kategorierne indeholder også en bestemmelse af ytringens tilknytning til fokus, personer og tilknytningens afstand. Derudover analyseres hvert initiativ i forhold til styrke, om det fordrer respons eller ej, og hver respons analyseres i forhold til adækvans. Hver ytring scores med disse variable, og derefter kan samtaleens interaktionelle grundstruktur beskrives i forhold til de tre centrale begreber: dynamik, kohærens og dominans.

Dynamik betegner samspillet mellem samtaledeletagernes initiativer og responser (Linell og Gustavsson 1987, 101).

Kohærens betegner en samtales sammenhæng. En kohærent samtale består af serier af ytringer, der både er initiativer og responser, således at hver ytring både peger frem og tilbage i samtalen.

Dominans er et kvantitativt begreb, som siger noget om, hvordan samtaledeltagerne fordeler det tilgængelige talerum. Initiativ-respons-analysen undersøger interaktionel dominans, hvor den samtaledeltager, der formår at styre samtalen, har dominans: "the dominant party is the one who manages to direct and control the other party's actions to the greatest extent and who also avoids being directed and controlled in his own interactive behaviour." (Linell, Gustavsson og Juvonen 1988, 416). At være interaktionel dominant er dog ikke det samme som at have stor personlig eller social magt. At en samtaledeltager taler meget, kan være udtryk for relativ magtesløshed, og en magtfuld person behøver på den anden side ikke foretage stærke eller mange træk for at bibeholde sin magtfulde position. Magt defineres nemlig ikke ud fra, hvad der manifesteres konkret, men ud fra potentialet til at påvirke og handle. Magt defineres som "underlying (multidimensional) structures regulating interpersonal relations or as POTENTIALS to influence other people's behaviour and thinking, coupled with beliefs and expectations (on the part of others) that these potentials may be used" (Linell, Gustavsson og Juvonen 1988, 437, fremhævelse i original).

Ved hjælp af en værditilskrivning til initiativ-respons-kategorierne finder Linell og Gustavsson, at dominans- og kohærensforholdene varierer i forskellige typer samtaler. Linell og Gustavsson opererer med begrebet "den ideelle samtale", som er kohærent, progressiv og svag på stærke initiativer, der fordrer respons. Derudover er den symmetrisk i dominansforhold, og deltagerne holder fokus på det aktuelle emne. Virkelighedens samtaler lever dog sjældent op til dette ideal, men indeholder bl.a. afbrydelser og fokusskift. Begrebet "den ideelle samtale" er også mere ment som et begreb, som man kan sammenligne konkrete samtaler med, og ikke som et normativt ideal (Linell og Gustavsson, 1987, 196f. og Linell, Gustavsson og Juvonen 1988, 426ff.).

Når hver ytring er blevet tildelt en kategori, kan man tælle de forskellige initiativ-respons-kategorier for hver enkelt samtaledeeltager, og dermed har man fået vedkommendes IR-profil. Linell og Gustavsson indsætter de forskellige initiativ-respons-kategorier på en ordinalskala fra 1 til 6, hvor de kraftigst styrende ytringer tildeles værdien 6. Denne pointsætning danner grundlag for beregning af samtaledeeltagerens IR-indeks og IR-differens (Linell og Gustavsson 1987, 191ff.). IR-indekset er et mål for en deltagers manifesterede tendens til at kontrollere interaktionen eller blive kontrolleret. IR-indekset er middelværdien af en deltagers scoringer på ordinalskalaen. IR-differensen er et mål for graden af asymmetri i samtalen, da IR-differens beregnes som forskellen mellem samtaledeeltagerens IR-indeks (Linell, Gustavsson og Juvonen 1988, 424).

Udarbejdelse af kategorisættet

Linell og Gustavssons kategorisæt er oprindeligt udviklet til dyadiske samtaler, men selvom der er flere end to deltagere i skole-hjem-samtalerne, så er initiativ-respons-analysen velegnet til at analysere denne form for samtaler. Skole-hjem-samtalerne kan nemlig ikke betragtes som ægte gruppesamtaler ifølge Linells terminologi (Linell 1990), fordi genrens fastlagte roller med lærere og forældre gør, at der bliver tale om en samtale mellem kun to parter. Skole-hjem-samtalen er en institutionaliseret gruppesamtale, som er dyadisk organiseret (Linell 1990). Lærerne taler med forældrene, men ikke med hinanden. Der er kun få eksempler på udvekslinger mellem lærerne, og her fungerer ytringerne som oftest som støttekommentarer eller bruges til at organisere samtalen (tildele taleture eller minde om et punkt på dagsordenen). Jeg bruger Madsen og Nielsens kategorisæt, som er en lidt forenklet udgave af Linell og Gustavssons kategorisæt (Madsen og Nielsen 2001, Madsen 2002). Madsen og Nielsens kategorisæt har den fordel i forhold til Linell og Gustavssons, at kategorisættet ved hjælp af tal og bogstaver tydeligere er blevet opdelt i seks variable: *De*

almindelige initiativ-respons-kategorier, tilknytningens afstand, tilknytning til personer, tilknytning til fokus samt modtagelse og tur. Derudover er der rent praktiske grunde til at foretrække tal og bogstaver i scoringsarbejdet på computer i stedet for Linell og Gustavssons grafiske symboler. Madsen og Nielsen undersøger ægte gruppesamtaler, og deres kategorisæt indeholder derfor også de tilføjelser, som Linell senere foreslog, hvis man skulle undersøge gruppesamtaler (Linell 1990). Da skole-hjem-samtalerne er dyadisk organiseret, har jeg undladt variabelen *modtagelse* og værdien *undefineret tur* og *egen tur* under variabelen *tur*. De er ikke særlig relevante i en dyadisk organiseret samtale, fordi den dyadiske struktur gør det klart, hvem der er adressat, og det er reglen, at initiativer modtager en eller anden form for respons. Jeg har derudover udeladt enkelte initiativ-respons-kategorier, fordi de ikke optræder i mit materiale, og kategorien *minimal respons* (17) dækker lidt bredere i min scoring end hos Madsen og Nielsen.

Jeg har tilpasset Madsen og Nielsens kategorisæt inspireret af Linell og Gustavsson til følgende kategorisæt med seks variable:

Initiativ- og respons-kategorier

11: stærkt nyt initiativ

12: svagt nyt initiativ

13: respons plus stærkt initiativ

14: respons plus svagt initiativ

15: inadækvat respons (uden initiativ)

16: reparationsinitiativ

17: minimal respons eller fuldendelse af en andens ytring eller kort støttekommentar

18: returytring

20: uscorlig

22: opgivet initiativ

Tilknytning – afstand

a: lokal

b: ikke-lokal

Tilknytning – fokus

c: fokal

d: ikke-fokal

Tilknytning – person

e: sig selv

f: anden samtaledeltager

q: ingen tilknytning – erstatter alle scoringer i dimensionerne a-b, c-d og e-f

Tur

s: standset tur (afbrydelse)

t: tyveri af tur

(): andet

Jeg scorer hver ytring ud fra dens funktion i samtalen. (Jeg giver eksempler på mine scoringer senere i afhandlingen). De nye initiativer peger udelukkende frem i samtalen og indleder et nyt emne. For at et initiativ skal være stærkt, skal det forlange en respons, mens et svagt initiativ lægger op til et svar uden at forlange det. Et svagt initiativ kan f.eks. være konstateringer eller forslag. Responser med initiativer peger både bagud og fremad i samtalen, idet de dels er et svar på et forudgående initiativ og dels fører samtalen videre med et nyt initiativ. Minimale responser fungerer imidlertid kun som svar på et initiativ og fører ikke samtalen videre. De inadækvate responser er responser, som ikke accepteres som adækvate. Reparationsinitiativer forekommer, når en deltager ikke hører, hvad den anden siger, og derfor beder om en gentagelse. Reparationsinitiativer peger i realiteten hverken frem eller tilbage i samtalen, men fungerer som et ønske om gentagelse af en tidligere del af samtalen. Returytringer som *mm* og *ja* signalerer deltagelse i samtalen og fører dermed samtalen videre, men i langt mindre grad end ved et initiativ. Ytringer, som det ikke har været muligt at høre meningen med ud fra båndoptagelserne, scores som uscorlige. Opgivne initiativer er

initiativer, hvor en deltager starter på at sige noget, men opgiver at afslutte og ikke får sagt nok til, at ytringen giver mening.

For variabelen tilknytning – afstand scorer jeg ytringens tilknytning til en anden ytring som lokal eller ikke-lokal. Den lokale respons er svar på et initiativ, der ikke ligger flere ytringer tilbage i samtalen end samtaleens deltagere minus én (i. e. talende). Dog er en ytring ikke-lokal, hvis nogen har ytret sig mere end én gang siden den ytring, der reageres på.

Den fokale respons har samme fokus som det besvarede initiativ og fortsætter samtalen i samme emne, mens den ikke-fokale respons skifter emneaspekt fra det foregående initiativs centrale indhold til et perifert aspekt, f.eks. metakommentarer eller perifere associationer. (Helt nye emner scores med q – ingen tilknytning).

Samtaledeltagerne kan knytte an til vedkommendes egen tidligere ytring eller en andens. De nye initiativer peger kun frem i samtalen og har derfor ingen tilknytning.

Der er tale om afbrydelse, hvis en deltager påbegynder en ytring, mens en anden taler, og den første taler stopper sin talestrøm, og der ikke foregår to parallelle samtaler. Starter to deltagere samtidigt, regner jeg det ikke for en afbrydelse. Tyveri af tur forekommer, når en samtaledeltager tager en tur, selvom en anden var udpeget til den. Ingen andre ytringer får scoring for variabelen tur.

Retningslinjer for scoring

Jeg scorer samtaleens ytringer ud fra deres funktion i samtalen og ikke ud fra en eventuel bagvedliggende intention hos den talende, da jeg ikke ved, hvad der foregår inde i deltagerens hoveder eller kender intentionen med det sagte. Viser det sig på reaktionen hos samtaledeltagerne, at en ytring f.eks. behandles som inadækvat, må jeg også score den som sådan. Der vil

selvfølgelig indgå et vist skøn ved vurderingen af ytringernes funktion og modtagelse, hvor jeg bruger mine egne erfaringer som sprogspiller og min viden om samtalsituationen. For at sikre mig størst mulig nøjagtighed og konsekvens i mine scoringer har jeg ved grænsetilfælde skrevet mine afgørelser ned for at fastholde afgørelsen gennem hele scoringsarbejdet. Derudover har jeg tjekket scoringerne flere gange og lyttet til båndoptagelserne under scoringsarbejdet for bedre at kunne afgøre samtals karakter. Dette har især været nødvendigt for at kunne afgøre, om et lille *ja* skulle scores som returytring eller minimal respons. Jeg har derfor ikke scoret alene på baggrund af udskrifterne, men under stadig aflytning. Ved disse ekstra foranstaltninger har jeg forsøgt at minimere det usikkerhedselement, der altid er forbundet ved kvalitative scoringer og kategoriseringer af denne type, og som bliver større, ved at det kun er mig, der har foretaget scoring af samtalerne. I det følgende vil jeg illustrere retningslinjerne for scoringen med eksempler fra materialet for de kategorier, hvor mine retningslinjer afviger fra Madsen og Nielsen, eller hvor jeg i scoringsarbejdet selv har følt, at der var behov for en yderligere præcisering. For yderligere gennemgang se Linell og Gustavsson 1987, Madsen og Nielsen 2001 og Madsen 2002.

Madsen og Nielsen beskriver ”ytringen” som analyseenheden for initiativ-respons-kategoriseringen (Madsen & Nielsen 2001, 81), og de bruger Linell og Gustavssons definition af ytringen som en ”sammenhængende period av tal av samme talare (oavset om han har ordet eller inte)” (Linell og Gustavsson 1987, 13). Linell og Gustavsson er derimod ikke konsekvent i deres ordvalg med hensyn til, om det er ytringen, turen eller replikken, der er analyseenheden for analysen, selvom de definerer alle tre dele som noget forskelligt. Jeg har valgt ytringen som analyseenhed og definerer en ytring som en sammenhængende periode af tale fra samme taler, uanset om taleren har ordet eller ej. En sammenhængende periode af tale fra samme taler deler jeg i flere ytringer, hvis der er tydelige indholdsmæssige eller prosodiske belæg for det. F.eks. ændring af adressat, tydelig

pause (hvor andre har mulighed for at tage turen) eller faldende intonation eventuelt efterfulgt af emneskift. Eksempel:

*Far: I skriver det hjem.
%irs: 13acf
*Lærer S: ja.
%irs: 17acf
*Lærer C: ja men det er den tiende vi skal derind.
%irs: 14acf
*Lærer C: ikke.
%irs: 13ace
*Lærer S: sjette <tror jeg det var ikke.>[>]
%irs: 17acf
*Lærer C: <var det den sjette>[<] nåh ja det var den tiende vi skulle i kirke # ja.
%irs: 14acf
(Fra samtalen med Alis far)

Enkelte steder har jeg også delt sammenhængende tale fra samme taler i to ytringer for ved hjælp af kategorierne at kunne markere, at den talende overhører en ytring ved at fortsætte sin talestrøm uanfægtet. Eksempel:

*Lærer S: så hvis du kunne bruge derhjemme ti minutter bare hver dag.
%irs: 14acf
*Mor: det gør vi også.
%irs: 14acf
*Lærer S: med at få <øvet de bogstaver>[>1] så de sidder fast ikke <# fordi>[>2] jo hurtigere han kan dem jo hurtigere kommer vi videre.
%irs: 14bce
*Lærer M: <ja godt.>[<1]
%irs: 17acf
(Fra samtalen med Ümits mor)

Rene lattersekvenser scorerer jeg ikke, men ytringer med latter og tale scores.

Småytringer som *mm*, *ja* og *okay* scorer jeg som returytringer, hvis deres funktion er at signalere, at samtaledeltageren lytter og forstår, og at den talende kan fortsætte. Et lidt langsommere taletempo kan betyde, at disse småytringer til tider optræder i en pause, men hvis den talende ikke har lagt op til en respons og også fortsætter uanfægtet, så scorer jeg alligevel ytringen som en returytring, da den talende ikke behandler ytringen som en minimal respons eller en inadækvat respons, og dermed får den heller ikke denne funktion. Ved disse afgørelser har det været vigtigt for mig at lytte til båndoptagelserne, fordi tryk og intonation er vigtige træk, når det skal afgøres, om en ytring skal scores som returytring eller minimal respons. Kommer småytringerne lige efter vedhængte spørgeartikler som *ikke* og *vel*, scorer jeg dem stadig som returytringer, medmindre den talende gør en tydelig pause efter spørgeartiklen og dermed lægger op til en respons eller ikke fortsætter sin talestrøm igen. For god ordens skyld skal det nævnes, at returytringer godt kan være længere end et enkelt ord, da de defineres ud fra deres funktion. Eksempel på scoringer med returytringer og minimal respons:

*Mor: nej så spiser hun ikke noget før hun kommer hjem
 vel og så er det de <hurtige>[>] ting der lige skal
 ned fordi vi har susende travlt ikke.

%irs: 14acf

*Lærer C: <mm.>[<]

%com: +

%irs: 18acf

*Lærer C: mm.

%com: +

%irs: 17acf

*Lærer S: er hun kræsen.

%irs: 13acf

*Mor: ja.

%irs: 17acf

(Fra samtalen med Annes mor)

Støttekommentarer, der er næsten ordret gentagelse af noget, som den talende fremlægger, scorer jeg også som 17. Disse støttekommentarer bidrager ikke med nyt indhold, men signalerer, at samtaledeltageren er enig med talerens fremlæggelse af en situation. Eksempel:

*Lærer S: men jeg har altså jeg har det sådan du efter [//] i det her valg at jeg er sgu helt flov over at være dansker med den tone der har været altså den der måde man <skælder>[>1] de fremmede ud på og sådan noget ikke altså jeg jeg har haft sådan gået og krummet tæer i skoene ikke <og>[2] været helt flov over at man kan behandle folk på den måde ikke altså jeg synes simpelthen at det er så groft ikke den måde de sid [//] står og <skaber>[>3] sig på altså en ting er Pia Kjærsgaard ikke det har man jo altid vidst hun er sgu skør <i badehætten>[>4] ikke men men <men men men men>[>5] at Poul Nyrup og de andre kører med på det der det fatter jeg simpelthen ikke en brik af.

%irs: 12q
*Far: <mm.>[<1]
%com: +
%irs: 18acf
*Far: <ja.>[<2]
%irs: 18acf
*Far: <mmhmm.>[<3]
%com: +
%irs: 18acf
*Far: <skudt i hovedet lll.>[<4]
%com: lll latter
%irs: 17acf
*Far: <og Mogens Glistrup lll.>[<5]
%com: lll latter
%irs: 17acf
(Fra samtalen med Alis far)

Hvis en samtaledeltager knytter an til sig selv, og der er blot én mellemliggende ytring, der overhøres, scorer jeg b og e. De steder, hvor en returytring kommer i en kort pause på grund af taletempoet, og den talendes talestrøm derfor deles i to ytringer, scorer jeg dog ikke b og e, men a og f. (Dermed følger jeg også Linell og Gustavssons (1987, 62) opfattelse af returytringer som ikke-ytringer). Eksempel på scoring med b og e se side 84.

Hvis der er en sammenhæng mellem en respons og det initiativ, den knytter an til, scorer jeg c. Jeg scorer d, hvis der er tale om perifere associationer eller metakommentarer. Eksempel:

*Lærer C: men øh det går fint med hende der hun virker da glad for det og i idræt der det virker også som at hun er ret glad for idræt <øh>[>1] det kan de alle sammen jo godt lide at komme <ud at bevæge sig>[>2] lidt der så det er meget sjovt at have dem også der.

%com: "bevæge sig" siges med lidt fnis

%irs: 14ace

*Mor: <mm.>[<1]

%com: +

%irs: 18acf

*Mor: <ja ja.>[<2]

*irs: 18acf

*Mor: mm.

%com: +

%irs: 17acf

*Lærer C: og billedkunst <der er jo også +/.>[>]

%irs: 14acf

*Mor: <du har dem jo>[<] også i rigtig mange <fag>[>1] faktisk <#>[>2] alt muligt.

%com: "faktisk" siges med lidt latter

%irs: 14adfs

*Lærer C: <lll.>[<1]

%com: lll latter

*Lærer C: <ja.>[<2]

%irs: 17acf
(Fra samtalen med Lines mor)

En deltagers svar på eget spørgsmål eller fortsættelse eller uddybelse af egen tale scores ace, hvis der har været tid og plads til en respons. Eksempel:

*Lærer S: ja og det er hun øh øh det er hun rigtig god til kommer hun selv derhjemme # og og fortæller når hun skal lave lektier og hvad hun har for og <sådan>[>] noget.

%com: tryk på "selv"

%irs: 13acf

*Far: <ja.>[<]

%irs: 17acf

*Far: det gør hun.

%irs: 17acf

*Lærer M: mm.

%com: +

%irs: 18acf

*Far: ja om fredagen måske hun xxx <men ellers>[>1] hver dag det gør <hun>[<2] <også>[>3] i går var hun åh ja far jeg skal lave den der.

%com: xxx uforståeligt, griner samtidig

%irs: 14ace

(Fra samtalen med Shanaz' far)

Ved afbrydelser og forsøg herpå scorer jeg s. Eksempel:

*Lærer S: er det fordi der sker +/-.

%irs: 13acf

*Mor: hun har maden med hjem igen.

%irs: 14aces

*Lærer S: er det fordi der sker for meget herovre tror du eller er det fordi hun ikke er sulten.

%irs: 13acf

(Fra samtalen med Annes mor)

Jeg scorer tyveri af tur med t. Eksempel:

*Lærer S: nej og ved du hvad jeg når det fandme ikke <det var meningen>[>1] at jeg skulle have gjort det i eftermiddag men så skulle jeg lige snakke med den ene og den anden og den tredje og det er lidt ærgerligt ikke <# fordi jeg ikke jeg ikke.>[>2]

%irs: 14acf

*Lærer C: <lll.>[<1>]

%com: lll latter

*Far: <er det rigtigt.>[<1]

%irs: 13acf

*Far: <og hvad er det sidste og du når det ikke måske.>[<2]

%irs: 13acf

*Lærer C: vi er først færdige halv otte.

%irs: 14acft

(Fra samtalen med Alis far)

Mislykkede og opgivne initiativer herunder respons med initiativ scorer jeg med 22. Eksempel:

*Lærer C: det <er>[>] bare med at få den i vejret lll

%com: lll fnis

%irs: 14acf

*Lærer S: <han er [/].>[<]

%irs: 22

(Fra samtalen med Ümits mor)

Databehandling

Efter scoring af de seks skole-hjem-samtaler har jeg med taleanalyseprogrampakken CHILDES (MacWhinney 1995) foretaget frekvensoptællinger af de forskellige kategorier. Derefter har jeg undersøgt dominansforholdene i samtalerne ud fra IR-profilerne på to måder. Først benytter jeg Linell og Gustavssons beregning af dominans ud fra en fastlagt

ordinalskala. Derefter undersøger jeg dominans ved at se på den procentvise fordeling af dominansforsøg i samtalen. Denne tilgang er en udvidelse af Madsen og Nielsens behandling af forsøg på dominans i gruppesamtaler (Madsen og Nielsen 2001), som præsenteres senere. Jeg har valgt at bruge to beregningsmetoder af flere grunde. For det første ønsker jeg at undersøge, om de to forskellige metoder vil give samme resultat. For det andet vil jeg undersøge, hvilke fordele og ulemper der er ved de to beregningsmetoder. For det tredje vil to samstemmende resultater gøre en konklusion om samtaleinteraktionelle organisering og dominansforhold vægtigere, selvom begge beregningsmetoder hviler på det samme scoringsarbejde. IR-profilerne og diverse dominansberegninger er vedlagt som bilag 3 og 4.

Resultater

IR-profil

I alle samtalerne er scoringerne respons plus svagt initiativ med lokal og fokal tilknytning til anden deltager (14acf) og minimal respons med lokal tilknytning (17axx) de mest dominerende både for hver enkelt deltager og for den enkelte samtale som helhed. (Scoringen 17axx dækker alle bogstavkombinationer kombineret med 17 undtagen b, som dækker over ikke-lokal tilknytning). (Bilag 3). De mange scoringer med 14acf betyder, at samtalerne kan karakteriseres som kohærente og symmetriske med kæder af initiativer koblet med responser. Elementet med svagt initiativ giver en symmetrisk samtale, fordi svage initiativer ikke kræver respons, men alligevel fører samtalen videre. Ytringer scoret som 14acf kobler også tilbage til andre deltagere og er lokalt og fokalt forankret, hvilket giver en kohærent samtale.

Samtalerne med Shanaz' far og Lines mor har procentvis flere ytringer scoret som tilknytning til egen ytring (e) end de andre samtaler. Dette skyldes, at disse samtaler har flere ytringer, som efterfølges af en kort pause (eventuelt en returytring plus en kort

pause), hvor de andre deltagere kunne have taget ordet, men undlader det, hvorefter den sidst talende tager ordet igen og uddyber sin egen ytring. Den talende bliver dominerende, fordi de andre undlader at sige noget og derved giver plads. I alle samtalerne er der kun få tilfælde, hvor scoringen tilknytning til egen ytring skyldes, at en anden deltagers ytring overhøres. Samtalen med Lines mor har også procentvis flere ytringer, der er ikke-fokale, fordi deltagerne ikke holder sig stringent til skoleverdenen, men associerer mere og drager erfaringer fra arbejde og spekulationer om fremtiden ind i samtalen.

IR-indeks og IR-differens

IR-beregningerne bygger på værditilskrivningen (tal mellem 1 og 6) til de forskellige initiativ-respons-kategorier, således at middelværdien for den enkelte deltagers ytringer kan beregnes. Hvis en deltagers ytringer er placeret i hver sin ende af skalaens yderpunkter, vil denne beregningsmetode dog give et misvisende billede af samtalen. Man skal også huske, at der er tale om en ordinalskala, hvilket indebærer, at der ikke er samme afstand mellem de seks værdier på skalaen. Jeg har fundet modus og medianværdien for de enkelte deltagers ytringer for at undersøge spredningen på skalaen. I 14 ud af 21 tilfælde har modus og median den samme værdi enten 2 eller 3, og i resten af tilfældene ligger modus en værdi under medianen, men antallet af ytringer, som har værdien 2 og 3, er her næsten ens. Sammenholder jeg modus og median med det aritmetriske gennemsnit, som ligger mellem 2,57 og 3,24, står det klart, at deltagernes ytringer ikke ligger grupperet i hver sin ende af skalaen. Under forudsætning af, at værditilskrivningen er passende i forhold til kategorierne, kan jeg derfor godt bruge IR-indeksene og IR-differenserne til at sige noget om samtalerne, da de disse middelværdier er et udtryk for bidragenes karakter.

Det er vigtigt at huske, at IR-indeks og IR-differens siger noget om deltagernes interaktionelle forsøg på dominans, men et højt IR-indeks er ikke absolut ensbetydende med, at deltageren så også har stor magt, eller at dominansforsøgene lykkes. Et nyt emne skal f.eks. accepteres af de andre, for at man kan sige, at

det i realiteten også lykkedes for vedkommende at dominere og udøve magt. I de samtaler, jeg arbejder med, viser det sig dog at forholde sig således, at forsøg på interaktionel dominans også lykkes. Et højt IR-indeks er dermed ensbetydende med, at deltageren har magt og påvirker eller styrer de andre deltagers kommunikative handlinger. Det er muligt at komme til denne konklusion ved at studere IR-profilerne og se på udvalgte scoringskategorier, og hvilken scoring den efterfølgende ytring tildeles. Scoringerne viser, at som hovedregel efterfølges ytringer med krav om respons (11 eller 13) af en af de tre responser 13, 14 eller 17 med lokal tilknytning (a) til den andens initiativ (f). Det er dermed lykket for vedkommende at dominere interaktionelt, da ønsket om respons efterkommes. Nye emner får som hovedregel også respons, idet scoring 11 og 12 efterfølges af scoring 13, 14 eller 17. Der er kun et enkelt tilfælde, hvor en respons opfattes som inadækvat. De få scoringer med ikke-lokal og ikke-fokal tilknytning (b og d) og tilknytning til egen ytring (e) viser også, at deltagerne holder sig til de andre deltagers lokale ytringers emne eller fokus og dermed accepterer det. Dette betyder igen, at de andre deltagere har haft held med deres dominansforsøg. Eksempel:

*Lærer S: hvordan går det hende i øvrigt.
%irs: 11q
*Far: jo det går godt # det går udemærket.
%irs: 17acf
*Lærer S: er hun glad for at gå derinde.
%irs: 13acf
*Far: ja det er hun # der er ikke nogen problemer der overhovedet.
%com: ytringen efter den korte pause siges lavt
%irs: 14acf
*Lærer S: det er alletiders.
%irs: 17acf
*Lærer S: den øh sjetten der skal vi i ZZZ som vi jo plejer at gøre gjorde gøre i tredje klassen <ikke>[>1] øh og øh hvis I i den forbindelse vi skriver hjem ikke hvis

I i den forbindelse kan undvære tyve kroner så ville vi blive glade for vi har ikke så mange penge inde i <klassekassen>[>2] og det er lidt dyrt at komme både i ZZZ med ungerne.

%com: ZZZ er en anonymisering

%irs: 12q

*Far: <mmhmm.>[<1]

%com: +

%irs: 18acf

*Far: <nej.>[<2]

%irs: 18acf

*Far: ja det er klart hvornår skal det betales.

%irs: 13acf

*Lærer S: jamen det vi skriver hjem ikke her snart ikke.

%irs: 14acf

*Far: I skriver det hjem.

%irs: 13acf

*Lærer S: ja.

%irs: 17acf

(Fra samtalen med Alis far)

Det er dog nødvendigt med en kvalitativ analyse for at afgøre, om afgivelsen af en efterspurgt respons eller accepten af et emne og responsen på det også er lig med en indholdsmæssig enighed og accept. Accepten kan nemlig også bare være begrænset til det interaktionelle niveau, hvor man giver respons, hvis der stilles krav om det, eller nye emner introduceres. Eventuelle kampe om definitioner og indhold afdækkes ikke af initiativ-respons-analysen. Et eksempel er Søren's spørgsmål til Shanaz' far, om de oplever grimme ting. Faderen giver respons, men svarer ikke direkte på spørgsmålet, om de (Shanaz' familie) oplever *grimme ting* (se min analyse side 52).

Symmetri og dominanshierarki

IR-differensberegningerne viser, at lærere og forældre er ret jævnbyrdige med hensyn til interaktionel dominans i alle samtalerne. Differensen mellem en forælder og en lærer er højst på 0,41 point (mellem Shanaz' far og Søren), og der er derfor

tale om forholdsvis symmetriske samtaler. De lave IR-differenser placerer disse skole-hjem-samtaler på linje med de uformelle samtaler mellem venner, som Linell, Gustavsson og Juvonen undersøgte (1988, 433).

IR-indeksværdierne viser, at Søren's ytringer i gennemsnit er mere dominerende end alle de andre deltagers ytringer på nær i samtalen med Annes mor, hvor Søren og moderen står næsten lige. Samtalen med Lines, Trines og Alis forældre ligger i midten med hensyn til IR-differensen mellem forælderen og den mest dominerende lærer (Søren) (-0,18, -0,24 og -0,25). Samtalerne med Shanaz' far og Ümits mor har den største differens mellem IR-indeksene for forælderen og den mest dominerende lærer (-0,41 og -0,36). Disse to samtaler er dermed de mest asymmetriske samtaler af de undersøgte skole-hjem-samtaler. Camillas ytringer er i gennemsnit altid lidt mindre dominerende end Søren's. Shanaz', Alis og Trines forældres IR-indeks står lige med Camillas, mens Lines og Annes mors er lidt over (IR-differensen er 0,22 og 0,33). Ümits mors IR-indeks ligger tilsvarende under Camillas (-0,20). Mads må siges at være mindst dominerende i de tre samtaler, hvor han deltager. Han har i alle samtalerne lavere IR-indeks end alle andre deltagere undtagen i samtalen med Lines mor, hvor Mads og Camilla har samme IR-indeks, og i samtalen med Ümits mor, hvor Mads og moderen har næsten samme IR-indeks. Ümit er også den eneste af de tre elever, som har Mads til ekstra dansk. I denne samtale har Mads derfor en opgave med at informere om sine timer, og det betyder i praksis, at han må tage en del initiativer og responser plus stærke initiativer, hvilket giver ham et højere IR-indeks.

Nedenfor er dominanshierarkierne i de seks samtaler vist. Dominanshierarkierne er fundet ud fra deltagerens IR-profil (bilag 3). ~ markerer, at denne deltager og den efterfølgende deltager har næsten lige stort IR-indeks.

Samtalen med Shanaz' forælder: Samtalen med Lines forælder:

	Dominanshierarki
1	Søren
2	Camilla ~
3	Far
4	Mads

	Dominanshierarki
1	Søren
2	Mor
3	Camilla og Mads

Samtalen med Alis forælder:
forælder:

	Dominanshierarki
1	Søren
2	Camilla ~
3	Far

Samtalen med Trines

	Dominanshierarki
1	Søren
2	Camilla ~
3	Mor

Samtalen med Ümits forælder:
forælder:

	Dominanshierarki
1	Søren
2	Camilla
3	Mor ~
4	Mads

Samtalen med Annes

	Dominanshierarki
1	Mor ~
2	Søren
3	Camilla

Det er også vigtigt at undersøge, hvordan deltagerne har opnået deres IR-indeksværdi, for at vide, hvilken form for dominans deltagerne udøver. IR-profilerne viser, at Søren ikke kun fremstår som dominerende, når dominans undersøges ved hjælp af ordinalskalaen og IR-indeks. Ifølge IR-profilerne er Søren også topikalt dominerende i alle samtalerne, fordi han tager flest nye initiativer (11 og 12). Initiativ-respons-kategorien respons plus stærkt initiativ (13) indeholder også et element af topikal dominans, men dog mindre end de helt nye initiativer. I fire ud af seks samtaler har Søren også flest ytringer scoret som respons plus stærkt initiativ (13). Kun i samtalen med Lines mor og Alis far har forælderen flere scoringer med 13, men begge forældre har færre scoringer med 11 og 12 end Søren. Annes mor og Søren har næsten samme IR-indeks, hvilket især skyldes, at

Annes mor har mange ytringer scoret som 14xxx i forhold til Søren og i forhold til sine egne samlede antal ytringer.

Sammenligning af samtaler med tosprogede og etsprogede forældre

De tosprogede forældres IR-indeks ligger ligesom de danske forældres altid under Søren's IR-indeks (Annes mor er en undtagelse), men IR-differensen er større for de tosprogede forældres vedkommende. Dette indikerer et mere asymmetrisk dominansforhold i de tosprogede samtaler end i de etsprogede samtaler. Som det også vil vise sig senere i de andre dominansberegninger, adskiller Alis far sig fra de to andre tosprogede forældre med hensyn til dominans. IR-differensen mellem Alis far og Søren er nemlig mindre end hos de to andre tosprogede forældre og på linje med IR-differensen mellem Trines etsprogede mor og Søren. (IR-differensen mellem Trines mor og Søren er dog den største af IR-differenserne mellem en etsproget forælder og Søren). De tosprogede forældre ligger enten på linje med Camillas IR-indeks (Shanaz' og Alis fædre) eller under (Ümits mor), mens de danske forældre ligger på linje med Camillas IR-indeks (Trines mor) eller en del over (Lines og Annes mødre).

Forsøg på samtaledominans

Madsen og Nielsen (2001) og Madsen (2002) undersøger ikke dominansforholdene i samtalerne ved hjælp af Linell og Gustavssons ordinalskala, men de fastlægger, hvilke kategorier der kendetegner forsøg på dominans, og beregner de enkelte deltagers andel af disse værdier i procent af deltagerens samlede antal ytringer. Jeg har tilpasset og udvidet Madsen og Niensens beregningsmetode, som det fremgår i det følgende.

Dominansberegninger

Af de værdier, som jeg benytter, er følgende udtryk for dominansforsøg ifølge Madsen og Nielsen: nye initiativer (11 og 12), ikke-fokalt tilknyttede ytringer (d), stjålne ture (t) og

afbrydelser (s). Nye initiativer og ikke-fokal tilknytning er udtryk for topikal dominans, hvor samtaledeltageren forsøger at få indflydelse på, hvad der tales om. Stjålne ture og afbrydelser er på en direkte måde udtryk for erobring af talerummet. Jeg inkluderer derudover også kategorien respons plus stærkt initiativ (13) som udtryk for forsøg på dominans. Selvom en ytring scoret som 13 indeholder et element af respons og dermed tager udgangspunkt i en andens ytring, så indeholder den samme ytring også et krav om respons, og taleren forsøger dermed at dominere samtalen. Jeg har også foretaget beregningerne eksklusive kategori 13, men det viser sig ikke at betyde de store forskelle for deltagernes dominansrækkefølge, om kategori 13 inkluderes eller ej. I gennemgangen af mine resultater koncentrerer jeg mig derfor om dominansberegningerne inklusive kategori 13 og omtaler kun beregningerne eksklusive kategori 13 de få steder, hvor der er markante forskelle. Hver ytring tælles kun med under én dominanskategori (bilag 4).

Ved dominansberegningerne har jeg både set på den enkelte deltager, på de to roller lærer og forælder og på hele samtalen. Min beskrivelse af samtalerne ud fra dominansberegningerne bliver derfor mere detaljeret end Madsen og Niensens. Andelen af dominansforsøg har jeg beregnet ud fra samtalens samlede antal ytringer, hvilket giver et billede af, hvor meget dominansforsøgene for den specifikke deltager eller rolle fylder i samtalen som helhed. Jeg koncentrerer mig om resultaterne fra dominansberegningerne, hvor ytringer scoret som returytringer (18) ikke tælles med i de samlede antal ytringer, fordi de ikke på samme måde som de andre ytringer er en del af initiativ-respons-spillet eller bidrager med noget indholdsmæssigt. Dette er dog ikke det samme, som at returytringer ikke har en funktion i samtalen (Møller 1991). I praksis viser det sig også, at der ikke er de store forskelle i rangeringen af de enkelte deltagere i forhold til dominans, om returytringer tælles med eller ej. De få forskelle, der er ved dominansberegningerne, rykker i hvert fald ikke ved det overordnede billede i forholdene mellem forældre og lærere og mellem etsprogede og tosprogede samtaler.

Resultater

Hvilken deltager har flest dominansforsøg i samtalerne?

Nedenfor er deltagerne rangeret efter faldende andel dominansforsøg (11, 12, d, s, t og 13). Tallet i procent angiver andelen af deltagerens dominansforsøg i forhold til samtals samlede antal ytringer. (Se detaljer i bilag 4).

Samtalen med Shanaz' forælder:

Dominanshierarki
Søren (7,0%)
Far, Camilla og Mads (2,7%)

Samtalen med Lises forælder:
Mor (6,7%)
Søren (5,6%)
Camilla (1,0%)
Mads (0,4%)

Samtalen med Alis forælder:

Dominanshierarki
Far (10,8%)
Søren (6,4%)
Camilla (3,4%)

Samtalen med Trines

Dominanshierarki
Søren (9,5%)
Mor (3,3%)
Camilla (1,2%)

Samtalen med Ümits forælder:

Dominanshierarki
Søren (6,3%)
Mads (3,0%)
Camilla (2,4%)
Mor (1,9%)

Samtalen med Annes

Dominanshierarki
Søren (6,2%)
Mor (3,1%)
Camilla (0,8%)

I fire ud af seks samtaler indeholder Sørens ytringer flere forsøg på dominans end alle de andre deltagers. I samtalen med Alis

far og Lines mor har forældrene procentvis flere dominansforsøg end Søren. I de fire samtaler, hvor Søren er deltageren med flest dominansforsøg, har han en solid førsteplads i dominanshierarkiet ved at have to til tre gange så mange dominansforsøg som deltageren med næstflest dominansforsøg. I de to samtaler, hvor forælderen er den mest dominerende deltager, er forskellen til den næstmest dominerende deltager, som er Søren, ikke så stor. Sætter man Sørens mange dominansforsøg i forhold til, hvor mange ytringer han har, så viser det sig også, at hans ytringer er mere tæt pakket med dominanstræk end alle de andre deltagers i fire ud af seks samtaler. Undtagelsen er samtalen med Alis far og Ümits mor, hvor Sørens ytringer dog er næsten lige så tæt pakket med dominanstræk som henholdsvis Alis fars ytringer og Camillas ytringer. Ligesom ved beregning af IR-indeks er det også vigtigt ved beregning af dominansforsøg at se på, hvilken form for dominans deltagerne udøver. I alle samtalerne er Søren topikalt dominerende, fordi han tager flest nye initiativer (11 og 12). Dette gælder også i samtalerne med Lines mor og Alis far, hvor forælderen har flere dominansforsøg end Søren. I disse to samtaler får forælderen førstepladsen i dominanshierarkiet i modsætning til Søren, fordi de to forældre bl.a. har så mange flere ytringer scoret som respons plus stærkt initiativ (13).

Dominanshierarkiet for lærerne i den enkelte samtale

I alle samtalerne er Søren klart den mest dominerende af lærerne. Han har altid mindst dobbelt så mange dominansforsøg som den næstmest dominerende lærer. I de samtaler, hvor Mads også er til stede, har Mads og Camilla også til sammen færre dominansforsøg end Søren. I samtalen med Lines mor har Camilla og Mads til sammen endda langt under Sørens andel dominansforsøg. Rent kvantitativt (antal ord og ytringer) er Søren også den mest dominerende af lærerne, især hvis man ser på det gennemsnitlige antal ord pr. ytring. Camilla og Mads er til gengæld meget mere jævnbrydige i andelen af dominansforsøg. De har samme procentandel dominansforsøg i samtalen med Shanaz' far. I samtalen med Ümits mor har Mads lidt flere dominansforsøg end Camilla, mens det er omvendt i

samtalen med Lines mor. Camilla tager dog flere nye initiativer end Mads.

Dominansforholdet mellem forældre og de enkelte lærere

I fire ud af seks samtaler dominerer mindst én lærer over forældrene. I tre af samtalerne har forælderen dog næstflest dominansforsøg (Shanaz' far og Trines og Annes mødre). I samtalen med Ümits mor har forælderen færre dominansforsøg end alle lærerne, og Ümits mor ligger dermed nederst i dominanshierarkiet for denne samtale. Ekskluderes kategori 13, er Ümits mor dog også den næstmest dominerende i sin samtale. Denne forskel skyldes, at i forhold til moderen har lærerne mange flere ytringer scoret som kategori 13. I forhold til de andre samtaler udmærker samtalen med Ümits mor sig også ved at indeholde procentvis flere lærerytringer scoret som respons plus stærkt initiativ (13). Halvdelen af disse responskrævende ytringer optræder i den sidste del af samtalen, hvor deltagerne taler om nogle problematiske forhold omkring Ümits storebror, som lærerne ikke kendte til før samtalen, og hvor lærerne bl.a. derfor flere gange spørger direkte efter information. På nær i samtalen med Ümits mor har både Camilla og Mads altså færre dominansforsøg end forælderen eller har samme andel som i samtalen med Shanaz' far. Her er det dog vigtigt at huske, at de ens procentandele dominansforsøg for Shanaz' far, Camilla og Mads dækker over forskellige slags dominansforsøg. IR-profilen viser, at Camilla f.eks. har større topikal dominans end faderen, fordi hun har fire nye initiativer, hvoraf tre er stærke, mens faderen kun har et nyt svagt initiativ. Faderen har flere afbrydelser end de to lærere, men flere af disse afbrydelser er udtryk for, at faderen uddyber en tidligere ytring eller ønsker at fortælle med det samme, at der ikke er noget problem i lærerens forslag eller anmodning. Så selvom afbrydelserne er udtryk for, at faderen har held med sine dominansforsøg, fordi han får talerummet, så er afbrydelserne ikke udtryk for, at faderen tromler de andre ned ved at overhøre deres ytringer eller skifte emne. Derudover skal man også huske, at Shanaz' far, Camilla og Mads slet ikke bidrager med samme mængde ytringer. Faderens dominanstræk skal fordeles over mere end dobbelt så

mange ytringer som Camillas og Mads dominansforsøg, hvilket betyder, at Camillas og Mads' ytringer er mere tætpakket med dominansforsøg.

Samtalerne med Alis far og Lines mor udgør en undtagelse, ved at det her er forælderen, som er den mest dominerende, og derefter kommer Søren og Camilla (og Mads). Forskellen mellem Alis far og Søren med næstflest dominansforsøg er dog en del større end mellem Lines mor og Søren. (Jeg vender tilbage til samtalen med Alis far senere).

Dominansforholdet mellem rollerne forælder og lærer

I beregningerne indtil nu har jeg betragtet deltagerne i skolehjem-samtalerne som enkeltindivider, men deltagerne kan også ses som to grupper eller roller: lærer og forælder. Jeg har derfor også foretaget dominansberegninger for de to roller, hvor de to eller tre forskellige læreres ytringer lægges sammen. Nedenfor er dominansforsøg for rollerne forælder og lærer angivet. Dominansforsøgene er beregnet i forhold til samtalens samlede antal ytringer. Lærerrollens dominansforsøg udgør summen af alle lærernes dominansforsøg i den på gældende samtale.

Dominansforsøg for rollerne forælder og lærer

Samtale	Dominansforsøg i hele samtalen	Forælderdominansforsøg i hele samtalen	Lærerdominansforsøg i hele samtalen
Shanaz	15,0%	2,7%	12,3%
Ali	20,7%	10,8%	9,9%
Ümit	13,6%	1,9%	11,6%
Line	13,8%	6,7%	7,1%
Trine	14,0%	3,3%	10,7%
Anne	10,2%	3,1%	7,1%

En lille forskel mellem de to rollers dominanstræk beregnet i forhold til samtalens samlede antal ytringer indikerer en symmetrisk samtale med hensyn til dominerende adfærd. Samtalerne med Alis far og Lines mor må derfor karakteriseres

som symmetriske (differenser på 0,9 og -0,4). Samtalerne med Shanaz' far og Ümits mor må derimod karakteriseres som en hel del mindre symmetriske (differenser på -9,6 og -9,7). Der kan registreres omtrent det samme mønster om end mindre tydeligt, hvis kategori 13 ekskluderes. På nær i samtalen med Alis far er det altså lærerrollen, som er mest dominerende, hvilket ikke er overraskende med tanke på genren, hvor det forventes, at lærerne informerer og påtager sig rollen som vært.

Samtalen med Alis far

Samtalen med Alis far synes at skille sig ud fra resten af samtalerne ved at være den eneste af samtalerne, hvor forælderen har flere ytringer med dominanstræk end lærerne, uanset hvordan beregningerne foretages (inkl. eller ekskl. 13, sammenligning mellem enkeltindivider eller mellem de to roller). Lines mor er også den mest dominerende i sin samtale, når samtals deltagerne sammenlignes som enkeltindivider, men når de to rollers adfærd sammenlignes, har moderen (forælderrollen) en anelse færre dominanstræk end lærerrollen. Samtalen med Alis far skiller sig også ud fra de andre samtaler, inklusive samtalen med Lines mor, ved at være den klart mest kompetitive samtale. Inkluderes kategori 13 har 20,7% af samtals ytringer dominanskendetegn (se side på side 101). Alis fars procentvis mange dominansforsøg og det høje antal dominansforsøg i samtalen som helhed skyldes især, at samtalen er kort, så de nye emner, der skal introduceres, og spørgsmål, der skal besvares i alle skole-hjem-samtalerne, har færre ytringer at blive fordelt over. Derudover ligger Alis far i toppen blandt forældrene med hensyn til at tage nye initiativer og have responser med stærkt initiativ. Yderligere afbrydes han ikke, men afbryder selv. Samtalen med Alis far er ikke kompetitiv, fordi deltagerne skændes. Det er dog vigtigt at huske, at interaktionel dominans som hos Alis far ikke siger noget om, hvordan vedkommende positioneres via indholdet. Man kan sagtens være interaktionelt dominant og introducere nye emner og kræve respons fra sine samtalepartnere og samtidig blive positioneret i en underordnet position af diskurserne i samtalen. Initiativerne og responserne behøver jo ikke at gå imod disse

positioner. Den kvalitative analyse af samtalerne har netop vist, at Alis far efter at have forsøgt at glide af på spørgsmålene angående etnicitet til slut accepterer Søren's formodninger og den underordnede positionering som offer. Shanaz' far går til gengæld mere direkte imod positioneringen som offer og forsøger at positionere sig selv som aktiv, selvom han i forhold til Alis far har procentvis færre dominansforsøg og er mindre interaktionelt dominant i forhold til de andre deltagere.

Sammenligning af dominansforhold i etsprogede og tosprogede samtaler

Hvis man ser væk fra Alis far, antyder dominanshierarkierne, at de tosprogede forældre er mindre dominerende end de etsprogede forældre i forhold til lærerne. Beregnes forskellen mellem forældre- og lærerrollens dominansforsøg i hele samtalen, er forskellen klart størst i samtalerne med tosprogede forældre. Den jævnbrydte fordeling af dominansforsøg mellem lærer og forælder i samtalen med Alis far skyldes denne samtales særlige struktur (kort varighed). Dette betyder, at lærerne i højere grad i samtaler med de tosprogede forældre forsøger at styre samtalen. Hos de tosprogede forældre er det kun Alis far, der i tilsvarende grad forsøger at styre samtalen og dermed får en forholdsvis symmetrisk samtale mere i stil med de danske samtaler, men i modsætning til de danske samtaler er samtalen med Alis far karakteriseret ved at have mange dominansforsøg i forhold til samtalsens samlede antal ytringer og dermed være meget kompetitiv. Hvis jeg beregner andelen af dominansforsøg i forhold til forælder- og lærerrollens egne ytringer (dvs. ikke i forhold til samtalsens samlede antal ytringer), så viser det sig, at omkring 20% af lærerrollens egne ytringer har dominanstræk i de tosprogede samtaler, mens tallet er 11,9%, 16,3% og 11,1% i de etsprogede samtaler. Det betyder, at lærerrollens ytringer er mere tætpakket med dominanstræk i de tosprogede samtaler uanset andelen af forælderrollens dominansforsøg.

Sammenfatning af analyse 2

Både Linell og Gustavssons beregningsmetode med IR-indeks og min udvidelse af Madsen og Nielsens beregningsmetode med fordelingen af dominanskendetegnende træk viser, at lærerne er interaktionelt dominerende. Ifølge IR-beregningerne er det altid en lærer (Søren), der indtager pladsen som den mest dominerende, mens Madsen og Nielsens beregningsmetode viser, at en lærer (Søren) er den mest dominerende i fire ud af seks samtaler. Undtagelsen er samtalerne med Alis far og Lines mor. Sammenlignes dominansforsøgene for forældre- og lærerrollen er det altid lærerrollen, som har flest dominansforsøg, undtagen i samtalen med Alis far. Samtalen med Alis far synes at afvige fra de to andre tosprogede samtaler og de etsprogede samtaler, fordi denne samtale er en del kortere, hvilket især får betydning, når interaktionel dominans beregnes efter Madsen og Nielsens beregningsmetode. Lærernes dominerende adfærd er ikke overraskende. I genren skole-hjem-samtale forventes det, at lærerne informerer og påtager sig rollen som vært.

Hvis der registreres en forskel i dominerende adfærd mellem forældre og lærere, er forskellen større mellem de tosprogede forældre og lærerne end mellem de etsprogede forældre og lærerne ifølge begge beregningsmetoder. Denne forskel synes især at skyldes, at lærerne har mindre dominerende adfærd i samtalerne med etsprogede forældre og ikke så meget, at de tosprogede forældre er mindre dominerende end de etsprogede forældre. Det sidste har i hvert fald ikke været en tydelig tendens. Forskellene i interaktionel dominans fremstår dermed som en tegning af etnisk betingede forskelle, hvor der er større asymmetri i de tosprogede samtaler.

Fordele og ulemper ved de to beregningsmetoder

Linell og Gustavssons IR-profil giver et godt overblik over, hvilke træk der er typiske for de enkelte deltagere og samtalen

som helhed, og IR-profilen giver dermed et fingerpeg om, hvilke sekvenser i samtalen som måske kunne være interessante at kigge lidt nærmere på for en mere detaljeret indholdsanalyse. Madsen og Nielsens metode beskæftiger sig kun med dominanstræk, og derfor giver denne metode ikke mulighed for på samme måde at danne sig et overblik over karakteren af alle ytringerne. Udvidelsen af Madsen og Nielsens beregningsmetode giver dog et mere detaljeret billede af dominansforholdene i samtalerne end Linell og Gustavssons metode. IR-indeks og IR-differens giver et indblik i samtalens symmetriforhold under forudsætning af, at deltagerens ytringer ikke ligger i hver sin ende af ordinalskalaen, men Alis fars procentvis mange dominansforsøg i forhold til samtalens samlede antal ytringer fanges ikke af Linell og Gustavssons metode. IR-indeksværdierne kan heller ikke på samme klare måde som procentberegningerne vise, at samtalen med Alis far i det hele taget rummer mange dominansforsøg. IR-differenserne kan til gengæld give et hurtigt fingerpeg om symmetriforholdene i samtalen, mens udvidelsen af Madsen og Nielsens metode har en del flere beregninger og tal, man skal have overblik over for at kunne sige noget om dominansforholdene. En mulighed er selvfølgelig at nøjes med den korte version hos Madsen og Nielsen (2001) og undlade mine tilføjelser, men dette betyder også, at en del detaljer forsvinder. Beregningsmetoden med procent har den fordel i forhold til IR-beregningerne, at det synes lettere at sammenligne lærere og forældre og fornemme dominansforholdene i samtalen, fordi resultaterne netop er i procent og ikke er IR-point, der er fastsat efter en abstraktionsproces. Hos Madsen og Nielsen forekommer der dog også den abstraktion og forenkling, at alle dominanskendetegn tæller lige meget, selvom alle træk ikke altid kan siges at være udtryk for samme grad af dominans. Det er dog næppe muligt at komme uden om dette problem, fordi samme træk (kategori) heller ikke har samme grad af dominans hver gang, fordi det semantiske indhold varierer. Linell og Gustavssons metode er god til at sammenligne forskellige samtaletyper med forskellige deltagerroller, men skal

forskellige samtaler og deltagere inden for samme samtaletype sammenlignes, og forskellene ikke er større end i dette datamateriale, så vil det være en fordel med udvidelsen af Madsen og Nielsens beregningsmetode, som er lidt mere detaljeret. Hvis samtaler af samme type skal sammenlignes, skal varigheden af de forskellige samtaler dog her tages med i overvejelserne, hvis der er tale om samtaler, som alle indeholder et vist antal punkter eller emner, der skal berøres. En kort samtale vil nemlig så ofte være mere tætpakket med dominanstræk end en længere samtale, hvilket giver større værdier for deltagernes dominansforsøg ifølge Madsen og Nielsens beregningsmetode.

KONKLUSION OG PERSPEKTIVERING

Jeg har undersøgt mine skole-hjem-samtaler i forhold til emner og interaktionel organisering og på denne måde behandlet samtalerne efter en kvalitativ og kvantitativ metode. Begge metoder har vist sig brugbare til at blottlægge dele af disse samtalers karakter og forskellene mellem dem. Mine analyser har vist, at det i mit datamateriale er muligt at registrere en forskel mellem samtaler med etsprogede og tosprogede forældre både med hensyn til emnevalg og behandling af emnerne og med hensyn til interaktionel organisering. Jeg har opgjort emnerne i de forskellige samtaler, og her viser det sig, at emnet etnicitet optræder oftere og fylder tidsmæssigt mere i de tosprogede samtaler end i de etsprogede samtaler. Etnicitet behandles i fire ud af seks tosprogede samtaler, men kun i tre ud af tyve etsprogede samtaler. Behandlingen af emnet etnicitet og konsekvenserne for deltagerens indbyrdes forhold er også forskellige i etsprogede og tosprogede samtaler. Dette skyldes primært, at den gennemgående positionering, når deltagerne taler om etnicitet, er dansk <ikke-dansk. I de tosprogede samtaler placerer denne modsætningsfyldte positionering forældre og lærere på hver deres side af en etnisk grænse, mens de etsprogede forældre og lærere placerer hinanden på samme side af grænsen. Samtidig beskriver lærerne og de etsprogede forældre de tosprogede som anderledes og som en gruppe, der har eller skaber problemer. Jeg har også registreret en forskel mellem de etsprogede og tosprogede samtaler, når deltagerne taler om emner, der ikke direkte vedrører skoleverdenen, men har lidt mere privat karakter. I de tosprogede samtaler forbindes ikke-skolerelaterede emner med emnet etnicitet, mens de ikke-skolerelaterede emner i de etsprogede samtaler handler om forskellige familieforhold og arbejde, og her bidrager lærerne med små historier om lignende oplevelser og erfaringer fra deres eget liv. I de etsprogede samtaler etablerer behandlingen af ikke-skolerelaterede emner derfor et fællesskab mellem lærere og forældre på grundlag af ens oplevelser og fælles

referencerammer, mens de tosprogede forældre og etsprogede lærere har forskellige oplevelser af emner, der forbindes med etnicitet, fordi de lever som henholdsvis minoritets- og majoritetsmedlemmer i Danmark. Min analyse af interaktionel organisering i tre etsprogede og tre tosprogede samtaler har også vist en forskel med hensyn til dominans mellem de etsprogede og tosprogede samtaler. Alle samtalerne er forholdsvis kohærente og symmetriske, hvor en lærer har den dominerende position i de fleste af samtalerne. I de tosprogede samtaler er lærerrollens ytringer dog mere tæt pakket med dominansforsøg end i de etsprogede samtaler. Er der en forskel mellem lærer- og forælderrollens andel af dominansforsøg i samtalen eller mellem forælderen og den mest dominerende lærer, så er forskellen også størst i de tosprogede samtaler.

På baggrund af mine kvalitative og kvantitative analyser kan jeg dermed konkludere, at der synes at være forskelle mellem de etsprogede og tosprogede samtaler i mit datamateriale. Konsekvenserne for deltagernes forhold og syn på hinanden er særligt tydelige, når det drejer sig om emnevalg og -behandling. De emnemæssige forskelle betyder gennemgående, at de tosprogede forældre og etsprogede lærere placeres på hver deres side af en grænse, hvorved deltagernes livsverden karakteriseres som forskellig. I de etsprogede samtaler optræder derimod emner, hvor forældre og lærere opfatter hinanden som ligesindede med fælles referencerammer, og dominansforholdet mellem lærere og forældre synes her lidt mere symmetrisk. Positioneringen og grænsedragningerne vil selvfølgelig især give problemer i de tilfælde, hvor parterne er uenige om positioneringerne og vurderingen af dem, men uanset hvad så gør alt for mange markeringer af forskelle og modsætninger ikke et samarbejde lettere, selvom det måske ikke fremstår klart i samtalen her og nu. Er dominansforholdet også asymmetrisk, bliver det ikke lettere at opnå en ligeværdig dialog, som undervisningsministeriet opstiller som ideal for skole-hjem-samtalen. Jeg mener ikke, at det er forkert at tale om emner i relation til de tosprogede familiers etniske baggrund, for det er

efter al sandsynlighed en vigtig del af familiens selvforståelse, og der er selvfølgelig forskelle. Man skal bare være opmærksom på de positioneringer og grænser, som emnet uvægerlig vil medføre, og om parterne har mulighed for og overskud til at gå imod positioneringerne og nuancere dem, og om der i samtalen optræder andre emner, hvor parterne ikke positioneres som forskellige. Et er nemlig sikkert, positioneringerne vil få konsekvenser for det videre samarbejde.

Mine analyser viser, at der er forskelle mellem samtaler med etsprogede og tosprogede forældre, og at disse forskelle har en effekt på deltagerens indbyrdes forhold og samtaleforløb. På baggrund af den begrænsede mængde empiri og arten af den er det dog ikke muligt at sige noget om, hvorfor der er disse forskelle. Det kunne derfor være interessant med fremtidige undersøgelser, der kunne afdække mulige grunde til disse forskelle. Kan der være tale om en Rosenthal-effekt, hvor deltagerne opfører sig, som der forventes af dem, eller som de regner med, at der forventes af dem? Kan kulturforskelle med forskellige opfattelser og forventninger til skolen, skole-hjem-samtalen og lærer- og forælderrollen være en forklaring på de registrerede forskelle? For at kunne svare på disse spørgsmål må man dog udføre en sociologisk undersøgelse af et større datamateriale, hvor der også indgår interview. Disse interview ville også kunne afdække, hvilke grænsedragninger der ifølge deltagerne efterlader det stærkeste indtryk og dermed får den største effekt.

I denne afhandling har jeg haft fokus på forskelle mellem etsprogede og tosprogede samtaler, men dermed har jeg ikke levnet særlig meget plads til lighederne mellem samtalerne, og disse skal selvfølgelig ikke glemmes, når samtalen som helhed skal vurderes. Samtidig med de etniske grænsedragninger udtrykker lærerne f.eks. også flere steder en støtte til de tosprogede forældres håndtering af det at være forældre.

Mine analyseresultater og fortolkninger bygger på mere eller mindre detaljeret analyse af 26 skole-hjem-samtaler fra to forskellige skoler i Storkøbenhavn, og jeg kan derfor kun udtale mig om disse samtaler. Hvordan tingene forholder sig i andre skole-hjem-samtaler er ikke blevet afdækket med dette arbejde. Den offentlige og politiske debat om flygtninge, indvandrere og tosprogede borgere i Danmark lader dog antyde, at de påviste grænsedragninger i dette datamateriale næppe er usædvanlige. Disse grænsedragninger vil ikke gøre et skole-hjem-samarbejde lettere eller skabe det store engagement.

ENGLISH SUMMARY

This paper examines institutionalized teacher-parent conversations. In the Danish folkeskole, so-called school-home conversations between parents and teachers are obligatory every two years. Their aim is to inform parents about their children's progress as well as to discuss further developments and targets. In this paper conversations involving linguistic majority parents are compared to conversations involving linguistic minority parents. The teachers are all members of the linguistic majority group. The intention of this paper is to examine whether it is possible to register differences between conversations with majority parents and minority parents. And if so, which consequences could these differences have for the relationship between the interlocutors and their view upon each other? The conversations are compared regarding subjects and interactional organization. The results are based on qualitative and quantitative analysis of 26 taped school-home conversations from two different schools in Copenhagen. The theoretical background of the qualitative analysis is based upon Fairclough's (1992) ideas of a dialectical relationship between discursive practice and social practice and Davies and Harré's (1990) concept of positioning as discursive production of selves. The qualitative analysis examines the participants' choice of subjects and the positioning of participants and their consequences. The quantitative analysis examines the dynamic, coherence and dominance in the conversations by means of Linell and Gustavsson's (1987) initiative-response categories.

Both the qualitative and quantitative analysis register differences between conversations involving majority parents and minority parents. Ethnicity becomes more often a topic in the conversations with minority parents and the positioning of the participants with regards to this is Danish <not Danish, implying that the parents and the teachers are placed on either side of an ethnic boundary. This boundary indicates a restriction

in common understanding and interests. When ethnicity at rare intervals becomes a subject in the conversations with majority parents it is the ethnicity of the linguistic minority group that they refer to, describing it as different and sometimes problematic. Parents and teachers also talk about subjects that are not directly related to the school world, although in conversations with minority parents, these subjects are related to ethnicity. In conversations with majority parents however, these subjects are about work and relations with the family, and here the teachers participate with similar stories. The differences in choice of subjects and the positioning of the participants result in boundaries of which the minority parents and the teachers are placed on either side. Majority parents and teachers however, are placed on the same side, indicating that they regard each other as having more in common. The initiative-response analysis shows that the teachers are the dominant interlocutor in most of the conversations but the conversations with the linguistic minority parents are more asymmetric than the conversations with the linguistic majority parents. This asymmetry as well as the ethnic boundaries bear consequences which can not facilitate co-operation and dialogue between linguistic minority parents and teachers.

LITTERATUR

- Andersen, Thomas, Uwe Helm Petersen og Flemming Smedegaard (2001): *Sproget som ressource. Dansk systemisk funktionel lingvistik i teori og praksis*. Odense: Universitetsforlag.
- Barth, Fredrik (1969): "Introduction". In: Fredrik Barth (ed.): *Ethnic Groups and Boundaries. The Social Organization of Culture Difference*. London: Allen and Clavin, 9-38.
- Davies, Bronwyn og Rom Harré (1990): "Positioning: The Discursive Production of Selves". In: *Journal for the Theory of Social Behaviour* 20:1, 1990.
- Dencik, Lars (1992): "Etnicitet og social konflikt. Et konfliktteoretisk perspektiv". In: Helen Krag og Margit Warburg: *Minoriteter. En grundbog. Fjorten synsvinkler på minoritetsstudier*. København: Spektrum, 193-221.
- Fairclough, Norman (1992): *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, Norman (1995): *Media Discourse*. London: Edward Arnold.
- Fishman, Joshua A. (1989): *Language and Ethnicity in Minority Sociolinguistic Perspective*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Fishman, Joshua A. (1989a): "Language and ethnicity". In: Fishman (1989), 23-65.
- Fishman, Joshua A. (1989b): "What is ethnicity and how is it linked to language?: Phenomenological and socio-historical considerations". In: Fishman (1989), 5-8.
- Glaser, B. og A. Strauss (1967): *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- Goffman, E. (1955): On Face-Work: An analysis of Ritual Elements in Social Interaction. In: J. Laver. (1972): *Communication in Face to Face Interaction*. Penquin, 319-346.
- Halliday, M. A. K. (1994): *An Introduction to Functional Grammar*. 2. edition. London: Arnold, 1994 (1985).
- Hervik, Peter (red.) (1999): Den generende forskellighed. Danske svar på den stigende multikulturalisme. København: C. A. Reitzels Forlag.
- Holm-Larsen (red) (2000): *Folkeskolens pædagogisk-juridiske opslagsbog*. 2. udgave. København: Forlaget Thomson.
- Hvenegård-Lassen, Kirsten (1996): *Grænseland. Minoriteter, rettigheder og den nationale idé*. Det Danske Center for Menneskerettigheder.
- Jørgensen, Marianne Winther og Louise Phillips (1999): *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde Universitetsforlag.
- Kofoed, Jette (1994): *Midt i Normalen. Om minoriteter og den nationale idé*. Københavnerstudier i tosprogethed bind 24. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Laclau, Ernesto og Chantal Mouffe (1985): *Hegemony and Socialist Strategy. Towards a Radical Democratic Politics*. London: Verso.

- Linell, Per (1990): "Om gruppsamtalelets interaktionsstruktur". In: Ulrika Nettelbladt og Gisela Håkansson (utg.): *Samtal och språkundervisning. Studier till Lennart Gustavssons minne*. Universitetet i Linköping, 39-53.
- Linell, Per og Lennart Gustavsson (1987): *Initiativ och respons. Om dialogens dynamik, dominans och koherens*. Universitetet i Linköping.
- Linell, Per, Lennart Gustavsson og Päivi Juvonen (1988): "Interactional dominance in dyadic communication: a presentation of initiative-response analysis". In: *Linguistics an interdisciplinary journal of the language sciences* Vol. 26,3, 1988. Mouton, 415-442.
- Lov om folkeskolen*. Undervisningsministeriets bekendtgørelse nr. 730, 21. juli 2000. <http://www.uvm.dk/lov/lbk/2000/0000730.htm> (29. august 2001).
- MacWhinney, Brian (1995): *The Childes Project. Tools for Analyzing Talk*. 2. edition. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaume.
- Madsen, Lian Malai (2002): *De som har kan få. En undersøgelse af medbragt og forhandlet magt i gruppesamtaler mellem børn*. Københavnerstudier i tosprogethed. Køgeserien bind K12. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Madsen, Lian Malai og Jane Lykke Nielsen (2001): "Konkurrence og kohærens: Initiativer og responser i pigers og drenges samtaler". In: J. Normann Jørgensen (red.): *En køn strid. Sprog, magt og køn hos tosprogede børn og unge*. Københavnerstudier i tosprogethed. Køgeserien bind K10. Roskilde Universitetsforlag, 75-123.
- Møller, Erik (1991): "Lad talesproget komme til orde!". In: *Auditorium X. Dansk før, nu – og i fremtiden?* Forlaget Amanda, 181-204.
- Nielsen, Mie Femø (1999): "Grundbegreber i nyere samtaleanalyse". In: *NyS 25. Nydanske studier & almen kommunikationsteori*. Dansk lærerforening, 9-55.
- Olsen, Lone Ryg (2001): *Indvandrer-forældre vender skolen ryggen*. In: *Jyllandsposten* 30. april 2001, 1. sektion, forsiden.
- Sacks, Harvey, Emanuel A. Schegloff og Gail Jefferson (1974): "A Simplest Systematics for the Organization of Turn-taking for Conversation". In: *Language* Vol. 50, No. 3, September 1974. Linguistic Society of America, Waverly Press, 696-735.
- Schegloff, Emanuel A. (1988): "On an Actual Virtual Servo-Mechanism for Guessing Bad News: A Single Case Conjecture". In: *Social Problems* Vol. 35, No. 4, October 1988, 442-457.
- Schegloff, Emanuel A. og Harvey Sacks (1973): "Opening up Closings". In: *Semiotica* 8:4, 1973. Haag: Mouton, 289-327.
- Strauss, Anselm & Juliet Corbin (1990): *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park, California: Sage Publications.
- Tajfel, Henri (1992): *The Social Psychology of Minorities*. London: Minority Rights Group, 1992 (1978).
- Tølle, Allan & Janus Møller (2000): "Integreret tosprogethed - vejen til integration". In: *Dansk - vejen til integration*. Modersmål-Selskabets årbog 2000. København: C. A. Reitzels Forlag, 45-52.

BILAG 1

Udskriftsnøgle:

*	markerer, at en tur begynder.
.	markerer, at en tur slutter.
%com	angiver kommentarlinje.
<> [>]	angiver samtidig tale. Pilene i den skarpe parentes peger på den samtidige talesekvens.
#	pause
+...	uafsluttet sætning.
+/.	angiver, at en anden afbryder den pågældende tur.
[/]	selvafbrydelse uden selvrettelse
[//]	selvafbrydelse med selvrettelse
xxx	uforståelig passage - se kommentarlinjen.
lll	latter eller fnis - se kommentarlinjen
+ - ?	i kommentarlinje angiver om den talendes <i>mm</i> er henholdsvis bekræftende, nægtende eller spørgende
aaa	ét albansk ord
aaa aaa aaa	længere sekvens på albansk
zzz	anonymisering

	Samtale						
	Emne	Ali (10½ min)	Shanaz (17 min)	Ümit (23½ min)	Line (28½ min)	Trine (26½ min)	Anne (23 min)
	Fagligt standpunkt og tilgang til skolearbejde	x	x	x	x	x	x
	Personlige egenskaber og væremåde		x		x	x	x
	Socialt samspil med andre	x	x	x	x	x	x
	Generelt om klassen	x	x		x	x	
	Andre elever	x		x	x	x	x
	Andre forældre				x		
	Andre skolepersoner				x	x	
	Pædagogik	x	x	x	x	x	x
	Aktiviteter i forbindelse med julen	x	x	x	x	x	x
	Børnehaveklassen				x	x	
	Eleven hjemme, skolerelateret	x	x	x	x		
	Eleven hjemme, ikke-skolerelateret		x		x	x	x
	Søskende	x	x	x	x	x	x
	Forældrene personligt/privat	x		x		x	x
	Forældrene job				x	x	
	Familien personligt/privat	x	x			x	x
	Læreren personligt/privat		x	x	x	x	x
	Læreren job/erfaringer			x	x	x	
	Børn generelt			x		x	
	Etnicitet	x	x		x		
	Samfund, valg	x	x		x		
	Andet (kommentarer om lokalet og lign.)	x				x	

BILAG 2

Liste over emner i de forskellige samtaler

Et kryds markerer, at deltagerne berører emnet i deres samtale

Emne	Samtale					
	Jeanette (29½ min)	Målene (25 min)	Jeppé (24 min)	Målthe (9 min)	Sune (34 min)	Anders (34½ min)
Fagligt standpunkt og tilgang til skolearbejde	x	x	x	x	x	x
Personlige egenskaber og væremåde	x	x	x	x	x	x
Socialt samspil med andre	x	x	x	x	x	x
Generelt om klassen	x	x	x			x
Andre elever	x	x	x		x	x
Andre forældre	x					
Andre skolepersoner		x				
Pædagogik	x	x	x	x	x	x
Aktiviteter i forbindelse med julen	x	x	x	x		x
Bønehaveklassen	x		x			x
Eleven hjemme, skolerelateret	x	x			x	
Eleven hjemme, ikke-skolerelateret	x	x	x		x	x
Søskende		x	x	x	x	x
Forældrene personligt/privat					x	
Forældrene job	x					
Familien personligt/privat					x	
Læreren personligt/privat	x			x	x	
Læreren job/erfaringer	x	x			x	
Børn generelt	x	x		x		
Etnicitet	x					
Samfund, valg						
Andet (kommentarer om lokalet og lign.)			x			x

BILAG 3

Samtalernes IR-profil og beregninger af deltagernes IR-indeks og IR-differens

IR-scoringerne for de forskellige skole-hjem-samtaler er noteret i disse skemaer (s.119ff.). Hver samtale har sit skema. Skemaets øverste vandrette række angiver de forskellige initiativ-respons-kategorier. Ud for hver deltager er antallet af de forskellige IR-kategorier noteret.

Hver deltagers IR-point er beregnet ved hjælp af Linell og Gustavssons (1987) pointværdier for de forskellige IR-kategorier. Tallet i parentes efter IR-kategorien angiver pointværdien for den aktuelle IR-kategori.

IR-indeks er beregnet således: $\text{IR-point} / \text{antal ytringer}$.

IR-differensen er beregnet som forskellen mellem forælderen IR-indeks og den respektive lærers IR-indeks. Minus markerer således, at læreren har et større IR-indeks end forælderen.

~ markerer, at denne deltager og den efterfølgende deltager har et næsten lige stort IR-indeks.

Hver ytring noteres kun én gang i skemaet. Jeg har valgt, at b vejer højere end d og e, og d vejer højere end e ved notering i skemaet. På denne måde fastholder jeg 1:1-forholdet mellem Linell og Gustavssons (1987) grafiske symboler og Madsen og Nielsens (2001) talbenævnelser for de forskellige IR-kategorier. For beregningerne gør det dog ingen forskel, om en ytring scoret som 13bde noteres i kolonnen 13b, 13d eller 13e, fordi pointværdien er den samme.

Samtalen med Shanaz' forælder

	11q (6)	12q (5)	13b (5)	13d (5)	13e (5)	14b (4)	14d (4)	14e (4)	13acf (4)	17b (3)	14acf (3)	17 (2)	16 (2)	15 (1)	Antal ytringer	IR- point	IR- indeks	IR- differens
Far		1	1			1		7	5		61	35	1		112	317	2,83	
Søren	5	1	1	1	1	3	4	7	7		35	23			88	285	3,24	-0,41
Camilla	3	1	1		1			1	2		13	21			43	126	2,93	-0,10
Mads								3	5		15	26			49	129	2,63	0,20
I alt	8	3	3	1	2	4	4	18	19	0	124	105	1	0	292			

Samtalen med Alis forælder

	11q (6)	12q (5)	13b (5)	13d (5)	13e (5)	14b (4)	14d (4)	14e (4)	13acf (4)	17b (3)	14acf (3)	17 (2)	16 (2)	15 (1)	Antal ytringer	IR- point	IR- indeks	IR- differens
Far	1	2	1			2	2	4	11	1	25	34	1	1	85	246	2,89	
Søren	3	4				2		3	6		41	17			76	239	3,14	-0,25
Camilla	2				1	1			3		15	14			36	106	2,94	-0,05
I alt	6	6	1	0	1	5	2	7	20	1	81	65	1	1	197			

Samtalen med Ümits forælder

	11q (6)	12q (5)	13b (5)	13d (5)	13e (5)	14b (4)	14d (4)	14e (4)	13acf (4)	17b (3)	14acf (3)	17 (2)	16 (2)	15 (1)	Antal ytringer	IR- point	IR- indeks	IR- differens
Mor	1			1		1	1	11	2		86	81			184	491	2,67	
Søren		3			2	2	1	6	16		64	31			125	379	3,03	-0,36
Camilla		2						1	8		17	19			47	135	2,87	-0,20
Mads	1					1		4	10		25	52			93	245	2,63	0,03
I alt	2	5	0	1	2	4	2	22	36	0	192	183	0	0	449			

Samtalen med Lines forælder

	11q (6)	12q (5)	13b (5)	13d (5)	13e (5)	14b (4)	14d (4)	14e (4)	13acf (4)	17b (3)	14acf (3)	17 (2)	16 (2)	15 (1)	Antal ytringer	IR- point	IR- indeks	IR- differens
Mor	3		1	4			5	11	15		76	64	3		182	529	2,91	
Søren	1	6		1	1	1	6	12	9		72	34	1		144	444	3,08	-0,18
Camilla		1			1	1	3	1	1		29	31			68	183	2,69	0,22
Mads						2		4	2		20	24			52	140	2,69	0,21
I alt	4	7	1	5	2	4	14	28	27	0	197	153	4	0	446			

Samtalen med Trines forælder

	11q (6)	12q (5)	13b (5)	13d (5)	13e (5)	14b (4)	14d (4)	14e (4)	13acf (4)	17b (3)	14acf (3)	17 (2)	16 (2)	15 (1)	Antal ytringer	IR- point	IR- indeks	IR- differens
Mor		1				1	1	5	1		68	32			109	305	2,80	
Søren		3	1	1		1	2	4	13		52	25	1		103	313	3,04	-0,24
Camilla			1						2		6	7			16	45	2,81	-0,01
I alt	0	4	2	1	0	2	3	9	16	0	126	64	1	0	228			

Samtalen med Annes forælder

	11q (6)	12q (5)	13b (5)	13d (5)	13e (5)	14b (4)	14d (4)	14e (4)	13acf (4)	17b (3)	14acf (3)	17 (2)	16 (2)	15 (1)	Antal ytringer	IR- point	IR- indeks	IR- differens
Mor		3			1			11	1		99	34			149	433	2,91	
Søren	1	2	2			1		2	16		58	44	1		127	366	2,88	0,02
Camilla			1						2		29	31			63	162	2,57	0,33
I alt	1	5	3	0	1	1	0	13	19	0	186	109	1	0	339			

BILAG 4

Forsøg på samtale Dominans

Med baggrund i Madsen og Nielsen (2001) har jeg fastsat, at følgende initiativ-respons-kategorier eller værdier kendetegner forsøg på dominans: 11q, 12q, d, s, t og 13. For hver deltager er forekomsten af de forskellige dominansforsøg noteret. Hver ytring er kun noteret én gang i skemaet. Jeg har valgt, at d vejer højere end s, t og 13, s vejer højere end t og 13, og t vejer højere end 13. Dominansforsøg i hele samtalen angiver deltagerens andel af dominansforsøg i forhold til samtalens samlede antal ytringer.

Samtalen med Shanaz' forælder

	11q	12q	d	s	t	13 (uden d,s og t)	Antal dominansforsøg	Antal ytringer	Dominansforsøg i hele samtalen	
Far		1		4			3	8	116	2,7%
Søren	5	1	6	1			8	21	91	7,0%
Camilla	3	1		1			3	8	43	2,7%
Mads				2	1		5	8	50	2,7%
I alt	8	3	6	8	1		19	45	300	15,0%

Samtalen med Alis forælder

	11q	12q	d	s	t	13 (uden d,s og t)	Antal dominansforsøg	Antal ytringer	Dominansforsøg i hele samtalen	
Far	1	2	3	5			11	22	87	10,8%
Søren	3	4					6	13	80	6,4%
Camilla	2				1		4	7	36	3,4%
I alt	6	6	3	5	1		21	42	203	20,7%

Samtalen med Æmits forælder

	11q	12q	d	s	t	13 (uden d,s og t)	Antal dominansforsøg	Antal ytringer	Dominansforsøg i hele samtalen	
Mor	1		1	5			2	9	191	1,9%
Søren		3	1	9			16	29	130	6,3%
Camilla		2		1			8	11	48	2,4%
Mads	1			3			10	14	95	3,0%
I alt	2	5	2	18	0		36	63	464	13,6%

BILAG 4

Forsøg på samtaledominans

Samtalen med Lines forælder

	11q	12q	d	s	t	13 (uden d,s og t)	Antal dominansforsøg	Antal ytringer	Dominansforsøg i hele samtalen
Mor	3		9	5		15	32	193	6,7%
Søren	1	6	8	2		10	27	155	5,6%
Camilla		1		2		2	5	70	1,0%
Mads						2	2	60	0,4%
I alt	4	7	17	9	0	29	66	478	13,8%

Samtalen med Trines forælder

	11q	12q	d	s	t	13 (uden d,s og t)	Antal dominansforsøg	Antal ytringer	Dominansforsøg i hele samtalen
Mor		1	2	4		1	8	117	3,3%
Søren		3	3	4		13	23	108	9,5%
Camilla						3	3	17	1,2%
I alt	0	4	5	8	0	17	34	242	14,0%

Samtalen med Annes forælder

	11q	12q	d	s	t	13 (uden d,s og t)	Antal dominansforsøg	Antal ytringer	Dominansforsøg i hele samtalen
Mor		3		6		2	11	154	3,1%
Søren	1	2		1		18	22	133	6,2%
Camilla				1		2	3	66	0,8%
I alt	1	5	0	8	0	22	36	353	10,2%