

Bacheloropgave i Dansk
Institut for Nordiske Studier og Sprogvidenskab
Københavns Universitet
December 2007

Vejleder: Bettina Perregaard

Identitet og socialisation

– *analyse af en middagsbordssamtale*

Eva Alexandra la Cour

75.447 tegn (31,43 ns.),
heraf 5.990 tegn (2,49 ns.) uddrag fra transskription

Indholdsfortegnelse

1. Indledning	s. 4
2. Metode	s. 5
2.1 Indsamling af datamateriale	s. 5
2.1.1 Indledende fase	
2.1.2 Præsentation af det empiriske objekt	
2.1.3 Fordele og ulemper ved metoden	
2.2 Teoretiske overvejelser i relation til indsamling af data	s. 7
2.2.1 Gadammers horisontbegreb	
3. Teori	s. 9
3.1 Sproglig socialisation	s. 9
3.1.1 Hvad er sproglig socialisation?	
3.1.2 Hvordan foregår sproglig socialisation?	
3.1.3 Hvad er sprog, og hvordan læres det?	
3.1.4 Det teoretiske grundlag for studier af sproglig socialisation	
3.1.5 Hvordan undersøges sproglig socialisation?	
3.2 Speech events	s. 13
3.2.1 Hvad er en speech event?	
3.2.2 Hymes' speaking grid og Jakobsons sprogfunktioner	
3.3 Middagsbordssamtalen	s. 14
3.3.1 Middagsbordssamtalens rammer	
3.3.2 Sproglig socialisation under middagsbordssamtalen	
4. Analyse	s. 16
4.1 Samtalen som speech event	s. 17
4.1.1 Jakobsons sprogfunktioner	
4.1.2 Scene, Ends og Key	
4.2 Deltagerpositioner	s. 18
4.2.1 Production format	

4.2.2 Participation framework	
4.2.3 Facework	
4.3 Tematiske rammer	s. 21
4.3.1 Situational concerns	
4.3.2 Immediate family concerns	
4.3.2.1 <i>Regulerende handlinger</i>	
4.3.2.1.1 <i>Telling my day</i>	
4.3.2.1.2 <i>Forhandlinger</i>	
4.3.3 "Future family concerns"	
4.4 Opsummering	s. 30
4.4.1 Annektering	
4.4.2 Identitet	
5. Perspektivering	s. 31
5.1 Teoretisk diskussion	s. 31
5.1.1 Future family concerns	
5.1.2 Telling my life	
5.2 Fremtidige undersøgelser	s. 32
6. Konklusion	s. 32
Abstract	s. 34
Litteratur	s. 35

Bilag 1: Transskription af datamateriale med transskriptionsnøgle

1. Indledning

Et barn fødes med bl.a. behov for omsorg og trang til at kommunikere, men hvor meget af et barns personlighed og hvilke kompetencer der er medfødt (arv), og hvad der tillæres (miljø), er endnu til debat. Der kan dog ikke være tvivl om at der er mange kompetencer barnet skal tilegne sig i løbet af opvæksten for at kunne indgå i et fællesskab på lige fod med andre. Denne proces er en socialisationsproces. Barnet socialiseres til køn, til familiære forhold, til at fortælle historier på en kulturelt sanktioneret måde etc. Barnet lærer at begå sig i den sociale kontekst det befinder sig i. Der findes forskellige syn på denne socialisation: F.eks. mener psykologerne L.S. Vygotsky og Jean Piaget at der er tale om en bevægelse fra novice til ekspert, mens Jean Lave og Etienne Wenger mener at bevægelsen går fra periferi til centrum gennem en deltagelse i praksisfællesskaber.

En central faktor i socialisationsprocessen er sproget. Sproget har en dobbeltrolle idet barnet i socialisationen møder sproget, men omverdenen mødes samtidig ved hjælp af sproget – som Ochs og Schieffelin (1996) udtrykker det: *gennem sprog og til sprog*. En analyse af sproget kan afdække hvorledes et samfund er organiseret. Sproget afspejler desuden mange ting som vi ikke umiddelbart er bevidste om – f.eks. kognitiv udvikling, socialt tilhørsforhold, grundlæggende livssyn etc.

Et populært felt for at undersøge denne sproglige socialisation er middagsbordet. Ved middagsbordssamtalerne er flere generationer ofte samlet, dagens oplevelser drøftes, oftest kommer forskellige holdninger til udtryk, flere personer kommer til orde etc., og middagsbordssamtalen er af natur afgrænset i både indhold, form og varighed. Der er med andre ord gode muligheder for at studere den gensidige socialisation der sker fra forældre til barn, fra ældre barn til yngre barn, fra voksen til voksen eller lignende. Der er lavet talrige lingvistiske undersøgelser af disse middagsbordssamtaler som jeg vil berøre nærmere i afsnit 3.3.

Mit ønske om at bidrage til dette undersøgelseskorpus udsprang i første omgang af en ambition om at undersøge i hvor høj grad lærer-uddannede forældre socialiserer deres egne børn til en bestemt sproglig adfærd der på sigt gør disse børn i stand til at begå sig i undervisningssystemet på andre vilkår end deres jævnaldrende. Jeg fik i stedet kontakt til en skolesekretær som foretog nogle optagelser af sin families middagsbordssamtaler, og disse viste sig at indeholde et interessant fænomen.

I mit første møde med datamaterialet studsede jeg over ikke umiddelbart at kunne finde tydelige tegn på forældrenes socialisation af den 11-årige datter, men min umiddelbare skuffelse over det ”mangelfulde” datamateriale afløstes af nysgerrighed da det gik op for mig at der faktisk foregik en interessant socialisationsproces ved denne families middagsbord: Det som jeg først antog for at

være manglende socialisation, viste sig at være en meget nedtonet og uproblematisk socialisation som på flere punkter er tæt på at være ”tilendebragt”. Den 11-årige Mathilde bakker op om sin egen socialisationsproces i så høj grad og har desuden udviklet en sproglig adfærd der harmonerer så godt med forældrenes (og, som det skulle vise sig, især moderens) at interaktionen kan forløbe jævnbrydigt og stort set gnidningsfrit. Dermed ikke sagt at Mathilde taler og opfører sig som en voksen – på nogle områder har hun dog annekteret sin mors sproglige adfærd, både hvad angår indhold og form, i så høj grad at hun optræder ligeværdigt med forældrene. Dette specielle fænomen er mig bekendt ikke tidligere undersøgt.

I min analyse af Mathildes sproglige kompetencer vil jeg vise hvordan hendes sproglige form og reflekterende og evaluerende tilgang udfolder sig, samt hvorledes denne adfærd på mange punkter ligner moderens. Ved hjælp af blandt andet Dell Hymes’ *speaking grid*, Erving Goffmans interaktionelle begreber og Shoshana Blum-Kulkas model for tematiske rammer vil jeg belyse denne middagsbordssamtale og de forhold hvorunder Mathildes identitet og position i familien konstrueres. Jeg vil også belyse hvorledes Anne indtager positionen som ekspert og forbundsfælle, samt hvordan mor og datters fælles referenceramme får betydning for interaktionen ved middagsbordet.

Forinden vil jeg i et teoretisk afsnit redegøre for studierne af sproglig socialisation, det teoretiske grundlag herfor, undersøgelsesmetoderne, nogle af de for analysen væsentligste begreber samt den hidtige forskning omkring middagsbordssamtaler. Analysen efterfølges af en diskussion hvor jeg bl.a. vil berøre hvordan dette fænomen vil kunne undersøges fremover.

2. Metode

2.1 Indsamling af data

2.1.1 Indledende fase

Min oprindelige intention var som nævnt at undersøge en mulig lighed mellem den interaktionelle adfærd i klasseundervisning og læreres privatsfære og hermed finde ud af hvorvidt børn af lærere har bedre forudsætninger for at indgå i skolesystemet end de fleste andre børn. Min oprindelige målsætning viste sig desværre ikke at kunne gennemføres, men forsøget på at opnå kontakt til de ønskede lærerfamilier – hvilket skete med hjælp fra en ansat på en folkeskole på den københavnske vestegn – resulterede i at en skolesekretær og en lærer samt deres respektive familier viste interesse

for projektet. Jeg valgte at lade dem optage over et par aftensmåltider med henblik på derefter at vurdere om jeg kunne og ville anvende materialet. Da jeg modtog de færdige optagelser, viste det sig desværre at kun optagelserne fra den ene familie havde analytisk værdi, og jeg valgte derfor at se bort fra halvdelen af det indsamlede datamateriale.

2.1.2 Præsentation af det empiriske objekt

Jeg valgte at optage samtalerne på båndoptager for ikke forstyrre unødigt med et videokamera. Da aftensmåltidet, hvorunder optagelserne skulle finde sted, er en meget privat *speech event* (Hymes og Gumperz 1972), vurderede jeg at det ville være bedst hvis optageudstyret vakte så lidt opsigt som muligt for ikke at forstyrre eller intimidere familien, samt at det ikke ville være nødvendigt at supplere lyden med billede for at holde styr på stemmerne. Den udleverede båndoptager voldte desværre problemer, og optagelserne fandt derfor sted ved hjælp af en diktafon, hvilket resulterede i en væsentlig ringere lyd kvalitet end ønsket.

Familien Christensen, hvis optagelser jeg valgte at anvende, består af forældrene Anne og Peter på henholdsvis 44 og 47 år samt deres to børn Mathilde, 11 år, og Emil, 15 år. Peter er bankrådgiver, mens Anne er sekretær på Mathildes skole. De er bosiddende på den københavnske vestegn. Den ene aften, torsdag, er Anne, Peter og Mathilde til stede, mens Emil er på arbejde som medhjælper i en slagterafdeling. Emils fravær giver Mathilde det meste af forældrenes opmærksomhed, hvilket hun udnytter til at tale det meste af måltidet. Den anden aften, fredag, er Emil også med ved bordet, og her får Mathilde langt fra den samme plads. Emil taler med forældrene det meste af tiden, men Anne taler lavt, Peter taler ikke særlig meget, og Emil sidder langt væk fra diktafonen og taler desuden ofte med mad i munden. Det betyder at det faktisk er umuligt at forstå hvad samtalen handler om, hvis ikke Mathilde, som taler højt og tydeligt, deltager i samtalen. Blandt andet derfor er vægten i analysen lagt på Mathilde, og jeg har været nødt til at se bort fra den del af datamaterialet hvor Mathilde ikke er aktiv.

2.1.3 Fordele og ulemper ved metoden

Diktafonen udgør naturligvis et fremmedelement i aftensmåltidet, men er dog ikke så forstyrrende som et videokamera ville være. For at nedtone observer's paradox (Labov 1972), som betegner den situation man som observatør sætter sig selv i når man vil observere, men samtidig undgå at påvirke de observerede, valgte jeg at familierne selv skulle stå for at optage frem for at jeg skulle være til stede og styre optagelserne. Der kan dog alligevel tale om et observer's paradox selvom man som observatør kun er indirekte til stede idet bevidstheden om at samtalen foreviges, kan påvirke samtaleformen, især for forældrenes vedkommende. Det forhold at det har været op til

familiemedlemmerne selv at styre optagelserne, har formentlig dog fået især de voksne til at tale friere idet de har haft mulighed for at slette optagelser efterfølgende hvis de ønskede dét.

De eneste instruktioner jeg gav familierne, var at jeg ønskede minimum to samtaler af 10 til 20 minutters varighed optaget under aftensmåltidet. Jeg gav dem ingen tidsfrist da jeg fejlagtigt tog for givet at det ikke kunne tage mere end et par dage. Det viste sig at gøre det meget svært for mig at planlægge analyseforløbet. Det at al kontakt (udlevering af båndoptager og diktafon samt tilbagelevering af optagelser) foregik gennem min *gatekeeper*, betød at jeg ikke kunne ringe dem op og rykke for optagelserne, men derimod var tvunget til blot at afvente. Dette gjorde mig meget afhængig af min *gatekeeper* og forsinkede mit projekt med nogle uger. Den manglende direkte kontakt havde dog den fordel at jeg ikke på baggrund af f.eks. udseende eller lignende dannede mig forudindfattede meninger om dem, og jeg kunne derfor gå relativt fordomsfrit til datamaterialet.

Ulempen ved båndoptagelser er at nonverbale udtryksformer som mimik, gestik etc. ikke vil kunne inddrages i forståelsen af samtalen samt analysen. Dette kan have betydning for min forståelse af Peter og Mathildes forhold. Min manglende tilstedeværelse medførte også at jeg ikke i umiddelbar forlængelse af samtalen kunne spørge til indholdet med henblik på en uddybning. En anden ulempe ved ikke selv at have været til stede er også at jeg ikke havde mulighed for at rette op på f.eks. dårlig lyd kvalitet. Da jeg fik optagelserne, var de 'færdige' i den forstand at jeg ikke kunne bede familien om at gøre det om.

Jeg har valgt at transskribere hele materialet fra torsdag aften samt den del af materialet fra fredag aften som det var muligt at høre, men på grund af den dårlige lyd kvalitet har jeg måttet se bort fra en relativt stor del af materialet på forhånd. Det vil sige at de transskriberede sekvenser i første omgang er udvalgt på grund af deres lyd mæssige kvaliteter og ikke deres indhold. Alle proprier er naturligvis anonymiseret i opgaven. I udskriften af samtalerne har jeg været inspireret af CA's transskriptionsmetode (f.eks. Femø Nielsen, Steensig og Wagner 2006). Jeg har dog ikke fulgt denne til punkt og prikke da den tager højde for så detaljerede forhold som for eksempel intonation og ind-/udånding, som jeg ikke anser for relevante i denne sammenhæng. Som CA har jeg dog valgt at følge gældende retstavningsregler i udskriften selvom denne sjældent stemmer overens med den faktiske udtale. Hele udskriften samt oversigt over transskriptionstegn findes i bilag 1.

2.2 Teoretiske overvejelser i relation til indsamling af data

Analysen er kvalitativ hvilket bl.a. vil sige at materialet er illustrativt og ikke repræsentativt. Min undersøgelse kan derfor ikke sige noget generelt om middagsbordssamtaler eller sproglig

socialisation, men kan fungere som et illustrativt eksempel der sammen med andre undersøgelser forhåbentlig kan give et samlet billede af et fænomen.

Min analyse vil være induktiv idet jeg har tilrettelagt teori og analyse efter hvad datamaterialet viste sig at indeholde. Den induktive tilgang betyder at jeg begyndte med en konkret observation og ikke med en hypotese. Den humanistiske forskningstradition hvorfra den induktive metode udspringer, mener at man først skal betragte sociale praksisser som de udfolder sig i virkeligheden og derefter teoretisere over dem. Det er en ambition at gå forudsætningsløst til empirien og dermed lade denne styre hvilken retning analysen skal tage (Femø Nielsen, Steensig og Wagner 2006).

Helt forudsætningsløs kan man dog aldrig være, hvilket er en central pointe i den hermeneutiske intersubjektivitet jeg har tilstræbt i analysen.

2.2.1 Gadammers horisontbegreb

Hvor den klassiske hermeneutik var en normativ metode til at forstå tekster med, interesserer den moderne sig for hvad der sker med os når vi forstår en given sag, og er dermed deskriptiv (Bukdahl 1980). Hans-Georg Gadamer er en af hovedskikkelserne inden for den filosofiske og såkaldt ontologiske hermeneutik. Hans horisontbegreb betegner en form for akkumuleret erfaring og kan til en vis grad sammenlignes med Pierre Bourdieus 'habitus'-begreb (Järvinen 2005). Et menneskes horisont er bundet til vedkommendes historiske ståsted i den forstand at den er dannet af den tid vi lever af. Horisonten er dog også dannet af fortiden, f.eks. i kraft af traditioner og mødet med historien og ældre tekster (tekst forstås her i den bredest mulige betydning). Man kan ikke tilsidesætte sin horisont eller træde ud af den, men man skal være modtagelig over for tekstens anderledeshed. Modtageligheden forudsætter ikke selvudslettelse, men blot selvbevidsthed og fremhævelse af for-meninger (Gadamer 2004). Selvom horisonten er bundet til vores eksistens som historiske væsner, er horisonten dog bevægelig: Den kan altid udvides eller forandres i mødet med andre horisonter.

Fordommene udgør grænsen for horisonten; det vi ikke kan se ud over, men er samtidig dannet af horisonten. Det er illusorisk at tro at man kan opspore og eliminere alle sine fordomme. Fordomme er dog ikke hindringer, men derimod betingelser for forståelsen.

Konsekvensen af Gadammers horisontbegreb er at man aldrig kan give en objektiv vurdering af en sag, samt at man aldrig kan forstå en tekst/sag fuldstændig da man altid medbringer sig selv, altså ser sagen fra sin egen horisont.

Da jeg uundgåeligt medbringer min egen forståelseshorisont i form af min egen sprogbrug og viden om dette miljø samt faglige viden om f.eks. narrativitet, er jeg trods den induktive tilgang

begrænset af mine egne forestillinger, så selvom jeg ikke har mødt familien Christensen personligt, er det ikke muligt at være fuldstændig fordomsfri. Det er derfor vigtigt at gøre sig klart hvad man har af forhåndsviden og forestillinger om det empiriske objekt – ikke for at se bort fra sine fordomme, men blot for at være bevidst om dem så de ikke overskygger de faktiske analyseresultater.

3. Teori

3.1 Sproglig socialisation

3.1.1 Hvad er sproglig socialisation?

Studier af sproglig socialisation handler meget forenklet om at undersøge sprogets rolle i forskellige socialisationsprocesser. Dette kan gøres på mange måder og med forskelligt fokus. Ochs og Schieffelin formulerer deres mål som at forstå *"how persons are socialized to become competent members of social groups, and the role of language in this process"* (Ochs og Schieffelin 1996, p. 252). De fremhæver desuden to træk (Schieffelin og Ochs i Budwig 2003, p.222):

- a. Sprogtilegnelsesprocessen er påvirket af den proces det er at blive et kompetent medlem af et samfund.
- b. Det at blive et kompetent medlem af et samfund er i høj grad realiseret gennem sprog.

Der er med andre ord en reciprok relation mellem sprog- og kulturtilegnelse (Budwig 2003).

Undersøgelserne har som mål at bidrage til en forståelse af relationen mellem den menneskelige udvikling og kultur, herunder forbindelsen mellem tilegnelsen af sprog og udviklingen af kognitive samt sociale kompetencer (Ochs og Schieffelin 1996).

Der findes forskellige måder at anvende sproget på, hvilket betyder at barnet skal lære at bruge sproget på den måde der er kulturelt sanktioneret af det pågældende samfund. Som nævnt i indledningen foregår socialisationen *gennem* sprog og *til* sprog (Ochs og Schieffelin 1996).

Sproget spiller således en meget stor rolle, både i forbindelse med dannelsen af identitet og individets tilhørsforhold til forskellige sociale fællesskaber, men også i forbindelse med de sociale gruppers opbygning, fællesskabsidentitet og følelse af samhørighed. Ifølge flere psykologer er sproget det vigtigste redskab i udviklingen af kognition, og derfor anses studier af sprogtilegnelse og sprogbrug af mange for at være helt centrale for forståelsen af menneskelig udvikling generelt.

Idet forskningen i sproglig socialisation ikke blot interesserer sig for sproget alene, men derimod for sproget i dets kontekst, er opmærksomheden også rettet mod den såkaldte organisering af sproget og ikke mindst rammerne for interaktionen. Undersøgelser inden for feltet forsøger derfor at forbinde de mikroanalytiske studier af sproget med makroanalytiske studier af kultur og sociale grupper og samfundsstrukturer (Ochs og Schieffelin 1996). Dette link mellem mikrointeraktionelle sproglige studier og kulturelle og historiske processer placerer ifølge Ochs og Schieffelin (1996, p.252) studierne inden for området af antropologiske undersøgelser, hvilket jeg vil berøre nærmere i afsnit 3.1.4.

3.1.2 Hvordan foregår sproglig socialisation?

Der kan ikke sættes grænser for hvor og hvornår sproglig socialisation foregår. Børns socialisationsprocesser er de mest indlysende, men socialisation foregår alle steder hvor mennesker skal tilegne sig nye måder at interagere på, eksempelvis ved starten på en ny uddannelse, inden for religiøse samfund, ved indtrædelse i en social gruppe, i mødet med en ny familie etc. Alle sociale fællesskaber, store som små, har bestemte måder at opføre sig på som man skal tilpasse sig for at kunne agere passende. I langt de fleste tilfælde vil der være en novice-ekspert-relation, hvilket vil sige at den nye eller ”begynderen” lærer af den/de erfarne, ligesom barnet i familien socialiseres af de voksne (og evt. ældre søskende). Det kan dog ske på flere måder. Eksperten kan give udtryk for hvad novicen gør rigtigt og forkert, enten direkte eller indirekte. Novicen kan også tilegne sig viden alene ved observation af eksperter (Ervin-Tripp 2001). Socialisationen er dog ikke kun en proces der går den ene vej – oftest er det en gensidig proces. Novicen er altså ikke bare en tom skal hvori eksperten hælder viden. Det er netop i *interaktionen* at socialisationen studeres. Schieffelin og Ochs mener at individer (også børn) skal ses som selektive og aktive deltagere i den proces hvor den sociale verden konstrueres (Budwig 2003, p.223). Elinor Ochs skriver (2001): *”Socialization is ultimately a two-way street, in that more and less experienced members learn from each other(...)”*. På denne måde forhandles konteksten konstant. At konteksten er til forhandling, betyder også at konteksten ikke bare er noget statisk der ”omgiver” interaktionen. Konteksten dannes af interaktionen og kan ændres af denne undervejs.

Selvom den sproglige socialisation foregår på alle alderstrin, har de fleste undersøgelser fokus på socialisation af børn, og i de allerfleste tilfælde som den foregår i familien.

3.1.3 Hvad er sprog, og hvordan læres det?

Sprog er i en bred forstand alt hvad der kan kommunikeres igennem. I denne sammenhæng skal sprog dog forstås som det talte sprog, selvom der uden tvivl også foregår socialisationsprocesser på

f.eks. tegnsprog. Børn tilegner sig sprog i forskellige tempi og på forskellige tidspunkter. Det er dog dokumenteret at et barn skal lære sit første sprog inden en vis alder. Hvis ikke dette sker, vil personen have svært ved nogensinde at lære et sprog fuldstændigt. Der er tre forhold der er afgørende når et barn skal tilegne sig et sprog (Ervin-Tripp 2001, p. 1):

- a. Den kognitive og sociale udvikling skal være på et passende stade.
- b. Der skal være adgang til udveksling med andre sprogbrugere.
- c. Barnet skal have et motiv til at lære sproget.

Punkt a. betyder at udviklingen af sproget ikke foregår løsrevet fra barnets øvrige udvikling, men derimod i samspil med denne. Punkt b. understreger at sproget tilegnes ved *interaktion*. Punkt c. viser at barnet ikke lærer et sprog hvis ikke det har brug for det. Med andre ord: Når et barn tilegner sig et sprog, er det fordi det er nødvendigt for barnet idet sproget er adgangsgivende til fællesskabet. Der findes adskillige forskellige syn på sprog inden for lingvistik, udviklingspsykologi, sprogpsykologi, psykolingvistik etc., som jeg ikke vil komme nærmere ind på. Inden for de sprogstudier der beskæftiger sig med den menneskelige udvikling, er der dog opstået to dominerende sprogsyn: "*Language as method*" ser sproget som et redskab som forskeren kan anvende til at afkode et barns udvikling, mens "*Language as mechanism*" ser sproget som et redskab barnet kan forstå sin verden med. Skellet mellem de to syn handler om hvorvidt sproget anses for at være et redskab for forskeren eller for barnet, men også om hvorvidt sproget bruges til at afsløre noget med eller til at konstruere noget med (Budwig 2003). Tankegangen inden for studier af sproglig socialisation er sidstnævnte, nemlig at sproget for barnet er en ressource som anvendes i konstruktionen af omverdenen: Idet barnet verbalt lærer at kategorisere sin omverden, øges forståelsen for denne omverden.

3.1.4 Det teoretiske grundlag for studierne af sproglig socialisation

Det teoretiske grundlag for studierne af sproglig socialisation er utrolig bredspektret og henter inspiration fra både antropologi, lingvistik, etnografi, sociologi, psykologi og filosofi, hvilket gør feltet meget komplekst og sammensat. Den sproglige del af studierne henter naturligvis deres teoretiske grundlag i lingvistikken, især pragmatikken (Jakobson, Austin, Searle, Saussure), men også i etnometodologien (Goffman, Sacks, Bernstein), etnografien (Labov, Gumperz, Hymes) og psykologien (Vygotsky, Piaget, Bühler). Fra etnografien og antropologien (Levi-Strauss og Malinowski) hentes mange af de metodiske principper som jeg vil komme ind på i afsnit 3.1.5. Endelig anvendes sociologiske teorier og begreber af f.eks. Bourdieu, Giddens, Weber og Foucault til at redegøre for de makrokulturelle sammenhænge som socialisationen er en del af, og

fænomenologien (Husserl og Heidegger) og hermeneutikken (Gadamer) bidrager til socialisationsstudierne med et kognitivt, sans- og forståelsesorienteret perspektiv. Grundlaget for sproglig socialisationsforskning er således en smeltedigel af humanistiske og samfundsvidenskabelige teoretikere og forener adskillige forskningsgrene under ét.

Psykologen Karl Bühler (1879-1963) lagde fundamentet til en af de lingvistiske teorier (Jakobsons model for sprogfunktioner fra 1958) som senere er blevet udviklet til en etnografisk feltguide (Hymes' *speaking grid* fra 1972). Bühler mente at alle sprogbrugeres sprog er forbundet med den kontekst sproget bruges i (Budwig 2003) og opstillede på baggrund heraf tre funktioner for sproget: *Darstellung*, *Kundgabe* og *Appell*. Hans arbejde byggede på ideen om at sprog er handling – men ikke blot taleren handler med sproget; taleren er også i stand til at få andre til at handle/opføre sig på en bestemt måde. Videreførelsen af Bühlers arbejde vil blive uddybet i afsnit 3.2.2.

En anden forsker der med tiden fik betydning for de senere studier af sproglig socialisation, er Edward Sapir (1884-1939) som byggede bro mellem psykologiske og lingvistiske studier. Han opstillede tre grunde til at sprog har betydning for socialisationen (Budwig 2003, p. 221):

1. Sprog giver grobund for social solidaritet idet medlemmer af en gruppe udvikler idiosynkrasier som fungerer til at markere deres gruppe som en gruppe.
2. Sprog socialiserer på en sådan måde at det skaber et nært forhold mellem individer.
3. I og gennem sprog har fællesskaber mulighed for at videregive kulturel 'arv' og viden.

Sproget er dog ikke kun betydningsfuldt for fællesskabet da også individualiteten dannes af sprogbrug: "*In spite of the fact that language acts as a socializing and uniformizing force, it is at the same time the most potent single known factor for the growth of individuality*" (Sapir i Budwig 2003, p. 221). Han mener ligeledes at novicen er aktiv i socialisationsprocessen: "*Culture is then not something given but something to be gradually and gropingly discovered*" (Sapir in Budwig 2003, p.221). Sapir udtrykker således en utrolig moderne holdning til sprog og udvikling til trods for at han udviklede sine teorier i 1920-30'erne, og han kan med rette kaldes forud for sin tid.

3.1.5 Hvordan undersøges sproglig socialisation?

I undersøgelserne af sproglig socialisation benytter man sig som nævnt af metoder der oprindeligt er udviklet inden for etnografien, antropologien og sociologien som f.eks. deltagerobservation, feltnoter, båndoptagelser og transskription af disse. Det skyldes blandt andet at idet man insisterer

på at forstå interaktionen som et kulturelt arrangement, må man medtage konteksten i den sproglige analyse og ikke se på de verbale ytringer fritaget fra kulturel sammenhæng (Ochs 2001), sådan som flere andre lingvistiske studier gør. Relationen mellem sproglig adfærd og kulturelle ideologier er ikke eksplicit eller nødvendigvis tydelig, men konstrueres på basis af etnografiske data som f.eks. optaget og transskriberet materiale, interviews og deltagerobservationer (Ochs og Schieffelin 1996, p.252). I transskriptionen anvender man i høj grad samtaleanalytiske termer som er skabt inden for Conversational Analysis (Perregaard 2004), som er en lingvistisk retning udviklet af etnometodologien. Man foretrækker at studere naturligt forekommende dagligdags interaktion (Ochs og Schieffelin 1996). Disse metoder er udviklet af Malinowskis antropologiske feltobservationer og Sacks', Schegloffs og Jeffersons etnometodologiske pionerarbejde omkring båndoptagelser og interviews i 1970'erne.

Som tidligere nævnt har de fleste studier i dag fokus på familiens socialisation af børn i forskellige samfund. Forskerne undersøger f.eks. ud fra organisationen af narrative enheder eller funktionen af de forskellige leksikalske og grammatiske former, og undersøgelserne kan have f.eks. socialisation til affekt eller kønsidentitet som fokus (Budwig 2003). Der findes dog også adskillige undersøgelser af f.eks. sproglig variation som socialt fænomen (f.eks. Labov og Eckert, jf. Maegaard og Quist 2005) og af klasseværelsesinteraktion (bl.a. Heath og Mehan, jf. Perregaard 2004). I Danmark er der siden "Projekt Skolesprog" i 1979 blevet foretaget forskellige undersøgelser af klasseværelsesinteraktionen, mens primærsocialiseringen (den der foregår i hjemmet) stadig er et relativt uudforsket område (Johansen 2006, p. 52).

3.2 Speech events

3.2.1 Hvad er en speech event?

Speech community er et begreb skabt af behavioristen Leonard Bloomfield (Perregaard 2004), men Dell Hymes og John Gumperz videreudviklede det i deres "Directions in sociolinguistics: Ethnography of communication" (1972) til en betegnelse for kompetencefællesskaber hvor sprogbrugerne har kendskab til den rette sprogbrug, altså en gruppe af mennesker der er socialiseret (eller socialiserer hinanden) til en bestemt sproglig adfærd. En sådan *speech community* kan variere i størrelse fra en familie til en arbejdsplads eller et uddannelsessted. Det er vigtigt at understrege at langt de fleste mennesker indgår i flere *speech communities* simultant. Man behersker og benytter én sproglig adfærd på arbejdet og en anden i hjemmet, eller man har venner der tilhører forskellige *speech communities*.

Speech situations betegner de forskellige kontekster hvori *speech events* forekommer. En *speech situation* er f.eks. en fest, og en *speech event* er en samtale der finder sted under festen. ”En *speech event* er en socialt etableret kommunikativ begivenhed der er kendetegnet ved en særlig, men socialt og kulturelt varierende, kommunikativ praksis” (Johansen 2006, p. 53). En endnu mindre enhed er *speech acts* som f.eks. kan være et spørgsmål, et løfte eller en vittighed.

Speech communities består af særlige sproglige mønstre. Dataindsamlingen handler om at finde disse mønstre hvori den kommunikative kompetence viser sig. *Speech communities, situations, events* og *acts* er analytiske begreber og er ikke altid så snævert afgrænsede i virkelighedens interaktion som i teorien. De kan dog være nyttige at anvende som redskaber til at forklare og afdække det interaktionelle mønster.

3.2.2 Hymes' speaking grid og Jakobsons sprogfunktioner

Roman Jakobson præsenterede i 1958 en ”*speech event*-model” indeholdende seks faktorer der hver er tilknyttet en bestemt sprogfunktion. Det er vigtigt at holde sig for øje at Jakobsons *speech event* svarer til Searles og Austins *speech act* (Duranti 1997), og sprogfunktionerne gælder således for de enkeltstående ytringer. Jakobsons model er inspireret af Bühlers tre sprogfunktioner, *Darstellung*, *Kundgabe* og *Appell* (se afsnit 3.1.4), som i Jakobsons model bliver til hhv. den referentielle, den emotive og den konative funktion. Jakobson tilføjer yderligere tre funktioner, nemlig den fatiske, den poetiske og den metasproglige. Den samme ytring kan have flere funktioner på samme tid, men oftest vil en være dominerende.

I 1972 udvidede Hymes Jakobsons seks funktioner til 16 faktorer som han for nemheds skyld grupperede under otte bogstaver: S-P-E-A-K-I-N-G (hhv. *Scene*, *Participants*, *Ends*, *Act Sequence*, *Key*, *Instrumentalities*, *Norms* og *Genres*). Denne model der kendes som Hymes' *speaking grid*, var tænkt som en guide til feltarbejde idet de 16 faktorer udgør de forskellige relevante forhold forskeren skulle være opmærksom på under deltagerobservationer. I analysen vil jeg se nærmere på forhold som *scene* og *ends*. Jeg vil også beskæftige mig med *participants*, men dette vil ske ud fra Erving Goffmans begreber som *production format*, *participating framework* og *facework* (Scheuer 2006 og Duranti 1997). Disse forudsættes at være læseren bekendt.

3.3 Middagsbordssamtalen

3.3.1 Middagsbordssamtalens rammer

”Måltidet udgør rammen om et sted og tidspunkt i hjemmet hvor familien indgår i et socialt og kommunikativt fællesskab og derved skaber en specifik speech event” (Johansen 2006, p.53).

Alt efter hvordan middagsmåltidet arrangeres, vil deltagerne have forskellige forventninger til måltidet som *speech event*. Disse forventninger afhænger naturligvis af tidligere erfaringer med middagsmåltider og social interaktion – det som Gadamer ville kalde horisonten (jf. afsnit 2.2.2). I nogle familier vil det være forventeligt at samtalen omkring måltidet drejer sig udelukkende om selve aktiviteten, måltidet, mens det i andre familier er normen at samtalen handler andre ting end måltidet, f.eks. om familiemedlemmernes gøremål (Johansen 2006, p. 62). Shoshana Blum-Kulka arbejder med tre forskellige tematiske rammer for interaktionen (Blum-Kulka i Johansen 2006, p. 62-65):

- a) *Situational concerns* omfatter handlinger der har med selve spisesituationen at gøre. Analyser viser at f.eks. betoningen af forskellige smagsoplevelser kan belyse et individs socialisation til en gruppe.
- b) *Immediate family concerns* omfatter familiens gøremål i løbet af dagen. I denne ramme forekommer også regulerende handlinger, herunder f.eks. handlinger der administrerer ordet i samtaler. Disse udøves oftest af forældrene over for barnet.
- c) *Non-immediate concerns* omfatter begivenheder i fortiden eller almene emner.

Hvorvidt denne model er dækkende for middagsbordssamtaler, vil jeg berøre i analysen samt den efterfølgende diskussion.

3.3.2 Sproglig socialisation under middagsbordssamtalen

Middagsbordssamtalen er en velegnet *speech event* i forbindelse med undersøgelser af sproglige socialisationsprocesser. Idet den er naturligt afgrænset mht. varighed, sted og deltagere er den overskuelig som analyse’objekt’. Middagsbordssamtalen er desuden en naturligt forekommende begivenhed, hvilket som tidligere nævnt er et vigtigt forhold for studier af sproglig socialisation. I middagsbordssamtalen deltager oftest flere generationer, og det er derfor et oplagt sted at iagttage den sproglige socialisation, eller som Johansen skriver ”(...) sproglige processer i familien for derigennem at beskrive de interaktionelt skabte betingelser, hvorpå barnet udvikler sproglige færdigheder, former en identitet og øver genrer som narrativen, forklaringen, beskrivelsen og ræsonnementet” (Johansen 2006, p.53).

Blum-Kulkas undersøgelser viser at barnets adgang til samtalen ofte er begrænset i forhold til de voksnes, og at dette forhold afspejler barnets sociale position. Barnets muligheder for adgang til

samtalen er dog kulturelt og socialt betinget og varierer således fra familie til familie (Johansen 2006, p.62). Det er blandt andet i mængden samt arten af forældrenes regulerende handlinger at barnets adgang til samtalen administreres. I en af Blum-Kulkas undersøgelser har der vist sig et fænomen som kaldes *telling my day*, hvor barnet fortæller forældrene om sin dag. Denne aktivitet er et tilbagevendende ritual, og der er særlige forventninger og begrænsninger til deltagernes rolle og bidrag (Johansen 2006, p. 68).

Der er ikke lavet mange danske undersøgelser af middagsbordssamtaler. I 2005 foretog Marianne Johansen dog i fællesskab med Bettina Perregaard en relativt omfattende dataindsamling af netop middagsbordssamtaler. Projektet er endnu ikke afsluttet, men vil utvivlsomt levere et vigtigt bidrag til den danske samtaleforskning.

Et gennemgående tema i undersøgelser af middagsbordssamtaler er ”*at barnets sociale position etableres i middagsbordssamtalen, og at relationen mellem individet og gruppen således afspejler sig i den sproglige praksis familien udøver her*” (Johansen 2006, p. 80). Hvad enten analyserne omhandler samtale om spisesituationen eller organiseringen af narrativer, viser det sig at vægten lægges på enten det individuelle eller det fælles; det uafhængige eller det afhængige, og forholdet mellem netop autonomi og fællesskab har betydning for barnets tilegnelse af de kommunikative kompetencer der bl.a. er relevante for barnets undervisningsforløb (Johansen 2006, p.80). Således kan man ud fra analyser af middagsbordssamtaler kortlægge variationer i socialisationsprocesserne som bl.a. har betydning for børns tilpasning i skolesystemet, og hermed forbinde de mikroanalytiske forhold med de makrostrukturelle vedrørende den sociale baggrunds betydning for uddannelse.

4. Analyse

Analysen indledes med en præsentation af samtalen som *speech event* og rammerne for denne med udgangspunkt i Roman Jakobsons sprogfunktioner samt Hymes’ *speaking grid*. Derpå vil jeg beskrive deltagernes roller ud fra Goffmans teorier om *production format*, *participating framework* og *facework*, hvorefter jeg vil analysere samtalen i forhold til Blum-Kulkas model for tematiske rammer. Analysen afsluttes med en opsummering i forhold til punkterne annektering og identitet. Analysen vil vise hvordan Mathildes identitet dannes og formes under interaktionen, samt hvilken betydning hendes annektering af Annes sproglige adfærd har for den indbyrdes kommunikation og rollefordeling. Analysen vil desuden identificere og redegøre for forældrenes regulerende

handlinger (direkte såvel som indirekte) da det i høj grad er disse regulerende handlinger der giver plads til de narrativer og forhandlinger som er med til at danne Mathildes identitet og position i familien. I forbindelse med Mathildes narrativer vil jeg også inddrage forekomsten af forskellige narrative elementer – som beskrevet i eksempelvis Perregaard 2001 – og disse forudsættes derfor at være læseren bekendt ligesom det er tilfældet med Goffmans begreber.

4.1 Samtalen som speech event

Familien Christensen udgør en lille *speech community* idet familiemedlemmerne er socialiseret og socialiseres til en bestemt sproglig adfærd. At denne socialisation med succes har været i gang i mange år, viser sig bl.a. ved at kommunikationen forløber gnidningsfrit og harmonisk. De tre deltagere er enige om interaktionens kontekst og ikke i tvivl om hvad der skal foregå ved middagsbordet – der er ikke nogen der gør noget som de andre deltagere finder uacceptabelt. Ofte ses rammerne for en given interaktion tydeligst når de brydes. I familien Christensens samtale brydes normerne ikke, og forældrene irettesætter f.eks. sjældent Mathilde og Emil. Til gengæld er kommunikationen så ensartet at rammerne for den træder klart frem. Der er mønstre der er så hyppige og gennemtrængende at de bliver kendetegnende for hele *speech eventen*. Det er bl.a. disse mønstre analysen vil belyse.

4.1.1 Jakobsons sprogfunktioner

Sagt med Jakobsons sprogfunktioner er det den referentielle, den konative og den fatiske der dominerer denne *speech event*: den referentielle når Mathilde oplyser forældrene om hvad der er sket i skolen i dag, og den konative når hun forsøger at forhandle med forældrene. Den fatiske gennemstrømmer hele samtalen idet hele kommunikationen drejer sig om at bekræfte de sociale relationer. Den emotive er naturligvis underliggende i mange tilfælde hvor Mathilde giver udtryk for sine holdninger (tydeligst i linje 74-75, 215, 303, 313, 315 og 476). Den poetiske er fraværende, og den metasproglige kun ganske sjældent (f.eks. linje 85 og 114-116). Det er dog vigtigt at understrege at de fleste ytringer har flere funktioner på samme tid. F.eks. er linje 305 (”vi skal være der til HALV TRE”) både referentiel idet udsagnet er sagsorienteret, emotiv idet afsenderens holdning udtrykkes, og konativ idet modtageren indirekte opfordres til sympati. I langt de fleste tilfælde kan ytringens funktion kun forstås ud fra den kontekst hvori den forekommer, dvs. i sammenhæng med resten af kommunikationssituationen.

4.1.2 Scene, Ends og Key

Scenen er nemt genkendelig i denne *speech event*. Familien er samlet omkring spisebordet for at indtage aftensmåltidet. Det er ikke nødvendigt med eksplicite markeringer af rammerne for interaktionen idet maden og spisesituationen i sig selv tydeliggør formålet med at være samlet. Hvad deltagerne forventer af *speech eventen*, og hvordan de agerer, afhænger naturligvis af hvordan aftensmaden normalt indtages i denne familie. I familien Christensen anses det tydeligvis for normalt at være samlet (jf. spørgsmål til Emils fravær i linje 3 og 371), og det forventes at der samtales under hele måltidet. Deltagerne er de tre (fredag aften fire) familiemedlemmer hvis indbyrdes relationer er enkle og tydelige. Hvilke roller de indtager over for hinanden, vil jeg berøre nærmere i afsnit 4.2.

Det primære formål (Hymes' "*Ends*") med aktiviteten er naturligvis indtagelse af aftensmåltidet; kommunikationen er sekundær. Selve kommunikationen har dog flere funktioner: 1) Underholdning / tidsfordriv mens der spises. 2) Udveksling af informationer for at familiemedlemmerne kan følge med i hinandens hverdag, i dette tilfælde Mathildes. I mange familier er det normalt at man kun er samlet i denne situation, og det er derfor oplagt at det er her man taler om hvad den enkelte har oplevet i løbet af dagen (jf. Blum-Kulkas *Immediate family concerns*). 3) Opretholdelse af familiens fællesskab samt positionering og udvikling af identitet – altså en konstruerende funktion. Ved middagsbordet har Mathilde mulighed for at afprøve forskellige mundtlige genrer, sine meninger, sine forhandlingsevner etc., og hun har mulighed for over for forældrene at markere sin udvikling som individ. På denne måde fungerer samtalen over aftensmaden som en slags træning i verbal udfoldelse. Dette foregår naturligvis ubevidst fra Mathildes side. Det kan meget vel være bevidst fra forældrenes side at aftensmåltidet er samlingspunkt for familien og dermed centrum for fællesskabet, hvorfor Emils fravær også fremstilles som noget beklageligt og usædvanligt. Familiemedlemmernes formål med at deltage i samtalen omkring middagsbordet kan selvfølgelig variere – dels fra person til person, dels fra dag til dag. F.eks. har Mathilde en klar dagsorden fredag aften – nemlig at overbevise forældrene om at hun/familien skal have en trampolin, mens Emils projekt er at hævde sig i forhold til sin lillesøster (se afsnit 4.2.3 om *facework* og 4.3.2.1.2 om forhandlinger).

Key betegner i Hymes' univers et tone- eller stilleje (Perregaard 2004) – det vil sige en ramme for interaktionen, men mere diskret end *scene*. I mit datamateriale er der ingen væsentlige skift i tone- eller stilleje, bortset fra torsdag aften hvor Peter og Anne kortvarigt vender en af Peters fritidsaktiviteter uden Mathildes deltagelse (linje 132-156). Mathilde forsøger at bryde ind, men ignoreres indtil Peter og Annes samtale er færdig. Herefter er der igen åbent for Mathilde.

4.2 Deltagerpositioner

Det er interessant at se nærmere på hvilke positioner medlemmerne af familien/*speech community*'en indtager i forhold til hinanden da disse positioner kan afdække hvordan kommunikation organiseres, hvordan socialisationen foregår, og hvad der socialiseres til. Goffmans interaktionsanalytiske begreber er yderst anvendelige i redegørelsen for de forskellige positioner.

4.2.1 Production format

Mathilde fungerer langt det meste af tiden som både *animator*; den der fysisk frembringer tale, *author*; den der vælger ordene i det sagte, og *principal*; den på hvis vegne det siges. Men når Mathilde refererer en af lærerne i skolen, animerer hun et udsagn som læreren er *author* og *principal* bag. Det er påfaldende at når Mathilde citerer en person som hun er kritisk over for (linjerne 78-79, 190-193, 212, 307-308, 310 og 315), forvrænger hun stemmen og understreger dermed at der citeres. Dermed lægger hun kraftigt afstand til det udsagn hun animerer. Det er overflødigt at eksplicitere hvad hun mener om den og det der citeres, når hun har citeret med en så forvrænget stemme. Når hun derimod citerer en person hun sympatiserer med, forvrænger hun ikke stemmen, men taler med sin egen (linje 247-249). Brugen af direkte tale fungerer desuden som et dramatiserende træk ved Mathildes narrativer (Møller 1995). Anne fungerer som *animator* og *author* af Mathildes budskab når hun f.eks. siger ”så slipper I ikke engang for gymnastik” (linje 309) med tydelig ærgrelse i stemmen. Ved at tale på Mathildes vegne udtrykker hun sin forståelse for Mathildes irritation over situationen. Også i linje 490 viser Anne med sin animation af Mathildes holdning at hun har forståelse for Mathilde. Anne fungerer desuden ofte som *animator* og *author* af budskaber der har skolen som *principal*. Herved kommer hun til at stå som mægler imellem Mathilde og skolen. Peter forsøger i linje 420 med en (indirekte konativ) ytring at animere et udsagn for Mathilde, som Mathilde dog afviser at være *principal* for. Peter forsøger at lægge ord i munden på Mathilde som han ikke har belæg for – tværtimod. Når Anne er *animator* af et udsagn som Mathilde er *principal* for, viser det forståelse og indlevelse, men når Peter forsøger at animere et udsagn som det viser sig at den påtænkte *principal* ikke vil stå bag, får det den modsatte effekt.

4.2.2 Participation framework

Mathilde indleder mange narrativer med at henvende sig til Anne, men det betyder ikke at hun ikke også regner med Peters deltagelse. F.eks. viser den lille narrativ i linjerne 118-124 hvor Mathilde indleder med ”mor ved du hvad” og afslutter med ”det skal vi prøve en dag far”, at Mathilde forudsætter Peters opmærksomhed til trods for at hun indledningsvis har udvalgt Anne som

modtager. Her kan der være nonverbale faktorer involveret som ikke kan opfanges på båndoptageren, idet Mathilde med mimik, øjenkontakt etc. kan give udtryk for at hun også henvender sig til Peter, ligesom Peter med samme virkemidler kan vise Mathilde sin interesse, selvom han ikke gør det verbalt.

Anne er den direkte modtager af Mathildes udsagn, bortset fra da Mathilde fortæller om den vinholder hun er ved at fremstille i sløjd, og Peter meddeler at han gerne vil have den. Herefter rettes Mathildes opmærksomhed mod faderen i redegørelsen for hvordan vinholderen er konstrueret (linje 264-291). Det forhold at Anne er den direkte modtager af Mathildes udsagn, er kendetegnende for hele samtalen og viser noget om de indbyrdes relationer. På grundlag af sammenlagt under en halv time er det naturligvis ikke muligt at konkludere noget om Peter og Mathildes forhold, men der viser sig en klar tendens til at Anne er den foretrukne samtalepartner. Her kan der være flere faktorer involveret: Dels den fælles udebase på skolen som giver de to en fælles referenceramme, og som gør at Anne ofte kan bidrage til Mathildes narrativer. Dels det faktum at Anne er en meget aktiv lytter der giver opmuntrende kommentarer og spørgsmål undervejs, mens Peter sjældnere spørger ind til det Mathilde siger – og når han gør det, er det oftest praktisk orienterede spørgsmål som Mathilde ikke interesserer sig for, f.eks. linje 96 og 101. Annes spørgsmål afspejler en større forståelse for hvad Mathilde selv anser for at være interessant, f.eks. linje 76. Anne giver ofte udtryk for opbakning og støtte til Mathilde, og det medfører at Mathilde anser Anne for en forbundsfælle. Hun forventer helt klart at få støtte herfra, f.eks. linje 210: "(...) drengene mor . ikke . de larmer hele tiden det er altså næsten ikke os pi:ger mor". Mathildes forventninger er ikke ubegrundede da hun får opbakning fra både Anne og Peter i flere tilfælde. Forældrene indtager ikke rollen som autoriteter eller moralens vogtere – de er Mathildes støtter og hjælpere i hendes evaluering af omverdenen. Mere herom i afsnit 4.3.2.1 om regulerende handlinger.

4.2.3 Facework

Mathildes *face* er generelt stærkt i kommunikationen med forældrene, og hun skal ikke bruge unødigt energi på at opretholde dette. Anne og Peter hjælper hende i hendes *footing* ved at være positive og opbyggende, f.eks. i linje 83 og 85 hvor Peter ”redder” Mathildes *face* over for drengene i klassen. Da de afviser Mathildes ønske om en trampolin, sker det respektfuldt og begrundet, og hun får lov til at argumentere for sin sag. Havde de straks sagt klart nej og givet udtryk for at det ikke skulle diskuteres, havde Mathilde fået tildelt rollen som et lille barn, og forældrene ville have fremstået som de autoritære magthavere – men den valgte fremgangsmåde giver Mathilde

positionen som et ligeværdigt medlem af familien. Hun lærer samtidig at argumentere og forhandle hvilket kan vise sig som en værdifuld ressource, og hun lærer bl.a. ved at observere eksperterne (jf. novice-ekspert-relationen i socialisationsprocesser) at begrunde sine holdninger.

Som det vil fremgå af afsnit 4.3.2.1 er både Anne og Peter meget respektfulde og indirekte i deres administration af samtalen, dvs. de regulerende handlinger – dette er i høj grad med til at støtte Mathildes *face*. Da Emil deltager i aftensmåltidet, er situationen dog en anden da han tydeligt ønsker at markere sig i forhold til sin søster (linje 411-553). Emils projekt i denne del af samtalen er at modarbejde Mathilde på alle tænkelige måder. Uanset hvilke argumenter hun bringer på banen, siger han hende imod, men Mathilde virker upåvirket af dette. Anne støtter desuden op omkring Mathildes *face*, f.eks. linje 417, 484 og 493, ligesom hun forsøger at bremse Emil i linje 536, 545 og 550. Denne situation kan være kendetegnende for Emil og Mathildes forhold, men heller ikke her er det ikke muligt at konkludere noget på baggrund af under ti minutters samtale. Eftersom Mathilde i linje 3 og 371 efterlyser Emils tilstedeværelse og i linje 377 lader ham være omfattet af sin i øvrigt udprægede retfærdighedssans, er det ikke sandsynligt at de har et generelt dårligt eller udelukkende konkurrencepræget forhold til hinanden.

4.3 Tematiske rammer

4.3.1 Situational concerns

Der er kun få ytringer der kan placeres inden for denne tematiske ramme. Linje 1-17, 183-84, 369, 405-10, 469, 543-53 og muligvis 257 omhandler selve spisesituationen. Det er dog værd at bemærke at linje 369 ("det smagte nu meget godt") og linje 469 ("det smager meget godt det her") (der tilhører hhv. torsdag og fredag aften) er stort set identiske og ytres af Peter. Det tyder dels på at det ikke er ham der har lavet maden, dels på at det er en slags vane for ham at rose/kommentere maden. I begge tilfælde er det noget han siger efter en pause i samtalen – som om han synes at nu skal der siges noget. Det kan være tegn på at ytringen i virkeligheden handler mere om selve kommunikationssituationen (altså en fatisk funktion) end om maden (referentiel og emotiv funktion). En anden detalje tilhørende *situational concerns* er linje 14 der er endnu et eksempel på hvordan Mathilde respekteres som individ: "(...) hvis du ikke vil have aspargeserne så kan du bare kyle dem over til mig". Mathildes dispræference for asparges accepteres, modsat familier hvor det kræves at børnene spiser hvad der serveres ud fra det synspunkt at de blot er kræsne og endnu ikke har udviklet en selvstændig smag. Annes valg af verbum ("kyle") udtrykker desuden en afslappet og uhøjtidelig holdning til maden.

4.3.2 Immediate family concerns

4.3.2.1 Regulerende handlinger

Selvom det er Mathilde der verbalt dominerer datamaterialet, er det ikke Mathilde der enerådigt styrer slagets gang. Anne og Peter regulerer i en vis grad Mathildes udfoldelser med spørgsmål (og fravær af spørgsmål). Der gives dog meget plads til Mathildes selvstændige fortællinger (modsat Blum-Kulkas analyser, Johansen 2006, p. 62). Anne anvender ofte sin ”ekspertviden” til at regulere /moderere Mathildes udsagn. (Anne er her ekspert i mere end én forstand: Dels er hun det erfarne medlem af *speech community*’en, dels besidder hun viden om Mathildes skoleliv som Mathilde ikke selv besidder. Hun indtager således en ekspertrolle over for Mathilde både mht. form og indhold; metasprogligt og referentielt sagt med Jakobsons begreber). Reguleringen foretages relativt indirekte hvilket får Anne til at stå som neutral mægler mellem skole og elev og ikke som repræsentant for skolen som institution. Den diskrete indblanding har også som effekt at Mathildes *face* ikke tager skade af reguleringen – og hun kommer ikke til at fremstå som ren novice selvom Anne besidder ekspertviden om Mathildes skole. I flere tilfælde sker reguleringen så diskret at Mathilde faktisk – og formentligt uden at lægge mærke til det – overtager Annes holdning, f.eks. linjerne 229-249 hvor Mathilde kritiserer en sløjdlærer for at have været fraværende tre gange i træk:

229. AN: okay . men du har ikke haft . du har ikke haft sløjdi dag vel
230. MA: nej jeg har haft håndarbejde . de andre ikke . Keld han var igen der ikke vi har
231. kun haft ham en gang mor
232. AN: men de fik så en anden sløjdlærer i dag
233. MA: ja okay men alligevel . [ikke]
234. AN: [ja det har] været rigtig uhel[digt]
235. MA: [vi har] kun haft ham en gang
236. og det var ikke engang alene
237. PE: men hvad er han syg
238. AN: nej han [har været væk tre gange i træk]

239. MA: [ej han har været på hyttetur] og så har han også været syg og så har han
han
240. også været . øh på tur
241. AN: jeg tror ikke han har været syg havde han
242. MA: jo
243. AN: jeg tror han har været på tre ture tre fredage i træk
244. MA: nå
245. PE: nå
246. AN: og det er jo selvfølgelig også §ret§ . uheldigt at det li:ge er jer det går ud
over
247. MA: ja han kom også ned i klassen og sagde undskyld jeg ikke kommer men
næste
248. gang kommer jeg . og der skal . og men øh I får en anden sløjdlærer i dag så
I
249. kommer videre det synes jeg var godt nok

Anne erkender problemet for Mathildes klasse, men står fast på at det ikke er lærerens skyld. Herefter fortæller Mathilde at den pågældende lærer faktisk undskyldte over for klassen, og anerkender at det var ”godt nok”. Denne positive evaluering var sandsynligvis ikke kommet med hvis ikke Anne havde forklaret situationen for hende.

Anne anvender også spørgsmål til at dreje samtalen væk fra emner hun ikke ønsker at debattere samt til at bremse Mathildes kritik, og herved udøver hun en væsentlig socialisation af Mathilde. I linje 296-316 kritiserer Mathilde en kommende skoleudflugt og er især utilfreds med en bestemt lærer.

295. AN: har I lært om det der med træet
296. MA: nej det er på onsdag der skal vi på [trætur]
297. AN: [er det der] I skal på tur
298. MA: jeg har en seddel med hjem
299. PE: så skal I lære om . at noget træ er godt til det og noget træ er godt til det ikke
300. MA: ja og vi skal også kunne kende de forskellige §træsarter§
301. PE: ja
302. AN: det er da meget godt at lære °faktisk°
303. MA: HELT ÆRLIGT

304. AN: hvor skal I på [tur henne ved du det]
305. MA: [vi skal være der til] HALV TRE
306. AN: uh det bliver en lang dag . får I så ikke noget fri en anden dag
307. MA: det er fordi *Irene hun . hun kommer først klokken halv ti den dag så vi skal have*
308. *gymnastik og så*
309. AN: så slipper I ikke engang for gymnastik
310. MA: *og så skal vi bagefter på tur til klokken halv tre moa:r helt ærligt . vi får en ti:me*
311. *§ekstra§*
312. AN: får I så ikke en time før fri en anden dag
313. MA: næ:: total ufair hvorfor kan hun ikke bare komme den dag tidligere mor
314. AN: °det ved jeg sørme heller ikke°
315. MA: bare fordi hun skal *sove længe* totalt §spastisk§
316. AN: hvad hedder det øhm . er I begyndt at snakke hyttetur

I linje 313 forsøger Mathilde at forhandle med læreren – med Anne som stedfortræder. Mathilde accepterer her sin egen rolle som novice og anerkender Annes status som ekspert.. Mathilde er tydeligvis vant til at Anne står som mægler mellem hende og skolen idet Anne ofte forklarer 'uretfærdigheder', og afkræver nu Anne et svar på denne situation, men Anne svarer blot dæmpet og lidt undvigende – muligvis er hun faktisk enig med Mathilde og kan ikke give hende en forklaring. Mathilde opfatter i hvert fald svaret som opbakning til kritikken og udbygger denne, men Anne bryder sig tilsyneladende ikke om at kritisere læreren så hun skifter emne. Emneskiftet skyldes sandsynligvis ønsket om at forblive neutral og upartisk i konflikten mellem datter og kollega/arbejdsplads, men indeholder samtidig en hentydning til Mathilde om at hun ikke bakker op om hendes måde at omtale den pågældende lærer på. Der foregår således en socialisation der omhandler måden hvorpå man omtaler andre mennesker. Det ses i hele denne sekvens at både Anne og Peter forsøger først at forebygge, derefter at nedtone kritikken, men Mathilde er stædig og insisterer på sin holdning – hun ønsker ikke at overtage forældrenes mere positive indstilling. Da Anne skifter emne, følger Mathilde dog med.

Fra linje 329 forsøger Mathilde at påpege den store uretfærdighed i forbindelse med de forskellige regler for hhv. hendes egen klasse og parallelklassen på hytteturen. Efter at have nævnt reglerne for indkøb af slik og badning uden rigtigt at møde forståelse for den følte uretfærdighed

nævner hun reglerne for mobiltelefoner, men her skærer Anne igennem med sin ekspertviden da Mathilde åbenbart har misforstået noget (linje 344), og Mathilde anerkender Annes indsigen og går videre til evalueringen: “nej okay men altså det er altså şretş irriterende” (linje 345). Annes regulerende handlinger fører således i adskillige tilfælde til at Mathilde skifter mening eller i hvert fald modererer sin kritik, men Anne formår at udøve denne indflydelse så diplomatisk at det hverken virker *face*-truende eller påfaldende.

4.3.2.1.1 *Telling my day*

Som i Blum-Kulkas undersøgelser er Mathildes genfortælling af sin dag en væsentlig del af samtalen – og højst sandsynligt et genkommende fænomen. Mathildes fortællinger rækker dog ud over den forløbne dag og omfatter såvel fjernere fortid som fremtid. Mathilde udnytter den narrative form i de tilfælde hvor hun fortæller på eget initiativ (f.eks. linje 61-75 og linje 379-382). Når hun bliver spurgt direkte (f.eks. linje 31-60), er hendes svar relativt kortfattede, og forældrenes spørgsmål tilskynder hende ikke til at fortælle videre end det de direkte spørger om. Narrative kommer spontant når hun pludselig kommer i tanker om noget.

60. AN: er det teksten fra læsebogen I siger i kor
61. MA: °ja øh° . hvad det hedder i frikvarteret ikke
62. AN: mm
63. MA: der var vi nede på pifferen ikke [...]
-
117. AN: hvad så så bliver de bare oppe i klassen de der . stykker
118. MA: ja altså ja . . mor ved du hvad . jeg har også lært det nye (...)
-
182. AN: [ja det var nemlig]
183. lige det jeg skulle til at sige du går jo også sammen med nogle af de store . skal
184. du ikke have lidt mere ris Mathilde
185. MA: hallo nej moar . ved du hvad der er hvad det hedder øh i øh i øh håndarbejde ikke [...]
186. der sagde jeg til øh: til Marianne at øh om hun ikke godt kunne lære os hvordan
187. vi skulle tråde en symaskine sådan så vi ordentligt kunne lære det så vi ikke hele

188. tiden skal vente på hun kommer og så noget for vi når ikke særlig meget fordi at
189. hun skal rundt til alle ikke . og så er det ret irriterende at og så siger hun jamen
190. altså *jeg tror bare ikke rigtig at ligesom Sigrid har gjort hun har fortalt jer alle*
191. *sammen det samme jeg tror ikke rigtig I får noget ud af det jeg vil godt gå hen til*
192. *jer hver og lære det* så siger jeg okay men det det vil jeg gerne hvis du gad gider
193. det på et eller andet tidspunkt *jamen det skal jeg nok finde ud af* så hun ville øh .
194. hun ville gå rundt til os og øh lære os hvordan vi trådede symaskinen

Opbygningen af narrativerne vidner om en klar bevidsthed om de narrative elementer. I linje 185 starter hun – efter markeringen af at hun vil have den næste taletur – med ”ved du hvad der er”, men hun når at bremse sig selv med ”hvad det hedder øh” og starter så forfra med ”i håndarbejde ikke” hvorefter hun orienterer om situationen og forhistorien før hun når til evalueringen ”og så er det ret irriterende at” (linje 189) – en sætning der dog aldrig bliver gjort færdig fordi hun bevæger sig videre til fortsættelsen på historien. Denne selvrettelse – eller *minor reflexive frame break* i den Goffman’ske terminologi – viser at hun er bevidst om en traditionel opbygning af narrativer.

379. MA: aj mor ved du hvad . en Cecilie kender ikke . det er en der går i tredje nej fjerde
380. nu ikke hun øh hendes forældre de er blevet skilt ikke så her øh . her øh her sidste
381. onsdag ikke der snakkede hun med hende . så skulle de være sammen den dag så
382. skulle de snakke om det . ja

I linje 379 indleder Mathilde igen med at markere at hun ønsker taleturen hvorefter hun bygger op med *orientation* og *complicating action*. I linje 382 kan hun dog ikke finde ud af at fortsætte / afslutte, men hendes ”ja” vidner om at hun godt selv kan mærke at der mangler noget. Her hjælper Anne med nogle uddybende spørgsmål og til sidst en evaluering af situationen (linje 402) som Mathilde tilslutter sig.

Evalueringen er et element som Mathilde udnytter til fulde i andre narrativer. I fortællingen om den forestående ”trætur” (linje 295-315, se ovenfor) fylder evalueringen som nævnt en hel del. Men også i narrativer hvor evalueringen ikke får ligeså meget plads, har den stadig en stor betydning for Mathildes selvopfattelse da det er i de få evaluerende linjer at hun positionerer sig selv i forhold til eksempelvis skolen.

200. MA: °nej° . men altså øh det er da nej jeg synes nogen gange at de laver nogle sjove
201. ting men altså . men det der også er godt ved Mariannes hold det er jeg gider
202. ikke lave slange eller og jeg gider ikke lave sådan §slikpenalhus§ som de andre
203. laver og alt muligt
186. MA: ja men det . sidste år ikke der måtte vi sådan selv lidt bestemme faktisk hvad vi
187. ville ikke . men hun sagde i år at det gad hun ikke fordi at hun syntes at vi
188. larmede ikke og jeg synes det er lidt irriterende hele tiden at få at vide fordi
189. drengene mor . ikke . de larmer hele tiden det er altså næsten ikke os pi:ger mor
190. AN: siger hun det jer alle sammen der larmer
191. MA: ja hun siger bare *I larmer rigtig meget* og ved du hvad der er faktisk no:gen der
192. sidder stille og det er faktisk §ret§ irriterende at hele tiden at få at vide . det
193. AN: sådan er det desværre mange [gange]
194. MA: [det er] pisseirriter[ende]

I disse linjer (201-203, 209-210, 213 og 215) distancerer Mathilde sig kraftigt fra de andre elever – dels fra dem der gider at lave en slange i håndarbejde, og dels fra dem der larmer. Hermed viser hun forældrene – og sig selv – hvordan hun gerne selv vil opfattes, og hvordan hun adskiller sig fra drengene, hvilket vidner om en spirende distancering til det modsatte køn, som også ses i linjerne 70-85.

Det er især disse evalueringer der vidner om et selvstændigt og kritisk syn på omverdenen. I narrativerne og specielt evalueringerne fremstiller Mathilde sin dagligdag og sit livssyn over for

familien, og det giver hende mulighed for at påvirke forældrenes billede af hende – dvs. at hun i genfortællingen af sine oplevelser former sit selv billede, sin identitet og sine forældres billede af hende – og dermed skaber hun sin position i familien. Dette er et eksempel på hvorledes sproget er et redskab til at konstruere verden med (jf. ”*Language as method*”, afsnit 3.1.3) samt en væsentlig del af identitetsdannelsen (jf. citatet af Sapir i afsnit 3.1.4). *Telling my day* er derfor ikke et helt dækkende begreb for den pågældende aktivitet, hvilket jeg vil berøre nærmere i afsnit 5.1.2.

4.3.2.1.2 Forhandlinger

Mathilde anser både undervisning og familieanliggender som noget hun har indflydelse på og er aktivt medbestemmende omkring. Selvom hun – bevidst om sin egen barn-over-for-voksen-position (novice-ekspert-relationen) – indtager en spørgende rolle, ses det at hun forventer positiv feedback samt at hun, når hun ikke i første omgang får opbakning, gentager sit ønske, insisterer på en begrundelse for afslaget samt genoptager forhandlingen hvis begrundelsen ikke er god nok. Anne opmuntrer denne adfærd på forskellige måder.

Et eksempel på en forhandling er den narrativ Mathilde fortæller om sin håndarbejdsundervisning i skolen (linje 185-194). Her refererer hun en vellykket forhandlingssituation. Anne viser sin anerkendelse af Mathilde ved at spørge ind til situationen (linje 195, 197 og 199).

I linje 316 har Anne spurgt til den forestående hyttetur, og Mathilde foreslår en forhandling med læreren.

319. MA: nej men altså kan vi ikke spørge Irene om vi ikke godt kan tage kuffert fordi hvis
320. [jeg]
321. AN: [jo]
322. MA: hvis jeg skal have en rygsæk skal vi i hvert fald kø:be en . og det er jo lidt dumt
323. ikke
324. AN: jamen vi spørger lige hvad begrundelsen er for det
325. MA: så skal jeg have sådan en \$kæmpe\$ en det er da meget nemmere at have sådan en
326. øh
327. AN: jeg kan ikke huske hvad hun har sagt om det . den du havde med sidst det gik da
328. meget fint [ikke . eller hvad]

Mathilde viser i disse linjer at hun anser sig selv for at være lige så kompetent til at vurdere en rygsæk kontra en kuffert som hendes lærer (og hendes forældre) er. Hun anser sig selv for at være medbestemmende og i stand til at vurdere konsekvenserne af en manglende forhandling. Anne støtter hende i at de kan prøve at spørge og viser hermed at hun dels er enig i Mathildes vurdering, og dels at hun ønsker en begrundelse fra læreren. På denne måde bakker hun klart op om Mathildes kritiske tilgang.

Hele den transskriberede sekvens fra fredag aften (linje 411-553) handler om at Mathilde ønsker sig en trampolin. Mathilde ved tilsyneladende på forhånd at hendes forældre ikke er vilde med ideen, for allerede i linje 432 spørger hun ”hvorfors kan vi egentlig ikke få en?” til trods for at hverken Peter eller Anne endnu har sagt direkte nej. Spørgsmålet viser dels at hun anser sig selv for at være berettiget til en ordentlig begrundelse, dels at hun anser familien for at være en enhed, et fællesskab som sammen skal have trampolinen – hun spørger ikke ”hvorfors må jeg ikke få en?”. Brugen af verbet ’kan’ i stedet for ’må’ viser også at Mathilde anser situationen for at være et spørgsmål om ydre og praktiske omstændigheder (*kan det lade sig gøre?*) og ikke et spørgsmål om at få lov. Efterlysningen af en begrundelse viser desuden tilbage til Annes kommentar til rygsæk/kuffert-situationen aftenen før (linje 324): En beslutning skal kunne begrundes. Herefter anfører Peter og Anne forskellige begrundelser som alle går på bekymringer for Mathildes sikkerhed. Først i linje 472 konkluderer Peter: ”ej det bliver ikke i år”. Der går dog ikke længe før Mathilde atter er i gang med at argumentere for at hun alligevel kan få den i julegave, og hun planlægger hvilken størrelse den skal være. I linjerne 498 og 507 viser hun (med pronominet ’vi’ i stedet for ’jeg’) hvordan hun anser familien for at være en enhed der i fællesskab skal have en trampolin, samt sig selv for at være en indflydelsesrig del af dette fællesskab (hvilket hun tilsyneladende også er):

498. MA: jeg tror altså vi skal i hvert fald ikke have sådan en lille en som naboen har

507. MA: den er meget lille (5 s) vi skal have sådan en hvis vi skulle have en så skulle det

508. være sådan en som Cecilie (...)

Hverken Peter eller Anne stopper hende – de opmuntrer hende faktisk ved at spørge interesseret til hvordan man kommer op på trampolinen etc., og kommer med anerkendelsesmarkører som ”er det en lille en” (linje 499), ”mellem hm” (linje 510) og adskillige mm’er og hm’er. Idet Mathilde opfordres til at fortælle mere om trampolinen, øges hendes selvsikkerhed. Forældrenes interesse bekræfter hende i at hun er en vigtig del af familien, samt at hendes mening og hendes forhandlingsevner er værdifulde – med andre ord: Hun er i færd med at blive et kompetent medlem af fællesskabet.

4.3.3 ”Future family concerns”

Den tematiske ramme *non-immediate family concerns* viser sig at være meget lidt relevant i familien Christensens middagsbordssamtale. Til gengæld viser der sig at være væsentlige dele af samtalen der ikke dækkes af Blum-Kulkas tre tematiske rammer, men som er så betydningsfulde i kommunikationssituationen at jeg har set mig nødsaget til at supplere Blum-Kulkas model med en ekstra tematisk ramme. Det drejer sig om de sekvenser hvor familien diskuterer fremtidige begivenheder, i form af planlægning, informationsudveksling etc. Disse kan hverken kategoriseres som *situational concerns*, *immediate family concerns* eller *non-immediate family concerns*, jf. definitionen af de forskellige rammer i Johansen 2006, p. 62, idet de peger ud over den aktuelle situation, den forløbne dag og den fælles fortid, og de kan dermed rubriceres som ”*future family concerns*”.

Det gælder blandt andet planlægningen af Peters fritidsaktivitet (linje 132-156), samtalen om Mathildes forestående hyttetur (linje 316-367), den kommende ”trætur” (linje 296-315) samt hele uddraget fra fredag aften (linje 411-553), der indeholder 1) *informationsudveksling* om Mathildes juleønsker, 2) *forhandling* om hvorvidt Mathilde må få en trampolin og i givet fald hvornår og 3) Mathildes *planlægning* af størrelsen på trampolinen. Alle tre punkter kan klassificeres som tilhørende fremtidige aktiviteter. Disse *future family concerns* er centrale for familiens kommunikation idet de understreger familien som en *speech community* – de konstituerer fællesskabet ved konstant at bekræfte samhørigheden og dennes fremtidige udvikling. Denne fremadskuende aktivitet er vigtig for en families følelse af at være en familie – noget af det der kendetegner en familie som *speech community*, er at medlemmerne er bundet sammen i fremtiden uanset om de ønsker det eller ej. Medlemmerne har ikke selv valgt deres medlemskab. Deltagelsen i de verbale handlinger der omhandler fremtiden, er derfor en positiv tilkendegivelse af at tilhøre fællesskabet og et løfte om fortsat at deltage i dette. Jeg vil diskutere Blum-Kulkas model yderligere i afsnit 5.1.

4.4 Opsummering

4.4.1 Annektering

Anne og Mathildes fælles udebase der i adskillige af Mathildes narrativer fungerer som fælles referenceramme, giver Anne glimrende muligheder for at være en aktiv og opmuntrende lytter samt for at bidrage til Mathildes udsagn. Det giver Anne en position som Mathildes foretrukne samtalepartner samt forbundsfælle og hæmmer Peters deltagelse idet hans manglende forhåndskendskab sætter ham uden for samtalen når denne omhandler f.eks. de fysiske forhold på skolen (linje 175-183) eller årsagen til sløjdlærerens fravær (linje 230-249). Annes forhåndskendskab giver hende mulighed for at bidrage meget aktivt til Mathildes narrativer og dermed indlægge sine holdninger i disse. Således har Anne en meget gunstig position i socialisationen af Mathilde som da også har ført til at Mathilde på flere punkter har annekteret Annes indstilling til f.eks. forhandlinger og evalueringer, samt at hun ofte tager Annes holdninger til sig som sine egne, eksempelvis med hensyn til at efterlyse begrundelser (f.eks. linje 313, 324 og 432) og vægtningen af evalueringen. Anne indtager på samme tid rollen som forbundsfælle og ekspert; hun har Mathildes tillid og lever op til denne, men samtidig repræsenterer hun skolen, og denne kombination medfører at Annes ord har stor vægt i Mathildes univers, hvorfor hun i høj grad har overtaget Annes verbale adfærd.

4.4.2 Identitet

Det ses både i Mathildes interaktion med familien samt i fortællingerne fra skolen at Mathilde anser sig selv for at være et medbestemmende individ med ret til indflydelse samt ser sig selv i stand til at vurdere situationer og tage beslutninger på lige fod med lærere, forældre og storebror. Hun anser sig selv for at være et kompetent medlem af det kompetencefællesskab som familien udgør. Hun har en kritisk tilgang til sin omverden og insisterer på selv at vurdere denne frem for at overtage andres syn – hun overtager i høj grad Annes syn på f.eks. skolen, men dette sker ubevidst. Det er utvivlsomt også sådan hun ønsker at se sig selv, samt at andre skal se hende, idet hendes narrativer og forhandlinger bærer præg af hendes positionering som selvstændigt individ. Mathilde er derfor et glimrende eksempel på Schieffelin og Ochs' opfattelse af novicen som aktiv i socialisationsprocessen: *"(...) individuals (including young children) are viewed not as automatically internalizing others' views, but as selective and active participants in the process of constructing social worlds"* (Schieffelin og Ochs i Budwig 2003).

Selvom Anne og Peter spiller en stor rolle for Mathildes socialisation idet det er dem der sætter rammerne og 'guider' hende, er det Mathilde selv der udnytter muligheden for at udvikle blandt andet sine forhandlingsevner og sin narrative kompetence. Også Sapirs antagelse om individualiteten (Sapir i Budwig 2003, p. 221) eksemplificeres af denne middagsbordssamtale: Via sproget socialiseres Mathilde til et gruppetilhørsforhold og en social identitet, men også hendes individualitet dannes og udvikles til og gennem sproget.

5. Perspektivering

5.1 Teoretisk diskussion

5.1.1 Future family concerns

Som nævnt i analysen har jeg fundet det nødvendigt at supplere Shoshana Blum-Kulkas model med en tematisk ramme som jeg har kaldt "*Future family concerns*". Da min analyse begrænser sig til at omfatte en enkelt familie, er det ikke muligt for mig at vurdere i hvor høj grad denne tematiske ramme vil være relevant i andre analyser af middagsbordssamtaler, men da jeg genkender de elementer som jeg har tematiseret som *future family concerns* fra f.eks. min egen familie, antager jeg at det er et fænomen der vil kunne genfindes i andre middagsbordssamtaler. I en fremtidig undersøgelse af middagsbordssamtaler ville det være interessant at se nærmere på forekomsten af sådanne elementer og deres betydning for interaktionen, familiens fællesskab og udviklingen af dette fællesskab ud fra den betragtning at *future family concerns* spiller en stor rolle i konstitueringen af fællesskabet og opretholdelsen af dette, naturligvis i samspil med de tre tematiske rammer *situational concerns*, *immediate family concerns* og *non-immediate family concerns*. Sidstnævnte viste sig at være stort set fraværende i mit datamateriale, men det ville være relevant at se på *non-immediate family concerns* og *future family concerns* i samspil. Man kunne forestille sig at medlemmerne af en given *speech community* ville indtage og/eller få tildelt forskellige deltagerpositioner alt efter om samtalen omhandler fortidige eller fremtidige begivenheder, f.eks. har ældre søskende en anden position i forbindelse med fortidige begivenheder end deres yngre søskende, mens begge parter kan anvende kommunikationen vedrørende fremtidige begivenheder som anledning til positionering idet de her har mulighed for at give deres bidrag til hvordan familien som *speech community* skal fungere fremover, og hvordan deres egen rolle skal forme sig i den forbindelse. Dette kunne også være grunden til at netop *future family concerns* er

fremtrædende i mit datamateriale, modsat *non-immediate family concerns*, da Mathildes centrale projekt netop er positionering og dannelsen af identitet.

5.1.2 Telling my life

Et andet fænomen i Blum-Kulkas analyser er *telling my day* som dækker over barnets genfortælling af sin dag, hvilket typisk vil gøres ved hjælp af primært referentielle og emotive ytringer. Dette begreb bør dog i Mathildes tilfælde omdøbes til "*Telling my life*". *Telling my life* omhandler ligeledes barnets genfortælling, men peger ud over den forløbne dag og udtrykker at barnet i sin genfortælling bearbejder sin livsverden. *Telling my life* har dermed en konstruerende funktion idet barnet i fortællingen skaber sin identitet og sin position i familien. Denne identitetsdannelse og bearbejdning af omverdenen er en så central del af Mathildes fortællinger at '*telling my day*' i hendes tilfælde er for smalt et begreb.

5.2 Fremtidige undersøgelser

Ovenstående punkter viser at der endnu er masser af uudforskede temaer i middagsbordsforskningen. Da forskningsfeltet endnu er så relativt ungt, vil kommende undersøgelser utvivlsomt føre til mange nye opdagelser. Der er adskillige områder af den sproglige socialisation der endnu ikke – mig bekendt – er forsket tilstrækkeligt i. Identitetsdannelse og annektering af sproglig adfærd i forbindelse med middagsbordssamtaler er blot et enkelt eksempel. Disse processer ville naturligvis kunne undersøges bedre hvis undersøgelsen forløb over en længere tidsperiode. Man ville i så fald kunne studere barnets *udvikling* af identiteten samt den gradvise annektering af forældrenes sprogbrug, og dermed ville man kunne opnå en langt større forståelse af fænomenet end det har været muligt med mit begrænsede datamateriale.

6. Konklusion

I min analyse har jeg belyst hvordan Mathildes sproglige kompetencer har betydning for konstruktionen af hendes identitet og position i familien. Jeg har ligeledes vist betydningen af Anne og Mathildes fælles referenceramme samt hvorledes bl.a. denne medfører at Anne indtager en stærk position som forbundsfælle i besiddelse af ekspertviden. Mathildes interaktion – både hendes individuelle narrativer og hendes forhandlinger med såvel voksne og lærere – blotlægger hendes selvbillede: Hun ser sig selv som aktivt og kompetent medlem af den *speech community* som familien udgør, og forældrene opmuntrer og støtter denne position ved f.eks. at udføre deres

regulerende handlinger meget skånsomt i forhold til Mathildes *face*. Trods forældrenes opbakning og den store betydning heraf er det dog i høj grad Mathildes egen fortjeneste at hun formår at udnytte interaktionen til i den grad at træne sine forhandlingsevner og sin narrative kompetence – verbale ressourcer som også vil komme hende til gode i hendes sociale liv uden for familien.

Abstract

How are children's identity created, and how are their role and position in the family developed? This analysis shows an example of a child "in the making" of her identity and constructing her position as a competent participant of her speech community.

Mathilde is only 11 years old but she has already acquired some verbal resources that help her obtain a very strong position in her family. Her parents are supportive and gentle in the socialization process and do not damage Mathilde's face, which encourages Mathilde in the development of her narrative and negotiating competences. With terms developed by Goffman, Jakobson, Hymes and Blum-Kulka the analysis shows that language plays an important role in the creation of individuality, and that the novice is an active participant in the process of socialization. The analysis also demonstrates the relevance of the parents' verbal behaviour: Anne, who works at Mathilde's school, is able to contribute with expert knowledge when Mathilde is talking about her school. This gives her the opportunity to influence Mathilde's verbal behaviour and it makes her a quite active listener.

I have examined the family's interaction by recording their conversation at the dinner table, which is a very suitable object to studies of language socialization processes being a speech event involving persons of different ages; it is limited in time and space and it is often characterized by certain limitations and expectations regarding the conversation themes. Several researchers have been engaged in this field of studies, but in Denmark the research has been very limited so far. My own research is therefore, though very limited, a small contribution to the field of dinner table conversation in Denmark.

Language socialization research is a very complex field of methods and theory because a lot of different directions – such as sociology, psychology, linguistic and anthropology – have contributed to the area. There are many views on language socialization, but they all agree on the fact that it is a very important part of human development. The acquisition of culture and the acquisition of language are not two independent processes – they are very much part of the same developmental process. Therefore it is possible to achieve information about the organization of culture and society and the cognitive development of the human mind by studying the language development.

Litteratur

Budwig, Nancy (2003): "The Role of Language in Human Development". I: Valsiner, Jaan og Connolly, Kevin J. (red.): *Handbook on Developmental Psychology*, Sage Publications

Bukdahl, Jørgen K. (1980): "En filosofisk hermeneutik". I: *Kritiske tolkninger*, Gyldendal

Duranti, Alessandro (1997): *Linguistic anthropology*, Cambridge University Press

Ervin-Tripp, Susan (2001): "Acquisition". I: Duranti, Alessandro (red.): *Key Terms in Language and Culture*, Blackwell Publishers

Femø Nielsen, Mie, Jacob Steensig og Johannes Wagner (2006): "Konversationsanalyse i Danmark". I: *NyS 34-35*, Institut for Nordisk Filologi, Københavns Universitet

Gadamer, Hans-Georg (2004): *Sandhed og metode*, Systime

Hymes, Dell og John Gumperz (1972): *Directions in sociolinguistics – the ethnography of communication*, Holt, Rinehart & Winston

Johansen, Marianne (2006): "Sproglig socialisation ved middagsbordet". I: *Danske Studier 2006*, C.A. Reitzels Forlag

Järvinen, Martha (2005): "Pierre Bourdieu". I: Andersen, Heine og Kaspersen, Lars Bo (red.): *Klassisk og moderne samfundsteori*, Hans Reitzels Forlag

Jørgensen, Arne (2004): "Oversætters indledning". I: Gadamer, Hans-Georg: *Sandhed og Metode*, Systime

Labov, William (1972): *Language in the Inner City*, University of Pennsylvania Press

Maegaard, Marie og Pia Quist (2005): "Etnografi, praksis og sproglig variation". I: Christensen, Tanya m.fl. (red.): *Metode*, Institut for Nordisk Filologi, Københavns Universitet

Møller, Erik (1995): "Den prototypiske mundtlige fortælling". I: *5. møde om udforskningen af Dansk Sprog*, Århus Universitet

Ochs, Elinor (2001): "Socialization". I: Duranti, Alessandro (red.): *Key Terms in Language and Culture*, Blackwell Publishers

Ochs, Elinor og Bambi B. Schieffelin (1996): "The microgenesis of language socialization". I: Slobin m.fl. (red.): *Social interaction, social context, and language: Essays in Honor of Susan Ervin-Tripp*, Lawrence Erlbaum Associates

Perregaard, Bettina (2001): "Tre spor i sprogvidenskabens udforskning af den mundtlige fortælling". I: Kjær, Iver og Lundgreen-Nielsen, Flemming (red.) *Danske Studier 2001*, C.A. Reitzels Forlag

Perregaard, Bettina (2004): *Pædagogisk sprogforskning*, Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag

Scheuer, Jan (2006): *Indgange til samtaler*, Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag

Transskriptionsnøgle:

tekst = almindelig tale

tekst = forvrænget stemme

tekst = tryk på ord eller stavelse

°tekst° = lav volumen

TEKST = høj volumen

§tekst§ = overdrevet tydelig udtale

te:kst = stavelse trukket ud

>tekst< = hurtigt tempo

[tekst] = overlap

. = pause på under 1 sekund

. . = pause på 1-2 sekunder

(3 s) = pause på 3 sekunder

tekst≈tekst = to ord bundet sammen

xxx = utydeligt

* = ordforklaring i fodnoterne

Jeg har fulgt gældende retskrivningsregler frem for den faktiske udtale og derfor udskrevet hele ord hvor deltagerne kun udtaler dele af ordet (fx ik = ikke og ku = kunne) for at gøre transskriptionen mere læsbar. Jeg har dog set bort fra almindelig tegnsætning da komma, punktum etc. vil distrahere fra ovenstående transskriptionstegn.

Familien Christensen**Aftensmad torsdag****Deltagere: MA (Mathilde), AN (Anne), PE (Peter)**

329. AN: så kan du bare øse op Mathilde
330. (5 s)
331. MA: jeg er i gang med at tage (3 s) hvor er Emil
332. AN: han øh arbejder over fordi at de var bagud nede i slagteriet så han er blevet sat til
at
333. stege frikadeller og . og øh veje oksekød og sådan noget af
334. MA: [ja]
335. AN: [i sted]et for hans sædvanlige og det skal han så gøre bagefter
336. MA: okay
337. AN: så derfor så kommer han . han kommer ikke hjem og spiser så spiser han kebab
338. sammen med Benjamin bagefter når han har fri
339. MA: nå
340. AN: her skal du lige have lidt mere sovs
341. MA: nej
342. AN: nej . hvis du ikke vil have aspargeserne så kan du bare kyle dem over til mig
343. MA: okay (15 s) ej hvor irriterende . . de smutter
344. AN: du har vist fået mange aspargeser hvad
345. MA: ja er du sindssyg
346. (5 s)
347. AN: hold da op hvad er det du har ned ad armene der det har jeg da ikke set før
348. MA: det er bare nogle tatoveringer
349. AN: er det noget du har malet eller hvad
350. MA: næ jeg lavede den i dag jeg fik den i en tyggegummipakke
351. AN: xxx
352. MA: nej på vores >tyggegummipakke< mor
353. AN: de §røde§ tyggegummier . eller [hvad]

354. MA: [ja] nej de der lyserøde ting der ligger sådan
nogle
355. ele[fant]
356. AN: [de] der store nogle
357. MA: ja
358. (10 s)
359. PE: det var ikke så længe du legede med Sofie var det
360. MA: nej
361. PE: skulle hun noget
362. MA: °næ°
363. PE: nå
364. MA: jeg gad bare ikke rigtig mere
365. PE: nå . hvordan gik me:d engelsk . havde I ikke det i dag
366. MA: jo det gik fint nok . hun spurgte bare ikke og jeg gad ikke blive spurgt
367. AN: skulle man række fingeren op så hun kunne se hvad du kunne
368. MA: nej
369. AN: xxx
370. MA: °men jeg vil altså ikke°
371. AN: hm
372. PE: hvem rækker hånden mest op så
373. MA: Tea
374. AN: Tea
375. PE: Tea nå
376. AN: det var ikke lige hende jeg ville have gættet på
377. MA: næ
378. PE: er der mange der rækker hånden op
379. MA: arj . også når vi skal øve det der oplæsning så er det sådan noget åååå . . vi er helt
vildt
380. slø:ve
381. PE: hvem er det der læser op . læreren
382. MA: nej øhm
383. PE: [eller]

384. MA: [øhm] vi hører sådan et bånd og så bagefter så stopper hun og så skal vi gentage det
385. den har sagt ikke . og så starter den igen og så . næste linje og så noget
386. PE: okay så siger I det i kor
387. MA: mmm og ved du hvad
388. AN: er det teksten fra læsebogen I siger i kor
389. MA: °ja øh° . hvad det hedder i frikvarteret ikke
390. AN: mm
391. MA: der var vi nede på pifferen* ikke og så legede vi så >far og mor og børn< ikke .
og så
392. øhm og øh der øh der samlede vi så sådan en masse øh øh §agern§ og alle mulige
ting
393. og øh så øh sådan noget og så legede vi så >far og mor og børn< og så var det
sådan to
394. familier ikke
395. AN: mm
396. MA: og så i musik så fik vi så lufter ikke og det var og vi var jo dernede ved pifferen
ikke
397. AN: ja
398. MA: så der fik vi så . og så alle drengene de tog alle de der §ægern§ og alt det der men
vi
399. ville vi ville ikke sige at øhm at hvad det hedder at vi havde øhm . at vi havde øh
fanget
400. dem det var lidt pinligt . ikke fordi det var kun pigerne der lavede det
401. AN: nå så de vidste ikke det var noget I havde samlet
402. MA: aj og det var lidt pinligt at sige at vi havde været nede og >lege far og mor og
børn< . .
403. men det var meget sjovt
404. AN: griner drengene hvis I har leget far og mor og børn
405. MA: ja . og hvis vi kommer til at sige . og hvis nogen nogen kommer nogen af pigerne

* Pifferen = børneslang for skolefritidsordningen

406. kommer til at sige øh skal vi lege i morgen ikke så siger drengene også *ååå skal I ikke*
407. *være sammen* og sådan noget altså hvorfor siger I ikke bare sammen hvorfor siger I
408. lege lege stadig og sådan noget
409. AN: °siger de pattebørn°
410. MA: [ja]
411. PE: [drengene] drengene leger nok også skal du se
412. MA: ja sikkert
413. PE: de kalder det bare noget andet
414. AN: hvordan kan det være I går ned på den der legeplads
415. MA: det er fordi at der ikke er nogen . dernede . . altså
416. AN: I kan have det for jer selv
417. MA: ja altså øh de små må jo ikke gå derned
418. AN: mm
419. MA: og der er jo ikke sådan rigtig nogen store der gider . men det er ret billigt ikke mor
420. nogle af de store ikke . de går forbi der ikke og så
421. AN: xxx
422. MA: jo vi sidder jo der . og øhm . ja
423. PE: men der er da ikke der er da ikke skolelærere dernede . gårdvagter er der det
424. MA: nej
425. PE: hm
426. MA: og nogen gange så kommer der også nogen dagplejebørn forbi og de de kigger bare
427. helt vildt meget . pænt pinligt
428. AN: xxx
429. PE: må I godt være der . selvom der ikke er gårdvagter
430. MA: ja . det må vi gerne
431. AN: hvor mange er I der går ned og leger er det alle pigerne eller er det kun
432. MA: øhm: det er . altså: . jeg tror der er fem fire styk andr~fi:re eller tre som ikke gør
433. ellers så gør vi alle sammen og . og øhm og Cecilie og Amalie og en der hedder

434. Caroline ikke . de er min familie ikke og så er der nogle andre i den anden
435. AN: hvem er det der ikke er med . hvis det kun er tre~fire stykker
436. MA: øhm Denise øh Katrine og øh . og hvad det hedder
437. AN: Katrine O så
438. MA: ja . øhm nej Katrine O er også med
439. PE: I har da ikke nogen der hedder Petrine i klassen
440. MA: mm
441. PE: er det den anden klasse . eller hvad
442. AN: hun sagde ikke Petrine
443. PE: nå jeg troede hun sagde Petrine
444. MA: °hvad sagde jeg° . øh
445. AN: hvad så så bliver de bare oppe i klassen de der . stykker
446. MA: ja altså ja . . mor ved du hvad . jeg har også lært det nye eller jeg har også øh det
447. var fordi en dag ikke så var der nogen der spillede §popcorn§ ikke også det er
448. sådan et kortspil ikke
449. AN: ja
450. MA: så kiggede jeg så på det ikke og så lærte jeg det så . ved at kigge på dem ikke og
451. så øh og det er helt vildt sjovt (3 s) og det er helt vildt nemt og lære (6 s) det skal
452. vi prøve en dag far
453. PE: [er det]
454. AN: [er det] almindeligt kortspil
455. MA: ja det er bare almindelige kort
456. PE: skal man være to eller flere
457. MA: man skal: eller . øh altså man kan godt være man skal mindst eller man skal være
458. to ikke men man kan også godt være tre . men det er bedst at være to fordi det
459. er lidt sjovere
460. PE: nå (10 s) jeg ringer til øh . hvad er det han hedder Henrik og hører om han vil
461. spille i aften eller på søndag
462. AN: men altså i morgen skal vi xxx
463. PE: ja
464. AN: er det tidligt eller hvad
465. PE: ja . måske tidligt eller på et andet tidspunkt

466. MA: [far]
467. PE: [det kan] også godt være at øh tirsdag er en dum dag at spille fordi øh . hvis jeg
468. nu skal til dans . . hentes og bringes eller hvad hun nu skal
469. AN: jamen er det ikke den dag hvor man kan . uden at have meldt sig til
470. PE: nej nej det er bare fordi vi har valgt at det skal være: tirsdag
471. AN: nå okay
472. PE: det kan være vi skal vente til mandag eller et eller andet
473. (5 s)
474. MA: [far]
475. AN: [ej så] hellere onsdag mandag der kommer jeg jo sent hjem det er lidt dumt når
476. jeg først er hjemme halv seks eller et eller andet . du kan heller ikke være sikker
477. på at få bilen den skal du vel bruge så skal jeg først komme hjem vel . . og hvis I
478. skal spille tidligt før det bliver mørkt så øh er det jo en dum dag
479. PE: jeg ved det ikke altså det jo
480. AN: men det må du selv om
481. PE: ja ja
482. AN: jeg har jo i hvert fald bilen
483. PE: ja ja men hvis du er hjemme ved halv sekstiden eller sådan noget så er det jo . så
484. er det jo godt nok
485. MA: mor må jeg gerne øhm . spørge øh Christina om hun må være sammen bagefter
486. vi har spist
487. AN: jeg tror at hun gik hjem fra skole i dag
488. MA: hvorfor
489. AN: fordi hun havde kvalme
490. MA: nå har hun været oppe til dig
491. AN: ja så sagde jeg hun skulle ringe til xxx
492. PE: er hun begyndt at øh have kammerater nede i skolen
493. MA: ja . lidt . i hvert fald bedre end på hendes gamle skole
494. PE: nå
495. MA: hun har i hvert fald flere venner end på hendes gamle skole
496. PE: nå så det synes hun er godt
497. MA: ja

498. PE: så hun er glad for at gå der
499. MA: ja . jeg ved ikke lige med hendes storesøster om hun har fået det bedre ved at gå
500. på den anden skole
501. PE: aj men hun er også lige startet
502. MA: ja men jeg ser heller ikke så meget til Christina og hendes storesøster fordi de . er
503. jo oppe på den øh store gang
504. AN: hvad er det for en gang
505. MA: det er den der hvor at der går niende og [den der øh]
506. AN: [ja det er] den der øh
507. MA: i midten kan man godt [sige]
508. AN: [ja . ja] det er modsat
509. MA: det kalder vi for den store gang . vi er også oppe på en af de [store gange]
510. AN: [ja det var nemlig]
511. lige det jeg skulle til at sige du går jo også sammen med nogle af de store . skal
512. du ikke have lidt mere ris Mathilde
513. MA: hallo nej moar . ved du hvad der er hvad det hedder øh i øh i øh håndarbejde ikke
514. der sagde jeg til øh: til Marianne at øh om hun ikke godt kunne lære os hvordan
515. vi skulle tråde en symaskine sådan så vi ordentligt kunne lære det så vi ikke hele
516. tiden skal vente på hun kommer og så noget for vi når ikke særlig meget fordi at
517. hun skal rundt til alle ikke . og så er det ret irriterende at og så siger hun jamen
518. altså *jeg tror bare ikke rigtig at ligesom Sigrid har gjort hun har fortalt jer alle*
519. *sammen det samme jeg tror ikke rigtig I får noget ud af det jeg vil godt gå hen til*
520. *jer hver og lære det* så siger jeg okay men det det vil jeg gerne hvis du gad gider
521. det på et eller andet tidspunkt *jamen det skal jeg nok finde ud af* så hun ville øh .
522. hun ville gå rundt til os og øh lære os hvordan vi trådede symaskinen
523. AN: men øh dem som har Sigrid til håndarbejde . kan de finde ud af at tråde den
524. MA: ja
525. AN: men så kan man jo også godt lære det sådan som Sigrid har lært det
526. MA: ja jeg ved det ikke helt men jeg tror da godt de kan
527. AN: ja har du spurgt nogle af dem
528. MA: °nej° . men altså øh det er da nej jeg synes nogen gange at de laver nogle sjove
529. ting men altså . men det der også er godt ved Mariannes hold det er jeg gider

530. ikke lave slange eller og jeg gider ikke lave sådan §slikpenalhus§ som de andre
531. laver og alt muligt
532. AN: nej
533. MA: det gider jeg ikke
534. AN: må I så selv vælge hvad I vil lave eller er det Marianne der bestemmer
535. MA: ja men det . sidste år ikke der måtte vi sådan selv lidt bestemme faktisk hvad vi
536. ville ikke . men hun sagde i år at det gad hun ikke fordi at hun syntes at vi
537. larmede ikke og jeg synes det er lidt irriterende hele tiden at få at vide fordi
538. drengene mor . ikke . de larmer hele tiden det er altså næsten ikke os pi:ger mor
539. AN: siger hun det jer alle sammen der larmer
540. MA: ja hun siger bare *I larmer rigtig meget* og ved du hvad der er faktisk no:gen der
541. sidder stille og det er faktisk §ret§ irriterende at hele tiden at få at vide . det
542. AN: sådan er det desværre mange [gange]
543. MA: [det er] pisseirriter[ende]
544. PE: [ja]
545. AN: hvis der er nogle få der øh forstyrrer eller [larmer]
546. PE: [ja]
547. AN: så bliver det desværre mange gange sådan at så går det ud over alle det kan jeg
548. godt forstå du synes er irriterende . . så siger hun bare sådan ud til alle sammen
549. ikke
550. MA: ja . jeg synes det er dumt at §lærere§
551. PE: generer det også dig at drengene larmer hvis det er drengene der larmer
552. MA: aj det gør det ikke
553. AN: men må man få at vide hvad du laver eller er det en hemmelighed
554. MA: mm °jeg kan ikke engang huske det° nej nej
555. AN: det er en hemmelighed
556. MA: ja
557. AN: okay . men du har ikke haft . du har ikke haft sløjld i dag vel
558. MA: nej jeg har haft håndarbejde . de andre ikke . Keld han var igen der ikke vi har
559. kun haft ham en gang mor
560. AN: men de fik så en anden sløjdlærer i dag
561. MA: ja okay men alligevel . [ikke]

562. AN: [ja det har] været rigtig uhel[digt]
563. MA: [vi har] kun haft ham en gang
564. og det var ikke engang alene
565. PE: men hvad er han syg
566. AN: nej han [har været væk tre gange i træk]
567. MA: [ej han har været på hyttetur] og så har han også været syg og så har han
568. også været . øh på tur
569. AN: jeg tror ikke han har været syg havde han
570. MA: jo
571. AN: jeg tror han har været på tre ture tre fredage i træk
572. MA: nå
573. PE: nå
574. AN: og det er jo selvfølgelig også §ret§ . uheldigt at det li:ge er jer det går ud over
575. MA: ja han kom også ned i klassen og sagde undskyld jeg ikke kommer men næste
576. gang kommer jeg . og der skal . og men øh I får en anden sløjdlærer i dag så I
577. kommer videre det synes jeg var godt nok
578. AN: xxx
579. MA: vi må ikke selv bestemme endnu
580. PE: det var en vinholder ikke
581. MA: ja
582. AN: nå det var en vinholder ja
583. MA: jeg har tænkt mig~øh: arj måske skal jeg ikke give den til mormor og morfar de
584. har så meget
585. AN: Mathilde . Mathilde lad lige være med det der
586. MA: mor
587. PE: jamen jeg vil gerne have den
588. MA: okay . det er altså kun en vinholder
589. PE: [ja ja]
590. AN: [så er du da] heldig
591. PE: så kan vi øh stille den bedste vin vi har i den vinholder hvis den er . §pæn§ [ha ha]
592. MA: [det er]
593. sådan et bræt ikke far

594. PE: [mm]
595. MA: [et stykke] bræt ikke . det skal så stå §skråt§
596. PE: mm
597. MA: og der er ikke nogen ben
598. PE: [nej]
599. MA: [det] kan bare stå sådan her fordi man laver på en eller anden måde §skråt§ med
600. de der og så når der kommer den der vin på eller °øllen kom-eller vinen° [ikke]
601. PE: [ja]
602. MA: kommer på ikke så så kan den ligesom stå af sig [selv]
603. PE: [ja]
604. MA: uden ben undtagen den der lille xxx ikke også
605. PE: mm er det sådan et bredt er det så meget tykt det der bræt [eller]
606. MA: [aj sådan] her
607. PE: er det kun . er det et bræt I har lavet okay . det lyder utroligt
608. MA: det er fordi der kommer lige:vægt . siger han
609. AN: er det to
610. MA: nej
611. AN: kun et
612. PE: men jeg kan godt huske vi så nede i øh Grækenland der så vi også et eller andet
613. med øh: der stod på en [eller anden måde]
614. AN: [ja der stod sådan]
615. PE: jeg synes bare det var to stykker brædder . der var sat sammen
616. MA: det ser meget sejt ud . . og den kan jo den kan jo . nok godt stå derovre hvis der
617. er plads til den . og så skal man så lave når man så har lavet den ikke så kan man
618. få lov til at bestemme skal man skære: . et hoved ud eller øh man kan male på det
619. ikke og man også lave alle mulige sådan nogle vinkler og streger og øh
620. PE: det er sådan noget lyst træ ikke
621. MA: jo
622. PE: ja fyrretræ
623. AN: har I lært om det der med træet
624. MA: nej det er på onsdag der skal vi på [træetur]
625. AN: [er det der] I skal på tur

626. MA: jeg har en seddel med hjem
627. PE: så skal I lære om . at noget træ er godt til det og noget træ er godt til det ikke
628. MA: ja og vi skal også kunne kende de forskellige §træsarter§
629. PE: ja
630. AN: det er da meget godt at lære °faktisk°
631. MA: HELT ÆRLIGT
632. AN: hvor skal I på [tur henne ved du det]
633. MA: [vi skal være der til] HALV TRE
634. AN: uh det bliver en lang dag . får I så ikke noget fri en anden dag
635. MA: det er fordi *Irene hun . hun kommer først klokken halv ti den dag så vi skal have*
636. *gymnastik og så*
637. AN: så slipper I ikke engang for gymnastik
638. MA: og så skal vi bagefter på tur til klokken halv tre moa:r helt ærligt . vi får en ti:me
639. §ekstra§
640. AN: får I så ikke en time før fri en anden dag
641. MA: næ:: total ufair hvorfor kan hun ikke bare komme den dag tidligere mor
642. AN: °det ved jeg sørme heller ikke°
643. MA: bare fordi hun skal *sove længe* totalt §spastisk§
644. AN: hvad hedder det øhm . er I begyndt at snakke hyttetur
645. MA: øh nej ikke s≈meget . men ved du hvad
646. AN: der er faktisk ikke så lang tid til
647. MA: nej men altså kan vi ikke spørge Irene om vi ikke godt kan tage kuffert fordi hvis
648. [jeg]
649. AN: [jo]
650. MA: hvis jeg skal have en rygsæk skal vi i hvert fald kø:be en . og det er jo lidt dumt
651. ikke
652. AN: jamen vi spørger lige hvad begrundelsen er for det
653. MA: så skal jeg have sådan en §kæmpe§ en det er da meget nemmere at have sådan en
654. øh
655. AN: jeg kan ikke huske hvad hun har sagt om det . den du havde med sidst det gik da
656. meget fint [ikke . eller hvad]
657. MA: [hallo mor a'erne] ikke mor a'erne de er totalt heldige ikke de må bare

658. bade og alt muligt . er de ikke heldige de måtte bare gå ned når de har lyst
659. AN: øh . uden nogen voksen
660. MA: nej
661. AN: nå:
662. MA: der var selvfølgelig en med ikke men de måtte bare si:ge det så gik de derned
663. AN: det er dem der har Ulrik . og Lillian tror jeg er det ikke
664. MA: jo
665. PE: men har de været afsted
666. MA: ja . og ved du hvad de må købe slik og alt det der slik men det må vi ikke . . vi
667. må ikke have slik med vi må ikke kø:be noget slik dernede
668. AN: heller ikke om aftenen
669. MA: ikke noget som helst mor
670. PE: [hvor var det de skulle hen af]
671. MA: [og vi må ikke have mobiler med] vi må heller ikke
672. AN: det måtte de heller ikke a'erne . det ved jeg
673. MA: nej okay men altså det altså ret [irriterende]
674. PE: [hvor var det] I sku hen jeg kan ikke huske det
675. MA: jeg kan ikke huske det . et eller andet
676. AN: de skal til øh . ja det er væk lige nu
677. PE: hvor ligger det henne
678. AN: jeg ved ikke hvor det ligger faktisk
679. MA: det ligger der helt ude på spidsen
680. PE: Kalundborg eller
681. MA: aner det ikke
682. PE: hm
683. AN: altså lige nu kan jeg ikke huske hvor det er . nej det var ikke Fur I skulle til
684. ligesom de andre . dem der lige har været afsted
685. MA: nej de var det samme sted
686. AN: nej men der har lige været en≈øh . der har lige været en tiendeklasse af sted
687. MA: hm
688. PE: hvor mange dage er det tre dage ikke
689. AN: aj jeg tror det er en uge det er det vist når man er fra man går i sjette

690. MA: øh hvad er det nu det hedder
691. PE: men Mathilde skal afsted i
692. AN: tre
693. PE: tre dage ja
694. MA: øh hvad var det det var . . hvad var det nu jeg ville sige
695. AN: jamen det ved jeg ikke
696. (10 s)
697. PE: det smagte nu meget godt
698. AN: ja
699. MA: hvornår kommer Emil hjem
700. AN: jeg ved det faktisk ikke rigtig for han skulle arbejde i hvert fald en halv time over
701. PE: hvorfor var de ikke færdige
702. AN: mm fordi at da han kom og skulle til og i gang med at rydde op efter dem og gøre
703. rent der~øh så var de slet ikke færdige og så var han blevet sat i gang med at veje
704. oksekød af og frikadeller og øh:
705. MA: det kan de da ikke ba:re sætte ham til . så må han da få noget §ekstra§ løn
706. AN: det gør han også han får for de timer han er der
707. MA: aj mor ved du hvad . en Cecilie kender ikke . det er en der går i tredje nej fjerde
708. nu ikke hun øh hendes forældre de er blevet skilt ikke så her øh . her øh her sidste
709. onsdag ikke der snakkede hun med hende . så skulle de være sammen den dag så
710. skulle de snakke om det . ja
711. AN: om at de var blevet skilt eller hvad
712. MA: ja fordi at Cille ikke . hun har jo prøvet det
713. AN: men er det en nede fra skolen
714. MA: ja . jeg kan ikke huske hvad hun hedder . det er en eller anden der har gået i
715. børnehaven
716. AN: nå som er mindre end jer
717. MA: ja fjerde
718. AN: °fjerde . okay°
719. PE: men kender de hinanden . nej
720. AN: men Cecilie hun gik jo også øh hun er jo også er hun ikke også yngre end dig jeg
721. tror ikke I gik jeg tror ikke du gik du har aldrig gået sammen med hende i

722. børnehaven vel
723. MA: nej
724. PE: var det nogen de kendte siger du
725. MA: øhm nej jeg kan også huske Cecilie havde også den der kæmpe plet . på kinden
726. (fniser)
727. PE: var det nogen hun kendte i forvejen dem der skulle skilles . ne:j
728. MA: øh jo hun kendte dem godt
729. PE: nå °okay°
730. AN: det er da fint nok så kan det være hun kan hjælpe hvis hun er ked af det pigen
731. MA: ja
732. (5 s)
733. AN: er du øh sikker på at du ikke skal have mere mad nu
734. MA: ja jeg kan ikke spise mere
735. AN: nej
736. PE: tak for mad
737. MA: okay tak . det smagte godt tak for mad
738. AN: velbekomme

Aftensmad fredag (uddrag)

Deltagere: Mathilde (MA), Anne (AN), Peter (PE), Emil (EM)

Anne og Peter taler om nogle bekendte

739. MA: moar jeg ved godt hvad jeg ønsker mig til jul . eller . hvad kommer først
740. AN: ja jul
741. MA: en kæmpe trampolin
742. AN: [(grin)]
743. EM: [den] kan ikke være ude i vores have
744. MA: [jo::]
745. AN: [jo det] kan den godt
746. EM: det kan den sgu da ikke
747. MA: jeg ville bare ønske at I sagde ja
748. PE: du gider da ikke stå og hoppe i sådan en trampolin dagen lang gør du det
749. MA: øh jo det er altså rigtig sjovt hvis man har veninder på besøg ikke så hvis man

750. ikke ved hvad man skal lave så går man ud på den trampolin og så hopper man
751. lidt og sådan
752. EM: nej hjemme hos Benjamin med Nikolaj har ham og hans små søskende sådan en
753. kæmpe trampolin den største størrelse og så Benjamin og Nikolaj de hoppede
754. ikke og de er jo ikke helt tynde vel . de fløj bare op i luften ikke og nogle gange
755. så ramte de også bare ned og ramte jorden så man skal passe på ikke
756. AN: mm . . Nikolaj det er ham der ikke går på skolen mere vel . har Benjamin egentlig
757. stadig set ham xxx
758. EM: det ved jeg ikke . måske
759. (5 s)
760. MA: hvorfor kan vi egentlig ikke få en
761. AN: (4 s) jeg er ikke så vild med det jeg synes det er sådan lidt lidt [farligt]
762. MA: [farligt] . moar der
763. er hegn
764. EM: hegn det hjælper ikke [en skid]
765. MA: [JOHO] . hvis man falder ud til siden så falder man i hvert
766. fald ikke igennem
767. EM: men hvis man hopper direkte ind i hegnet
768. MA: okay det kan være du synes . men da vi lavede blindebuk [ikke]
769. EM: [nå ja] (ironisk)
770. MA: der faldt vi da hele tiden ud i hegnet . det gik da ikke noget i stykker
771. PE: får du ikke ondt i ryggen
772. AN: jeg tror også det er hårdt for ryggen
773. MA: jeg får ikke ondt i ryggen
774. AN: men der er utrolig mange der brækker . . alle mulige lemmer på de der
775. trampoliner
776. MA: men hvad nu hvis jeg lover ikke at lave alle mulige . ting selvom jeg godt ville
777. vise at jeg kan lave salto
778. AN: kan du det
779. MA: mm jeg kan lave salto på trampolinen
780. EM: mm
781. AN: hvor har du lært det henne

782. MA: hjemme hos Cecilie
783. EM: forlæns eller baglæns
784. MA: forlæns
785. EM: okay
786. AN: hold da op
787. EM: hvordan lander du . på benene
788. MA: på røven (*grin*) jeg kan ikke stå op
789. EM: hm
790. MA: Cecilie hun kan godt lande på benene . hun går også til gymnastik
791. AN: hun går til gymnastik . er det springgymnastik
792. MA: jo
793. AN: hun er vist ret god er hun ikke eller hvad
794. MA: jo
795. PE: hvem er det der går til springgymnastik
796. MA: Cille
797. PE: nå (10 s) det smager meget godt det her
798. MA: moar . hvad hvis jeg lover ikke og . lave nogen saltoer eller noget
799. AN: det ved jeg altså ikke
800. PE: ej det bliver ikke i år
801. MA: hvorfor
802. AN: sæsonen er snart slut
803. EM: [mm]
804. MA: [øv:]
805. EM: næste år Mathilde næste år
806. AN: det ved jeg ikke
807. EM: så sparer vi også penge . så er der flere penge til mig
808. MA: får jeg det så næste forår
809. AN: det ved jeg ikke skat
810. EM: hvor mange . hvor mange penge har du råd til det selv Mathilde
811. MA: næ
812. AN: hun sagde lige hun ønsker sig det
813. EM: Mathilde du kan låne . du kan låne penge af mig til at købe den

814. MA: men moar moar
815. EM: så kan jeg tidoble gælden
816. MA: jeg ønsker mig den . jeg ønsker mig den alligevel til jul fordi at øhm så kan jeg jo
817. bare få tingene ikke så kan man jo bare få sådan et \$sæt\$ ting
818. AN: så du ved at du får den når det bliver forår
819. MA: ja altså . . men selvfølgelig så bruger jeg
820. EM: så går den helt i stykker de går nemt i stykker Benjamins den er totalt smadret
821. AN: jeg tror altså det kommer lidt an på hvordan man behandler den
822. EM: jamen den er man kan næsten ikke hoppe højt mere på den
823. MA: hallo
824. EM: så rører man jorden når man træder op i den
825. PE: er det fjedrene der er gået i stykker eller
826. MA: jeg tror altså vi skal i hvert fald ikke have sådan en lille en som naboen har
827. AN: er det en lille en
828. MA: ja
829. EM: de har også små børn ikke
830. AN: den har jeg ikke set jeg har ikke rigtig set hvor stor den er
831. MA: den er helt vildt lille . . den er lige så stor som dugen
832. AN: er den ikke større
833. MA: nej altså ligesom denne her firkant ikke
834. AN. mm
835. MA: den er meget lille (5 s) vi skal have sådan en hvis vi skulle have en så skulle det
836. være sådan en som Cecilie . det er ikke den store men den er sådan lidt mellem i
837. det
838. PE: mellem hm
839. AN: har de så en stige eller sådan noget stående eller hvordan [kommer man op]
840. MA: [nej nej man man] går
841. bare op man hopper op
842. PE: er der sådan et hegn omkring
843. MA: jamen det er fordi der er sådan en lå-lå man lyner op
844. PE: hm
845. AN: ved hegnet

846. MA: mm så så hopper man så går man sådan op ikke og så hiver man sig op
847. AN: i armene
848. MA: mm
849. EM: §løfter§ sig op
850. PE: man må vel kun være en ad gangen
851. EM: man må gerne være to
852. MA: man må godt være tre hvis det er det man har . man må faktisk godt være fire
853. PE: hmhm
854. AN: må man
855. MA: [ja]
856. EM: [vi] kunne også bare købe en hoppeborg den er sgu da sjovere
857. MA: ej det er den i hvert fald ikke . . den er dårlig at hoppe på
858. EM: der kan man hoppe ind i væggen og alt muligt og hvis de er store nok kan man
859. hoppe rigtig . man kan godt nok ikke hoppe lige så højt men man kan hoppe langt
860. og man er ikke bange for at falde ud fordi man bare falder ind i de der
861. AN: det husker du vist fra da du var mindre hvad
862. EM: fuck de:: rockere xxx . det var rockere der ødelagde hoppeborgen mand
863. MA: var det
864. AN: det ved du da ikke noget om
865. EM: jo det var . det var nogle rockere der ødelagde vores hoppeborg
866. MA: var det
867. EM: [mm]
868. AN: [den der]
869. EM: rockerne ødelagde hoppeborgen totalt til grin
870. (5 s)
871. MA: det var altså mit
872. EM: ja §undskyld§ jeg glemte det
873. AN: Emil
874. MA: må jeg gerne rejse [mig]
875. EM: [nej]
876. MA: mor
877. EM: nej

878. AN: du må gerne rejse dig . Emil du bliver siddende
879. EM: nej
880. AN: bærer du lige din tallerken ud
881. MA: ja