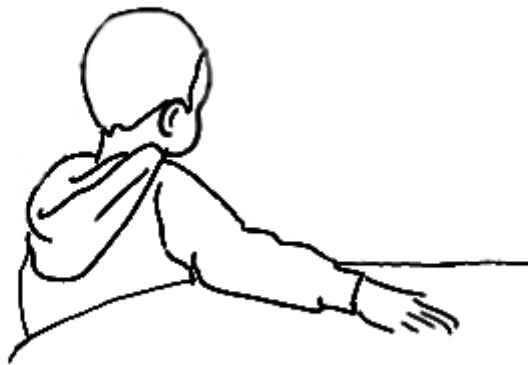


At blive et børnehavebarn

en minoritetsdrengs sprog, interaktion og
deltagelse i børnefællesskabet



Martha Sif Karrebæk

Københavnstudier i tosprogethed bind 62
Københavns Universitet
Humanistisk Fakultet
København 2011

Copyright 2011: Martha Sif Karrebæk
AT BLIVE ET BØRNEHAVEBARN – EN
MINORITETSDRENGS SPROG, INTERAKTION OG
DELTAGELSE I BØRNEFÆLLESSKABET

Københavnstudier i tosprogethed bind 62

ISBN: 978-87-91621-89-5

ISSN: 0901-9731

Omslag: Michael Schølar dt

Oprindelig trykt hos: Røde Hane

Københavnstudier i tosprogethed er en fagfællebedømt
skriftserie, som udgives af Københavns Universitets
Humanistiske Fakultet.

Redaktion:

Juni Söderberg Arnfast, Afdelingen for Dansk som Andetsprog,
Københavns Universitet

Anne Holmen, Center for Internationalisering og
Parallelsproglighed, Københavns Universitet

Jakob Steensig, Afdelingen for Lingvistik, Aarhus Universitet

J. Normann Jørgensen, Afdelingen for Dansk som Andetsprog,
Københavns Universitet

Redaktion af dette bind: Rosalia Fenger

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

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

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

INDHOLD

1. INDLEDNING	7
Bogens baggrund.....	7
Bogens teoretiske grundlag og undersøgelsesspørgsmål.....	9
Bogens opbygning.....	14
2. SPROGLIG SOCIALISERING: SPROG, INTERAKTION OG SOCIALISERING	17
Sproglig socialisering	18
Sprogets autonomi.....	22
Sprogtilegnens sproglige kontekst	24
Den kommunikative kompetence.....	26
Sprogbrug som kulturelt refleksiv.....	28
Konversationsanalyse: Sprogbrug, interaktion og sprogtilegnelse.....	30
3. FRA JORDEN RUNDT TIL <i>FRI LEG</i> : RELATIONER MELLEM FORSKER OG VERDEN	41
Fra idé til empirisk datamateriale.....	42
Dataindsamling – feltarbejde	42
Forskerens position	50
Etiske overvejelser.....	53
Det empiriske materiale.....	54
Fokusbarnet Suliman	54
Børnehaven Jordan Rundt.....	56
Videoptagelserne.....	58
Praktikaliteter	60
Repræsentation og transskription	63
Afkodning og fortolkning.....	65
Informationstyper i repræsentation: Sproglig, ekstra-sproglig og ikke-sproglig.....	68
Den gode repræsentation.....	73
Afrunding	75
4. SPROG: ANVENDTE SPROGLIGE ENHEDER	78
Det fælles sprog?.....	79
Alternative strømninger.....	85
Fremmed- og andetsprogstilegnelse: Intersprogsanalyse.....	86
Den sprogbrugsbaserede lingvistik: Konstruktionsgrammatikken.....	91
Tilegnelse af (børnehave)dansk som andetsprog: Ni måneders sproglige erfaringer	98

Første del: Et syntaktisk vue over Sulimans sprog.....	98
Ledstilling: Placering af subjekt i andet end initial position.....	98
Sætningskompleksitet	102
Sammenfatning om grammatisk udvikling	106
Anden del: Konstruktionsgrammatiske analyser.....	108
Ganske kort om flerordsudtryk	110
må.....	114
vil	125
Det postverbale subjekt.....	130
Relativkonstruktioner.....	140
Afrunding: Det sproglige repertoire og det sproglige potentiale..	144
5. INTERAKTION	149
Interaktion, fælles forståelse og børn	150
Kontekst: Aktivitetstyper og forventningsstrukturer.....	155
Om aktivitetstyper og interaktioner med mange deltagere.....	164
Analyser: Interaktion i børnehaven	166
Gentagelser	166
Definition	168
Gentagelse og intersubjektivitet.....	169
Gentagelse og deltagelse.....	169
Gentagelse og sprogtilegnelse.....	173
Den kvantitative analyse	174
Operationalisering.....	175
Den kvalitative analyse	180
Gentagelser i rutiner og andre aktiviteter.....	180
De ikke-vellykkede gentagelser	187
Delkonklusion i forhold til gentagelse	195
Initiativ-respons-analyse	196
Operationalisering: IR-træk	198
Resultater	201
Afvisninger.....	203
Præference og sociale konflikter.....	205
En strukturel model for afvisninger	208
Sulimans respons på afvisning: en strukturel analyse.....	208
En simpel kvantitativ analyse: Operationalisering og resultater.....	217
Kvalitativ analyse af Sulimans respons på afvisninger.....	219
Afrunding af kapitlet	225
6. DELTAGELSE: PRAKSISFÆLLESSKAB OG AKTIVITETER	228

At være med: Den accepterede deltagelse og optagelsesforhandlingen.....	230
Goffmans deltagelsesbegreb.....	237
Deltagelse og læring i praksisfællesskabet.....	243
Opsummering af deltagelse og læring.....	249
Sulimans deltagelse over tid.....	250
Den gryende deltager: Om adgangsbetin- gelsesforhandlingen.....	250
Optagelsesforhandling: Hvordan og hvorfor man kan (eller ikke kan) få lov at være med.....	259
Rettigheder i legen: Muligheder og begrænsninger for praksisfællesskabets medlemmer.....	273
Novicens positionering og positionering af novicen: Gruppeinterne dynamikker og magtforhold.....	286
Afrunding: Deltagelse i praksisfællesskabet.....	294
7. KONKLUSION.....	298
LITTERATUR.....	308
BILAG.....	334
Bilag 1: Symboler brugt i repræsentationer.....	334
Bilag 2: Oversigt over børnehavens børn og voksne.....	336
Bilag 3: Sulimans anvendelse af postverbale subjekter.....	338
Bilag 4: Komplekse sætninger.....	339
Bilag 5: Gentagelseskoder.....	340
Bilag 6: Simple og komplekse gentagelser samt oversigt over optagelser anvendt i gentagelsesanalyser.....	342
Bilag 7: IR-koder.....	343
Bilag 8: Eksempler.....	344

1. INDLEDNING

Bogens baggrund

I 1996 indførtes i Folkeskoleloven en paragraf (§4a, Undervisningsministeriet 2003), der skulle sikre, at de såkaldt tosprogede børn kom i børnehave, hvis de efter en såkaldt sagkyndigs vurdering havde et ikke-alderssvarende dansk. Tosprogede børn defineredes som børn med et andet modersmål end dansk, som først stiftede bekendtskab med dansk gennem kontakt med det omgivende samfund. Hensigten var, at disse børn ved skolestart skulle tale et dansk, der svarede til det, deres etsprogede danske klassekammerater talte, og med indførelsen af §4a blev der således med ét sat fokus på børnehaven som et sprogligt læringsrum. Formuleringerne i paragraffen er siden 1996 kun blevet skærpet, og det sproglige fokus mere systematiseret fx i og med (sproglige) krav til pædagogiske læreplaner, frivillige tests og obligatoriske screeninger af forskellige børnegrupper. I dag (2011) er denne del af §4 blevet henlagt til et andet lovområde, der hører under Socialministeriet. I praksis er der dog ikke ændret ret meget, måske lige bortset fra at det ikke kun er "tosprogede" 3-årige børn, der kan og evt. skal testes på dansk og "modtage sprogstimulering". I dag – juli 2011 – skriver Socialministeriet på sin hjemmeside: "Fra 1. juli 2010 skal alle kommunalbestyrelser give 3-årige børn, der er optaget i et dagtilbud, en sprogvurdering, hvis der er sproglige, adfærdsmæssige eller andre forhold, der giver formodning om, at barnet kan have behov for sprogstimulering... Tosprogede børn, som ikke er i dagtilbud og vurderes at have behov for opfølgning, skal modtage 15 timers sprogstimulering om ugen... Forældre har pligt til at tage imod sprogvurderingen og sprogstimuleringen til deres barn."

Man kan forholde sig til §4a på forskellig måde. Jeg fokuserede oprindeligt på nogle af de implicite antagelser bag paragraffen; de gælder i øvrigt også for efterfølgende formuleringer som fx dem, der fremgår af Socialministeriets hjemmeside i dag (juli 2011) (se også Karrebæk 2009a, b). Det drejer sig fx om antagelserne om, at der tales dansk i børnehaver i Danmark, at det dansk, der tales, er det samme som det dansk, børnene har brug for ved skolestart, at børnene lærer dansk ved at være i de dansktalende omgivelser, og at det er bedre for børnene at lære dansk end at lære alt muligt andet, fx det sprog, som der tales i deres hjem (almindeligvis det, der omtales som deres

modersmål). Ét problem er, at vi stadig har ganske lidt forskningsbaseret viden om, hvordan den sproglige hverdag i børnehaver i Danmark former sig. I og med at et stort antal børnehaver har mange børn med anden sproglig og etnisk baggrund end dansk, er det fx sandsynligt, at der nogle steder tales andre sprog end dansk. Desuden er det dansk, der er karakteristisk for det sproglige miljø i børnehaver, formentlig anderledes end det dansk, der tales i skolerne. Et andet problem er, at uanset hvilke kognitive forudsætninger barnet måtte have, så kan alle mulige psykologiske og sociale forhold vanskeliggøre sprogtilenelsesprocessen, ligesom de kan vanskeliggøre andre læringsprocesser. Dét ved vi med sikkerhed.

Børn i danske børnehaver tilbringer megen tid i hinandens selskab og ikke i undervisningslignende situationer sammen med voksnekontekster. Det skyldes bl.a., at man inden for den danske børnehavepædagogiske tradition tillægger børnenes leg uhyre stor vægt som læringsrum (Schwede 1997). Den tradition kombineret med den almindeligt gældende voksen-normering i danske daginstitutioner har formentlig medvirket til at gøre den frie leg både friere (i forståelsen mere fri for voksenintervention og –opsyn) og hyppigere (eftersom der er mindre kapacitet til at igangsætte pædagogiske aktiviteter). Den forskningsmæssige indsigt i sprogbrug i danske børneinstitutioner er som nævnt begrænset (se dog fx Palludan 2005, 2009; Winther-Lindqvist 2005, 2006), og når det gælder børnenes voksen-uafhængige, indbyrdes samtaler eller andet samvær, der involverer sprog, er den stort set ikke-eksisterende (se dog Gulløv 1998; Palludan 2009). Vi ved altså kun meget lidt om, hvad der foregår mellem børnene, og dermed ved vi også kun lidt om, hvilke sproglige forudsætninger der er nødvendige, for at Danmarks børn fungerer socialt godt i børnesammenhæng, samt om, hvad der så kommer ud af deres samvær, fx i forhold til sprogtilenelse. Det er vigtigt at understrege denne pointe i en tid, hvor vi gang på gang konfronteres med synspunktet, at det bedste (og til tider det eneste) sted for børn, herunder børn med dansk som andetsprog, at lære eller tilegne sig de nødvendige sproglige forudsætninger før skolestart netop er i børnehaven, fx som udtrykt i §4a (Undervisningsministeriet 2003, se også Undervisningsministeriet 2011). Det er muligt – men vi ved det faktisk ikke.

Disse misforhold mellem politiske agendaer, forskningsbaseret viden og rigtige børns liv og hverdag vakte i sin tid min nysgerrighed, og jeg skrev en afhandling om dem (Karrebæk 2008). Det er i al væsentlighed den afhandling, som er omformet til bogen her. Bogen

formidler således de svar, med hvilke jeg søgte at tilfredsstille min egen nysgerrighed. Imidlertid har jeg langt fra opnået den nødvendige og tilstrækkelige – eller bare delvis fyldestgørende – indsigt i feltet sprog, minoritetsbørn og daginstitutioner til, at det på nogen måde kan siges at være velbeskrevet. Det ligefrem skriger på mere forskning. Udfordringerne bliver ikke mindre, i takt med at det danske samfund snarere karakteriseres af superdiversitet (Vertovec 2007) end af multikulturalitet og flersprogethed. Termen superdiversitet skal dække over, at befolkningens mangfoldighed af nationale, etniske, sproglige, sociale og uddannelsesmæssige baggrunde gør det vanskeligt at generalisere og i hvert fald at anvende generaliseringer konstruktivt i forhold til det enkelte individ. Jeg håber, at bogen kan indgå i en kvalificeret diskussion af sprogtilegnelse og socialisering i børnehaven, og at den kan anvendes i videreudviklingen af den sprogpædagogiske praksis. I sig selv indeholder den ikke direkte applicerbare sprogpædagogiske eller sprogdidaktiske anvisninger.

Bogens teoretiske grundlag og undersøgelsesspørgsmål

Politiske tiltag og tilkendegivelser kan have praktiske og konkrete følger for virkelige mennesker. Det gælder i særdeleshed et lovtiltag som §4a (Undervisningsministeriet 2003), og det er netop de virkelige mennesker – her børn – i deres almindelige kontekster, jeg har set på. Studiet er et hverdagslivsstudie, og som flere social-antropologiske studier (fx Gilliam 2009; Gulløv 1998; Palludan 2005; Thorne 1993) er det forankret i nyere barndomssociologi, hvor børn ses som selvstændige aktører med selvstændighed og egne mål snarere end fx reproduktioner af deres voksnes socialiseringspraksisser (James et al. 1998). I min undersøgelse fokuserer jeg på barnets egne metoder til at opnå og opfylde sine forventninger til deltagelse i børnegruppen. Det drejer sig mere præcist om barnets håndtering af de konkrete kommunikative muligheder, dets potentiale og repertoire, i børnesammenhæng. Metoderne hænger givetvis sammen med individets sproglige og kommunikative repertoire såvel som med den konkrete lokalitet, aktivitet, forventninger og formål, men hvordan ved vi ikke.

Jeg interesserer mig for, hvordan børn bliver sociale væsener, der kender til og (måske) behersker viden om, samt praksisser og normer for væren i verden. Det omtaler vi ofte som *socialisering*. Børn er som andre mennesker socialt orienterede, og jeg ser deres læringsprocesser som socialt forankrede (jf. fx Tomasello 1999; Wootton 1997 – for i

denne sammenhæng at henvise til andre end Vygotsky, der ikke behandles i øvrigt i denne bog). Det gælder også de læringsprocesser, som foregår i børnehaven, og det gælder i særdeleshed deres sproglige læringsprocesser. Det er dem, vi normalt omtaler som sprogtilegnelse. Mere specifikt antager jeg, at børnehavebørn (især) lærer sprog for at lege med de andre børn. Sprog er endvidere det primære medium for social praksis (Kulick & Schieffelin 2004), og således kan bogen læses som en studie i netop *sproglig* socialisering blandt børnehavebørn (Ochs 1988; Schieffelin 1990). Dermed handler den om, hvordan det mindre erfarne barn, ofte kaldet *novicen*, gennem sprog får demonstreret af de mere erfarne børn, eller *eksperterne*, hvordan han eller hun skal tænke, handle og føle (jf. Ochs 1988; Schieffelin 1990; bidrag i Schieffelin & Ochs 1986), samt om, hvordan dette barn reagerer på de sproglige praksisser og den viden, som eksperterne formidler. Succeskriteriet for tilegnelse af sprog inden for sproglig socialiseringsteori adskiller sig fra det, man ofte arbejder med inden for sprogvidenskaben såvel som inden for uddannelsessystemet. Mens succes i de sidste tilfælde generelt handler om korrekthed og fejlfrihed (hvad det så end forstås som), så drejer det sig inden for sproglig socialisering grundlæggende om at blive medlem af fællesskaber. I de senere år er disse fællesskaber ofte blevet omtalt som *praksisfællesskaber* (Lave & Wenger 1991; Wenger 1998). Medlemskab er deltagelse, og processen fra novice (eller i denne anden fagterminologiske sammenhæng *newcomer*) til ekspert (med det tilsvarende *oldtimer*) giver individet mere og mere indflydelse, flere og flere rettigheder – og flere og flere forpligtelser. Den proces går fra *perifer* til *fuld* deltagelse.

Projektet fik med tiden tre overordnede undersøgelsesspørgsmål. For det første ønskede jeg at undersøge, hvilken sprogbrug legeaktiviteter i børnehaven i det hele taget fordrer. Voksne har en række antagelser om, hvad der udgør almindelig, nødvendig, tilstrækkelig og hensigtsmæssig sprogbrug for børnene, og om, hvilket sprogligt og kommunikativt repertoire der er mest hensigtsmæssigt og nødvendigt at mestre for børn i børnesammenhæng. Dem ville jeg udfordre.

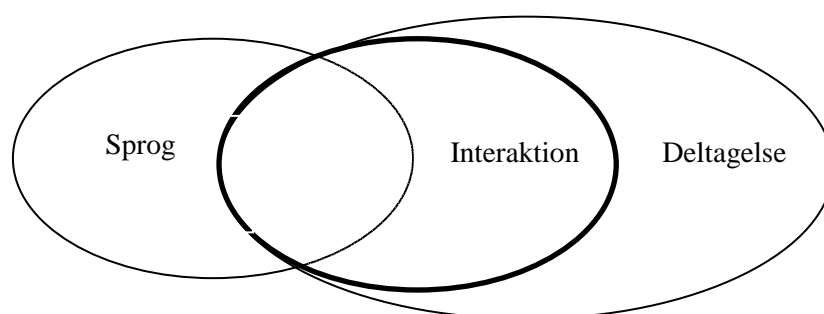
For det andet ønskede jeg at indkredse nogle af de sproglige og kommunikative faktorer, der kan medvirke til, at et barn fungerer socialt dårligt i en børnegruppe. Det høres ofte, at børn skal 'lære sproget' for at forhindre social mistrivsel (fx af daværende socialminister Karen Ellemann på det årlige møde på Center for Sprogtilegnelse, SDU, januar 2010). Det høres sågar, at dårlige

sproglige kompetencer ligefrem forårsager mistrivsel og asocial adfærd (også et gennemgående tema på ovennævnte arrangement). Dette bruges som argument for en øget sproglig indsats over for specifikke børn. Endvidere antages det almindeligvis, at børn, der har det skidt, har dårligere forudsætninger for at lære end børn, der har det godt. Alene af den grund vil det være vigtigt at komme mistrivsel til livs. Helt generelt er voksne ansvarspersoner naturligvis forpligtede til at sørge for, at alle børn har det godt. I øvrigt vil jeg vende tilbage til det rigtige eller fornuftige i de ovennævnte antagelser og udsagn, men under alle omstændigheder er det selvfølgelig vigtigt at undersøge relationerne mellem sprogligt repertoire og socialt relateret trivsel. Både fokusområde 1 og 2 fokuserer på barn-barn-interaktion og herunder den sproglige interaktion som et *double opportunity space* (Hamo et al. 2004:73). Det vil sige, at børnenes indbyrdes kommunikation konstruerer et børnekulturelt rum, der både rummer udvikling, fx sprogtilegnelse og socialisering, og forhandling af betydning og relationer i form af fx sociale hierarkier og magtpositioner.

Mit tredje spørgsmål var af metodisk karakter. Det drejer sig om, hvordan vi kan beskrive individets sproglige, kommunikative og sociale udvikling uden at simplificere beskrivelsen uhensigtsmæssigt. Det indebærer bl.a., at vi anerkender betydningen af relationen mellem kommunikative processer og deres konkrete indlejring i konkrete rammer i tid og rum, og at vi respekterer de mange detaljer, der former og udgør disse processer. På den måde drejer mit tredje spørgsmål sig altså som de to første også om, hvilke sociale, kommunikative og sproglige processer der driver, motiverer, begrænser udvikling som sådan, og om, hvordan sproglig, kommunikativ og social udvikling forholder sig til hinanden. Alle disse undersøgelsesspørgsmål har jeg operationaliseret i en detaljeret længdestudie af den treårige Suliman gennem de første ni måneder af hans børnehavekarriere. Undersøgelsen kombinerer etnografi, sprogvidenskab og samtaleanalyse med henblik på at give et empirisk belagt indblik i de faktorer, der har, får eller gives betydning i et enkelt barns levede liv, og i nogle af de almene sproglige og sociale mekanismer, der er på spil i danske børnehaver. Jeg anlægger altså både et situationsorienteret og et længeorienteret blik på Sulimans *sprog, interaktion og deltagelse*.

Sprog, interaktion og deltagelse behandles adskilt, fordi analysen af dem fordrer delvis forskellige metoder, fordi de gør forskellige analyseobjekter relevante, og fordi de ikke kan reduceres til hinanden.

Den sproglige dimension dækker de verbalsproglige ytringer, som Suliman producerer, men disse behøver ikke at være interaktionelle, dvs. rettet mod andre personer. Også såkaldt *private speech* (Saville-Troike 1988; Tabors 1993) er sprog. Desuden anvendes sprog i erkendelse og tænkning, skriftlighed m.v., hvor den interaktionelle dimension enten er fraværende eller i hvert fald ikke samtidig med produktionen. Jeg har dog ikke beskæftiget mig med den slags sproglig anvendelse. Desværre ikke. Hvad angår interaktionelle handlinger, kan de udføres på mange andre måder end gennem lingvistisk definerede (verbalsproglige) enheder, ligesom sproglige ture også ledsages af ikke-sproglige handlinger – gestik, kropsholdning og bevægelser i rum. Dimensionen interaktion sætter fænomener som turtagning og det sekventielle forhold mellem kommunikative handlinger i fokus. Interaktion kan betragtes som en del af den mere generelle dimension deltagelse, der ud over den aktive og kreative, socialt orienterede interaktion indbefatter både den tavse og tilbagetrukne observation og den ikke opmærksomme tilstedeværelse. Desuden angår deltagelse også den tidsligt udstrakte proces, som medlemmer af (eller deltagere i) grupper og fællesskaber gennemgår i forhold til deres position og status i gruppen.



Ovenstående figur skal illustrere forholdet mellem de tre områder sprog, interaktion og deltagelse. Det er naturligvis bare en illustration, der visualiserer en del af relationerne. Det er ikke sådan, jeg tror, 'virkeligheden' ser ud. Fx kan man hverken tale om, at 'sprog' er større eller mindre end eller evt. lige så stor som 'deltagelse', og man kan slet ikke videnskabeligt set anskue de tre områder som mængder, hvilket illustrationen i høj grad lægger op til. Når jeg alligevel vælger at vise relationen mellem dem på denne måde, er det primært af formidlingsårsager (hvilket altid er lige så besnærende, som det er problematisk). Deltagelse omfatter interaktion, noget sprog indgår i

interaktionelle sammenhænge, noget sprog gør ikke, interaktion kan både være sproglig og ikke-sproglig.

Som det fremgår af ovenstående, har mit projekt nok været politisk motiveret, men jeg har arbejdet med det ud fra en videnskabeligt funderet interesse i børns sprogtilegnelse og udvikling i sociale sammenhænge. Den rest af politisk forankring, som det stadig indeholder, vil jeg betegne som børnepolitisk snarere end partipolitisk. Med det mener jeg, at jeg interesserer mig for børns vilkår og for at undersøge og informere om, hvad det vil sige at være et barn, og hvilke muligheder og begrænsninger børn har, givet de rammer, de er underlagt af os – af de voksne.

Bogens teoretiske baggrund og dens holdepunkter er komplekse. Arbejdet har strukket sig over flere forskellige fagtraditioner, og det er især kendetegnet ved, hvad det *ikke* er. Det er *ikke* psykologisk. Jeg respekterer betydningen af børnepsykologiske indsigter og metoder, men de har haft så stor gennemslagskraft, at andre måder at se på barnets væren, sprogtilegnelse og færdien i høj grad er blevet negligeret. Arbejdet er ikke pædagogisk-didaktisk. Jeg anerkender den enorme betydning af de voksne, der omgiver børn, og deres arbejde med børnene, men igen har vi fokuseret på netop voksnes samtaler med børnene på bekostning af en fokus på børnene selv. Børns indbyrdes samtaler adskiller sig på en lang række punkter fra deres samtaler med voksne, både med hensyn til sproglige og interaktionelle karakteristika og med hensyn til den sociale indlejring. Mit arbejde er heller ikke specialpædagogisk endsige klassisk sprogvidenskabeligt. Således har jeg fx ikke anvendt tests og eliciteringer, og jeg behandler sproglig udvikling af såvel førstesprog som følgende sprog som mere ens end forskellig. Bogen er skrevet inden for en sociolingvistisk tradition, fordi den interesserer sig for sammenhænge mellem sprog og sociale forhold. Her er der tale om sociale forhold inden for en enkelt gruppe. Den er skrevet inden for sproglig socialiseringsteori, fordi den ser på relationer mellem nye og ældre medlemmer i en gruppe, og på, hvordan disse medlemmer påvirker hinanden. Og den er i særdeleshed en del af feltet *linguistic ethnography* (Creese 2008; Creese & Blackledge 2010; Rampton 2007), både fordi den bygger på en antagelse om, at vi ikke kan forstå sammenhænge mellem sprog(brug) og sociale forhold uden at bygge på en detaljeret beskrivelse og indsigt i den virkelighed, sproget anvendes i, og fordi den insisterer på at det, der sker i det små og lokale, og det, der sker i det helt store, har en hel del med hinanden at gøre. Dermed menes, at individet og dets levede liv i hverdagen ikke er uafhængigt af den

sociale og politiske kontekst. Samtidig er relationen mellem de to analytiske niveauer ikke givet på forhånd. For eksempel er det sikkert, at flere børn kommer i børnehave, hvis det er et lovkrav. Det er imidlertid ikke sikkert, at børnene tilegner sig dansk overhovedet eller tilegner sig det dansk, som lovkravet er begrundet i. Det er heller ikke sikkert, at det er godt for det enkelte barn at gå i børnehave, selv om man politisk har vedtaget, at det skal. Denne bogs genstandsområde er et virkeligt individ og hans levede liv, og hensigten er en helhedsbeskrivelse af hans liv i en børnegruppe inden for en tidslig udstrakt, men afgrænset periode. Analysen af historisk, situeret, kognitiv, kommunikativ og social udvikling er ikke traditionel, for traditionerne byder som oftest, at vi fokuserer på de historiske, situerede, kognitive, kommunikative *eller* sociale aspekter af udvikling *frem for* på individet. Med denne overskridelse af almindelige synsvinkler har jeg forsøgt at få sat individet tilbage på både den politiske og videnskabelige dagsorden (jf. Candlin 2000).

Bogens opbygning

Bogen er opdelt i fem hovedkapitler. Disse har måske nok delvis forskellige målgrupper, og de kan da også læses hver for sig, men bogens generelle konklusion kan kun drages ved at inddrage alle dele. Fire ud af fem kapitler kommer ind på både teori, metode og analyse. Kun andet kapitel er rent teoretisk orienteret, idet det behandler spørgsmål om sprogets autonomi, sprogbrugs indeksikale karakter, konversationsanalyse og om relevansen af at inddrage omstændighederne (eller 'konteksten'), når man beskriver og analyserer sprogtilegnelse.

I bogens tredje kapitel diskuterer jeg, hvilken rolle virkeligheden og dens spor spiller i mit arbejde. De væsentligste pointer drejer sig om følgende: Hvordan forholder de forskellige anvendte videnskabelige traditioner sig til det at hente virkeligheden ind i videnskaben? Her drejer det sig især om den fundamentale forskel mellem store dele af sprogvidenskabens rationalistiske tilgange og de mere hermeneutiske og fænomenologiske tilgange inden for antropologien og nogle dele af sociolingvistikken. Jeg kommer ind på, hvordan jeg selv har håndteret 'indhentningsprocessen', og dermed behandler jeg min egen forskerrolle i dataindsamlingen praktisk såvel som teoretisk. Jeg introducerer kort mit genstandsområde, mit fokusbarn Suliman og børnehaven, som undersøgelsen har fundet sted i. Dernæst behandler jeg selve den tekstlige repræsentation af mit

videoptagede materiale. Det, der almindeligvis omtales som transskriptioner.

De tre næste kapitler behandler Sulimans børnehæliv med fokus på hhv. sprog, interaktion og deltagelse. I kapitel fire diskuterer jeg den almindelige sprogvidenskabelige antagelse af skellet mellem sprogbrug og viden om sprog. Dette skal argumenteres for, er ubrugeligt i forhold til beskrivelsen af virkelige menneskers sproglige muligheder og udfordringer. Jeg arbejder selv i stedet med den kognitivt baserede, ikke-modulære teoretiske tilgang *Construction Grammar*. Her accepteres skellet mellem sprogbrug og sproglig viden ikke. Sprogbrug anses for at afspejle sprogets mentale struktur. Jeg foreslår desuden, at vi taler om sprogbrugerens repertoire og potentiale i stedet for *competence* og *performance*, *langue* og *parole* eller (sproglige) kompetencer og (sproglige) ressourcer. Dernæst følger to analyser af Sulimans sproglige udvikling. I den første fokuserer jeg på sætningskompleksitet og ledstillingsfænomener, og jeg inddrager både kvantitet og kvalitet af sprog i form af antal ture og gennemsnitlængden for Sulimans ytringer (såkaldt MLU). Den anden analyse indeholder konstruktionsgrammatiske undersøgelser af ytringer med hhv. *må* og *vil*, af ytringer uden initialt subjekt og af relativsætninger.

I kapitel fem anlægger jeg et interaktionelt perspektiv. Analyseobjektet udgøres af *bidrag, med hvilke Suliman demonstrerer aktivt engagement i interaktion*. Det kan principielt være bidrag af både sproglig og ikke-sproglig karakter, men altså kun i sociale sammenhænge. Jeg behandler spørgsmål som problemet ved den voksne forskers fortolkning af børns interaktion samt relationen mellem interaktionens konkrete analyseniveau og de mere abstrakte niveauer som 'kontekst' og 'aktivitetstype'. Dernæst foretager jeg tre analyser af Sulimans måder at indgå i interaktion på. Også dette kapitel er altså orienteret mod en analyse af *brug* som forudsætning for analysen af *udvikling*. De tre analyser drejer sig om Sulimans brug af gentagelser, hans brug af sproglige initiativer og responser og endelig af hans reaktion på afvisninger. Alle tre analyser involverer både kvalitative og kvantitative aspekter, om end med forskellig vægt, og alle tre analyser er altså orienteret mod beskrivelsen af Sulimans interaktionelle og sociale udvikling.

I det sidste hovedkapitel koncentrerer jeg mig om, hvordan Sulimans deltagelsesmetoder, -muligheder og -positioner ændrer sig over tid, både i forhold til den enkelte aktivitet og til gruppen eller *praksisfællesskabet*. Mere præcist analyserer jeg Suliman som

børnehavebarn gennem fire temaer: Den gryende deltager, optagelsesforhandling, rettigheder i legen og novicens positionering og positionering af novicen. Temaerne viser sig anvendelige i beskrivelsen af Sulimans gradvise in- og eksklusion af drengegruppen i børnehaven, og de motiverer den specifikke sociale udvikling, som jeg iagttog. Bogens syvende kapitel udgøres af en kortfattet konklusion og perspektivering.

2. SPROGLIG SOCIALISERING: SPROG, INTERAKTION OG SOCIALISERING

I det følgende bog skal jeg se på den cirka treårige Sulimans første erfaringer med kommunikative praksisser i børnehaven. Med 'kommunikative praksisser' mener jeg handlinger, som udføres af rigtige individer i en specifik social kontekst, og som også genkendes som bestemte handlinger af andre rigtige individer. For at blive opfattet som praksisser skal handlingerne altså have en historisk forankring i den pågældende gruppe. Mere præcist ser jeg på, hvilke kommunikative praksisser der forekommer, hvordan Suliman deltager i dem, og hvordan hans deltagelse modtages. Der er altså tale om en studie af kommunikation i en specifik børnehave på et specifikt tidspunkt.

Suliman har sproglig minoritetsbaggrund, og børnehaven er en majoritetsbørnehave i den forstand, at den i almindelighed domineres af en upåfaldende dansk pædagogisk praksis og selvforståelse, og at dansk er det altdominerende sprog. Mennesket kommunikerer gennem og ved hjælp af forskellige ressourcer, men sproget er trods alt formentlig det vigtigste kommunikative redskab, og erfaringer med kommunikative praksisser inkluderer således i Sulimans tilfælde ikke mindst erfaringer med det danske sprog. Jeg undersøger altså, hvordan Sulimans sproglige erfaringer kommer til udtryk i hans brug og tilegnelse af dansk.

Suliman drager erfaringer gennem deltagelse og observation af deltagelse. Han orienterer sig fra begyndelsen mod de andre børn; hans opmærksomhed er tydeligvis rettet mod dem. Vi skal se, at han med tiden giver tydeligere udtryk for sine gradvis mere specifikke og mere omfattende ønsker i forhold til sin deltagelse i de børneorganiserede sociale aktiviteter (se især kapitel 5 og 6). På den måde består Sulimans udfordring i at finde metoder til at få sine ønsker opfyldt og sine forventninger indfriet. Både forventninger og ønsker handler om deltagelse, social position og identitet. De metoder, Suliman benytter, hænger sammen med hans sproglige og kommunikative repertoire. Begge dele ændrer sig over tid, formentlig i takt med at han får større indsigt i praksisser og normer i børnehaven og tilegner sig et større kommunikativt repertoire. Jeg vil derfor undersøge tre forskellige typer af relationer. Dels drejer det sig om relationerne mellem Sulimans metoder til deltagelse på den ene side og hans sproglige og kommunikative repertoire på den anden (fx i

form af sammenhænge mellem det sproglige repertoire og så den måde, han indgår i legeaktiviteter på), dels om relationerne mellem hans egne handlinger indbyrdes (fx forekommer bestemte typer af handlinger hyppigere eller sjældnere i nogle perioder), og dels om relationen mellem Sulimans handlinger og så de handlinger, der udføres af andre tilstedeværende omkring ham i børnehaven (altså: hvordan reagerer Suliman på de andres handlinger, og hvordan reagerer andre på Sulimans handlinger). Disse relationer er alle vigtige for at forstå den udviklingsproces, som vi normalt kalder socialisering. Socialisering er kendetegnet ved at være indirekte observerbar, dynamisk og tidsligt udstrakt. Socialisering indebærer både sprogtilegnelse og anden form for udvikling og læring. Dette kapitel behandler dermed væsentlige sider af det, der kan ses som bogens overgribende teoretiske ramme: sproglig socialisering

Sproglig socialisering

Socialisering vil sige den proces, som mennesker gennemløber for at blive sociale aktører med viden om og beherskelse af praksisser og normer for sociale aspekter af væren-i-verden. Mere specifikt angår socialisering, hvordan erfarne medlemmer af et fællesskab, ofte kaldet eksperter, i deres kommunikative praksisser demonstrerer over for mindre erfarne medlemmer, kaldet novicer, hvordan de skal tænke, handle og føle (Ochs 1988; Ochs & Schieffelin 1995; Schieffelin 1990). Hermed menes der ikke, at eksperter engagerer novicer i målrettede undervisningsaktiviteter, men blot at menneskers måder at være på som oftest både menes og tolkes som handlinger, og at disse handlinger er kulturelt indlejrede. Handlinger synliggør kultur. Synliggørelsen er desuden forudsætningen for, at kulturelle praksisser kan læres (se også Edwards 1997:296). Da sprog er det dominerende medium for social praksis, formidling og interaktion, er den nok væsentligste del af socialiseringen sproglig (Kulick & Schieffelin 2004; Schieffelin 1990:1):

Socialization, broadly defined, is the process through which a child or other novice acquires the knowledge, orientations, and practices that enable him or her to participate effectively and appropriately in the social life of a particular community. This process – really a set of interrelated processes – is realized to a great extent through the use of language... (Garett & Baquedano-López 2002:339).

Sproglig socialisering involverer to væsentlige processer: Socialisering *gennem* brug af sprog og socialisering *til* brug af sprog (Schieffelin 1990:14), og der skal (mindst) tre analyseniveauer til for at afdække det fyldestgørende. Det drejer sig om *et etnografisk niveau*, der angår den overordnede forståelse af (specifikke) individers deltagelse i (specifikke) sociale fællesskaber, *et interaktionelt og mikroanalytisk niveau*, hvor deltageres metoder til forhandling af deltagerpositioner afdækkes, forankres og detaljeres (Schieffelin 1990:16f), og *et kognitivt niveau*, hvor de sproglige og ikke-sproglige forholds kognitive konsekvenser for deltagere undersøges (Watson-Gegeo & Nielsen 2003); den kognitive vinkel er dog ikke indtil videre blevet taget op i nævneværdig grad (Watson-Gegeo & Nielsen 2003:166).

Det er et kardinalpunkt inden for sproglig socialisering, at den måde, man taler til hinanden og dermed til børn på, ikke bare varierer fra fællesskab til fællesskab, men også hænger sammen med kulturelt indlejrede forståelser af mennesket (og dermed af børn) i al almindelighed (se fx bidrag i Kramsch 2002a og Schieffelin & Ochs 1986; også Heath 1986; Ochs 1988; Schieffelin 1990; Brown 2000; de León 2000). Det følger heraf, at kultur og kontekst har fundamental betydning for tilegnelse (Watson-Gegeo 2003:157) såvel som for det underprioriterede område ikke-tilegnelse. Kontekst kan forstås og gribes an på mange måder, men her ser jeg det som de relationer og processer, et givet fænomen står i og defineres ved (se Duranti & Goodwin 1992). På den måde bliver kontekst og kultur selvfølgelig delvis synonyme. Det kunne også formuleres som, at tilegnelse skal undersøges lokalt i de sammenhænge, tilegnelsesprocessen sker i (jf. Pennycook 2010 om det lokale perspektiv). Hvorom alting er, så kan vi ikke på forhånd vide, hvilke relationer og processer der er væsentlige for tilegnelsen, hvad de egentlig består af, hvem der indgår i dem, eller hvilke betydningssystemer de indekserer. Vi kan heller ikke vide, hvilken betydning de har for tilegnelsesprocessen. Dét kræver, at vi undersøger det. Den konkrete og lokale sammenhæng, i hvilken man møder sprog, det behov man måtte have, og de muligheder man måtte blive givet, har alle betydning for, hvilket repertoire man ender med at have (jf. Blommaert 2008, 2010; Blommaert & Backus 2011; Norton 2000). Det gør etnografisk feltarbejde uomgængeligt i studier af sproglig socialisering (Kulick & Schieffelin 2004:2; Watson-Gegeo 2004:341), for kun derigennem kan analytikeren afdække, hvad der ser ud til at være væsentligt for deltagerne i undersøgte fællesskaber, samt under hvilke

omstændigheder tilegnelse og socialisering egentlig finder sted (eller ikke finder sted ...). Således er det en bærende præmis, at tilegnelsen af sprog og tilegnelse af andre kulturelle praksisser er hinandens "naturlige kontekster", som det er meningsløst at adskille (Kramsch 2002b:2; Schieffelin 1990:14; Watson-Gegeo & Nielsen 2003:158).

At kultur, kontekst og udvikling skulle være uløseligt forbundet, er ikke mindst underbygget inden for andetsprogsforskningen og i studier fra *language heritage classes*. Især har man fokuseret på børn som både tilegnere af andetsprog (fx Čekaite 2007, 2008, 2009; Duff 1995; He 2000, 2003; Kanagy 1999; Pallotti 2001, 2002; Toohey 2000; Willett 1995) og som aktører i en kompleks verden, hvor "(t)he learning of language, cultural meanings, and social behavior are experienced by the learner as a single, continuous (though neither linear nor necessarily unparadoxical) process." (Watson-Gegeo 2004:339). Individens udviklingsprocesser kan have paradoksale og tilsyneladende modsigelsesfyldte forløb. Det gælder ikke mindst med hensyn til individer fra minoriteter, herunder sproglige minoriteter, idet de jo netop deltager i flere fællesskaber, der kan være så forskellige, at erfaringerne fra dem ikke uproblematisk kan integreres (se også Garrett & Baquedano-López 2002:349f). Dette er et kompliceret felt, som fortjener at blive uddybet mere end som så, men det var ikke en del af fokus for det studie, som har dannet grundlag for bogen her. Derfor må vi gemme den diskussion til en anden gang.

I Garrett og Baquedano-López' beskrivelse af (sproglig) socialisering citeret ovenfor defineres målet for sproglig socialisering, som at novicen skal kunne deltage effektivt og passende i et fællesskabs sociale liv ("that enable him or her to participate effectively and appropriately in the social life of a particular community"). Dermed adskiller sproglig socialiseringsteori succeskriterium for tilegnelse af sprog sig fra det, man arbejder med i lingvistikken, og som man har indarbejdet i uddannelsessystemet. Mens succes i de sidste tilfælde handler om korrekthed og fejlfrihed, så er det centrale inden for sproglig socialisering at blive del af et fællesskab. Imidlertid kan normer, forventninger og praksisser netop adskille sig væsentligt fra hinanden inden for forskellige sociale fællesskaber. For eksempel kan det anses for at være god stil i det ene sociale fællesskab at bøvs efter maden, at sige ja tak til anden portion med det samme, at være udadvendt og følelsesladet, mens det i det andet fællesskab måske lige præcis *ikke* er god stil. Dermed kan de sociale interaktioner, individer gennem tiden udsættes for og deltager i, have meget forskellige forløb, trække på forskellige typer af

praksisser og være meget forskellige med hensyn til sproglige og mere generelt kommunikative koder. Det må nødvendigvis resultere i sideløbende, snarere end integrerede, lærings- og socialiseringsprocesser, der ikke nødvendigvis tager samme baner eller har samme fart, og det er klart, at disse processer kan være konfliktfyldte, modstridende og måske endog uforenelige (se Garrett & Baquedano-López 2002:350).

Sproglig socialisering handler altså om, hvordan sproget anvendes i videreførelse og besvarelse af de praksisser og den viden, som deltagere formidler til hinanden. Typisk eksemplificeres det ved, hvad mere erfarne deltagere formidler til mindre erfarne, og i denne bog er fællesskabets erfarne deltagere de børn, der har gået længst i børnehaven – børnehavens veteraner. Socialisering handler dog i princippet også om mere end det, for novicen går aldrig ind i socialiseringsprocessen uden at have tidligere erfaringer at trække på. Det overses dog ofte i behandlinger af socialisering, at novicen også er en social aktør med egne ønsker og forventninger, og at disse ikke nødvendigvis stemmer overens med eksperternes. Novicens handlinger vil endvidere til enhver tid give eksperten belæg for, hvordan ekspertens egne handlinger kan opfattes. Eksperten reagerer på dette og tilpasser sig novicen, og dermed er socialisering en gensidig proces:

The notion of bidirectionality in socialization – that is, the idea that novices are not just passive recipients, but have the potential to socialize experts ... – calls attention to the fact that the novice (even a very young child) brings to every interaction some degree of competence, some type of knowledge and/or expertise (Garrett & Baquedano-López 2002:346).

En anden vigtig pointe er, at reproduktion og bestemte resultater af socialiseringsprocessen ikke skal tages for givet. Til tider anerkender eller besvarer individer netop ikke det sociale fællesskabs magtfulde (*coercive*) kald til at opføre sig på bestemte måder (Kulick & Schieffelin 2004:6). Den slags individer omtaler Kulick & Schieffelin (2004:6) som *bad subjects*, hvor '*bad subject*', her måske bedst oversat som 'dårligt eksempel', skal forstås strukturelt snarere end normativt. Afvigende tilfælde giver ofte nyttig information om, hvad forventninger og normalitet egentlig udgøres af (jf. Garfinkel 1984; Goffman 1967). Således også i forhold til socialisering: Når *bad*

subjects ikke anerkender eller besvarer fællesskabets påvirkning på de forventede måder, giver de os indsigt i, hvad forventet udvikling er, og hvad fællesskabets normer består af. Samtidig sker socialisering af *bad subjects* som af alle andre individer i dynamiske, fortsatte, forhandlede og ikke mindst samkonstruerede socialiseringsprocesser. De (fra et strukturelt eller normativt synspunkt) dårlige eksempler kan naturligvis være psykologisk afvigende, og deres marginale eller uintegrerede sociale position et resultat af en måske sjældent uansigtsmæssig socialiseringsproces, men de er stadig produkter af en socialiseringsproces (Capps & Ochs 2001; Kulick & Schieffelin 2004:7).

Sprogets autonomi

Antagelsen af den tætte sammenhæng mellem brug og tilegnelse af kultur og sprog er på ingen måde triviell. Inden for den almene sprogvidenskab har man især siden Chomskys formulering af lingvistikens genstandsområde (Chomsky 1957, 1959) hævdet sprogets uafhængighed af såvel menneskets intelligens og generelle psykologiske evner som af kultur, kontekst for sproglig interaktion, betydning mv.; jævnfør, at titlen på andet kapitel i den paradigmeskabende *Syntactic Structures* (Chomsky 1957) er ”The independence of grammar”. Chomsky beskrev den menneskelige sprogevne som en autonom og medfødt størrelse bygget op af flere moduler som syntaks, semantik, fonologi, hvoraf grammatikken, dvs. (morfo-)syntaksen, var den lingvistisk set interessante. Chomsky døbte den mentale evne *competence* ’kompetens’, og overfor kompetensen satte han *performance* ’performans’, sprogbrugen, der af adskillige grunde ikke kunne være ubesmittet af sprogksterne forhold, og som lingvisten derfor heller ikke skulle interessere sig for (Chomsky 1965:4).

Jeg vender tilbage til den generative grammatik, herunder begreberne performans og kompetens (se kapitel 4), men i denne sammenhæng er det væsentligt, at antagelsen om sprogets autonomi stadig accepteres – helt eller delvis – inden for store dele af den almene sprogvidenskab. Forskellige teoretiske skoler lægger ganske vist ikke det samme i ’sprogets autonomi’. Især angår uenigheden spørgsmålet om form og funktions indbyrdes afhængighed; de ’formelle’, ’strukturelle’ eller ’generative’ lingvister mener, at form og funktion er uafhængige af hinanden, det mener de ’funktionelle lingvister’ ikke (Croft 1995; Newmeyer 1998). Ikke desto mindre

forstås den kommunikative situation generelt i sprogvidenskaben som et sted, hvor man kan finde “på den ene side de strukturer som sproglige fænomener afspejler, men som i deres væsen må forstås som hjemme-hørende uden for sproget, og på den anden side de strukturer som hører til selve den sproglige kode” (Harder 2001:i). Det er de *sproginterne* strukturer, som er sprogvidenskabens objekt, og som lingvistens abstraktioner og generaliseringer er orienteret imod. Det er netop (som oftest) ikke den *kontekst*, sproget anvendes i (Rampton, 2007:595f) eller relationen mellem situationen, sproget anvendes i, og så sproglige fænomener. Denne beskrivelse er naturligvis simplificeret. Nogle funktionalister anerkender, at sprogteksterne forhold *kan* påvirke sproginterne forhold (se fx Nichols 1984; Poulsen 2005), men også funktionelle lingvister med den væsentlige undtagelse af, at det ikke gælder for Hallidays funktionelle grammatik (Halliday 2004), beskæftiger sig stadig med at adskille sprog fra kontekst og at beskrive sprogets struktur uden nævneværdig inddragelse af sprogbrugere.

Individer spiller kun en begrænset rolle. De kan være lokus for det objekt, sprogvidenskaben interesserer sig for (det er informanten), eller tilvejebringere af information om sprogvidenskabens objekt (det er analytikeren). Individernes sociale indlejring, identitet, behov og ambitioner m.v. anses slet ikke for relevant information for sprogbeskrivelsen, idet de sproglige, abstrakte strukturer anses for at være en (mere eller mindre neutral) repræsentation af verden (Linell 1998:4f) og en (mere eller mindre) komplet repræsentation af hele sproget (Agha 2007:7). Som Agha (2007:7) skriver, så afhænger dette syn på sproget også af en ganske særlig måde at definere sprog på, fx som et system af syntaktiske og fonotaktiske regler.

Sprogvidenskaben er en nomotetisk videnskab, og man er interesseret i sprogets potentiale ud over de valg, den tilfældige sprogbruger tilfældigvis foretager (Harder 1997:160). Derfor kan lingvistens data heller ikke begrænses til, hvad der har optrådt i faktisk samtale. Sprogvidenskabelige metoder drives følgelig af falsificering og raffinering af teoretiske modeller, og empirien tilvejebringes ved introspektion, elicitering og (interindividuelle) tekstkorpora mere eller mindre rensat for kontekstuel information.

Sprogtilegnelse behandles inden for det meste af sprogvidenskaben som barnets tilegnelse af grammatik, semantik og pragmatik, og man beskæftiger sig ikke eller kun i meget begrænset omfang med barnets udnyttelse af grammatik og semantik i virkelige kommunikative situationer. Det har konsekvenser for, hvordan man

kan bruge resultaterne; det uddyber jeg i næste afsnit. Endvidere har det haft konsekvenser for, hvad der traditionelt betragtes som relevante data og fænomener at belyse tilegnelse med. Blandt andet har Chomskys fokus på syntaktisk kreativitet og hans hypotese om den (stort set) medfødte grammatik medført, at man ikke har interesseret sig for andre enheder end sætninger, ord og morfemer og andre abstraktioner end grammatiske regler. Imidlertid har især konstruktionsgrammatikken gjort op med disse antagelser i de senere år (se fx Tomasello 1992, 2003; Eskildsen 2008, 2011), og denne tilgang tilbyder os en alternativ, mere kontekstsensitiv og især en sprogbrugsforankret metode til at undersøge etablering og forankring af det, der her betragtes som en kreativ, fleksibel sprogfærdighed. Jeg vender tilbage til konstruktionsgrammatikken i kapitel 4.

Sprogtilegnelsens sproglige kontekst

Chomskys model for sprogtilegnelse har domineret sprogvidenskaben og ikke mindst sprogvidenskabelig forskning i sprogtilegnelse. Udsagnet om, at omstændighederne ved sprogtilegnelse ingen betydning har for udviklingen af sproget, er dog blevet betvivlet siden 1970'erne, hvilket bl.a. har resulteret i undersøgelser af de sociolingvistiske omstændigheder omkring modersmålstilegnelse (Gallaway & Richards 1994; Snow 1977, 1979; Snow & Ferguson 1977). Fokus har især været på sammenhænge mellem de sproglige former, der rettes til eller omgiver barnet, og så det sprog, barnet selv producerer. På den måde tages der højde for visse kontekstuelle forhold og sociale relationer, om end de faktisk reduceres til spørgsmål om 'input' og 'output'. Ikke desto mindre har den slags undersøgelser gjort det muligt at påvise en række træk i omsorgspersoners (mødres) tale til børn, der hævdes at kunne lette barnets tilegnelse af modersmålet. Man har fx vist, at børn fra spædbarnsalderen gøres til samtalepartnere i én-til-én-interaktion med en voksen omsorgsperson, og at sprog rettet til små børn, såkaldt *motherese*, *baby talk*, *Child Directed Speech*, *Child Directed Communication*, er tilpasset barnet på forskellig måde (Snow 1995). Bl.a. præges det af simplificeringer som gentagelser, sætningsudvidelser – såkaldte *expansions* (Brown & Bellugi 1964; Shatz 1987), overdrevne intonationskonturer, højt stemmeleje, en ansigt-til-ansigt-organisering af samtalsituationen osv. (Snow 1977, 1979, 1995; Pine 1994). Derfor har man argumenteret for, at man ikke kan affærdige relationen mellem social interaktion (og input herfra) og

sprogtilegnelse (og output) som trivial og relativt uinteressant, som Chomsky ellers gjorde det (Chomsky 1959; Cook & Newson 2007). Denne tradition inden for sprogtilegnelsesforskningen er efterhånden blevet mere og mere funktionalistisk og er siden blevet udvidet på en række områder og især med mere formaliserede metoder. Blandt andet har Dan Slobin og Ruth Bermans frøhistorier været paradigmeskabende (Berman & Slobin 1994).

Den tidlige sociolingvistiske og funktionelle forskning har det problem, at den udelukkende byggede på vestlige middelklasse- og akademikerfamilier. (Det gør senere funktionel sprogtilegnelsesforskning også tit, om end ikke udelukkende; se fx Bowerman 2011; Bowerman & Brown 2008.) Det har også ført til resultater af en bestemt karakter. Studier af sproglig socialisering foretaget andre steder i verden eller i andre sociale kontekster (Brown 2000; Heath 1986; Lieven 1994; Ochs & Schieffelin 1995; Ochs & Solomon 2010) har nemlig vist, at børn tilegner sig deres modersmål under meget forskellige omstændigheder. Fx viste både Schieffelins (1990) studie fra Papua Ny Guinea, Ochs' (1988) fra Samoa og Heaths (1983) af arbejderfamilier i USA, at børnene her ikke blev gjort til samtalepartnere, før de betragtedes som sprogbrugere, altså som potentielle talere. De blev heller ikke placeret med øjenkontakt til en eventuel samtalepartner, og sprog henvendt til dem var ikke præget af samme sproglige modificeringer eller simplificeringer som i undersøgelserne fra den vestlige middelklasse. Faktisk befinder de fleste børn i verden sig faktisk mere i polyadiske situationer end i den dyade bestående af barn og omsorgsperson, der stadig er kanoniseret som sprogtilegnelsens ideelle eller dominerende situation (Brown 2000; Bruner 1975, 1983; Lieven 1994:58; Ratner & Bruner 1978; Thomsen et al. 2003; Tomasello 2001, 2003). Faktisk gælder det også for mange danske børn, at de slet ikke indgår så ofte i aktiviteter, der primært består af én voksen og ét barn. I hvert fald gælder det ikke de mange børn, der tilbringer store dele af deres hverdagsliv i institutioner med forholdsvis mange andre jævnaldrende børn og forholdsvis få voksne. Denne situation medfører nogle særlige udfordringer for institutionsbarnet. Børnehaven er et socialt komplekst rum, hvor mange kæmper om talerum og opmærksomhed. Der er almindeligvis et stort kommunikativt pres på alle børn, også på de sprogligt mindre erfarne, og hvis det ikke lykkes barnet at bidrage på måder, der anses for interessante og adækvate, står andre gerne på spring for at overtage pladsen (Pallotti 2002). Det kan derfor være krævende at opnå – eller tilkæmpe sig – ordet, og børnene lærer sprog

som resultat af en daglig kamp for at forstå og blive forstået, ikke som resultat af at være blevet taget sprogligt vare på i særlige, støttede, koncentrerede samtalsituationer med voksne.

Forholdet mellem det sprog, der omgiver børn, og så det, de selv anvender, er stadig uafklaret (Lieven 1994). Der er dog ingen tvivl om, at sprogtilegnelsens forløb afhænger af andet end gentagelser, koncentreret én-til-én-interaktion, og hvor mange gange børnene hører et givet sprogligt fænomen (frekvens). Det afhænger fx af, hvilke sproglige konstruktioner der er nødvendige, hensigtsmæssige og kulturelt passende for barnet (Schieffelin 1990:22). Det er således alt andet end trivielt, at de fleste børn tilegner sig både modersmål og andetsprog uanset geografisk, social, sproglig, religiøs og anden kulturel baggrund, og netop derfor er det væsentligt at arbejde med en lingvistisk teori om sprogtilegnelse, der er kulturelt sensitiv.

Den kommunikative kompetence

Studierne af omstændighederne omkring sprogtilegnelse (eller af *sproglig socialisering*) i forskellige egne af verden var funderet i en antropologisk sprogvidenskabelig retning med især Dell Hymes som frontløber. Hymes argumenterede for, at det kræver mere end grammatisk viden (eller kompetence) at indgå på tilfredsstillende og passende vis i kommunikative situationer og aktiviteter (fx Hymes 1971, 1972, 1974, 2001). Hvis barnet kun behersker grammatikken korrekt, vil det ikke kunne fungere i verden som et socialt væsen:

Recall that one is concerned to explain how a child comes rapidly to be able to produce and understand (in principle) any and all of the grammatical sentences of a language. Consider now a child with just that ability. A child who might produce any sentence whatever – such a child would be likely to be institutionalized: even more so if not only sentences, but also speech or silence was random, unpredictable. For that matter, a person who chooses occasions and sentences suitably, but is master only of fully grammatical sentences, is at best a bit odd. Some occasions call for being appropriately ungrammatical (Hymes 2001:60).

Et barn skal vide, hvornår det skal tie stille (Slobin 1967; Hymes 1972; Ochs 1986; Watson-Gegeo & Nielsen 2003:157), hvornår det kan eller skal understrege sit budskab med bandeord, og hvornår det

må, bør eller overhovedet ikke skal tale grammatisk ukorrekt (se også kapitel 4), hvis det skal kunne håndtere de forskellige sociale situationer, det ender med at befinde sig i (timer i skolen; aftensmad med forældre; frikvarter med venner i skjul for voksne blikke). Hvis vi interesserer os for, hvordan børnenes sociale liv og færden, herunder den del, der udfoldes sprogligt, udspiller sig, kan vi ikke nøjes med et traditionelt sprogvidenskabeligt genstandsfelt. Fx er et bredere sprogligt fokus nødvendigt for at finde ud af, hvorfor nogle børn klarer sig bedre i det formelle skolesystem end andre. Vi kan altså ikke nøjes med at se sproget isoleret fra den verden, det optræder i. Det fortæller os nemlig ikke noget om, hvilke sproglige muligheder et barn faktisk har, får og udnytter.

Hymes tog udgangspunkt i Chomskys begreber kompetens og performans i sin model for sprog i brug (*competence for grammar versus competence for use*; Hymes 2001:61). Han beskrev 15-16 elementer ud over grammatikken, som han mente, sprogbrugere tager hensyn til i udformningen af deres sproglige ytringer. En ytring skal fx designes, så den passer til samtaleens *setting* 'omgivelser' og scene, deltager, formål, *key*, normer, genre etc. Tilsammen kaldte han alle disse elementer, som sprogbrugere anvender, den *kommunikative kompetence* (Hymes 1972:59-66). Grammatikken var altså bare en delkomponent. Nogle ser faktisk Hymes oprindelige beskrivelse som en delvis anerkendelse af det principielle skel mellem kompetens og performans og af et behov for en regelbaseret model (Hymes 1972, 2001:63; se fx Skehan 1995). Det samme kan hævdes om Canale og Swains (1980, 1983) videreudvikling af Hymes' begreb om den kommunikative kompetence samt om de ellers etnografisk orienterede forslag i Slobin (1967), en direkte forløber for det sproglige socialiseringsparadigme. Alle disse tilgange tager godt nok hensyn til, at sprog er mere end grammatik, men de kan læses, som om de har et fokus på afgrænsede, (delvis) autonome, underliggende systemer (Skehan 1995:91-93) og på individets eget ansvar for den kommunikative proces. Dét lægger i hvert fald ikke umiddelbart op til at tage højde for de komplekse samspil, individet indgår i i samtaler. Som vi også skal se senere, afgøres det jo netop ikke af det enkelte individ – eller den ene samtaledeltager – hvordan der kan handles på et givet tidspunkt, og hvordan samtalen udvikler sig. Samtidig er det dog vigtigt at understrege, at Hymes eksplicit afviste den idé, at viden om sprog og viden om sprogbrug er hinanden uvedkommende størrelser (Hymes 1972:60, 2001:60).

Sprogbrug som kulturelt refleksiv

Studier i sproglig socialisering argumenterer for, at sprog både udgør og formidler kulturelt indlejrede fortolkninger. Sproget er ikke et neutralt medium til repræsentation og formidling af en objektiv verden. Antagelsen er især associeret med den såkaldte lingvistiske relativitetshypotese (eller Sapir-Whorf-hypotesen) (Whorf 1956), der går ud på, at der hersker et irreducibelt forhold mellem forskellige sprog på grund af grundlæggende kulturelt forankrede forskelle mellem sprogbrugere. Endvidere antages det, at sproget har en afgørende og måske ligefrem 'determinerende' indflydelse på, hvad den enkelte sprogbruger rutinemæssigt opfatter og forstår, og hvordan sprogbrugeren derfor handler, sprogligt såvel som ikke-sprogligt. Den sidste noget mere radikale antagelse kan også kaldes sproglig determinisme (se også Fishman 1974). Læger og sundhedsplejersker begrundet fx rådet om at gemme piller væk fra små børn, fordi børnene kalder dem "slik" og derfor vil spise dem. Børnenes adfærd kan altså ses som begrundet i en sproglig kategorisering af en genstand. Ligeledes skal man passe på, hvis 18 måneder gamle Albert finder en stor lerkugle og glædestrålende udbryder "bold". Der vil nemlig være fare for, at lerkuglen kort efter så suser gennem luften. Hvis Albert ikke ser kuglen som en bold, er sandsynligheden tilsvarende mindre. Den lingvistiske relativitetshypotese er især relevant i denne sammenhæng, fordi man i sproglig socialiseringsteori hævder, at børns brug af og forståelse for grammatiske former er forbundet med lokale syn på, hvordan man tænker, føler, handler og herunder, hvordan man konstruerer sociale relationer. Når Suliman i juni måned (fx eksempel 33: "du har ødelagt det hele") tavst accepterer at blive vist ud af den flyver, som Ibrahim har konstrueret af en taburet på et omvendt bord, efter at Suliman er faldet ned af taburetten, er det ikke tilfældigt. Det er det heller ikke, at Ibrahim accepterer, at Suliman alligevel bliver stående ved siden af ham og kikker på (eksempel 41: "klar til affyrning"). Og det er slet ikke tilfældigt, at Suliman adskillige minutter senere råber "du ik med" til Aicha og Batul, der nu nærmer sig Ibrahims flyver (eksempel 35: "gå ud vi leger"). I børnehaven hersker en norm om, at den, der har startet en leg, ejer den. Dermed har vedkommende ret til at afvise andres anmodninger om deltagelse (Corsaro 1979) – og det var netop Ibrahim og ikke Suliman, der havde defineret artefakterne stol og bord som 'flyver'. Ved at udbryde "ud ud ud" demonstrerer Ibrahim, at han mener, det er hans leg, mens vi kan forstå Sulimans tavse

tilbagetrækning som et tegn på accept og respekt. Det kan naturligvis godt være, at Suliman egentlig bare ikke kan finde på andet at gøre, selv om han i sit stille sind ikke finder det rimeligt at blive smidt ud. Måske accepterer Suliman egentlig ikke Ibrahims ret til at gøre det. Det kan vi ikke vide. Derimod kan vi være mere sikre på, at Ibrahim netop behandler Sulimans måde at reagere på som accept af sin afvisning. Han lader nemlig Suliman blive stående, og på den måde orienterer Ibrahim sig ikke længere mod Suliman som en trussel mod legen, mod sit ejerskab af den eller mod sig selv som autoritet. Når Suliman selv kort efter afviser Aicha og Batul, der gerne vil være med, positionerer han sig som mere central i forhold til legeaktiviteten, netop fordi han giver udtryk for at have rettigheder i den, herunder ret til at afvise deltagerkandidater. Jeg anvender i øvrigt termen positionering om den sociale og dynamiske placering af personer, som foretages gennem deres egne og andres handlinger (jf. Davies & Harré 1990). Positionering er et socialkonstruktivistisk begreb, der i modsætning til 'rolle' beskriver social typificering som dynamisk og evig foranderlig, som sprogligt skabt, og som noget oplevet snarere end blot fremanalyseret. Sulimans sproglige initiativ indeholder endvidere en konventionel og idiomatisk formulering af afvisning, nemlig "du ik med", dvs. formentlig enten "du må ikke være med" eller "du er ikke med", som han således demonstrerer sit kendskab til. Han positionerer sig dermed som erfarent børnehavebarn, og altså anvender han ikke bare sproget til at foretage neutrale beskrivelser – repræsentationer – af virkeligheden med, men faktisk til at afspejle og formidle kulturelle institutioner. På samme tid som han afspejler og formidler disse institutioner, bekræfter og underbygger han dem også. Dermed peger de sproglige konstruktioner på eller *indekserer* kulturelle betydninger (se Silverstein 2003 om indeksering), og dermed videreføres denne indeksikale forbindelse. Jeg vender tilbage til forhandlinger om optagelse i legeaktiviteter især i kapitel 5 og 6 og ligeledes flere gange til den omtalte legesituation. Her skal eksemplerne illustrere, hvordan sproget er kulturelt, socialt og interaktionelt indlejret, hvordan det indekserer sociale betydninger, og hvordan både tale og tavshed kan betragtes som handlinger. Da datamaterialet i denne bog stammer fra børns ikke-voksenstyrede legeaktiviteter, er det netop (et specifikt tilfælde af) dansk børne(have)kultur, som afspejles af denne sprogbrug.

Konversationsanalyse: Sprogbrug, interaktion og sprogtilegnelse

Socialisering sker løbende og over tid. Det er en proces, i løbet af hvilken individer under deltagelse i sociale praksisser og fællesskaber får demonstreret sociale normer, og dermed foregår socialisering også situeret og i specifikke øjeblikke. Den sproglige socialisering involverer tilegnelse af sprog, og sprog er et socialt redskab, hvis anvendelse er underlagt fællesskabets normerende kræfter. Vi kan derfor belyse socialisering, sprogtilegnelse og læring ved at se interaktionelt på, hvordan deltagere orienterer sig mod hinanden, som ikke mindst konversationsanalysen har vist det. Jeg vil herunder ganske kort introducere konversationsanalysen; mere generelle introduktioner findes i fx Goodwin & Heritage (1990), Hutchby & Wooffitt (2008), Nielsen & Nielsen (2005), Psathas (1995), Steensig (2001).

Konversationsanalysen – *conversation analysis* eller til daglig CA – interesserer sig for den sociale verden, som den udspiller sig i interaktion. Den detaljerede udforskning af interaktion anses for at kunne give indsigt i generelle sociale processer, gennem hvilke deltagere rutinemæssigt producerer social orden. Dermed er erkendelsesinteressen sociologisk snarere end snævert sproglig. Det at samtaler i overvejende grad forløber ved, at én har ordet, før den næste får eller tager det, dvs. at der er én taler ad gangen, er fx et socialt system. Dette system omtaler vi som turtagning, og det kender selv børn, der endnu ikke har lært at kommunikere via sprog. Det peger også på et socialt system, når Aicha henvender sig til Ibrahim og Suliman med forespørgslen ”må jeg være med?”. Dette system handler om, at nogle børn har mere ret over specifikke aktiviteter end andre, og denne norm eller dette system reproducerer og underbygger Aicha. Oprindeligt var fokus inden for CA-paradigmet især på sproglige udvekslinger, senere omtalt som *talk-in-interaction* (Schegloff 1987; Markee 2000), men med den stigende anerkendelse af, at meget andet end sprog spiller væsentlige roller i kommunikationsprocesser, bliver genstandsområdet mere og mere omfattende, såkaldt multimodalt (se fx Björk-Willén 2007; Čekaite 2006; C. Goodwin 1981; M.H. Goodwin 1990, 2006; Goodwin et al. 2002; Goodwin & Goodwin 2004; Schegloff 1998).

Den konversationsanalytiske metode er induktiv. Det vil sige, at analytikeren ideelt set går uvildig og hypoteseløs til sine data og lader dem styre analyseprocessen. Analytikeren søger altså hverken bekræftelse eller falsifikation af teoretiske begreber og modeller (i

modsatning til, hvad der er tilfældet inden for lingvistikken), men afsøger data for iøjnefaldende og interessante fænomener (se Sacks 1984a), hvilket også omtales som *unmotivated looking* (Psathas 1995:45). Som en arv fra den såkaldte etnometodologi og især fra Garfinkel (1984) antages det, at menneskers måder at fungere i verden på er systematiske. Den sociale verden er struktureret og dermed meningsfuld. Desuden er metoden såkaldt *emic*, hvilket betyder, at analytikerens bestræber sig på at afdække deltagerens *egne* måder at fungere i verden på og deres *egen* forståelse af verden i stedet for at tage udgangspunkt i teoretisk definerede kategorier og analytikerens forudgående antagelser. Analytikerens får adgang til deltagniveauet gennem deltagerens bidrag, deres 'ture', som er udtryk for forskellige handlinger, og netop ture og handlinger viser, hvordan deltagerne konstant orienterer sig mod hinanden. De målretter og designer turene, så de passer ind i den interaktionelle kontekst. Kontekst behandles almindeligvis i konversationsanalysen som en turs umiddelbart foregående og følgende ture (Nielsen 2007:36-40; Sacks, Schegloff & Jefferson 1974), og ture ses altså som konteksttilpassede og samtidig kontekstfornyende, idet de udgør konteksten for følgende ture (Heritage 1984:242). Det benægtes ikke, at kontekst *kan* forstås anderledes, og at der er mange forskellige forhold, der *kan* inddrages i samtalen, men det hævdes, at kun dem, vi kan observere, er relevante (Markee 2000:26f; Schegloff 1997; se endvidere Goodwin & Duranti 1992 for diskussion). Pointen er altså, at når deltager orienterer sig mod hinanden, kan det aflæses i deres interaktionelle bidrag. *Formniveauet* viser deltagerens fortolkninger af hinandens interaktionelle bidrag som *handling*, og denne håndgribelighed (eller observerbarhed) giver dem mulighed for at opnå en fælles forståelse, eller som det også formuleres: for at opnå intersubjektivitet (Edwards 1997:110ff; Fogtmann 2007:28f; Heritage 1984:254fff; Wiben Jensen 2008). Intersubjektivitet behandles dermed som et spørgsmål om social praksis snarere end om mentale tilstande. Det er i øvrigt et meget interessant, men også utrolig omfattende emne, som jeg ikke vil komme nærmere ind på her. Interaktionsdeltagerens handlinger kan endvidere gives spidsfindige og minimale udtryk, og alt observerbart – indånding, snøft, små kast med hovedet – kan vise sig at være tegn på forståelse eller lægge op til fortolkning. Derfor skal alt da også principielt medtages i en repræsentation af interaktionen (normalt omtalt som transskription), hvorfor konversationsanalytiske interaktionsrepræsentationer er meget detaljerede; det vender jeg tilbage til i næste kapitel. Deltagerens

koordination og konstante efterstræbelse af fælles forståelse betyder dog ikke, at de nødvendigvis ender med at blive enige. Stadig argumenteres der dog med, at selv uenighed kræver en høj grad af koordination. Man er så at sige enige om at være uenige og enige om, hvordan uenigheden skal håndteres. Det betyder heller ikke, at misforståelser og uoverensstemmelser altid vil komme til syne i samtalen. Imidlertid anser man de uoverensstemmelser, der ikke bliver synlige, for at være umulige at behandle analytisk; man har jo som analytiker netop ikke adgang til, hvad deltagerne tænker. Sluttelig skal interaktionsdeltageres koordination og orientering mod hinandne ikke (altid) ses som udtryk for deres ønske om at opnå fælles forståelse for et fælles bedste. De forhandler også for at påvirke andre deltagere i bestemte retninger, for egen vinding og lign. Det vender jeg også tilbage til (kapitel 6).

En ting, det er vigtigt at gøre sig klart, er, at der ikke eksisterer et et-til-et-forhold mellem (sprog)form og handling. En afvisning af anmodning om deltagelse i leg præsenteres og reageres på på mange måder: som definitiv, som oplæg til forhandling, som moralsk forkastelig m.v. For at vi kan vide, hvad interaktionelle handlinger kommer til at betyde, skal handlingerne derfor undersøges i deres sekventielle kontekst (Schegloff & Sacks 1973:290). Mere radikale konversationsanalytikere interesserer sig ikke for interaktionens mentale niveau, og de mener principielt heller ikke, at de med nogen ret *kan* udtale sig om det, eller at det er vigtigt. Hvad deltagere i interaktion foretager sig, er nemlig underlagt sociale principper og begrænsninger, der som et filter gør det mentale niveau utilgængeligt for andre end individet selv (se for diskussion Edwards 1997; Wiben Jensen 2008:90-95). Vi analytikere kan altså ikke 'se', hvad den enkelte deltager mener, tænker og føler. Men det kan de andre samtaledeltagere heller ikke, og derfor har det ingen relevans. Kun det, som samtaledeltagere selv indfører i samtalen, får betydning for den enkelte samtale, og er derfor betydningsfuldt. Og se: hvis samtaledeltagerne nævner det, så får vi som analytikere jo også adgang til det!

Konversationsanalysens erkendelsesinteresse drejer sig altså om "maskineriet" bag samtalen eller interaktionen, dvs. samtalen orden og den sociale orden, som samtalen afspejler og konstruerer (Nielsen & Nielsen 2005:22). Det antages dermed, *at* der er et maskineri, og *at* det er muligt at finde orden i den til tider tilsyneladende kaotiske adfærd, mennesker lægger for dagen. Faktisk antages der alt andet lige at være *order at all points* (Sacks 1984). De interaktionelle

fænomener, konversationsanalytikere interesserer sig for, kan være af strukturel karakter, dvs. organisationsprincipper bag interaktion som fx turtagningsmekanismer (Sacks, Schegloff & Jefferson 1974), præferencestrukturer (Pomerantz 1984) og organisering i *adjacency pairs* 'turpar' o.lign. (Schegloff & Sacks 1973). Eller de kan være på et handlingsniveau i lighed med Austins (1962) og Searles (1969, 1975) sproghandlinger. Der er dog – som Nielsen (2007:30) skriver – ”den væsentlige erkendelse til forskel, at handlinger udført gennem sproget for konversationsanalysen indgår i taleture, som igen indgår i en sekventiel orden.” Interaktionsdeltageres praksisser, metoder og forståelser ses netop som samkonstruerede (Jacoby & Ochs 1995), og den enkelte handling afkodes faktisk af analytikeren på baggrund af den respons, de får. Dermed er der mindst lige så stor vægt på det, der svarer til Austins (1962) perlokutionære effekt som på den illokutionære. Der eksisterer flere andre forskelle mellem de to (sprog)handlingsorienterede traditioner. Bl.a. baserer konversationsanalysen sig principielt på det, der lidt ubehjælpsomt almindeligvis kaldes naturlige (Schegloff & Sacks 1973; Nielsen & Nielsen 2005:23; Mortensen 2008:61) eller autentiske data. Hermed menes optagelser af interaktion, der ville have fundet sted uanset forskerens forskningsprojekt, og princippet er, at forskeren indgår så lidt som muligt i interaktionsprocessen. Eksperimenter er udelukket, og interviews ugleset. I praksis anvendes dog til tider også data, der er produceret for forskerens skyld.

Allerede de tidligste studier i sproglig socialisering var inspireret af CA (se fx Schieffelin 1990). At konversationsanalysens interaktionelle tilgang også skulle kunne bidrage til forståelse af selve sprogtilegnelsen, såkaldt ”CA for SLA” (Markee & Kasper 2004), er der dog først for relativt nylig blevet argumenteret for. Der har især været fokus på andetsprogtilegnelse (se særnumrene af *Modern Language Journal* vol. 81, no. 3, vol. 88, no. 4, og 91 med afsæt i et indlæg af Firth & Wagner samt efterfølgende diskussion; samt fx Markee 2000; Ohta 2001). Argumentet hviler på flere ben, hvoraf jeg vil komme ind på fire her. For det første fremføres det, at sprogtilegnelse også, måske især og for nogle endog udelukkende, drejer sig om at lære at deltage i kommunikative processer med andre talere (Firth & Wagner 2007:806; Mortensen 2008). Dermed er undersøgelser af deltagelse, interaktion og *sprogbrug* i sig selv undersøgelser af sprogtilegnelse (Brouwer & Wagner 2004; Firth & Wagner 2007; Mondada & Pekarek Doehler 2004:504):

Competence cannot be defined in purely individual terms as a series of potentialities located in the mind/brain of a lone individual, but needs to be conceived of as a plurality of capacities embedded and recognized in the context of particular activities (Mondada & Pekarek Doehler 2004:502f).

Kompetens (hvad forfatterne så måtte mene hermed) er ifølge Mondada og Pekarek Doehler ikke (kun) et kognitivt forankret potentiale, men en række af socialt indlejrede evner (*capacities*), der kontekstualiseres i aktiviteter. Med dette syn på sprog behøver den socialkonstruktivistiske konversationsanalyse ikke længere en teori om tilegnelse, der er kognitivt forankret som i 'traditionel' tilegnelsesforskning og lingvistikken i al almindelighed. Derimod bygger mange konversationsanalytiske studier af tilegnelse på Lave og Wengers ligeledes socialkonstruktivistiske og *social-interactive learning* (Firth & Wagner 2007) teori om situeret læring: *legitimate peripheral learning* (Lave & Wenger 1991; Wenger 1998); se fx Brouwer & Wagner (2004), Mortensen (2008). Jeg vender tilbage til *legitimate peripheral participation* (kapitel 6), om end ikke som læringsmodel for sprogtilværelsens sproglige aspekter. Det andet argument for "CA for SLA" er, at læring både er et tidsligt udstrakt og et situationelt betinget og demonstreret fænomen. Det involverer, at individer netop får nye indsigter i øjeblikke (*learning in situ*), og at disse indsigter eller forståelser derfor også bør kunne genkendes eller aflæses af andre i disse øjeblikke – i hvert fald nogle gange (Firth & Wagner 2007:807). Således er det måske ikke al tilegnelse, man kan undersøge med CA som metode, men kun den, der kommer til udtryk (jf. argumentet om, at det ikke er alle misforståelser, vi kan analysere). Det tredje argument falder i forlængelse af metodens generelle syn på mennesker og menneskelig interaktion. Tilegnere er jo situerede individer, og deres handlinger formes i samspil med omgivelserne (Mondada & Pekarek Doehler 2004:504). For at vide om en bestemt sproglig (eller ikke-sproglig) handling er udtryk for læring, eller hvilken rolle den kan spille i en udviklingsproces, er vi nødt til at se den i sin interaktionelle kontekst, jf. herunder Wootton (1997) (om førstestilværelse, her en betydningsløs forskel):

By virtue of abstracting properties of language from contexts of use, and leaving unanalysed the roles which such language plays in those contexts of use, we are given little more than hints as to the nature of such knowledge and how it informs

the child's ongoing verbal and non-verbal conduct (Wootton 1997:37).

Wootton understreger sin pointe med et eksempel fra sine studier af datteren Amys interaktionelle og kommunikative udvikling. Wootton ser på en særlig type af imperativer, nemlig dem, hvor Amy ikke behandler sin samtalepartner, som om hun eller han er ved, har udført eller vil udføre en fornærmelse. Dem kalder Wootton *non-offence*-imperativer. Amys brug af denne type imperativer falder mellem 3;1 (tre år og en måned) og 3;5 (tre år og fem måneder). I samme periode stiger anvendelsen af den spørgende konstruktion "can you do X?" (Wootton 1997:144). Wootton argumenterer for, at de sekvenser, hvor "can you do X" indgår, svarer til dem, hvor Amy tidligere brugte *non-offence*-imperativer. Spørgsmålet er nu, hvorfor Amy tilsyneladende ganske pludseligt begynder at anvende en anden sproglig form. Det kan ikke umiddelbart forklares med, at hun har tilegnet sig en *ny* form, da hun faktisk har anvendt "can you ...", fra hun var cirka 2 ½ år. Vi kan heller ikke forklare faldet i imperativer og stigningen i spørgsmål med en *ny*, kognitivt forankret indsigt i andre mennesker, herunder at de kan have modsatrettede ønsker end én selv, og at man derfor skal 'spørge pænt'. Amy har nemlig fra 2;1 demonstreret, at hun er i stand til at forholde sig til andre menneskers synspunkter, når hun designer sine handlinger i anmodningssekvenser (Wootton 1997:148). Anvendelsen af "can you do X" er dermed ikke i sig selv tegn på 'læring' eller udtryk for sprogtilegnelse. For at finde ud af hvilken relation den syntaktiske struktur har til barnets interaktionelle, kommunikative, sproglige og psykologiske udvikling, må vi ifølge Wootton derfor undersøge formen i den specifikke sekventielle kontekst og som udtryk for en bestemt handling:

simply to appeal to the emergence of the competence to construct such questions as an explanation of their occurrence in no way accounts for why they appear to be chosen to do the particular job they do, or why they have the affinity that they do with certain kinds of interactional scenarios (Wootton 1997:152).

Andre konversationsanalytiske studier af børns sproglige eller diskursive tilegnelse tæller fx Filipi 2009; Forrester & Cherrington 2009; Gardner & Forrester 2010. Det fjerde (og i denne sammenhæng sidste) argument for "CA for SLA" angår, hvorvidt det overhovedet er

nødvendigt og ønskeligt at betragte sprog som et kognitivt fænomen og tilegnelse som ændringer af kognitive strukturer (Brouwer & Wagner 2004:30; Firth & Wagner 2007). Sprog er deltagelse, deltagelse er interaktion, og interaktion er en samkonstrueret *achievement*, 'fortjeneste'. Dermed kan også sprogtilegnelse betragtes som kontekstindlejrede ændringer i social praksis, alternativt som en social proces (Brouwer & Wagner 2004:32) snarere end som en særlig menneskelig sprogfærdigheds ændringer, dvs. kognitivt og individuelt (se også Wagner 2004:614). Firth & Wagner (1997) kritiserer endvidere i det hele taget sondringen mellem tilegnelse og sprogbrug for ikke at være empirisk baseret og i hvert fald ikke et problem, som tilegnere eller andetsprogsbrugere selv (almindeligvis) konfronteres med; den er derimod teoridrevet, *etic*, analytikergenereret.

Firth og Wagner opfatter sprog som en socialt og interaktionelt konstrueret *achievement*. Det standpunkt kolliderer direkte med den traditionelt kognitivt orienterede tilegnelsesforsknings opfattelse af sit genstandsobjekt (se bl.a. Firth & Wagner 2007:806), hvor det centrale er sprog som individuelle evner og spørgsmål angående input-output, *uptake*, *intake*, motivation, *aptitude* og transportable kognitive strukturer (Markee 2000). Samtidig repræsenterer Firth og Wagners tilgang et opgør med den almindelige anerkendelse af, at sprog, læring og tilegnelse kun kan ses indirekte. Ifølge Firth og Wagner m.fl. er det netop læring og tilegnelse, vi observerer, når vi observerer individer i interaktion; læring er netop et situeret, kontekstindlejret og -afhængigt fænomen.

Det radikale syn på sproget og sprogtilegnelsen som socialt konstrueret praksis er omstridt. De fleste interaktionelle studier af sprogtilegnelse nøjes med at anvende den konversationsanalytiske metode til at opnå indsigt i tilegneres deltagelse i de sociale møder, der ganske ofte behandles som en væsentlig forudsætning for tilegnelse. De afviser ikke nødvendigvis sprogtilegnelsens kognitive side (jf. Kasper 1997, 2004; He 2000, 2003, 2004; Ohta 2001; Pallotti 1996, 2002; Mori 2002; Čekaite 2007; Hall 2004; Larsen-Freeman 2004; Kurhila 2006; Mortensen 2008). Jeg vender tilbage til noget af den kritik, jeg selv finder mest berettiget, men inden da vil jeg kort nævne nogle af de nyere tilgange til tilegnelsesforskningen, som Firth og Wagner argumenterer for. Først og fremmest er det fundamentalt, at individet i mange tilfælde er problematisk som analyseenhed, når vi beskæftiger os med sprog og sprogtilegnelse. Da sprogbrug netop gerne er interaktionel, skal vi være opmærksomme på at inkludere sproget som kommunikativt redskab. Dermed kan vi heller ikke i

forskningen i sprogtilegnelse fuldstændig negligere de andre deltagere i den kommunikative proces. Tilegnelse sker netop gennem brug af og deltagelse i sprogligt formidlede sociale processer, hvor medlemmer af fællesskaber tydeliggør deres forventninger til andre medlemmer; jævnfør her Schegloff om børn og andetsprogsbrugere:

They learn to deal with the moment-to-moment contingencies of life in interaction, and the details of language use and conduct, *in* the moment-to-moment contingencies of life in interaction, with their deployments of language and other conduct. The language learned there has its character and structure, informed by the structure and contingencies of interaction, just as the practices for using the language are so informed. Until our understanding incorporates that informing as well, we will remain ill-informed (Schegloff 1989b:152).

Konversationsanalysen har imødegået tilegnelsesforskningens individcentrerede fokus, men den har samtidig sat indlæreren som person centralt i forskningen ved at anerkende indlærerens egen aktive rolle i tilegnelsen (jf. Hall 2004; Kasper 2004; Larsen-Freeman 2004). Indlæreren er netop *medskaber* af de situationer, hvor han eller hun får mulighed for at tilegne sig sproget, og som sådan er han eller hun en almindelig social aktør. Det har flere implikationer. For det første bliver det væsentligt at forsøge at forstå indlærerens eget perspektiv. Det er netop indlærerens egne fortolkninger af den sociale kontekst, der danner basis for handlinger, og det er indlærerens handlinger, der er med til at skabe – eller begrænse – muligheder for læring (Norton 2000; Kasper 2004). For det andet indebærer et fokus på indlæreren som individ, at det ikke giver mening nødvendigvis at se identiteten som indlærer og *non-native speaker* som den mest relevante eller vedkommende (se fx Firth & Wagner 1997, 2007; Kurhila 2006:11ff). Ud fra forståelsen af identitet som relationel og situationelt konstrueret (Bucholtz & Hall 2005; Zimmerman 1998) kunne det tænkes, at indlærerens identitet som ansvarlig mor, sjov kammerat, dygtig elev eller nyt børnehavebarn i den specifikke situation havde større betydning for både individets egne handlinger og for andres forståelse af disse handlinger (jf. Norton 1995, 2000). Ydermere danner reduktionen af interaktionsdeltageres identitet til et spørgsmål om [+/-modersmålstaler] basis for uhensigtsmæssige begrænsninger i vores fortolkning af, hvilke valg deres handlinger er udtryk for. Analyser af folk, der taler et andet- eller fremmedsprog, fokuserer ofte

på afvigelser fra det, der i virkeligheden er en stærkt idealiseret norm om talesproglig interaktion, og afvigelserne fortolkes som resultat af manglende kontrol over eller færdighed i sproget. Faktisk kan der udmærket være tale om trivielle interaktionelle fænomener, som optræder uanset talerens forhold til det sprog, han eller hun taler (se fx Kurhila 2006:12). Vi skal ikke glemme, at alle velfungerende sprogbrugere normalt fokuserer mere på sociale relationer og på de budskaber, de ønsker at formidle, end på sproget, herunder på sprogtilegnelsen. Mere radikalt sætter Firth og Wagner spørgsmålstegn ved, om det overhovedet giver mening at skelne mellem modersmålstalere og ikke-modersmålstalere som to afgrænselige identiteter. Firth og Wagner gør opmærksom på, at sprog er et kommunikativt redskab, som både afspejler og konstruerer vores sociale relationer. Da vi altid er i færd med at underbygge, forhandle og revidere disse relationer, er vi også alle til enhver tid på sin vis i gang med at lære (Firth & Wagner 2007:806). Sluttelig er det ifølge nogle konversationsanalytikere i det hele taget en fejltagelse at fokusere på afvigelser fra de sproglige forventninger, modersmålstalende antages at have, som det ellers er normalt inden for tilegnelsesforskningen. For det første er det ikke sikkert, at afvigelser opfattes som afvigelser i den interaktionelle sammenhæng, hvor de optræder (hvilket kan ses som et *emic* over for et *etic* synspunkt). For det andet kan individer opnå bemærkelsesværdige resultater gennem forhandling, der føres på førstesprog såvel som ikke-førstesprog; det gælder både konkret i kroner og ører og på et mere symbolsk plan (Brouwer & Wagner 2004; Firth & Wagner 2007). For det tredje er der ikke engang særligt belæg for, at tilegnelsesprocessen fremmes, når tilegneren oplever vanskeligheder og problemer i sin interaktion med andre, en hypotese, man ellers i vid udstrækning har arbejdet ud fra (se referencer i Markee 2000:9f; Kasper 2004). Måske drives læreprocesser snarere af den gensidige forståelse og uproblematisk og uvægerlige tilpasning, der finder sted i situeret interaktion (Wootton 1997:11; Larsen-Freeman 2004; Firth & Wagner 2007).

Firth & Wagner (1997) præsenterede tre ønsker til revision eller supplement af den dominerende tilegnelsesforskning:

- (a) a significantly enhanced awareness of the contextual and interactional dimensions of language use, (b) an increased emic (i.e. participant-relevant) sensitivity towards

fundamental concepts, and (c) the broadening of the traditional SLA data base (Firth & Wagner 1997:286).

Alle tre ønsker virkeliggøres i stigende grad. Det medfører en mere helhedsorienteret og kompleks tilgang til tilegnelse og læring, og det forbedrer på flere måder vores muligheder for i detaljen at belyse sprogtilværelsens udgangspunkt og måske endog dens socialt indlejrede årsager og motivation. Desuden er det blevet mindre mystisk og uforklarligt, at tilegnelse, læring og socialisering ikke nødvendigvis udgør lineære, fremadrettede, konstruktive processer (Firth & Wagner 2007:812). Konversationsanalysen står dog ikke alene med ønsker som Firth og Wagners (se fx Blommaert 2008; Blommaert & Backus 2011; Hall 2004; Jørgensen 2008; Norton 1995, 2000; Rampton 1995, 1997, 2006; van Lier 1996, 2002; Perregaard 2003 m.fl.), men den kan måske beskrives som den mest højrøstede eksponent for en social drejning inden for andetsprogsforskningen. Det er dog stadig kontroversielt, om konversationsanalyse egentlig har noget at sige i forhold til selve tilegnelsen af sprog. Kasper skrev som svar på Firth & Wagner (1997), at i SLA (*Second Language Acquisition*) står A for "Acquisition" 'tilegnelse' (Kasper 1997), og det var en præcis formulering af kernen af uoverensstemmelsen. I bund og grund handler det om, dels hvad man forstår ved sprog, dels hvad man forstår ved tilegnelse eller læring. Når Kasper ønsker, at tilegnelsesforskning *også* skal kunne oplyse os om, hvordan sproget hos en tilegner udvikler sig fra ét stadium eller ét tidspunkt til et andet, så er hun ikke uenig med Firth og Wagner. De mener bare ikke, det giver mening at anskue denne proces kognitivt, og dermed ser de sprog og sprogtilværelse som sociale fænomener på linje med andre former for (læring af) sociale fænomener (jf. også Markee 2000). Firth og Wagner undgår dermed at skulle finde særlige metoder til at undersøge tilegnelse med, ligesom de også kan undlade at præsentere en egentlig sprogteori. Sprog er handling, hvis betydning er ækvivalent med den fortolkning, (forskeren mener) den gives af deltagerne i situationer, og sprogbrugere lærer sprog ved at iagttage og afkode andres reaktioner på det sprog, de anvender. Sprogtilværelse drejer sig altså i høj grad om manipulation af sprog for at opnå bestemte reaktioner (se også Edwards 1997:297). Jeg finder den radikale sociale drejning af tilegnelsesforskningen unødigt polemisk, og det virker ikke helt ufortjent, når konversationsanalysen på den baggrund anklages for at argumentere for en slags moderne behaviorisme (se fx Hamo et al. 2004), om end der også er mange

synspunkter, der peger i andre retninger. Endvidere er jeg som mange andre skeptisk med hensyn til konversationsanalysens mulighed for at oplyse os om, hvordan læring i betydningen opbygning af potentialer, der kan udløses i forskellige kontekster, foregår (se også Larsen-Freeman 2004:606). I denne bog behandler jeg læring, socialisering og tilegnelse som både kognitive og sociale fænomener, og jeg forener de forskellige tilgange ved at beskrive udviklingen af sproglige strukturer gennem interaktion. Konversationsanalysen fokuserer på betydning og (for)handling, men der er ikke samme lydhørhed over for sprogets form, og det er dog stadig en del af sproget. Konversationsanalysen mangler metoder og begreber til at undersøge forhold med relevans for sproginterne spørgsmål, som fx tilegnelsen af relativsætninger, modalitet og ledstilling, og det er jeg uenig i, skulle være uinteressant, blot fordi man opgiver tanken om sproget som isoleret enhed.

3. FRA JORDEN RUNDT TIL *FRI LEG*: RELATIONER MELLEM FORSKER OG VERDEN

Dette er en bog om sproglig socialisering. Det er en sprogvidenskabelig bog, hvor der fokuseres på sproglige fænomener, og hvor der anvendes forskellige sprogvidenskabelige metoder og termer i analyserne. Af den grund er det vigtigt at redegøre for, hvordan det studie, der fremlægges, forholder sig til andre sprogvidenskabelige studier i børnesprog og sprogtilegnelse. Samtidig er det en bog, hvor sproglig udvikling behandles som en integreret del af en socialiseringsproces. Socialisering involverer og påvirkes af andre individer end barnet selv, og på den måde bliver det problematisk at anskue og forklare det enkelte barns udvikling isoleret. Barnet er del af en større kontekst, en social, tidslig og rumlig ramme, her en børnehave. Den ramme påvirker, hvordan barnet handler, og hvordan barnets handlinger skal forstås. Derfor er det nødvendigt at kende og forstå konteksten, og jeg tilbragte følgelig en del tid i børnehaven i et etnografisk feltarbejde. Endvidere handler barnet ganske ofte i situationer sammen med andre. Det indgår med andre ord i social interaktion. Denne interaktion skal vi også have metoder til at håndtere, metoder, der afviger fra klassisk lingvistiske såvel som fra klassisk etnografiske. Med disse tre vinkler – etnografi, interaktion og sprogvidenskab – udgør studiet her et eksempel på lingvistisk etnografi (Blommaert 2010; Creese 2008; Rampton et al. 2004; Rampton 2007).

I dette kapitel beskæftiger jeg mig med det empiriske grundlag og de praktiske og etnografiske metoder for de følgende analyser af drengen Sulimans kommunikative socialisering. Det drejer sig fx om dataindsamling (metoder og forløb), repræsentation (transskription), teknik, etik, valg af informant m.v. Kapitlet behandler dog andet end metode. Jeg forholder mig således til grundlæggende forskelle mellem etnografien og sprogvidenskab. Kapitlet er delt i tre hovedafsnit. Det første redegør for projektets relation til verden og for, hvordan 'verden' bliver til empirisk materiale. Det andet afsnit redegør for det empiriske materiales beskaffenhed, og det tredje for repræsentation af det empiriske materiale.

Fra idé til empirisk datamateriale

Dataindsamling – feltarbejde

Jeg fokuserer i det følgende på to spørgsmål, der angår, hvordan man indsamler empirisk materiale. Det drejer sig om, hvordan man får de *rigtige* data, og hvordan man får *nok* data. Spørgsmålene kan besvares forskelligt alt efter erkendelsesinteresse og antagelse af relationen mellem forskningsobjekt (eller forskningsområde) og forskeren selv.

Det kan ikke på dette tidspunkt være en overraskelse, at jeg ser sprog og kontekst som gensidigt afhængige størrelser. Derfor behandler jeg barnets sproglige udvikling som befordret af og forankret i dets nærmiljø og interaktion med omgivelserne. Jeg ser barnet som deltager i (et eller flere) fællesskaber sammen med flere mere og mindre jævnbyrdige. Jeg interesserer mig for, hvordan sprog bruges lokalt, hvordan specifikke børn skaber noget, der for dem ser ud til at udgøre sammenhængende og meningsfulde interaktioner, hvordan interaktion og sprogtilegnelse hænger sammen, og hvordan begge dele hænger sammen med barnets deltagelse i børnehavens børnegruppe. Det er altså på flere måder væsentligt at lære børnehavens hverdagsvirkelighed og hverdagspraksisser at kende. Sammenkædningen af interesserne for sprog og etnografi er klassisk. Hymes' *ethnography of communication* (Hymes 1974, 2001), den amerikanske retning *linguistic anthropology* (Duranti 2001) og den britiske skole *linguistic ethnography* (Creese 2008; Rampton et al. 2004; Rampton 2007) bygger alle på den samme indsigt og antagelse. Mit studie adskiller sig dog alligevel fra mange andre studier af børns sprogtilegnelse. Jeg forsøger nemlig at tage et principielt udgangspunkt i børneperspektivet, og dermed er bogen i familie med etnografiske, mikrosociologiske og interaktionelle studier som fx Maynard (1985, 1986), M.H. Goodwin (1990, 2006a), Rampton (1995, 2006), Evaldsson & Corsaro (1998), Cromdal (2001), Evaldsson (2004), Čekaite (2007), i forhold til skolebørn, og fx Corsaro (1979, 1985, 1990, 2005), Wootton (1997), Gulløv (1998), Kanagy (1999), Johansen (2003), Kidwell (2005), Palludan (2005), Kidwell & Zimmerman (2006), Björk-Willén (2007), i forhold til førskolebørn. Der eksisterer naturligvis en stor mængde studier af børn og børneleg, hvoraf mange er relevante for dette projekt. Det gælder især psykologiske og pædagogiske, fænomenologisk orienterede legeanalyser og legeteorier som Sawyer (1997), Schousboe (1993, 2000), Sutton-Smith (1979), Winther-Lindqvist (2005), Åm (1989), såvel som antropologiske studier, fx Schwartzman

(1978). Af fokus- og pladshensyn er disse studier ikke inddraget i denne bog, hvor et enkelt barns sociale og sproglige udvikling beskrives snarere end selve legeaktiviteterne endsige den sociale rolleleg eller sociale fantasileg, som de fleste af disse studier beskæftiger sig med. Brown (2000), Ochs (1988), Schieffelin (1990) og Wootton (1997) er blandt de få sprogligt orienterede studier, der tager dette eksplicite udgangspunkt. En anden meget stor forskel mellem mit og den allerstørste del af andre studier er, at jeg ikke interesserer mig for samtaler mellem børn og voksne, men derimod for børns – eller barnets – deltagelse i børnesammenhæng. Børn tilbringer hver dag lang tid i hinandens fokuserede selskab, og i mine analyser af børns deltagelse i (børne-)aktiviteter såvel som i fællesskabet afdækker jeg mere generelle in- og eksklusionsprocesser, der kan have stor betydning for barnets øvrige socialisering, sprogligt såvel som ikke-sprogligt. Jeg interesserer mig for, hvordan sprog bruges lokalt, hvordan specifikke børn skaber noget, der for dem udgør sammenhængende og meningsfulde interaktioner, hvordan interaktion og sprogtilegnelse hænger sammen, og hvordan begge dele hænger sammen med barnets deltagelse i børnegruppen.

Sprogvidenskaben ser ikke sig selv som en fortolkende videnskab. Det hænger naturligvis sammen med sprogsynet – sprog som et mentalt, kontekstuafhængigt og måske endog selvberørende – eller autonomt – system (se kapitlerne 2 og 4). Det medfører, at lingvistens opgave i første omgang ses som indsamling af et sprogligt materiale, hvis betydning og form principielt ikke kan anfægtes på et subjektivt grundlag (Rampton 2007:595). Materialet er en objektiv størrelse, uafhængig af situerede betydninger og af den indsamlede forsker, hvis rolle det blot er at gengive materialet, mere eller mindre præcis som det optrådte. På den måde kan man principielt foretage en beskrivelse og lave en model, der er modsigelsesfri, udtømmende og simplest mulig (jf. Hjelmlev 1993:12). Hvordan man rent praktisk forholder sig til den mere konkrete del af beskrivelsen – transskriptionen eller repræsentationen – vender jeg tilbage til (kapitel 3, ”Repræsentation og transskription”). I anden omgang skal lingvisten analysere data, og det indebærer selvfølgelig fortolkning, men fortolkningen sker i det væsentligste i forhold til en teori eller model for sprog, dvs. kontekst- og subjektuafhængigt. Der er altid forskellige mulige beskrivelser af samme fænomen, som Chomsky (1965) skrev, og den lingvistiske teori skal helst antage den, der ikke kun kan beskrive det iagttagede (dvs. den, der er ’deskriptivt adækvat’), men som også lever op til principper for beskrivelser; så

har den opnået *explanatory adequacy* 'forklaringsmæssigt adækvathed' (Chomsky 1965:25ff).

På den baggrund er de væsentligste problemer i forhold til dataindsamling inden for sprogvidenskaben følgende: Hvordan fremkalder man det ønskede sproglige fænomen? Hvordan får man tilstrækkelig mange belæg til at kunne generalisere? Hvordan holder man så mange parametre som muligt under kontrol (eller: Hvordan reducerer man kontekstens betydning)? Og hvordan undgår man støj? Støj vil her sige materiale, som ikke bidrager til at belyse lingvistens forskningsspørgsmål, og den kan bl.a. reduceres ved, at man fokuserer datamaterialet så meget som muligt fra starten. Det indebærer at holde så mange variabler som muligt under kontrol. Fx kan man stræbe efter ro omkring informanten, så han ikke bliver distraheret i sin sprogproduktion; det kan forstyrre sprogforskerens adgang til den mentale grammatik, som han eller hun ønsker at undersøge. Endvidere kan situationen have en vis betydning for, hvilken sprogbrug en informant finder relevant (se kapitel 4 om antagelser af forskelle mellem sprog og sprogbrug), og det kan være sin sag at skabe kontekster, der fremkalder forekomster af et ønsket sprogligt fænomen. For at sprogforskeren kan opnå et entydigt billede af sit sproglige genstandsområde, få tilstrækkeligt med sammenlignelige data og ikke for meget andet, tilstræbes enstretning af data gennem forskellige eliciteringsteknikker. Elicitation dækker over mere og mindre strukturerede metoder: samtaler om et billedmateriale (Dulay & Burt 1974), genfortælling af billedbøger (Berman & Slobin 1996) og grammatiske øvelser (Gleason 1958; Tomasello & Brooks 1998) m.v. Alle er dog designet til at holde forstyrrende parametre i ro. Data fra forsøg, hvor informantens adfærd er styret og ensrettet, kan dog normalt ikke belyse den sprogbrug, sprogbrugere i det daglige behøver og involverer sig i, og dermed vil også sammenhænge mellem kontekst, sprogtilegnelse og sprogbrug, som udgør fokus for denne bog, forblive usynlige. Jeg forsøger derimod at undersøge almindeligt forekommende, dynamisk, tidsligt og stedsligt situeret interaktion mellem sprogbrugere. Dermed tilstræber jeg det, der omtales som økologisk validitet (Gibson 1979; Kramsch 2002b:3). Det gør imidlertid ikke det kvantitative spørgsmål – hvordan får jeg nok 'sprog' til at kunne generalisere – irrelevant eller uvæsentligt.

Den klassiske metode anvendt i sprogtilegnelsesstudier er observation af barnet i en hverdagskontekst og dokumenteret i dagbogsoptegnelser over sprogproduktion. Dagbogsformen er i sagens natur selektiv, og den kræver, at dagbogsføreren tilbringer lang tid

med barnet (Braunwald & Brislin 1979). Det tidskrævende er måske årsag til, at dagbogsstudier typisk udføres af sprogforskere på deres eget første barn. Idet der måske er forskel på tilegnelsesstrategier og -profiler hos det første og de følgende barn i en søskendeflok (Bates et al. 1988; Wray 2002:116), kan det have medført et ensidigt syn på sprogudvikling. I dag er det mere almindeligt at optage barnets spontane sproglige interaktion med en forælder eller anden samtalepartner på audio eller video (Tomasello & Stahl 2004). Det fremkalder spørgsmål om indsamlingsfrekvens. Tomasello og Stahl nævner, at man i længdestudier inden for førstesprogstilegnelse typisk har optaget sine fokusbørn en time hver eller hver anden uge et års tid eller mere. Hvis vi antager, at børnene er vågne, taler og bliver talt til 10 timer i døgnet, dækker denne indsamlingsfrekvens 1-1½ % af det sprog, et barn hører og producerer i indsamlingsperioden (Tomasello & Stahl 2004:102). En så lille procentdel giver naturligvis stor usikkerhed, og især hvis man er interesseret i et sjældent fænomen, i den første forekomst af det, eller i at sammenligne den første forekomst af to forskellige fænomener (Tomasello & Stahl 2004). På den anden side er det ikke ligetil at forøge indsamlingsfrekvensen, da den tekstlige repræsentation af lydoptagelser (transskription) er uhyre tidskrævende; det gælder ikke mindst for data som mine.

Den anden del af mit sprogligt orienterede arbejde retter sig mod sproget som kommunikativt redskab og dermed mod interaktion. Interaktionelle analyser af børnesprog tager i dag gerne afsæt i et børnesyn inspireret af moderne børnesociologi (Corsaro 2005; James et al. 1998; Olwig & Gulløv 2003), og erkendelsesinteressen er især børns måder at skabe (børne)kultur på, herunder hvordan de forhandler betydninger og relationer (se Björk-Willén 2007; Čekaite & Aronsson 2004; Cromdal 2001, 2006, 2009; Danby & Baker 1998, 2000; *Discourse Studies* 2004, vol. 6, no. 4; Evaldsson & Corsaro 1998; Howard 2009; *Journal of Pragmatics* 2009, vol. 41; Kyratzis 2004, 2007; Thorell, 1998). Det traditionelle psykologisk inspirerede fokus på en trinbaseret, intraindividual udvikling væk fra en irrationel, ond, umoden eller inkompetent barndomsfase og mod en fuldt udviklet, rationel og kompetent voksentilstand, og udgangspunktet i voksen-barn-samtaler er dermed erstattet af interessen for barnet som selvstændig aktør, der fortolker verden omkring sig og etablerer og forhandler *peer culture* gennem *peer communication* (James et al. 1998; Corsaro 2005). Inden for studier i sproglig socialisering beskrives udvikling endvidere som socialt indlejret og non-lineær (Wootton 1997; Kramsch 2002b; Čekaite 2007). Studierne bygger

normalt på lyd- og videooptagelser af børn i almindelige hverdagssituationer sammen med andre, og med fokus på børnenes egen fortolkning og forståelse af de sammenhænge, de indgår i, bliver det nødvendigt at finde metoder til at indtage barnets perspektiv. Disse metoder er gerne etnografiske (Hamo et al. 2004; Hutchby 2005).

Etnografiske metoder er traditionelt knyttet til antropologien. Som eksplicit fortolkende videnskab er antropologiens selvforståelse væsensforskellig fra lingvistikken, og tilsvarende dens genstandsområde, der er mennesket som socialt individ og "gensidigheden og dynamikken mellem det enkelte handlende menneske og det komplekse sociale fællesskab" (Hastrup 2003:9). Dynamikken omfatter individers kontinuerte forhandlinger om betydninger og positioner på baggrund af forskellige fortolkninger og erfaringer. Fællesskaber skal altså ikke opfattes som grupper af mennesker med ens forståelser, normer, praksisser og forventninger eller som en homogen og jævnt distribueret kultur. Tværtimod kan medlemmer af det, etnografen beskriver som et fællesskab, have forskellig mening om, hvad deres medlemskab indebærer, og de behøver ikke at fortolke deres handlinger på samme måde (Bundgaard 2006:139; Ochs 1988:7). De *behøver* naturligvis ikke engang være enig i etnografens kategorisering af dem som medlemmer af det pågældende fællesskab. Dermed er det måske ligefrem uforudsigeligt, hvilke fortolkninger og forventninger der knytter sig til fællesskaber, situationer og individer.

Antropologien baserer sig på, at forskeren kommer "*ind* i den verden, der undersøges" (Hastrup 2003:10). Det er en verden af betydning, og den betydning antages det, man kun kan få adgang til som deltager. Deltagelse vil her sige, at forskeren finder en position i det samme fællesskab som de mennesker, hun ønsker at forstå, beskrive og analysere (se også om deltagelse kapitel 6), og det indebærer personlig involvering og konstant fortolkning. Dermed *produceres* data gennem deltagelse i det, der kaldes felten (Palludan 2005:63). Felten er den del af verden, hvor forskeren har defineret et erkendelsesprojekt, og derved er også den konstrueret af forskeren. Data anses altså ikke for at være objektive fakta, som forskeren neutralt registrerer. Således er antropologiens datagrundlag ikke bare uforeneligt med, men selve inkarnationen af det modsatte af det positivistiske ideal (Palludan 2005:39).

Der er flere forskellige måder at komme "*ind* i verden" på (Hastrup 2003), men den mest kendte er nok deltagerobservation. Deltagerobservation indebærer, at forskeren får adgang til og indgår i

fællesskabet som både deltager og observatør. Dermed involveres forskeren samtidig i de to modsætningsfyldte processer indlevelse og distance (Palludan 2005:69ff). Indlevelse er det at lade sig opsluge og derigennem opleve, erkende og forstå verden, hvorigennem man med nogen ret kan komme til at kunne udtale sig om andre deltagers oplevelse i et specifikt fællesskab. Distancen er derimod en forudsætning for forskerens perspektivering af erkendelsen, for at hun kan sætte den i relation til andre erkendelser og andres arbejder. Videnskabeligheden i det etnografiske projekt opstår dels i denne abstraktion over deltagelse og involvering, dels i den senmoderne antropologis selv-reflekterende og selv-kritiske praksis (Fischer & Marcus 1999; Hastrup 2003:11; Maegaard 2007:52). Jeg vender tilbage til begge dele.

Feltarbejde er en tidlig praksis. Det forløber over et vist stykke tid, hvor forskeren langsomt tilegner sig koderne i det sociale rum, hun befinder sig. Etnografen bliver således i stand til at forstå og erkende det sociale rum, han eller hun befinder sig i (Hastrup 2003). Samtidig er det en rumlig praksis, hvor sted, kulturelle praksisser og grupper af mennesker antages at konstruere hinanden gensidigt (Clifford 1986; Hastrup 2003:14; Olwig & Gulløv 2003:5).

Mit feltarbejde foregik i en børnehave. Valget af sted stemmer overens med megen senmoderne etnografi, hvor etnografen gerne bevæger sig inden for sit eget samfunds rammer (se Rampton 2004) og i et mere komplekst og mindre let afgrænset rum (Hastrup 2003:12). I modsætning til den klassiske antropologis forkærlighed for den fjerntliggende ø, der lader sig beskrive som et eksotisk og afgrænset hele, eksotiseres nu hverdagslivet, som det udfolder sig i mere kendte omgivelser, fx i en skole (Maegaard 2007; Quist 2005), på en byggeplads (Baarts 2003), i en kampsportsklubben (Madsen 2008) eller i det senmoderne hjem (Winther 2006). Der bør naturligvis være mere end bare en rumligt begrundet afgrænsning (Hastrup 2003:14; Olwig & Gulløv 2003:7), og børnehaven forekom mig at være et umiddelbart meningsfuldt sted. I Danmark har man i vidt omfang udgrænset børnene fra andet socialt hverdagsliv og anbragt dem i indhegnede områder såsom børnehaver. Børnehaven udgør dermed både en institution i forståelsen daginstitution, hvor de fleste danske børn tilbringer rigtig lang tid hver dag, og en institution i forståelsen en social og kulturel institution, hvis betydning almindeligvis (dvs. blandt de fleste – hvilket naturligvis er et postulat) tages for givet (se også Gulløv 2004; Gulløv & Palludan 2005). Fysiske steder har sociale konsekvenser (Gulløv & Højlund 2003), og

de har betydning for aktørernes handlinger (Gulløv 2004:57); det er vigtigt at huske på, når vi senere ser på børns sproglige og kommunikative handlinger i børnehaven Jordan Rundt. I dag står det mig klart, i hvor høj grad jeg i mit design af undersøgelsen trods alt medbragte en etnografisk ø-mentalitet og ikke i tilstrækkelig grad var opmærksom på Suliman som deltager i flere meget forskellige fællesskaber. En mere kompleks (og komplet) afdækning af hans handlinger, udvikling og liv ville have inddraget hans deltagelse i andre sociale fællesskaber, fx familien og børnegruppen i hans boligblok. Det vil jeg tage højde for i fremtidige projekter.

At jeg har taget det for givet, at børnehaven udgør et meningsfuldt socialt fællesskab, understreger i sig selv, hvor vigtigt det er til stadighed at udfordre sine egne forforståelser, for at de ikke skal dominere ens arbejde (se også Rampton et al. 2004). Det gælder ikke mindst inden for et område, der falder sammen med en så veletableret og genkendelig kategori som 'børn' (Gulløv & Højlund 2003:349), som voksne har reflektoriske fortolkninger og bedømmelser af. Voksne ser ofte børn som eksotiske, uforståelige, forkælede og irrationelle (Wootton 1997:8, 97), og i det hele taget sætter de gerne et indforstået spørgsmålstejn ved børns medlemskab af samfundet af tænkende, talende, gensidigt forstående væsner (Edwards 1997:295). Det at tilbringe lang tid sammen med børn i 'deres eget' rum og koncentrere sig om at forstå deres perspektiv ved at kigge dem over skulderen kan "tvinge os selv til at aflægge de voksnes logikker ... og i stedet langsomt arbejde børnenes logikker ind under vores hud." (Corsaro 2005:51fff; Kampmann 2000:33). Det er en stor etnografisk udfordring (Ochs 2002:100), men forståelsen for børnenes forståelse er forudsætningen for at udføre fortolkende, emisk, samtaleanalytisk arbejde på børnesamtaler og -interaktion og i mange tilfælde for i det hele taget at få mening i disse samtaler (Sawyer 1997:191). Børn indgår i andre praksisser, idet de foretager sig andre ting end voksne eller de samme ting på andre måder. De har et andet repertoire og ofte også en anden forståelse af de sociale møder, de indgår i, end voksne har (Wootton 1997:17f), og i nogle tilfælde har de også andre normer for hensigtsmæssig og passende adfærd (Corsaro & Rizzo 1988; Danby & Baker 1998; Goodwin 1990, 2006a). Alt dette gør formentlig, at mange voksne finder børn eksotiske og mine data svært tilgængelige. Forståelse bygger på forforståelse og forventninger, og trods fælles fysiske rammer indgår børn og voksne ofte kun i nogen grad i samme kulturelle fællesskaber. Jeg har oven i købet netop koncentreret mig om de sammenhænge,

hvor de voksne ikke dominerede (og derfor som oftest var helt fraværende). Her er det børnenes normer, praksisser og almindelige samtaleadfærd, der hersker, ikke de voksnes.

Jeg har haft brug for at etablere en forståelse af felten og af fællesskabet fra et børneperspektiv for at beskrive en bestemt drengs levede liv. Mit analytiske og empiriske objekt har på den måde været afgrænset allerede i feltarbejdsfasen. Jeg har ikke skullet afdække komplekse, forskellige og modstridende fortolkninger af verden så meget som at finde mening i et enkelt individs handlinger. Dermed ikke sagt, at det enkelte individ handler simpelt og entydigt. Til gengæld har det, at der er tale om en længdestudie af et barn, gjort det påtrængende at forholde sig til, om ændringer i den måde, barnet mødte sin omverden på, var af vedvarende karakter eller ej. Var det tegn på 'læring' (hvad læring så end måtte være), eller var det ikke.

Mit feltarbejde fandt sted tre til fem sammenhængende dage hver måned gennem ni måneder. For en antropolog ville dette udgøre et relativt ekstensivt feltarbejde, men jeg så faktisk oprindelig ikke min opgave som etnografisk i væsentlig grad. Jeg betragtede mig selv som indsamler af data, og disse data bestod af videooptagelser, hvad der på det tidspunkt forekom mig et relativt indlysende objektive forehavende. Jeg foretog videooptagelserne mere spredt end den ifølge Tomasello & Stahl (2004) typiske 1-1 ½ time hver uge. Da Suliman var et tavs barn, fik jeg ikke meget sprog fra ham, hvilket giver mine sproglige analyser (kapitel 4) en vis usikkerhed. Det var ikke en løsning at lave øvelser med struktureret elicitering af sprogbrug for at få flere sproglige data, da jeg ønskede at undersøge de sociale processers sammenhæng med tilegnelse. Tid, sted og andre børn vil til enhver tid have indflydelse på, hvad der foregår, og hvordan det foregår, og disse kontekstuelle faktorer kan ikke bortreduceres uden at give køb på forklaringsværdien (se kapitel 5 for en behandling af kontekst). Jeg valgte at optage flere dage i sammenhæng for alligevel at fange kontinuiteten i børnenes leg og liv, men jeg har ikke gjort noget ud af denne dimension. Det på trods af at jeg finder, at det er et af de mest interessante spørgsmål, hvordan vi mennesker håndterer den evige transition mellem aktiviteter, dage, fordringer og krav. Den anden grund til flerdages-optagelserne var, at vi stadig er dårligt bekendt med, hvordan læring finder sted i virkeligheden. Nogle fænomener afhænger ikke af gentagelse for at læres. Andre skal vi møde igen og igen, før vi anvender dem. Det kan vi ikke forstå uden at undersøge, hvordan individet handler og deltager på den lange såvel som korte bane.

Forskerens position

En børnehave er, som Gulløv (1998:13) skriver, egentlig et nemt sted at udføre feltarbejde. Børnene er vant til voksne, der opholder sig i børnehaven i forskellige perioder, og de fleste lader sig ikke anfægte voldsomt af endnu en – også selv om det er en forsker. Det betyder selvfølgelig ikke, at forskerpersonen er usynlig eller slet ikke bemærkes. I mit tilfælde var der ét af børnene, som ikke ville filmes. Resten kiggede mig ind imellem over skulderen for at se sig selv eller de andre børn i kameraet, men ellers var de overraskende upåvirkede. Det forholdt sig anderledes med børnehavens voksne. En del af dem var tydeligt ubehageligt til mode. De fleste undgik så vidt muligt kameraet (de følte sig nødsaget til at undskylde det og brugte som undskyldning, at jeg jo havde fortalt, jeg interesserede mig for børnenes indbyrdes leg), og de førte sig anderledes end ellers – ja, akavet – når de opdagede, at de blev optaget. Måske blev deres reaktion forstærket af, at jeg netop optog med videokamera, måske ville deres reaktion ikke have været så kraftig, hvis jeg havde valgt en anden registreringsmetode (se fx Møhl 2003:170; Palludan 2005:76f). Det er dog ikke mit indtryk. Jeg tror, at den største kamel at sluge var mig snarere end kameraet. Hvorom alting er, så er forskeren tydeligvis en aktiv medskaber af den virkelighed, der beskrives og analyseres.

Deltagerobservation beskrives som en væsentlig del af antropologens erkendelsesproces. For at lære fællesskabets fortolkningsprocesser, forståelser og betydninger at kende skal man blive en uproblematisk del af fællesskabet. Man skal finde en plads, og den er både et resultat af fællesskabets egne almindelige positioner og af begrænsninger på de mulige positioner. Ikke alle pladser er åbne for alle (Hastrup 2003:10). I en børnehave er der to oplagte deltagerpositioner: '(børnehave)barn' og 'voksen', dvs. institutionelle voksne som pædagoger og pædagogmedhjælpere. Den voksne etnograf i min udgave adskiller sig naturligt fra børnene og ligner mere de institutionelle voksne, men af mange grunde ønskede jeg ikke at blive behandlet som en af dem. Jeg fandt det uforeneligt med mit forskningsspørgsmål og min tilgang, som nødvendiggjorde, at jeg lærte børnegruppernes egne praksisser og logikker at kende. Mit fravalg af positionen som 'voksen' efterlod den strukturelt modsatte, nemlig '(børnehave)barn'. William Corsaro, *the grand old man* inden for de mikrosociologiske tilgange til børn, beskriver flere steder, hvordan han med held skaber sig et alter ego som *Big Bill*; *Big* refererer naturligvis til, at han for børnene er gigantisk (Corsaro

2005:52). Det kræver en særlig personlighed at positionere sig som barn og ignorere, at man slet ikke ligner et barn, og sådan en personlighed har jeg ikke. Jeg tvivler faktisk også på, at jeg nogensinde ville være blevet accepteret som en jævnbyrdig deltager i den gruppe af drenge, jeg fulgte tættest. Helt praktisk er det naturligvis umuligt at videooptage og lege tandlæge og dinosaurer på samme tid, og jeg valgte derfor som mange andre (fx Gulløv 1998; Johansen 2003; Madsen 2008; Palludan 2005; Perregaard 2003) at være en slags underlig voksen, én, der ikke udmøntede den autoritet, som ellers ofte behandles som næsten naturligt associeret med voksne i en børnehave (Gulløv 1998:15). Valget af strukturel position befinder sig imidlertid på et relativt abstrakt niveau. Den konkrete udmøntning sker, når man konstant bliver nødt til at tage stilling til, hvordan man agerer i specifikke situationer. Enten for at falde i hak med omgivelserne og opnå den rette andel af deltagelse og involvering frem for iagttagelse eller for at distancere sig for at opnå den rette andel af iagttagelse frem for deltagelse.

Det er dog ikke bare op til forskeren selv at definere sin position; andre positionerer også forskeren. Perregaard (2003:46) beskriver, hvordan hun blev brugt som hjælpelærer, og Madsen (2008:74), hvordan hun fik andre særlige voksenopgaver relateret til opsyn og drift i taekwondo-klubben. Det kan være en ulempe, hvis det ikke stemmer overens med ens egen definition af forskningsprojektet. Det kan også være en fordel, fordi det giver en mere upåfaldende adgang til fællesskabet. Når man ikke inddrages aktivt, eller ikke lader sig inddrage aktivt, efterlader det forskeren selv med opgaven at opnå naturlige relationer til børn og voksne. Det gjorde jeg nu ikke meget for, i hvert fald ikke aktivt. Jeg holdt mig i baggrunden og indledte næsten aldrig samtaler med eller stillede spørgsmål til børn eller voksne.

Hvorfor valgte jeg denne noget aparte og distancerede position? I dag ville jeg have handlet anderledes, men der var naturligvis grunde. Først og fremmest handler det om, hvorvidt etnografen er forligelig (eller *compatible*) med den sociale kontekst, hun undersøger (Corsaro 2005:51). Ud over erfaring og talent (Maegaard & Quist 2005:53) og sproglig, kulturel og professionel kompetence (Thompson 2000:64) afhænger feltarbejdets vellykkethed også af, at man finder sig en position, som man føler sig tilpas i. Jeg fandt umiddelbart ingen, så jeg var nødt til at etablere en ny. Idealet er, at man ikke bare iagttager, men er sanseligt nærværende og engageret (Hastrup 2003:13), og metodemæssigt er det naturligvis en balancegang - til stede og

engageret og samtidig øve så lidt indflydelse som muligt på de andres projekter. Det er jo 'de andre' og 'de andres' verden, man primært gerne vil vide noget om. Min strategi var at forsøge at undgå at forstyrre for ikke at træde ved siden af. Det er svært på en gang at være engageret og samtidig ikke ville forstyrre, at være indlevende og samtidig angst for at træde ved siden af. Den anden grund til mit valg var, at min tilgang oprindeligt var baseret på et rationalistisk videnskabsideal og troen på muligheden af at beskrive *den* objektive virkelighed. Jeg overvejede simpelthen ikke, at det skulle være nødvendigt at sætte mig selv og min egen forståelse i spil, for i den objektive virkelighed, jeg troede, jeg skulle beskrive, havde jeg ikke en rolle. Jeg kunne ikke deltage med samme ærlige intensitet som børnehavens voksne og børn, for jeg var i mine egne øjne ikke en rigtig deltager i det liv, der foregik (se endvidere Quist (2005:90) om at føle sig utilpas ved deltagerpositionen).

Når jeg ikke indtog en eksisterende position i den sociale kontekst, og når jeg heller ikke havde fantasi til at forestille mig, hvad min egen nyopfundne position indeholdt, var mit feltarbejde så mislykket? Nej. Vi lærer verden at kende gennem vores handlinger, og selv det at iagttage kan udgøre en handling, hvor man selv bliver sat i og på spil (se også kapitel 6). Selve det at befinde sig sammen med de mennesker i den kontekst, man samtidig fortolker, gør en væsentlig forskel. Jeg tog stilling til børnene, delte deres liv og rum og engagerede mig i dem, på trods af at der ikke hele tiden var aktivitet imellem os. At det faktisk lykkedes mig at videoptage leg mellem børn i børneorganiserede, voksenfrie situationer, bidrog til, at mit feltarbejde ikke var en fiasko. Men i endnu højere grad: Hvis jeg ikke havde kunnet både dechiffrere, forstå og formidle, hvad der skete på disse optagelser, ville de alligevel ikke have været meget værd. Den tid, jeg tilbragte i børnehaven Jordan Rundt, var nødvendig for, at det har kunnet lade sig gøre for mig at forstå, analysere og formidle mine optagelser. I den tid blev børnene mere end 'børn', de blev mennesker, der handlede og konstruerede en verden, hvis betydninger og logikker jeg ikke kunne tage for givet.

Min forståelse af mig selv som neutral og uvæsentlig for konteksten blev imidlertid uigenkaldeligt tilintetgjort. Hvordan forklarer jeg her. Jeg havde hele optageperioden stort set fået lov til bare at følge og iagttage børnene, ofte helt stille i et hjørne. Jeg havde heller ikke indtryk af, at den dreng, jeg fulgte, følte sig i fokus, hvilket var mig magtpåliggende. Jeg ønskede ikke at påvirke hans muligheder inden for drengegruppen. Det endte imidlertid i december, hvor nogle

drengene begyndte at sætte sig imod, at jeg filmede dem. De lukkede døren til dukkekrogen og råbte, at jeg ikke måtte komme ind, og mens det udsagn tidligere ikke havde skullet tages bogstaveligt (det betød nok noget i retning af "du er ikke en af os"), så blev det nu vigtigt for drengene at lukke mig ude. Grænsedragningen mellem dem, der 'var med', og dem, der ikke var det, blev med ét rettet mod mig; jeg var *ikke* med. I løbet af samme periode begyndte Suliman irriteret at spørge: "Hvorfor kikker du hele tiden på mig?", dvs. filmer mig. Hvis jeg var den, der ikke var med, var det selvfølgelig vigtigt for ham ikke at blive kædet sammen med mig, og han lagde i stigende grad mærke til min tilstedeværelse. I sidste ende fik drengenes nye forståelse den konsekvens, at jeg måtte stoppe videooptagelserne, som jeg ellers havde tænkt mig skulle fortsætte nogle måneder. På den måde fik børnenes handlinger min ulmende fornemmelse af at bevæge mig mellem uforenelige forståelser af mig selv, mit felt, min erkendelsesinteresse og min metode til at blusse op i lys lue.

Etiske overvejelser

At udføre feltarbejde blandt børn er på flere måder radikalt anderledes end at udføre det blandt voksne og unge. Det er fx ikke simpelt og måske slet ikke muligt at blive 'en af dem'. Helt praktisk gælder det også, at børnehavebørn ikke er myndige. Derfor skal man indhente forældrenes skriftlige accept af, at deres børn deltager. Det følte jeg faktisk som et tillidsbrud mellem mig og børnene, da jeg på den ene side havde min daglige kontakt med børnene selv, og på den anden måtte informere andre om vores relation. Jeg skulle måske som Palludan (2005) have informeret og spurgt børnene selv, men det gjorde jeg altså ikke.

Den formelle proces med indhentning af tilladelser var besværlig. Lederen af børnehaven syntes vist ikke, det var så nødvendigt. Min undersøgelse var jo til børnenes og børnehavens eget bedste. Det er jeg selvfølgelig enig i, og det er i virkeligheden en vigtigere forudsætning for at udføre etisk forsvarligt arbejde end forældreunderskrifter. Men forældreunderskrifter skulle jeg nu have alligevel; de er institutionelt og formelt vigtige. Formelle tilladelser og diverse konventioner angående informanternes og herunder børns rettigheder overflødiggor dog ikke daglig omtanke, dvs. at man ser etik som en fortsat social praksis (Christensen 2000:223). For mig var (og er) det særlig vigtigt, at børnene bliver og blev fremstillet på deres egne præmisser. Når børnene spurgte, hvad jeg lavede i børnehaven, svarede jeg, at jeg undersøgte, hvordan børn leger sammen, og at jeg

skulle skrive en bog om det. Endvidere forsøgte jeg at være lydhør over for børnenes mere eller mindre direkte måder at sige fra på, selv om jeg ikke spurgte om lov i situationen til at optage. Forældrene og de fleste pædagoger undlod jeg stort set at optage, da de tilsyneladende fandt det ubehageligt. Jeg respekterede altså, når børnene sagde fra – og jeg fornemmede, de mente det (hvilket man selvfølgelig kan diskutere, hvad betyder) – selv om jeg, som Gulløv (1998:14) beskriver det, altid stod i dilemmaet mellem nysgerrighed og respekt. Jeg har vejet børnenes interesser og (udtrykte) præferencer tungere end de institutionelle voksnes, og jeg har levet med misbilligende blikke fra pædagoger, når de opdagede mig (og kameraet) et sted, hvor der ikke blev levet op til børnehavens voksnes regler, fx fordi børnene råbte, kastede med ting eller sloges. Det er imidlertid ikke et dilemma af væsentlig etisk karakter, om end det i situationen godt kunne blive lidt pinagtigt. Alle deltagere er anonymiseret i udskrifter, og i denne bog ledsager jeg en del af teksteksemplerne med konturtegninger og ikke fotografier, bl.a. for at undgå at børnene bliver genkendt.

Det empiriske materiale

Fokusbarnet Suliman

Suliman havde store brune øjne, kort krøllet hår og modtog verden med et bredt smil. Han var af somalisk afstamning, den næstnyngste af fem søskende og knap 3;2 år (tre år og to måneder) gammel, da han startede i børnehaven i april 2005. Jeg havde søgt et barn med minoritetssproglig baggrund, som lige var begyndt i børnehaven, så egentlig var valget af ham som fokusbarn oplagt; jeg startede optagelser et par uger efter hans første børnehavedag. Det viste sig endvidere, at Suliman også på andre måder virkede ideel. Han tog ikke synderlig notits af kameraet (det gjaldt dog kun, indtil han virkelig gjorde det...), mødte tidligt om morgenen, hvor der var roligere end resten af dagen, havde et stabilt helbred og fremmøde, var smilende, charmerende og orienteret mod de andre børn. Derimod blev det efterhånden klart, at om end ekspressiv var Suliman generelt ikke ret talende, og det er naturligvis problematisk for et projekt med et sprogligt sigte. At han ikke talte meget, dækker dog over udsving i hans sproglige adfærd, både i dagens løb, i de forskellige aktiviteter, hvor han deltog, og i optageperioden i særdeleshed. I de første måneder talte Suliman nærmest ikke, hvilket var forventeligt i sammenligning med andre beskrivelser af små børns adfærd den første

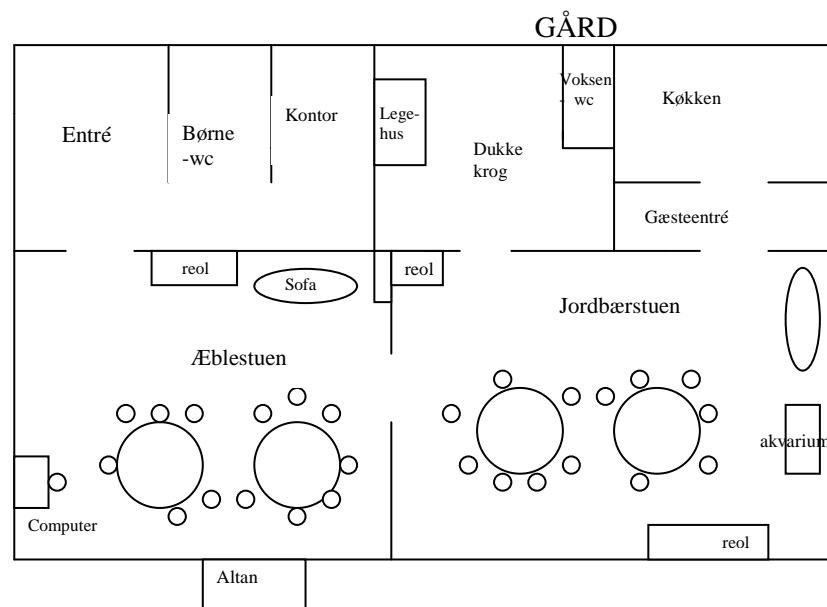
tid i nye miljøer, ikke mindst børn, der kommer ind i miljøer, der præges af andre sprog end deres hjemmesprog (se fx Tabors 1997; Tabors & Snow 1994). I de næste måneder begyndte han dog at tale mere og mere, men så – i november, cirka seks måneder efter han startede – blev han igen tavs. Den anden tavse periode ventede jeg ikke. Disse udsving og ændringer i mængden af tale beskæftiger jeg mig med i de følgende analyser.

Når jeg taler om Sulimans sprogbrug og sprogtilegnelse, skal det i denne sammenhæng læses som hans brug og tilegnelse af dansk som andetsprog. Suliman svarer på mange måder til det, der officielt defineres som et tosproget barn, dvs. et barn med andet modersmål end dansk, som først ved kontakt med det omgivende samfund, eventuelt gennem skolens undervisning, lærer dansk. I denne sammenhæng vil jeg undlade at kommentere det uheldige i den definition (men se Bundgaard & Gulløv 2008; Karrebæk 2006). Sulimans førstesprog var somali, men efter moderens udsagn talte han og hans søskende dansk hjemme. Hun talte ikke selv dansk, men ifølge en af pædagogerne, som jeg bad spørge moderen (jeg traf aldrig selv Sulimans mor og kun en enkelt gang hans far), henvendte hun sig til børnene på somali og pædagogerne på engelsk. Jeg har ingen vurderinger af Sulimans sproglige niveau på somali, ligesom jeg ingen har af hans niveau på dansk. Jeg skønner dog, at hans dansksproglige niveau, da han startede i Jordan Rundt, ikke svarede til, hvad der forventes af et treårigt barn med rent dansksproglig baggrund. Under alle omstændigheder talte han jo faktisk næsten ikke. Om end kompleks er Sulimans sociolingvistiske situation på ingen måde hverken speciel eller ukendt (van Lier 1996:47; Norton 2000:76). Børn, der vokser op i Danmark i dag, kan udmærket undgå at tilegne sig deres forældres sprog i nævneværdig grad. Det er en uheldig situation, og trods uklarheder omkring kategorisering af første- hhv. andetsprog mener jeg, at vi må behandle Sulimans tilegnelse af dansk som andetsprogstilegnelse. Man kan spørge: Hvad skulle vi ellers gøre?

I børnehaven Jordan Rundt fik Suliman sine første erfaringer som institutionsbarn. Ud af hans tre ældre søskende havde i hvert fald de to nærmeste brødre også gået i den børnehave – den ene (Ibrahim) gik der stadig – og Suliman har med sikkerhed været med til både at bringe og hente de ældre søskende. Suliman havde altså tydeligvis erfaringer med det danske sprog, før han blev et børnehavebarn (han kunne jo noget dansk), og han havde også erfaringer med institutionsverdenen.

Børnehaven Jorden Rundt

Beskrivelsen i det følgende bygger dels på mine egne observationer, dels på oplysninger hentet fra børnehavens årsplan og hjemmeside august 2008. Jorden Rundt ligger i et tidligere arbejderkvarter i København. Kvarterets boligmasse består af etageejendomme, der både fungerer som socialt boligbyggeri, andelsforeninger og ejerboliger, og der bor studerende, ældre, akademikere og ufaglærte, ligesom der bor mennesker med forskellig etnisk baggrund, dansk såvel som anden end dansk. Børnehaven ligger i en høj stueetage i en rød murstensejendom typisk for kvarteret. Institutionen består af to stuer med borde, stole, sofa og reoler m.m., et lille køkken, en entré, hvor børnene lægger deres tøj, en lille entré for de voksne og gæster, et kontor, et børnetoilet, et voksentoilet og en korridor. Udenfor var der en stor gård med en legeplads, hvor jeg både observerede børnene lege alene og under pædagogopsyn; se illustration. Børnehaven var normeret til 32 børn. Børnene var inddelt i to grupper eller 'stuer' på baggrund af alder: jordbær (de små) og æblerne (de store), og hver stue spiste frokost, holdt samling og var på ture hver for sig. Børnene havde en skuffe på deres egen stue, men det meste af tiden bevægede de sig frit i lejligheden.



Børnehaven Jorden Rundt

De voksne bestod i indsamlingsperioden af lederen, tre pædagoger (hvoraf den ene var souschef) og en køkkendame samt diverse pædagogmedhjælpere, vikarer, talepædagoger, specialpædagogen og andre gæster af forskellig karakter, og ikke bare børn, men i særdeleshed også de institutionelle voksne kom til og forlod stedet i løbet af indsamlingsperioden. Den etniske sammensætning skiftede i løbet af mit feltarbejde. I starten havde cirka 80 % børn minoritetssproglig baggrund, men hen ad vejen nærmede den procentvise fordeling mellem flertalsdanske og minoritetssprogede børn sig 50 – 50. Det skyldtes en udvekslingsaftale, lederen havde fået med en af bydelens 'hvide' børnehaver. En hvid børnehave betød en børnehave, der næsten kun havde majoritetsdanske børn. Faktisk betød det, at Jordan Rundt kom til at afspejle kvarterets sammensætning bedre, hvilket ifølge årsplanen (2008) udgjorde en målsætning. Børnenes baggrund spredte sig over i hvert fald ni forskellige nationaliteter. Forældrene opgav seks forskellige modersmål, og idet arabisk var et af dem (og talt arabisk kan variere meget fra land til land, fra etnisk gruppe til etnisk gruppe), kan jeg nok lægge i hvert fald et par flere talte sprog hertil. I starten udgjorde personalet også en etnisk sammensat gruppe. Lederen gennem hele perioden var finlands-svensker, men havde boet i Danmark i mange år. Der var på det tidspunkt også en albansk-dansk pædagog, en spansk støttepædagog, en fransk pædagogmedhjælper og diverse andre voksne med pakistansk, arabisk og tyrkisk baggrund i jobtræning m.v. Senere i forløbet var der ud over lederen kun fast personale med majoritetsdansk baggrund, om end der stadig ofte kom udvekslingspraktikanter fra Nordamerika samt mennesker med forskellig etnisk baggrund i jobtræning. Under alle omstændigheder var det en børnehave, hvor det ikke som udgangspunkt blev set som et problem, at børnene havde forskellig etnisk og sproglig baggrund. Lederen tog opgaven med at håndtere den konkrete (og ikke en ønsket og ideel) børnegruppe alvorligt og involverede sig i diverse interkulturelle projekter og udvekslinger. Det undrede mig således såre, at jeg stort set aldrig hørte børnene tale andet end dansk med hinanden. Det inkluderende og gode sociale klima troede jeg, ville befordre en anvendelse af hjemmesprog også i institutionen, men det skete altså yderst sjældent. Børnenes spredte baggrund gjaldt i øvrigt også på andre sociale parametre end det etniske. Forældrene var alt fra kunstnere, ufaglærte, folkeskolelærere, reklamefolk, håndværkere og akademikere, fuldtidsarbejdende og arbejdsløse. I bilagssektionen findes en oversigt over børnehavens voksne og børn.

Børnehavens pædagogiske linje var struktureret, måske nødvendiggjort af den forskelligartede børneflokk og de snævre fysiske rammer. Der blev åbnet kl. 6:45, og man kunne spise morgenmad til ca. 8:30. Frokost var mellem 12 og 12:30 og bestod gerne af varm mad, tilberedt af køkkendamen Birgit. Der var tre faste turdage, hvor børnene eventuelt fik madpakker med, som Birgit lavede. Fredag var legetøjsdag, og det vil sige, at børnene på denne og kun denne dag måtte medbringe legetøj. Det blev der set frem til og talt om hele ugen. Fredag formiddag kl. 10 blev der serveret boller og kakao. Der var samling efter frokost hver dag, om end det blev ændret til om formiddagen de sidste måneder af optageforløbet. Om eftermiddagen ved en 14:30-15:00-tiden fik børnene brød og det frugt, de selv havde medbragt, og som blev lagt i en stor kurv ved indgangen. Ud over disse tilbagevendende aktiviteter oplevede jeg teater- og cirkusforestillinger, luciaoptog, nissesange, besøg af en falck-redder m.v. Når der ikke foregik voksenorganiserede aktiviteter, havde børnene lov til selv at vælge, hvad de ville lave – såkaldt fri leg. De legede så inde, i gården eller eventuelt på en af kvarterets legepladser, som de blev fulgt til af pædagogerne. Børnehaven rådede over forskellige materialer til kreative aktiviteter, så børnene kunne male, tegne, klippe, lege med modellervoks, lave perleplader m.m. De kunne spille ludo, hvem-er-hvem? coco crazy eller spille computer (dog underlagt visse restriktioner), lægge puslespil, bygge med klodser eller læse bøger. De kunne også lege med ridderborg, sørøverskibe, biler eller dukker eller forsvinde ind i det, de voksne kaldte dukkekrogen. Dukkekrogen var et helt rum, hvor der var bygget et toetagers legehuse med vinduer, stige, lys og blomsterkasser, kaldet dukkehuset. Det var meget populært, og børnene havde stort set fred for de voksne derinde. Mine optagelser er primært af de oftest selvvalgte og selvorganiserede aktiviteter i 'fri leg', mange er inde fra dukkekrogen.

Videoptagelserne

Forskeren påvirker sit objekt, og derfor er forskerpositionen væsentlig at reflektere over, som jeg har gjort ovenfor. Men heller ikke registreringsmetoder er neutrale (Goodwin 1994; Hamo et al. 2004:71). Jeg redegør her for anvendelsen af videoptagelser som primær dokumentationsform, indledningsvis med et citat fra Møhl (2003) om det at bevæge sig rundt med kamera:

Med kameraet på skulderen er ens deltagelse i det lokale liv karakteriseret af, at man ikke så meget og i al ubemærkethed

prøver at tilegne sig lokale former og praksisser, men snarere ansporer, inciterer og katalyserer hændelser. Man tvinges derfor til at begrunde sin tilstedeværelse og til at søge om folks tilladelse og samtykke. Det betyder også, at man risikerer deres afvisning, hvis de mener, ens projekt eller tilstedeværelse ikke er berettiget (Møhl 2003:166).

Kameraet materialiserer etnografens fokus. Det bliver tydeligt, *at* der er et fokus, *i hvilken retning* dette fokus befinder sig, og *hvornår* etnografen er særligt opmærksom, hvilket gør en stor forskel i forhold til feltnoter. Møhl peger på, at man er mere eksponeret med et kamera pga. denne materialisering, og det kan resultere i afvisninger. Som nævnt skete det for mig. Samtidig følte jeg, at videokameraet gjorde mig mindre eksponeret. Det kunne skjule mig, hvilket nok var en årsag til, at det blev muligt for mig at opretholde min position som distanceret betragtede deltager.

Det forekom mig aldrig at være et valg, at jeg skulle anvende videooptagelser. Med en lingvistisk og mikroanalytisk erkendelsesinteresse var det væsentligt for mig at kunne afbilde børnenes sprog så præcist som muligt. Det er et samtaleanalytisk credo, at samtalens finere mekanismer normalt ikke bemærkes eller huskes – men de kan beskrives, og de har sociale konsekvenser. Lydoptagelse alene var ikke velegnet, for jeg interesserer mig for mere end sproglig kommunikation, og etnografens dagbog kan ikke registrere koordinationen af kropsdrejninger, genstande og rumlig placering tilstrækkelig præcist. Mine optagelser lever dog ikke op til en forestilling om videooptagelser som et præcist grundlag for beskrivelse. Jeg måtte ind imellem kikke væk for ikke at forstyrre børnene, mens jeg holdt kameraet mod dem, og det hændte ikke sjældent, at jeg fik mere loft eller gulv end barn på billedet. Jeg fangede heller aldrig hele barnet, inklusiv hoved, ansigt, hænder, sammen med de relevante genstande inden for barnets opmærksomhedsfelt. Endvidere er der også som regel kun et udsnit af de deltagende børn (jo flere børn, jo mindre udsnit). Registreringsmetoden og valget af fokus repræsenterer en teori om det, der foregår (C. Goodwin 1994; Mondada 2007), men resultatet viser også mere eller mindre tilfældige vilkår for optagelserne samt kameraførerens tekniske erfaring og snilde (se Palludan (2005:76f) om anvendelse af videokamera i børneforskning). Og mest af alt er resultatet af videooptagelserne et kompromis mellem det optimale og det mulige.

Mit optageudstyr var et digitalt håndholdt videokamera (Canon Mvx350i digital video camcorder), til tider med en ekstern trådløs knaphulsmikrofon (Sennheiser ew100G2). Udstyret var fleksibelt, håndterbart og relativt robust. Da kameraet var håndholdt, kunne jeg frit bevæge mig rundt, alt efter hvor der skete noget, og da børnene sjældent sad stille længe ad gangen, var dette nødvendigt. Til gengæld kan man ikke tage noter, når man optager. Jeg endte med ikke at bruge den eksterne mikrofon så tit, på trods af den bedre lyd kvalitet. Der var store udsving i lydniveauet under børnenes leg, og jeg kunne ikke indstille mikrofonerne til at håndtere både meget høj råben og helt lave hviskestemmer inden for den enkelte situation. Desuden var den eksterne mikrofon stationær, så den kunne udelukkende bruges, når børnene befandt sig på ét og samme sted i længere tid. Jeg kunne i teorien skifte mellem intern og ekstern mikrofon, men i praksis var det svært at få gjort korrekt. Sluttelig kan en ekstern mikrofon nemt invitere til nysgerrige børns udforskning, når den befinder sig alene på et bord, og jeg ville gerne undgå at skulle sige nej til børnene. Jeg fravalgte at give børnene en mikrofon på, en metode benyttet af bl.a. Thompson (2000), Hamo et al. (2004) og Deunk et al. (2008). Det ville naturligvis have forbedret lyd kvaliteten, hvilket kunne have været ønskværdigt i forhold til Suliman, der havde tendens til at hviske. Men jeg vurderede dels, at mikrofonerne var for dyre, og børnehalebørnene ofte for voldsomme til, at jeg turde, dels at børnene ikke ville bryde sig om at have teknisk udstyr på kroppen (se også Johansen 2003). Senderen var desuden temmelig tung, og børnenes tøj var ikke altid velegnet til at hænge den fast på. Jeg er ret sikker på, at i et børnehavesamfund som Jorden Rundt ville det ikke være en succes at forsøge at introducere fx specialsyede forklæder og jakker, børnene kunne have senderen og mikrofonen i som Thompson og Deunk. Mange børn er også i børnehaven bevidste om deres beklædning: De er 'fine' eller 'seje', har kjoler eller spidermantrøjer på, og et forklæde eller en kutte ændrer markant denne selvfremstilling. En sidste årsag til mit fravalg var, at jeg ville have været nødt til at udstyre alle børnene – eller i hvert fald en større gruppe – med sendere eller noget, de troede var sendere, for at Suliman ikke skulle udpeges. Det forekom mig uoverkommeligt hvis ikke umligt. Videoptagelserne varer mellem 7 sekunder og 25 minutter, de fleste cirka 7 minutter.

Praktikaliteter

Min første kontakt med børnehaven Jorden Rundt fandt sted i 2002. Valget af institution skete efter besøg i et par andre børnehaver samt

telefonsamtaler med atter andre. En leder i en af disse børnehaver nævnte Jorden Rundt som et sted med mange minoritetsbørn. I Jorden Rundt følte jeg mig veltilpas, lederen var imødekommende, børnene så ud til at trives, børneklentellet var etnisk blandet, og de fysiske rammer overskuelige. Disse ting gjaldt ikke nødvendigvis de andre børnehaver, jeg havde været i kontakt med. I juni 2002 foretog jeg lydoptagelser i børnehaven – seks timer i alt. I forbindelse med udarbejdelsen af min ph.d.-projektansøgning godkendte børnehavens leder, at jeg ville skulle foretage videooptagelser, og i januar 2004 foretog jeg pilotoptagelser. De endelige optagelser varede fra april 2005 til december 2005.

Samtidig med at jeg begyndte optagelserne, deltog jeg på egen anmodning i et forældrebestyrelsesmøde, hvor jeg fremlagde projektets formål og metoder og fik formandens skriftlige tilladelse til at fortsætte. Derefter udarbejdede jeg et brev til børnenes forældre, hvor de blev bedt om at give tilsagn til følgende: 1) at jeg måtte optage deres børn på video; 2) at jeg selv og eventuelle studentermedhjælpere måtte udskrive optagelserne; 3) at jeg måtte bruge optagelserne i min forskning og formidling; 4) at jeg måtte dele optagelserne med andre forskere, der måtte have interesse i dem. Forældrene havde mulighed for at krydse af (eller lade være) i fire forskellige rubrikker. Da jeg blev opmærksom på enkelte svært tilgængelige formuleringer i brevet, reviderede jeg ordlyden en enkelt gang. Imidlertid vurderede jeg, at den mundtlige formidling af projektet, herunder af hvilke konsekvenser (dvs. forhåbentlig ingen) det ville have for deres børns hverdag, var vigtigere end den skriftlige, der primært skulle være juridisk dokumentation for deres tilsagn. Jeg delte så vidt muligt selv brevet ud, så jeg samtidig kunne tale med forældrene, og de med mig. De fleste tog dog bare imod det og skrev under eller forsvandt med det i tasken uden at stille yderligere spørgsmål. Da det ikke lykkedes mig at få personlig kontakt med alle forældre, hjalp pædagogerne i børnehaven med uddelingen. Dermed mistede jeg kontrollen med, hvad der blev sagt, og jeg fik heller ikke fornemmelse af forældrenes holdning. Det vurderer jeg nu, var forkert. Det var også normalt pædagogerne, der modtog brevene fra forældrene. Brevuddelingen foregik løbende, idet der gennem hele perioden startede nye børn.

Jeg ventede med at uddele brevet, til jeg var gået i gang med at optage. Tanken var, at forældrene på den måde ville være vant til at se mig og derfor ikke så utrygge ved min tilstedeværelse. Det var vigtigt, fordi jeg havde på fornemmelsen, at selve det at blive spurgt i detaljer

om børnenes deltagelse kunne afskrække nogle forældre. Naturligvis var jeg især nervøs for minoritetsforældrenes usikkerhed og for, at de måske skulle tro, jeg kom for at teste deres børn i dansk (og måske vurdere børnene til ikke at være gode nok). Mit formål har aldrig været hverken dømmende, testende eller kompensatorisk, men i høj grad udredende, beskrivende og opklarende, og det ville jeg gerne formidle.

Forældrene var stort set positive. De fleste havde jeg slet ikke indtrykket af, læste mit brev; de krydsede bare af. Nogle havde tilsyneladende ikke engang lagt mærke til, at de skulle krydse af, så de skrev bare under. Den slags underskrifter tillod jeg mig at tolke som en generel accept. Nogle forældre gav mere begrænset tilsagn. Typisk ønskede de ikke, at jeg lod andre se optagelserne, og at jeg lod andre bruge dem. En fader ville ikke have, at hans datter medvirkede – det fortalte hun mig en dag, hvor jeg optog nogle børn ved siden af hende. Afvisningen blev senere ændret til en generel accept fra moderens side på en ny seddel, som en pædagog havde givet hende. Jeg var usikker på, hvad der gemte sig bag den pludselige holdningsændring og vedtog at forsøge at undgå at have pigen på mine optagelser.

Under de ni måneders feltarbejde tilbragte jeg en uge om måneden, tre til fem dage i træk, i børnehaven. Hver indsamling resulterede i ca. en times videooptagelser; i alt cirka 33 timer. Jeg ankom som regel mellem otte og halv ni om morgenen og fik måske en kop te med ved morgenbordet, mens jeg gjorde kameraet klar. Det var ikke en principbeslutning at komme tidligt, men det viste sig, at morgenerne var gode. Børnene var friske og legeparate, og der var ikke så megen støj, fordi mange børn først mødte hen ad formiddagen. Desuden var børnene inde, og det er ret svært at lave ordentlige udendørsoptagelser. I løbet af formiddagen startede de faste aktiviteter, der først afsluttedes henad halv to. For at være sikker på at få fokuseret barn-barn-interaktion skulle jeg altså enten komme om morgenen eller efter halv to, hvor de dog gerne var på legeplads. Udendørsoptagelser er generelt svære at få i en ordentlig kvalitet, og børn på en legeplads spreder sig ofte over et stort areal. Jeg har endvidere optagelser fra feriekolonien, hvor jeg tilbragte en hel dag, fra frokoster, rytmik og samlinger samt en enkelt legepladstur. Feltarbejdets mindre intensive del omfattede endvidere deltagelse og notetagning i hverdagen og ved særlige arrangementer, ture ud af huset o.lign.

For at kunne foretage tilstrækkelig mange fokuserede optagelser og få data til den sprogvidenskabelige del af projektet valgte jeg kun

at have et enkelt fokusbarn. I den første tid optog jeg dog også andre børn end Suliman. Jeg vidste ikke, om han var meget sygdomsplaget eller usikker, om han i det hele taget brød sig om at blive filmet, eller om han behøvede ro og ikke en nysgerrig forsker i hælene. Da Suliman viste sig ikke at have nogle (for mig) uheldige sider, stadfæstede jeg mit valg af fokusbarn.

Repræsentation og transskription

Det er efterhånden almindeligt at basere sproglige undersøgelser på videooptagelser, men ikke så almindeligt at diskutere, hvordan optagelserne på redelig vis tekstliggøres. Denne tekstliggørelse indbefatter fx overvejelser over, hvad forholdet er mellem visuelle indtryk og repræsentation af de visuelle indtryk samt mellem repræsentation af det talesproglige niveau og repræsentation af resten af de informationer, der er tilgængelige (men se Ochs 1979; Damico & Simmons-Mackie 2002; Fine 1984; Norris 2002). Det følgende afsnit er en kortfattet redegørelse for principper for og problemer ved tekstlig repræsentation samt implikationer af valg og fravalg. Man kan finde en længere behandling i Karrebæk (Ms.).

Det har i høj grad været mit materiales særlige karakter – børn, leg og videooptagelser – der har gjort det nødvendigt for mig at behandle problemet. For eksempel er det indlysende, at for disse børn har talesproget ikke nødvendigvis særstatus frem for andre kommunikative medier. De kommunikerer på samme tid gennem flere medier, og kommunikative handlinger materialiserer sig fx rumligt, tidsligt, lydligt. Samtidig er det ikke indlysende simpelt at koordinere og sidestille sproglig og ikke-sproglig information, således at den sproglige ikke dominerer (Ochs 1979). Rummet, børnene befinder sig i, kan have stor betydning for, hvordan legen udvikler sig, og hvilke interaktionelle og legeinterne positioner børnene accepterer og vælger. Lydligt skal den todimensionale, statiske repræsentation formidle indtrykket og udtrykket af sange, der blandes med syngende (børnehave-)intonation, klynkende, smilende og ekstremt modulerende stemmer, der går fra stille stille hvisken til voldsom skrigen inden for millisekunder. Imidlertid vedrører mit problem ikke kun børnehavedata, men alle, der arbejder med empirisk materiale og ikke mindst, hvis de har fokus på sprog. Det er umuligt at yde data retfærdighed i en repræsentation, og det er en misforståelse, at der kan eksistere ækvivalens mellem optagelser (som jeg kalder primære data – vel vidende at jeg også arbejder med etnografiske data, som vel også

kunne ses som primære) og repræsentation. Det er svært nok at få repræsentationen til at være bare minimalt tilfredsstillende. For at vise sig som bevidst, reflektiv og ansvarlig bør man diskutere og ekspliciterer sine metodiske overvejelser og valg, også i ft. repræsentation.

Transskription dækker i dag almindeligvis over den tekstlige repræsentation af en række forskellige typer af primære data og over en række forskellige praksisser i repræsentation af disse. Transskription er dog i virkeligheden uheldigt som overbegreb. Det antyder en nøjagtig overensstemmelse på et udtryksniveau mellem det gengivede (fx lyden) og gengivelsen (transskriptionen), og en sådan findes altså ikke. Transskription er også et sprogligt ladet begreb, og det virker meningsløst fx at tale om at transskribere dans, spil, slåskamp og fangeleg, som alle er almindelige aktiviteter i mit datamateriale; aktiviteter, der konstitueres af verbale og non-verbale, sproglige og ikke-sproglige handlinger. Endvidere slører begrebet det fortolkende element i tekstliggørelsen. En transskription kræver stor overensstemmelse på udtryksiden, men indtænker kun i ringe grad indhold. Det er problematisk med hensyn til sprogligt formidlede data, idet form og indhold netop tilsammen udgør sproglige tegn, men det bliver så meget desto værre i arbejdet med ikke-sprogligt formidlede fænomener og handlinger, der er svære at beskrive og forstå uden at indfortolke betydning. Jeg anvender *repræsentation* om det produkt, der visualiserer og konkretiserer den proces, som interaktions- og sprogforskeren analyserer (jf. Mishler 1991:255). Jeg foreslår samtidig at reservere *transskription* til rent sprogligt orienterede repræsentationer.

Ved at ændre overbegrebet til repræsentation ønsker jeg også at synliggøre, at den ellers sprogvidenskabeligt orienterede metodiske diskussion er i familie med tilsvarende inden for antropologien. Der har den blot fået en anden drejning på grund af de to videnskabelige retningers rødder i henholdsvis et hermeneutisk og postmoderne videnskabssyn og et rationalistisk-positivistisk. Inden for antropologien har man fra 1980'erne netop i høj grad set den etnografiske fremstilling og den analytiske dimension, der ligger i fremstillingen, som et paradoks (se fx Bundgaard 2006; Clifford & Marcus 1986; Eriksen & Nielsen 2001). Det opstår, fordi antropologen vedkender sig den komplekse virkelighed, men fremstiller den simplificeret, afgrænset og fastlåst i skrift (Clifford 1986). Antropologen vedkender sig de mange stemmer, men gør nogle af dem tavse, hvorved flertydigheden forsvinder (Fernandez 2006).

Antropologen lægger vægt på den kollektive fortolknings- og konstruktionsproces, men gør sig selv til autoritet (Clifford & Marcus 1986), lægger vægt på, at alle sanser indgår i fortolkningen, men privilegerer synet (Hastrup 2003:13). Empiri sanses gennem erfaring, men skabes gennem den etnografiske fortælling, og dermed ér etnografens tekst sin egen fortolkning. Den antropologiske genre er en fiktion på den måde, at den er lavet eller tilpasset, og den etnografiske sandhed kan ikke betragtes som fuldstændig (Clifford 1986:7). Således er emnet repræsentation – eller det at tekstliggøre erfaring – bestemt en diskussion værdig, og min fremstilling af Suliman i denne bog er på ingen måde sandheden om Suliman. Jeg skaber en fiktiv Suliman, men jeg gør det i billedet af en erfaret dreng, som jeg jo ikke kan dele med læseren. Så: jeg skriver en dreng, og det er på ingen måde det samme som at opleve en dreng.

Afkodning og fortolkning

Repræsentation hviler i første omgang på det, vi kan kalde afkodning. Afkodningen afhænger dels af optageudstyr, dels af individers ører og øjne (og begge dele kan være mere eller mindre kvalificerede) og dels af individers *fortolkning* af afkodningen i forhold til indholdskategorier, forventninger og erfaring. For eksempel hører vi ikke 'lyd', men ikke-sprog eller sprog, og den kategorisering foretager vi ubevidst ved hele tiden at sammenholde opfattet lyd med flere betydningsniveauer, fonologiske, semantiske, pragmatiske, interaktionelle. Tilsvarende ser vi ikke kroppe, men mennesker, som indgår i interaktion, og som vi antager, vil noget med det, de gør. Vi ser altså adfærd som udtryk for handlinger. Vi kan ikke se og høre 'en neutral virkelighed' på vores optagelser, for vi vil altid se virkeligheden 'på en måde' (Ashmore et al. 2004). Vi skelner dermed ikke selv mellem opfattelsen – perception – og det, vi bruger den til. Derfor kan vi heller ikke nødvendigvis blive enige om, hvad det 'er', vi ser og hører, eller hvad vi har optaget, og dermed bliver forskellige fortolkeres repræsentationer forskellige.

Det er almindeligt at foretage systematiske tjek af konsistens mellem forskellige personers repræsentation af samme datamateriale – såkaldt *intertranscriber reliability* (se fx Nettelbladt 1993). Det betragtes som en måde at opnå en højere grad af objektivitet på. Men reliabilitetstjek bekræfter især, at data ér åbne for forskellige fortolkninger. At man kan diskutere sig frem til en konsensus, betyder ikke, at den fortolkning, man bliver enige om, stemmer overens med

deltagernes. Og er den så 'rigtig' eller 'forkert'? Pointen er, at der ikke nødvendigvis er én korrekt repræsentation. Forskelle på personers repræsentation af samme materiale opstår som et uundgåeligt produkt af interaktion mellem sprog og kommunikativ (relevant) adfærd på den ene side og så afkoderne af denne adfærd på den anden. Konsensus er ikke ensbetydende med sandhed. Systematiske reliabilitetstjek af udskrifter er ikke den eneste og ikke altid den bedste måde at optimere vores repræsentationer, givet den begrænsede tid, alle har til rådighed. En anden metode er at arbejde meget grundigt med sit materiale og måske inddrage andre i det arbejde, så man er flere om færre repræsentationer. Det tydeliggør og understøtter i det mindste én fortolkning (se Mondada (2007) for et tilsvarende argument), og hvis man er flere, kan de mange ører og øjne også forbedre kvaliteten. (Her opstår dog samme paradoks med, at den løsning de fleste er enige om, ikke nødvendigvis er den rigtige.) Jeg har arbejdet på den måde. Store dele af mit materiale er blevet udskrevet til en rå form af især én studentermedhjælp, og jeg har efterfølgende rettet, raffineret i repræsentationerne og til tider lavet arbejdet helt om. Det arbejde afsluttes principielt aldrig.

Imidlertid er det ikke kun mig, som udskriver, der fortolker det empiriske materiale. Repræsentationer anvendes til formidling af analyser, og en læser er også en fortolker. Det skal der tages højde for. For eksempel er de navne, man tildeler sine deltagere, ikke hverken uskyldige eller neutrale. De igangsætter fortolkningsprocesser. Standardroller (Mor, Barn, Læge) indgyder bestemte forventninger til magtfordeling, kontrol over og indhold i samtalen, sprogligt repertoire m.v.; personnavne har kulturelt almene og personlige konnotationer (se fx Bundgaard 2006). Et A, der følges af et B, antyder analytikerens fortolkning i turtagningskategorier, hvor ture ses som turpar, og vilkårlige bogstaver (Z, M, L) reducerer personer til minimale forskelle og afpersonificerer dermed de mennesker, hvis projekter man ellers ofte gør sig megen umage for at afdække (se Hamo et al. 2004:76; Mondada 2002:52f; Nettelbladt 1993:51; Roberts 1997:169). Da navne normalt anbringes yderst til venstre og derfor gerne læses først, er det endda fortolkningsprocesser, der starter før, læseren selv har set, hvordan deltagerne handler. Faktisk udgør det at tillægge hver ytring en ophavsmand i sig selv en fortolkning. Når børnene i mine optagelser taler eller råber i munden på hinanden, unisont eller forskudt, i kor eller én efter én i gentagelser af hinanden, bør det i nogle sammenhænge måske snarere ses som en udviskning af identitet end som en manifestation af identitet, men det er svært at ændre den

opfattelse (Mondada 2002). Også selve placeringen af både ture og talere er betydningsfuld for fortolkningen og forståelsen af deltagerne. Børns interaktionelle bidrag afbildes ofte efter voksnes, og derved afspejles et syn på børn som mindre kompetente og på børns taleture som afhængige af og byggende på de voksnes. Tilsvarende lægges der op til fortolkning af ikke-sproglig information som afhængig af den sproglige, når den anbringes i parenteser efter den sproglige eller kun som indledende eller efterfølgende kommentarer (se Ochs 1979).

Mange, der igennem tiden har set mine optagelser og læst mine repræsentationer, har fundet dem vanskeligt tilgængelige. Det skyldes bl.a., at afkodning og fortolkning i høj grad afhænger af forforståelse. De færreste voksne har særlig god indsigt i børns almindelige adfærd og hverdag. De har derfor en lav grad af forforståelse i forhold til mine data, og derfor har de ofte forkerte eller få forventninger til, hvad der vil og kan ske, når børn interagerer med andre børn. Således får de vanskeligheder med afkodningen af data, og i endnu højere grad har de vanskeligheder med at fortolke adfærd (sproglig såvel som ikke-sproglig) i indholdskategorier, dvs. som handlinger eller meningsfulde ytringer. At børns udtale afviger fra den forventede, den udtale, som man møder hos voksne, gør naturligvis ikke forståelsen nemmere. Igen handler det om forventninger. Når forældre som oftest forstår, hvad deres små børn siger, skyldes det, at de for det første har gode formodninger om, hvad barnet kan finde på at udtrykke sig om, og for det andet at de kender barnets udtale. Mine repræsentationer er altså svære at forstå, simpelthen fordi børn for mange voksne er svære at forstå. Jeg har gennem min tilstedeværelse i det sociale rum, mine data stammer fra, oparbejdet forforståelse og forventninger til børnene, men andre, der ikke har været der, kan jo netop ikke trække på samme aktive, relevante erfaringer. Det har været noget af en udfordring at forsøge at tage højde for den dimension i udarbejdelsen af mine repræsentationer. Alt i alt hævder jeg ikke, at mine repræsentationer er fejlfrie, eller at de er sandheden om, hvad der foregår på mine optagelser. Og jeg hævder slet ikke, at de er sandheden om, hvad der foregik i den situation, som blev optaget, og som de er repræsentationer af! Den var naturligvis uendeligt mere kompleks end repræsentationen. De er kun det, de hævder at være: repræsentationer af mit indtryk, lavet på baggrund af videooptagelser og etnografi.

Informationstyper i repræsentation: Sproglig, ekstra-sproglig og ikke-sproglig

Man vil aldrig kunne opnå fuld overensstemmelse mellem det, der repræsenteres, og repræsentationen. Det skyldes mediernes forskellighed. Den primært tekstlige repræsentation i statisk, to-dimensional form transformerer de dynamiske, ikke-permanente og omfattende indtryk af meget forskellig karakter (sproglige som ikke-sproglige, tegn som ikke-tegn). Lyd og ikke mindst bevægelse er forskellig fra skrift, og repræsentationer af ikke-sprogligt formidlede handlinger er vanskeligere at arbejde med end repræsentationer af talesprog. Mens der findes konventionelle måder at repræsentere sprog på, fx gennem lydskrift eller ortografi, så gælder det i langt ringere grad for det materiale, der ikke består af lyd, og især hvis man ønsker at gengive det i et sammenhængende system. For mig er det ofte væsentligt at formidle propositionelt indhold og dets leksikalske og grammatiske realisering, rytme, intonation, melodi, overlap og konkret placering af ture samt situationens stemning eller 'spirit and manner', som Fine (1984) kalder det. Desuden skal jeg kunne illustrere, hvordan forskellige informationstyper kan udgøre en samlet enhed, som jeg viser det i flere af bogens eksempler (se fx eksempel 12, 13, 32). I det følgende drejer det sig om (re)præsentationen af forskellige informationstyper i menneskelig handlen og samhandlen. Jeg indleder med talesproget.

Der eksisterer ikke et simpelt endsige naturligt forhold mellem skriften og talesproget, og det er umuligt at gengive alle aspekter af talesprogssignalet på skrift. Når vi alligevel forsøger at fastholde det ikke-permanente akustiske signal, bruges en af to konventionelle notationsformer: Lydskrift og ortografi. Lydskrift eller fonetisk notation som Dania og IPA er udviklet til at gengive (især) segmental information, og det er hensigtsmæssige standarder i forhold til formidling af udtale og udtalevariation på netop segmentniveau. Det er dog svært at opnå konsensus og konsistens, både mellem fonetikere og for den enkelte måske mindre trænede udskriver. Lydskrift er meget afhængig af udskriverens ører og træning, og det er tidskrævende at foretage fonetiske transskriptioner. Men faktisk er præcisionen ikke nødvendigvis så høj, da ethvert lydskriftssystem standardiseres inden for det enkelte datamateriale (Wagner 1996:85). Desuden sænker fonetiske transskriptioner læsbarheden af en tekst, og de sporer uundgåeligt læserens opmærksomhed ind på et formniveau og væk fra diskurs, propositioner og forhandling (Damico &

Simmons-Mackie 2002:319f). I modsætning hertil er ortografi især orienteret mod betydning, idet man skriver i betydningsenheder som ord eller morfemer. Det er nemt at læse – og at skrive – og langt mindre afhængigt af veltrænede ører. Der er dog også ulemper ved ortografi, og ikke mindst når man arbejder med børnesprog. For eksempel er der genrer, hvor lyd tydeligvis er betydelig mere interessant end betydning, fx lydlege (også kaldet sproglege) (se eksempel 13 ”a somali”), dels kan det selv i betydningsorienterede og emneudviklende udvekslinger ofte være uklart, om barnet faktisk bruger det ene eller det andet ord (se fx i eksempel 12 ”du kan ikke fange mig”, Batuls initiering af *du kan ikke fange mig*-rutinen). Lyde og dermed ord kan umærkeligt glide over i hinanden, og da vi ikke kan vide, hvad børnenes sproglige repertoire består af, er det ikke ligetil at sandsynliggøre én form – og et ord – frem for andre.

Formentlig for at slippe for det besværlige maskineri i den fonetiske notation og nyde godt af ortografiens tilgængelighed modificerer mange den ortografiske standard, så den også i en eller anden grad skal repræsentere udtalevariation. Men hvad der for én blot virker som en mere udtalenær gengivelse, fremkalder hos andre en fornemmelse af, at taleren ikke behersker en anerkendt sproglig standard (Bucholtz 2000, 2007; Mondada 2002). Dermed kan modificeret ortografi forstærke og underbygge fordomme, stigmatisere eller latterliggøre dem, hvis sprog repræsenteres. Det kan udvikle sig til et diskriminationsproblem, hvis talerne tilhører genkendelige etniske, sproglige, sociale eller politiske grupper, fx ’sorte’, ’tyrkere’ eller ’børn’, eller taler med en form for regionalt præg, måske endog dialekt (Bucholtz 2000:1453f). Endvidere vil informanter og interaktionsdeltagere blive opfattet forskelligt, hvis deres sprog ikke tekstliggøres efter samme standard (Mishler 1991; Green, Franquiz & Dixon 1997; Bucholtz 2000). Et andet problem vedrører afkodning af repræsentationen. Modifikationer antyder (eller postulerer) en høj grad af overensstemmelse mellem skrift og lyd. Forholdet er dog ikke konventionelt, og derfor bliver det uigennemskueligt, hvilke værdier repræsentationens afsender hhv. modtagere arbejder med for de enkelte symboler. Modificerede former giver altså faktisk ikke en simpel adgang til fonetiske værdier. Det kan selvfølgelig være mere eller mindre problematisk. Fx kan det måske være relativt ukontroversielt at notere *ik* for *ikke* eller *ska* for *skal*. Der er tale om meget anvendte ord i dagligsproget, og de ortografiske modifikationer afspejler for det første langt bedre den almindelige udtale, og for det andet er modifikationerne efterhånden

konventionelle i forskellige skriftsproglige genrer (om end ikke anerkendte af Dansk Sprognævn). Derimod kan *pihleece cahrs'd* (Jefferson 2004:18) næppe betegnes en konventionel repræsentation af det, der i ortografisk standard skrives 'police cars would'. Samtidig antyder forfatterens fravalg af ortografisk standard, at den specifikke udtale er afvigende fra standardudtale, og at den er relevant at finde frem til. Modtageren må dog gætte på udskriverens oplevelse af lyd ud fra sit kendskab til sproget, sprogets almindelige variationer og eventuelt udskriverens udtale. En anden udskriver med en anden variant af engelsk end Jefferson herover ville formentlig bedømme eksemplet anderledes. Det afvigende er som regel kun defineret som sådan i sammenligning med en norm, der meget ofte er taler (eller her: udskriver) selv. Samme eksempel illustrerer i øvrigt, at modificeret ortografi kan gøre det vanskeligt at genkende og fokusere på det indholds niveau, som den ortografiske standard ellers er mere direkte forbundet med end lydskrift. Således er den bedste løsning efter min mening at bekende sig til en veldefineret norm, i denne sammenhæng lydskrift (IPA, Dania) eller ortografi, og når den ikke overholdes, at eksplicite hvorfor og hvordan.

Inden for lingvistikken eller lingvistisk orienterede analytiske rammer er det relativt nyt at se på andet end sproglige og segmentale fænomener som fx sproglyd, fonologiske og fonetiske karakteristika. Traditionelt betragtes alt andet som unødvendigt at inkludere systematisk i beskrivelsen af (formidling af) sprogligt, dvs. semantisk og pragmatisk, indhold. Det er dog især konversationsanalysens fortjeneste, at der i dag er bred accept og forståelse af mangeartede ekstra- og ikke-sproglige elementers væsentlighed og systematik i den kommunikative proces. Den udvikling er dog især båret af konversationsanalytikere med antropologisk baggrund og måske navnlig C. Goodwin og M.H. Goodwin. Konversationsanalysen orienterer sig mod alle former for udtryk som principielt strukturerede og betydningsfulde. Ikke-sproglige verbale fænomener informerer fx både om, *hvordan* den sproglige formidling finder sted (fx afsyngning af "♪du kan ikke fange mig♪", eksempel 12), *hvilken* form for interaktion der er tale om (fx skydelydene, eksempel 41), og *hvordan* deltagerne tolker hinandens bidrag (jf. Abdos ytring "Sulima:n", eksempel 43). Endvidere er det blevet demonstreret, at fx øjenkontakt og orientering af kroppen har betydning for udpegningen af næste taler (C. Goodwin 1981b; M.H. Goodwin 2006b; Mortensen 2008; Schegloff 1998). Når ikke-sproglig information i stigende omfang gives plads i sprogligt orienterede repræsentationer, skyldes det

imidlertid især den teknologiske udvikling, der har gjort det nemmere og billigere at arbejde med videodata. Det øger tilgængeligheden af information om situationel kontekst og andre end lydligt formidlede handlinger. Faktisk er også øget sprogvidenskabelig bevågenhed om sammenhængen mellem sprog og især gestik, der hævdes (i visse tilfælde) at bygge på samme grundlæggende strukturering (Gullberg 1998; McNeill 2005). For både ikke-sproglige (sang, bevægelse, ansigtsretning, (over)kroppens drejning), suprasegmentale og ekstralingvistiske (fx prosodi, rytme, tryk, melodi, intensitet, stemmekvalitet) fænomener gælder det dog stadig, at de hovedsagelig gengives, når de støtter en bestemt analyse, altså relativt tilfældigt. Det skyldes nok bl.a., at vi stadig ikke er så gode til at bemærke, genkende og derfor beskrive ikke-sproglige signaler. Endvidere komplicerer det i sig selve repræsentationsprocessen, når mange forskellige informationstyper skal gøres analyserbare og formidles, og fx er sproglig information meget lettere at gengive end alle de mange ekstra- og ikke-sproglige fænomener, der mangler konventionelle gengivelsesformer (dvs. stort set alle med undtagelse af intonation og tryk). Betydningen og indtrykket af legerutiner baseret på rytme og melodi, fx *♪ du kan ikke fange mig ♪* (som enhver med kendskab til dansk børnehavekultur eller danske (børnehave)børn formentlig vil kunne sætte lyd på), formidles netop gennem foreningen af tryk (her ikke noteret), rytme (noteret med understregninger på betonede stavelser) og melodi (noteret med ♪ samt angivelser af relativ tonehøjde på stavelserne: ingen markering = mellem, ` = lav, ´ = høj). Dermed burde vi egentlig repræsentere netop den konkrete anvendelse af melodi og rytmer og ikke bare 'melodi', som ♪ markerer. Værre er det naturligvis med den tekstlige repræsentation af bevægelse, hvis dynamik og indtryk kun vanskeligt og i ringe grad lader sig repræsentere i tekst. Nogle vælger at tilføje mere eller mindre ikoniske eller symbolske gengivelser under eller over den verbale information (fx C. Goodwin 1981; Sahlström 2002). Det bevarer de forskellige signalers tidlige og sekventielle koordinering. Det er dog nærmest umuligt at foretage adækvate, dynamiske og gennemsigtige repræsentationer af komplekse situationer som dem, jeg arbejder med, hvor der fx er mange børn, som løber frem og tilbage, mens andre måske samtidig foretager sig andre ting (jf. fx eksempel 12).

En almindelig løsning på det praktiske problem med at gengive ikke-sproglig information tekstligt er at indsætte den i indledende kommentarer eller efter den sprogligt orienterede information i parenteser, se følgende eksempel fra Cromdal (2001:527):

JC: ((to Paul)) hey you said you were gonna take a court. (.5) huh (.5)
Paul (2) that one
Pau: they're over here
JC: are they (.5) oh yeah (.5) they are
((the boy is discussing something with Annika))
Lar: you all against me
Pau: ((pointing)) <you: are> much older
Teo: yeh so you better (x)
((Larry turns his head to face Annika))
Ann: no: [(xx)
Teo: [((screaming))

I eksemplet bruges parenteser til at beskrive deltagernes forskellige kropslige udfoldelser som gestik, bevægelsesretning og måde og placering, modtagerforhold, tidslig rækkefølge – dog alt med ringe koordinering i forhold til taleturen. Cromdal analyserer børns forhandlinger om at få lov til at være med i hinandens lege. Han viser, at både kroppens og turens placering, artefakter og gestik inddrages af børnene som vigtige ressourcer, men deres tidslige relation til taleturen er uigennemskuelig. Det modarbejder indtrykket af de forskellige kommunikative virkemidlers sammenfletning, systematiske organisering og gensidige afhængighed. Denne praksis kan forekomme paradoksal, idet brugen af videodata netop gerne afspejler et teoretisk standpunkt angående kommunikationens multimodale udspring, udførsel og ligestilling af signaler i forskellige modaliteter. Problemet er selvfølgelig, at der ikke eksisterer en ikonisk, neutral eller konventionel måde at formidle dette på i en todimensional form, så repræsentationen samtidig ender med at være systematisk, gennemskuelig og tilgængelig for modtagere. Selv Goodwin og Goodwin, der har arbejdet målrettet på at formidle al nødvendig information med spektrogrammer (Goodwin, Goodwin & Yeager-Dror 2002), kolonner til sideløbende samtaler (M.H. Goodwin 1990), billeder af artefakter (C. Goodwin 1994), fotografier og tegninger af deltagerne (C. Goodwin 1994, 2000; Goodwin & Goodwin 2004), kommer til kort, når man skal beskrive, hvordan en stemme, der formidler en oplevet god smag eller irritation over andres uønskede handlinger, lyder. Selv de – og altså også jeg – må til tider opgive (jf. Goodwin & Goodwin 2004:226).

Repræsentationsprocessen kan naturligvis fortsættes, principielt er en repræsentation aldrig komplet, men af praktiske årsager må man jo stoppe på et tidspunkt. Desuden kan det i praksis ikke lade sig gøre

at have alt med i en repræsentation. Selektion er en nødvendighed, fordi enhver situation indeholder ufattelig meget information, og tekst fylder langt mere end de indtryk, de skal formidle. Det, der forekommer så simpelt, når det gøres – at hoppe, råbe, løbe frem og tilbage, skyde med fiktive geværer, bumpe ind i hinanden – er svært at transformere til en forståelig tekst, for vi kan ikke på samme måde opleve indtrykkets helhed og flow. Den ansvarlige for repræsentationen må derfor udvælge og reducere informationsmængden fra de dynamiske data til den statiske tekst (fra videokilder i højere grad end fra lydtekster) (Roberts 1997:168).

Den gode repræsentation

Repræsentationer har to berettigelser. For det første har analytikeren brug for et arbejdsredskab – en statisk repræsentation – til at undersøge det dynamiske materiale. For det andet er der nogen, som analytikeren har noget at sige til. Analytikerens budskab formidles altså medieret – gennem repræsentationen. Alle repræsentationer er fortolkninger. At det er umuligt at gengive ufortolket og nøjagtigt, hvad der foregår, bør ikke få os til at tro, at vi bør undgå repræsentationsniveauet og arbejde direkte ud fra data (Fine 1984:92f). Den skriftlige gengivelse af et materiale er en slags oversættelse (Fine 1984) eller en transformation (Hastrup 2003:28), og ligesom der er forskel på det materiale, analytikeren har arbejdet ud fra, er der det også på det, hun har udarbejdet. Formålet med repræsentationen er vigtigt at gøre sig klart, for at vi kan udarbejde den hensigtsmæssigt. Ledstillingsforhold, socialisering i børnehaveleg og systematik i pausefænomener stiller forskellige krav til den information, analytikeren og læseren skal kende til. Desuden gør repræsentationen fortolknings- og analyseprocesserne mere gennemsigtige.

En god repræsentation er så præcis som nødvendigt. Ind- og udåndinger, pauselængde i tiendedele af sekunder og blikretninger skal kun noteres, hvis det er påkrævet for den analyse, som repræsentationen skal ligge til grund for (Ochs 1979:45), og for det intenderede publikum. Publikum for videnskabeligt udarbejdede tekstlige repræsentationer kan være forskeren selv, der i analysen af data benytter arbejdsrepræsentationer (Mondada 2002:47). Desuden kan arbejdsrepræsentationer hjælpe forskeren til at holde sine analytiske kategorier konsistente (Hamo et al. 2004). Det kan også være, at forskeren ønsker at gøre grundlaget for sine data (mere)

tilgængelige for andre end sig selv, og så skal de naturligvis målrettes til de specifikke modtagere. Repræsentation er ligesom tale en social handling (Mondada 2007; Roberts 1997:167), underlagt socialt forankrede konventioner, og vi skal overveje, hvilken information vi mener, er nødvendig for at formidle den kommunikative intention. Snarere end et spørgsmål om at tilstræbe ækvivalens mellem repræsentation og empirisk materiale er udfordringen altså at gøre repræsentationen systematisk, detaljeret og læselig samtidig med, at den skal være refleksiv (Roberts 1997:168). Desuden skal repræsentationen kunne formidle materialets datas 'ånd og måde' (Fine 1984).

I mine repræsentationer har jeg valgt den detaljeringsgrad, der ligner Steensigs (2005) minimale CA-konventioner. Det komplekse datamateriale begrænser, hvor detaljeret det er praktisk muligt (og fornuftigt) at gøre det. Jeg har holdt mig til ortografi snarere end fonetisk notation, da ortografi er nemt at læse og leder opmærksomheden over på samtalen som udveksling af konventionelle former ('ord'). Jeg har anvendt enkelte ortografiske modificeringer i skriftliggørelsen af almindeligt brugte ord. Især gælder det *ik* for *ikke*, *ka* for *kan*, *ku* for *kunne*, *hva* for *hvad*, *ska* for *skal*, *sku* for *skulle*, *oss* for *også*, *sir* for *siger*, *be* for *bede* samt *ber* for *beder*. Alle de modificerede former er almindelig brugte og anerkendt som bedre gengivelser af udtalen i standarddansk end de officielle ortografiske korrekte former. De mere bogstavnære udtalevarianter optræder sjældent – de fleste slet ikke – i mit materiale (og når de gør, markeres det med standardortografi). Jeg synes, de virker opstøltede i gengivelsen af børnenes tale, og dermed modarbejder de min intention om at gengive optagelsernes stemning. Man kan på den måde betragte de ikke-godkendte, men delvis konventionelle former som indeksikale i forhold til, at der er tale om repræsentation af børnesprog. De prosodiske forhold repræsenteres normalt ikke. Af praktiske årsager gengives information om ikke-sproglige forhold som oftest i dobbelte parenteser; i eksemplerne 15, 21, 24, 44, 45 og 46, som jeg har arbejdet videre med i Karrebæk (2011), anvendes dog også andre principper. Relativ placering af sproglig og ikke-sproglig information markeres med et indeks. For både at gøre repræsentationerne mere tilgængelige og give den ikke-sproglige information en mere central plads har jeg bestræbt mig på at supplere de tekstlige repræsentationer af børnenes interaktion med konturtegninger, hvoraf de fleste er udarbejdet af Tine Karrebæk. Tegningerne tydeliggør væsentlige

forhold ud over de sprogligt formidlede. Se i øvrigt bilagssektionen for de konventioner, der bygges på i repræsentationerne.

Afrunding

I dette kapitel har jeg behandlet aspekter af mit projekt, der har at gøre med tilgangen til det empiriske materiale. Omdrejningspunktet er relationen mellem forskeren og verden samt forskerens mediering af sin erfaringsverden. Det filosofiske svælg mellem lingvistikkens positivistiske anskuelse af data og så antropologiens fortolkende illustreres af, at de færreste sprogvidenskabelige analyser nævner den fortolkningsmæssige side af repræsentation (se fx Berman & Slobin 1994:657-660). De fokuserer derimod på konkret evidens, korrekthed og reliabilitet (se også Hamo et al. 2004:75f). Det sker på trods af, at alle gengivelser er produkter af menneskelig handling og derfor af natur ufuldstændige og selektive, hvorfor de bør være genstand for tilsvarende skeptiske refleksioner som de etnografiske feltnoter og vignetter (Hamo et al. 2004:76). Sprogvidenskaben tilbyder andre analytiske muligheder end antropologien. Rampton (2007:596) beskriver effekten af de to tilganges kombination som på den ene side *tying ethnography down* og på den anden *opening linguistics up*. Det er klart, at relationen mellem sprogforskning og etnografi ikke kan reduceres til, at den ene bliver løst op af den anden, og at den anden forankrer den første. Er etnografi nødvendigvis mere 'åben' end lingvistik? Er det ikke lige så sandsynligt, at etnografen bliver fanget af sine egne forforståelser, som at lingvisten gør det? Og kan lingvisten ikke til gengæld anvende sine kategorier til at udfordre sig selv gennem data? Det er desuden direkte forkert, at sprogforskerens tekstlige repræsentationer i det hele taget skulle være mere objektive afspejlinger af en objektiv virkelighed. De er i lige så høj grad fortolkninger som feltnoterne er. Alligevel bringer jeg citaterne, fordi synspunktet trods alt meget godt afspejler mine egne overvejelser omkring, hvordan jeg skulle præsentere mine analyser. Så om end det er en problematisk måde at se det på, viser det i ft. repræsentation, at etnografiske vignetter giver os en mere direkte adgang til følelsesmæssige, betydningsmættede, æstetiske dimensioner af menneskelige fællesskaber. Men de 'svæver'. Læserne kan kun vanskeligt modargumentere, falsificere endsige afgrænse de kommunikative og fortolkningsrelaterede processer, der er involveret i beskrevne kommunikative situationer såvel som i analysen. For mig har etnografiske feltnoter og vignetter det problem, at vi ikke kan

beskrive tilegnelsesprocesser, sproglige repertoarer og potentialer, hvis vi ikke har et veldokumenteret datagrundlag. Den afgrænsning og forankring kan sprogvidenskaben bedre tilbyde, og på sin vis lever lingvistiske repræsentationer dermed mere op til etnografiens ønske om at vise flertydighed og kompleksitet også på et tekstligt niveau. Det kan faktisk godt lade sig gøre at udfordre sprogvidenskabelige analyser på baggrund af deres egne data. Sluttelig giver detaljerede udskrifter mulighed for at træde tilbage fra hverdagskommunikationens praksisser og problematisere eller udfordre egne forståelser og fortolkninger (se også Rampton et al. 2004:6). Til gengæld er det nødvendigt at gøre de sproglige beskrivelser refleksive i forhold til både forsker, analyseobjekt og den situation, hvor data hentes fra. Vi kan ikke nå alle sprogvidenskabeligt relevante og interessante erkendelser, hvis vi tror, at falsifikation er tilstrækkeligt (Rampton 2007:596). Hvorfor Suliman taler eller ikke taler, og hvad han siger, er påvirket af den kontekst, han befinder sig i; det viser jeg i det følgende. Det har endvidere ikke mindst været et nødvendigt greb at gøre brug af andre analysemetoder end klassiske sprogvidenskabelige, i og med at Suliman ikke var et meget talende barn. I et bredere perspektiv vil vi således aldrig kunne udtale os om, hvad der går godt og galt i tilegnelsen, hvis vi ikke samtidig forholder os til de kontekster, sproget egentlig er tilpasset og taget ud fra.

Repræsentationen er et nødvendigt analytisk og formidlingsmæssigt redskab. Den kan anfægtes og diskuteres, men uden repræsentationen har andre ringere mulighed for at kikke deltagere, herunder analytikeren, i kortene. Repræsentationen udgør sprogforskerens og samtaleanalytikerens 'feltdagbog', hvor en særlig forståelse af verden præsenteres, og den er som sådan et følsomt stykke arbejde. Det er på dette første trin af analysen, at troværdigheden etableres. Hvem stoler på en forsker, hvis repræsentation ikke svarer til ens egen opfattelse af et materiale? Således er de detaljerede repræsentationer også en lakmustrøbe, som måler forskeren selv. Det er klart, at forskellige repræsentationer kan bruges forskelligt, og den etnografiske vignette er fx bedre til at genskabe æstetiske indtryk, til at formidle andet end visuel og sproglig information og til at gå direkte til et betydningsniveau. Den interaktionelt eller sprogligt orienterede repræsentation giver også dårligt mening, hvis man vil illustrere ikke-deltagelse, tavshed eller passivitet. Jeg har forsøgt at viderebringe min egen forståelse i bogens repræsentationer i forhold til kategorierne meningsfuld og ikke-meningsfuld handling og i forhold til oplysninger, som er væsentlige

for at forstå senere hændelser og handlinger. Fortolkningen har jeg foretaget på baggrund af min forståelse af, hvad der foregår i en given situation, og den bygger igen på hypoteser om, hvad der kan og bør foregå. Disse hypoteser skyldes dels min erfaring med, hvad der i lignende situationer er foregået, dels hvad (fortolkningen af) data selv giver mig basis for at forvente.

4. SPROG: ANVENDTE SPROGLIGE ENHEDER

I dette kapitel vil jeg beskæftige mig med Sulimans sprog, herunder hans sproglige udvikling. Undersøgelsens datagrundlag udgøres af ikke-eliciteret sprogbrug, og det, at jeg beskæftiger mig med sprog i brug, og at det ikke er eliciteret sprog, men spontant eller autentisk (af mange også kaldet naturlig), gør undersøgelsen anderledes end megen traditionel sprogvidenskab. Forskellen genfindes på både metodisk og erkendelsesmæssigt plan. Det vil jeg beskæftige mig med i kapitlets første del, 'Det fælles sprog?'. Især vil jeg i første afsnit fokusere på den almindelige sprogvidenskabelige antagelse af forskellen på sprogbrug og (viden om) sprog og på, hvilke implikationer denne antagelse har haft for metodevalg og erkendelsesinteresse for sprogvidenskaben. To dominerende traditionelle sprogvidenskabelige retninger, strukturalismen og det generative paradigme, har rettet blikket særlig intenst mod et fællesmenneskeligt, underliggende sprogsystem. I en dominerende fortolkning inden for den generative lingvistik er det blevet beskrevet som bestående af universelle principper, der sikrer enshed, og en række parametre, der kan sættes forskelligt og dermed muliggøre den tværsproglige variation. Med dette ontologiske udgangspunkt, en erkendelsesinteresse, der retter sig mod en universel sprogbevne, og en antagelse af det nødvendige i at arbejde med eliciterede data er en række empiriske fænomener, datatyper og sprogbrugere blevet overset, ignoreret eller henvist til lingvistikens periferi. Jeg ser min undersøgelse som et bidrag til opgøret med den sprogforståelse, som jeg opfatter som uhensigtsmæssigt idealiseret.

Min undersøgelse står ikke alene med et empirisk udgangspunkt i sprogbrugsdata. Det deler den især med anden forskning i fremmed- og andetsprogstilegnelse. Ikke desto mindre bevæger den forskningsgren sig også ofte inden for samme sprogforståelse som de dominerende lingvistiske retninger, herunder den generative lingvistik. Det aspekt tager jeg op i andet afsnit, 'Alternative strømninger'. Endvidere er sprogbrugsdata i de senere år blevet tildelt en central position inden for nyere sprogvidenskabelige retninger. Det gælder især den brugsbaserede lingvistik (*usage-based linguistics*), der, bl.a. med udgangspunkt i førstesprogstilegnelse og med interesse for enheder af anden karakter end ord og morfemer, har udviklet, hvad jeg anser for at være et velargumenteret alternativ til det generative paradigmes idealiserede sprogsyn og den rationalistiske sprogteori.

Det drejer tredje afsnit sig om, 'Tilegnelse af (børnehave)dansk som andetsprog'.

Kapitlets analytiske del indeholder en detaljeret redegørelse for Sulimans sprogbrug og sproglige udvikling i de otte optagemåneder. Først foretager jeg en gennemgang med fokus på morfologi og syntaks, mængden af tale samt MLU. Den kan måske forekomme omstændelig og teoretisk ubetydelig, men ikke desto mindre er den et hensigtsmæssigt skridt i en hypotese genereringsproces og i forsøget på at tegne et bredere billede af det sproglige kompleksitetsniveau, som jeg kan beskrive for Suliman. Derimod ønsker jeg ikke at antyde, at beskrivelsen *i sig selv* har forklaringsværdi i forhold til Sulimans tilegnelse af dansk, herunder hvilke sproglige kategorier han selv anvender i sin sproglige kommunikation med andre.

Herefter følger fire konstruktionsgrammatiske analyser af ytringer med *må*, *vil*, postverbalt subjekt og relativsætninger. De fire sproglige fænomener er udvalgt på baggrund af analysen af Sulimans sprogproduktion og af min viden om børnehavelivet generelt. Det er altså ikke prædefinerede sproglige kategorier, der ligger til grund for valget, men en etnografisk informeret, empiriafsøgende og hypotese genererende pilotfase. Analyserne følger den tidlige udvikling for hvert fænomen, som den manifesterer sig gennem Suliman sprogbrug, og de udgør mit forslag til en udviklingsbeskrivelse, der *kunne* have mental realitet for sprogbrugeren. I kapitlets sidste del opsummerer jeg. Jeg redegør for analyserne og deres resultater, og jeg bruger dem som afsæt til at argumentere for et sociolingvistisk, individfølsomt, men socialt og kontekstuel indlejret sprogsyn. Endvidere trækker jeg spørgsmål frem, som analyserne ikke i sig selv kan hjælpe os med at besvare.

Det fælles sprog?

Min undersøgelse beskæftiger sig med sprog i form af sprog-i-brug. Det er altså sproglige enheder, som er dokumenteret gennem optagelser af Sulimans almindelige deltagelse i verden. De konkrete enheder siger dog ikke i sig selv meget om det sproglige potentiale, som de er udtryk for. Forholdet mellem sprogbrug og sproglige kompetencer, eller som jeg foretrækker at kalde det 'sprogligt potentiale', er ikke indlysende og debatteres til stadighed, og i det følgende vil jeg give en kortfattet redegørelse for udvalgte argumenter. Endvidere vender jeg tilbage til spørgsmålet flere gange i løbet af bogen.

En af den moderne almene lingvistik grundlæggende antagelser er, at sprogbrug og sproglig viden udgør to forskellige fænomener. De skal behandles hver for sig, og kun den sproglige viden udgør sprogvidenskabens rigtige objekt. Mens der inden for sprogvidenskab er stor enighed herom, så kan den betydning, man lægger i sproglig viden hhv. sprogbrug, variere. Jeg behandler her de to væsentligste fortolkninger. Den ene associeres med den europæiske strukturalisme, som især formuleret i Ferdinand de Saussures *Cours de linguistique générale* (de Saussure 1967), og den anden med Noam Chomskys generative lingvistik (især de tidlige formuleringer i Chomsky 1957, 1965).

I *Cours de linguistique générale* deles *le langage* 'sprog(evnen)' op i *langue* og *parole*. *Langue* beskrives som "à la fois un produit social de la faculté du langage et un ensemble de conventions nécessaire, adoptées par le corps social pour permettre l'exercice de cette faculté chez les individus." (de Saussure 1967:25). *Langue* er altså på en gang den socialt rettede side af den individuelle sprogevn og en fællesmenneskelig og overindividuel konvention, der muliggør udøvelse af sprogevn. *Parole* derimod kan ses som det individuelle og tidsligt forankrede aspekt af *langage*; *parole* er selve det lydlige udtryk, selve sprogproduktionen (de Saussure 1967:30; Gregersen 1991:93, 122). Endvidere beskrives *langue* sekundært som en mental størrelse, og det vil her ikke mindst sige, at det er (fysisk) lokaliserbart, og *parole* er de lydlige (og for tegnsprogsbrugere tegnede) instantiationer af denne størrelse. I beskrivelsen i *Cours* er disse to størrelser altså adskillelige både på teoretisk og praktisk plan, og deres status for lingvistikken beskrives som hierarkisk forskellig (formentlig af såvel (videnskabssociologisk) strategiske som mere videnskabelige grunde; jf. Harris (1998), se også Gregersen 1991:83f):

En séparant la langue de la parole, on sépare du même coup:
1° ce qui est social de ce qui est individuel; 2° ce qui est essentiel de ce qui est accessoire et plus ou moins accidentiel
(de Saussure 1967:30).

Ifølge *Cours* er *Langue* altså det stabile, til dels homogene og systematiske aspekt af *langage*, mens *parole* er det foranderlige, momentane, idiosynkratiske og i teorien tilfældige. Sprogvidenskabens mest oplagte objekt bliver da *langue*. *Langue* betegner i øvrigt ofte også den model, som lingvisten opstiller (Hermann & Gregersen 1978:77), en model, hvor al tilfældig og

irrelevant information er sorteret fra (Harder 1997:164). På denne baggrund bliver det selvfølgelig interessant, hvordan man når fra de observerbare lydige indtryk til den ikke-observerbare størrelse, der skal danne grundlag for modellen. Labov (1972:185f) formulerer dette som det 'Saussure'ske paradoks', der indebærer, at det er muligt at studere *langue* gennem en enkelt persons sprogbrug, mens det kun er muligt at studere *parole* gennem undersøgelser af grupper af personer (se Hermann & Gregersen 1978:84). Relationen mellem *parole* og *langue* er altså væsentlig, men absolut ikke let at beskrive og operationalisere, og det sker i hvert fald ikke i *Cours*.

Opdelingen i to størrelser, der tilsammen udgør den almindelige forståelse af fænomenet 'sprog', genfinder vi i Chomskys generative lingvistik, ikke mindst formuleret i Chomsky (1965). Chomsky beskæftiger sig med sprogbrugerens – eller *speaker-hearer's* – (som oftest) ubevidste viden om og færdigheder i sit sprog, også kaldet *i-language* (af *internal language*) eller mere traditionelt *competence* 'kompetens' (Chomsky 1965:4). Denne kompetens adskilles fra anvendelsen, kaldet *e-language* (af *external language*) eller *performance* 'performans', der udgøres af den faktiske sprogbrug i konkrete situationer (Chomsky 1965:4). Kompetens drejer sig endvidere især om sprogets syntaktiske muligheder. (Bemærk formuleringen, der peger på sprogets uafhængige status; det er sproget og ikke sprogbrugeren, der har muligheder.) Samtidig er sproget en mekanisme, der er ansvarlig for at skabe eller generere sætninger; heraf det fælles navn for denne retnings forskellige skoler: den generative lingvistik. Kun i en idealiseret, sproglig homogen verden beboet af ideelle sprogbrugere, som ikke lader sig påvirke af det, lingvisten ser som uvedkommende faktorer, afspejles kompetens direkte af performans. Det skriver Chomsky i et citat, der er gengivet så ofte, at jeg vil undlade at gøre det her (Chomsky 1965:4). Dermed er det tydeligt, at Chomsky anser de udfordringer, som sprogbrugeren står over for i kommunikation med andre sprogbrugere, for irrelevante i forhold til studiet af grammatik, herunder især syntaks. Med samme pennestrøg skubber han ikke-eliciteret sprogbrug ud som anvendelige data, idet ingen kommunikationssituationer i den virkelige virkelighed ligner hans idealisering, og i det hele taget giver studiet af performans (og performansdata) kun mening, hvis vi allerede har en teori om kompetens, som det kan falsificere eller bekræfte: "the investigation of performance will proceed only so far as understanding of underlying competence permits." (Chomsky 1965:10).

Chomsky antager, at alle sprogbrugere inden for det idealiserede sprogsamfund besidder samme kompetens. Det kan han gøre, ikke fordi han som de Saussure anser sproget for at være en social kontrakt, der muliggør kommunikation, men fordi han argumenterer for, at kompetensen består af en universel grammatik – *U(niversal)G(rammar)* (Chomsky 1965, 1975). UG udgøres af en række principper (betingelser) og parametre for, hvordan sprog kan se ud, som tillader den tværsproglige variation, der er et empirisk faktum, men samtidig begrænser den ved ikke at tillade mere variation end nødvendigt (Chomsky 1965:28, 1975:29). Det væsentlige er, at på grund af antagelsen af UG og af den fælles underliggende struktur for sprog i betydningen *i-language* eller grammatisk kompetens hos alle sprogbrugere (i det ideelle homogene sprogsamfund) bliver studiet af den enkelte sprog identisk med studiet af sproget som sådan. Dermed kan Chomsky ignorere hele den sociologiske side af sprog (Hermann & Gregersen 1978:78).

Argumentet for UG hviler på det, MacWhinney kalder de syv søjler (MacWhinney 2008), og heraf drejer den ene – det såkaldt logiske problem – sig i al væsentlighed om sprogtilegnelsesprocessen. Barnets sproglige input består af performansdata, og tilegnelsesprocessen kan bruges som analogi til det arbejde, lingvisten udfører. De har samme mål:

The problem for the linguist, as well as for the child learning the language, is to determine from the data of performance the underlying system of the rules that have been mastered by the speaker-hearer and that he puts to use in actual performance (Chomsky 1965:4).

Chomsky hævder, at barnets såvel som lingvistens udfordring er at bestemme det underliggende system på baggrund af andre sprogbrugeres *e-language* eller performansinput. At det kan udgøre et problem, skyldes Chomskys syn på performans som et forvrænget billede af kompetens. Det anvendte sprog, der altså er resultat af performans, betragtes som fejlfyldt, fragmenteret og i øvrigt ikke omfattende nok til at kunne udgøre et tilstrækkeligt materiale for barnet til at danne tilstrækkeligt komplekse hypoteser om modersmålet ud fra (det såkaldte *poverty-of-the-stimulus*-argument). Desuden får barnet hverken nok negativ eller positiv feedback på sine sproglige bidrag til, at det kan være fyldestgørende i en proces af hypoteseafprøvning, som er alternativet til medfødtthed (Chomsky

1959; Cook & Newson 2007). Således hævder Chomsky, at det er umuligt for barnet at lære sit modersmål på den korte tid, det tager, hvis det ikke har adgang til UG. UG skal her både forstås som en grammatik over alle sprog, med alle de mulige principper og parametre, som sprog rummer, og som et tilegnelsesmodul, oprindeligt kaldt et *Language Acquisition Device* eller LAD (Chomsky 1965; Cook & Newson 2007:52f). Barnet anses dermed for at gå mod den stabile sprogtilstand *i-language* fra en initial sprogtilstand, der er identisk med UG og dermed med selve den menneskelige sprogevne (*language faculty*). Den vej, der tilbagelægges mod den komplette sprogtilstand, bestemmes af UG i samspil med de sproglige input, UG modtager i form af information om bestemte sproglige strukturer (og naturligvis om ordforråd, fonologiske træk etc.) (Cook & Newson 2007:49f). UG (LAD) omformer dernæst input til viden – kompetens – ved at konsultere relevante principper og parametre.

Hvad angår sprogforskerens muligheder for at løse problemet ved at komme fra sprogbrug til sprog, er de naturligvis anderledes gode end barnets, så analogien holder kun delvis. En voksen sprogbruger har fx allerede en fuldt udviklet grammatisk kompetens, som kan konsulteres under beskrivelsen og analysen af sproget (og gerne suppleres med andre – lingvisters – intuition og mening). Når intuition ind imellem ikke slår til som kilde, kan lingvisten udføre målrettede tests, hvor detaljer, der mere eller mindre velbegrundet anses for irrelevante, frasorteres. Disse metoder – intuition og elicitering – indebærer dog en risiko. Resultatet kan ende som et konstrukt i form af en teoretisk beskrivelse, der udgør en hypotese om sprogbrugerens mentale grammatik snarere end et billede af den (Poulsen 2005:8) eller i form af en beskrivelse af (hypotesen om) analytikerens egen grammatik snarere end af sprogbrugerens.

Chomsky interesserer sig egentlig meget lidt for tilegnelse. Mest fordi det område giver forskeren mulighed for at vælge den bedste grammatik ud af flere mulige (O'Grady 2008:163). Det kan synes paradoksalt, når hans paradigmeskabende opgør med behaviorismen (Chomsky 1959) netop handlede om tilegnelse. Den bedste grammatik er den, der har såkaldt *explanatory adequacy*. Det vil sige, at grammatikken ud over at kunne forudsige grammatikalitet i sprogrøver, der svarer til UG's eller LAD's input (såkaldt *observational adequacy*), og ud over at skulle kunne redegøre for sprogbrugerens sproglige kompetens (*descriptive adequacy*), også skal kunne tilbyde principielle begrundelser for kompetensens udformning. Teorien skal dermed kunne forklare skjulte relationer mellem den

sproglige kompetens og primære sproglige data (Cook & Newson 2007:54, 57; Chomsky 1965:30ff). Chomskys generative paradigme har ændret sig med årene, og de teoriinterne metaforer som UG, principper og parametre bliver stadig nyfortolket. Den beskrivelse, jeg har givet i det foregående, er således ikke i overensstemmelse med alle retninger inden for den generative lingvistik og formentlig ikke repræsentativ for Chomskys seneste versioner, men den er stadig i overensstemmelse med store generative skoler, fx *Government & Binding*-teori (se Cook & Newson 2007). Det vil jeg dog ikke gå nærmere ind i her.

Det er ikke epokegørende at pege på, at både de Saussure og Chomsky antager det nødvendige i at skelne mellem sprog som systemer og strukturer på den ene side og brugen af disse systemer, herunder diskurs, praksis og kommunikation, på den anden (jf. Harris 1998:11; Linell 1998:3; Poulsen 2005:15). De har også begge primært interesseret sig for det – underliggende – system, mens sprog i brug og herunder kommunikation er et nødvendigt fænomen at forholde sig til, men teoretisk uinteressant (se Linell 1998:6). De definerer altså deres interesseområde som et ikke direkte observerbart fænomen. Det giver dem naturligvis et empiriproblem (Gregersen 1991:128), for hvordan skal man undersøge det ikke-observerbare? Både den generative lingvistik og strukturalismen er således deduktive tilgange til sprog. Som nævnt var relationen mellem *langue* og *parole* væsentlig at få beskrevet inden for de Saussures strukturalisme (men Saussure gjorde det ikke). For Chomsky gælder det derimod, at denne relation er uinteressant, og at den empiri, han har behov for ud over introspektion, klares med test, baseret på hypoteser dannet på baggrund af en gældende model over det specifikke sprog. Således er man inden for dette paradigme principielt uinteresset i, hvorvidt folk rent faktisk opfører sig, som man hævder. Sproget hos sprogbrugere, som man ikke kan argumentere for, deler sprogsystem med forskeren, fx børnesprog, sprog produceret af tilegnere af andet- og fremmedsprog og af sprogbrugere med sprogforstyrrelser, repræsenterer naturligvis nogen vanskelighed (jf. Ervin-Tripp & Mitchell-Kernan 1977:1), men med denne deduktive tilgang er det ikke uoverkommeligt.

Min egen undersøgelse kan alt efter smag betragtes som både mere og mindre ambitiøs end dem, der holder sig inden for Chomsky og de Saussures teoretiske rammer. Jeg vil ikke beskrive sproget som almenmenneskeligt, overindividuel fænomen, herunder foretage strukturelle analyser og bedømmelser af grammatikalitet som led i

beskrivelsen af den menneskelige sprogevine og som menneskeligt potentiale. Jeg er nemlig interesseret i sprog som individuelt potentiale og som empirisk forankret, konkret ressource eller repertoire. Således har jeg flyttet perspektivet fra sproget til brugeren og fra det abstrakte til et langt mere konkret niveau. Endvidere ender jeg ikke med en beskrivelse, der nødvendigvis kan betragtes som model for Sulimans fulde sproglige potentiale og repertoire. Jeg udfærdiger en række øjebliksbilleder af Sulimans sproglige realisering af sine kommunikative muligheder i bestemte typer af den mangfoldighed af situationer, som han ender i. På den måde svarer det til Chomskys performans- og de Saussures *parole*-niveau. Imidlertid tvivler jeg på den skarpe opdeling mellem sproglig viden og sprogbrug. Sproglig viden, og herunder sprogstruktur, formes og opstår i kraft af brug. Det giver kun i ringe grad mening at skelne mellem de to niveauer. Denne antagelse karakteriserer den såkaldte brugsbaserede sprogvidenskab (jf. Langacker 1987, 1991; Tomasello 1992, 2003; Goldberg 1995; Croft 2001). Det betyder samtidig, at sprogets kommunikative funktion anses for at være central, ligesom sproget også betragtes som et tegnsystem. Grammatikken er et følgefænomen til bl.a. disse to elementer. Det implicerer naturligvis, at jeg må afvise den ikke ualmindelige sprogvidenskabelige nedvurdering af data hentet fra sprogbrugerens ikke-eliciterede kommunikation. Det er klart, at jeg ikke får indblik i *hele* Sulimans sproglige repertoire gennem de temmelig tilfældige situationer, jeg har optaget ham i. Jeg får ikke engang et *systematisk* indblik i det. Dermed er det naturligvis svært for mig at udtale mig om hans potentiale, om end jeg gør enkelte forsøg. Alt dette behandler jeg i kapitlets næste afsnit og vender tilbage til adskillige gange i resten af bogen.

Alternative strømninger

Chomskys mentalistiske, systemorienterede og universalistiske projekt har haft enorm betydning. I årtier har store dele af sprogvidenskaben, herunder anvendt sprogvidenskab, mere eller mindre eksplicit accepteret Chomskys idealiserede og snævre genstandsområde: den fuldt udviklede, generative kompetens hos sprogbrugere i homogene sprogsamfund. Dette fokus har udelukket en række fænomener fra at blive taget alvorligt, fx hvad den empirisk uomgængelige variation, der findes både inter- og intraindividuel (fx Labov 1972; Selinker 1972; Tarone 1983). Og hvad med sprogsamfund, der kun kan betragtes som heterogene, fx nogle af storbyens senmoderne

ungdomsmiljøer (Rampton 1995; Quist 2005; Madsen 2008)? Hvad med det sprog, der ikke er produceret ved kreativ sammensætning af strukturelt definerede minimale enheder og for første gang (Fillmore, Kay & O'Connor 1988; Kay & Fillmore 1999; Tomasello 1992; Eskildsen 2008)? Hvad med sprogbrugere, hvis kompetens ikke er fuldt udviklet, fx børn eller tilegnere af andet- og fremmedsprog? Forskellige forskningsretninger og -discipliner har i årenes løb alligevel fundet det væsentligt at håndtere marginaliserede temaer som disse, og i det følgende vil jeg redegøre for to strømninger, der tilbyder alternativer til strukturalismen og den generative lingvistik. Det drejer sig om forskningen i fremmed- og andetsprogstilegnelse samt den brugsbaserede lingvistik.

Fremmed- og andetsprogstilegnelse: Intersprogsanalyse

Jeg vil i dette afsnit tematisere intersprogsbegrebet. Variation, heterogenitet og sprog i brug er omdrejningspunkter. Intersprogsbegrebet er udviklet inden for den stærke gren i forskningen i fremmed- og andetsprogstilegnelse (fremover SLA efter *Second Language Acquisition*), hvis interesse ligger i den kreative udvikling af et mentalt målsprogssystem hos ikke fuldt kompetente sprogbrugere, kaldet *non-native speakers*. Det er altså et individualistisk, psykolingvistisk defineret forskningsområde, som orienterer sig meget lidt mod temaer som sprogbrugeren som aktør, hans identitet som andet end ikke-modersmålstaler, egne mål for tilegnelse samt diskursive og interaktionelle anvendelser af et andet- eller fremmedsprog (se *The Modern Language Journal* (1997, vol. 81, no. 3) og 2007, vol. 91, no. 1, supplement), temanumre indledt af diskussionen af Firth & Wagner), samt Candlins indledning til Norton (2000)). Tilegnelsesprocessen beskrives som en kreativ, gradvis komplicering af et mentalt sprogsystem, der stemmer pænt overens med Chomskys kompetens. Kompliceringen udgør en stadig tilnærmelse til en målsprogsnorm, der svarer til det sprogsystem, som alle kompetente (L1-)talere af et sprog antages at besidde, og som deres sprogbrug udviser overensstemmelse med. Dermed er intersproget et forhold mellem sprogbrugeren og hans grammatik, og det udgør et kontinuum mellem førstesproget og andre sprog, som tilegnere antages at bevæge sig ad (Firth & Wagner 1997:292). (Se endvidere Færch 1984; Selinker 1972). Forskningsområdets universalistiske drejning afspejles også af den omfattende litteratur om universelle og naturlige sekvenser eller stadier i tilegnelse af et L2, fx Dulay & Burt (1974), Pienemann (1998).

Imidlertid kan man ikke ignorere, at den lærende sprogbruger og hans sprogsystem adskiller sig fundamentalt fra Chomskys ideelle sprogbruger med et stabilt sprog. SLA drejer sig netop uvægerligt om en enhed under forandring, jf. Corders oprindelige term *transitional competence* (Corder 1968). Enheden er sprogtilegnerens sprogsystem, og den antages at gå fra (en mere eller mindre ukendt) oprindelig starttilstand mod en (mere eller mindre kendt) målsprogstilstand. Det system, som karakteriserer alle de mellemliggende faser, kaldes intersprog. Denne term signalerer en mellemposition mellem to anerkendte sprogsystemer (målsprog og modersmål) og peger desuden på, at det som andre sprog anses for at være systematisk og i fuld overensstemmelse med, hvad man ved om sprog generelt. Dermed arbejder man inden for SLA-forskningen med et sprogsystem (eller en kompetens), der afviger fra modersmålsbrugerens såvel som fra sproget hos andre tilegnere af samme sprog, og man kan ikke antage, at der eksisterer ækvivalens mellem den grundlæggende sproglige viden hos sprogbrugeren (tilegneren) og andre sprogbrugere, herunder analytikeren. I undersøgelser af sprogtilegnelse kan man af samme grund ikke på helt samme måde benytte introspektion som undersøgelsesmetode, men er henvist til performansdata af den ene eller anden slags, såkaldt 'fejlanalyse' (Færch et al. 1986; Selinker 1972:13f; Tarone 1983). Der er dog sjældent tale om spontan sprogbrug fra dagligdags kommunikative situationer, hvor sprogets interaktionelle og kommunikative funktioner tages alvorligt, men i langt højere grad om optagelser fra undervisning og især om tests. Endvidere tages det for givet, at alle ikke-modersmålstalere stræber efter at opnå en kompetens på linje med modersmålstaleres (Firth & Wagner 1997; Norton 2000:kap.6), og ikke-modersmålstalende personer karakteriseres stort set som en homogen gruppe, hvor det eneste relevante identitetsaspekt er deres sproglige tilhørsforhold. Tilsvarende defineres også modersmålstalere som en sprogligt homogen gruppe helt på linje med Chomskys idealisering, og SLA-forskningen har i denne aftapning i ganske høj grad taget Chomskys begrebsliggørelse på sig. På den måde er der en grundlæggende diskrepans mellem SLA-forskningens sprogsyn, som på mange måder er ganske traditionelt, og så dens empiriske grundlag, sprogbrug, der er markant anderledes end grundlaget for megen traditionel sprogvidenskabelig forskning. En konsekvens er, at SLA-forskningen står med et saussuresk problem, da det bliver nødvendigt eller i hvert fald voldsomt fordelagtigt at være i stand til at beskrive relationen mellem kompetens og performans. Det gælder om at finde ud af,

hvilke faktorer der kan forstyrre vores billede af kompetensen, herunder hvad der afstedkommer sproglig variation i sprogtilgængers sprogbrug. Variation kan skyldes lingvistisk set irrelevante forhold som fx hukommelse. Den kan også skyldes, at intersprogets tilpasning til målsproget ikke foregår i pænt afgrænsede trin (Lund 1998:68). Hvorom alting er, så er synkron variation dog ofte ikke tilfældig. Den kan fx skyldes, at tilegneren producerer forskellige varianter af en IL-form i systematisk forskellige sproglige eller sociale omstændigheder. Situation og formalitetsgrad, samtalepartnere, sproglige funktioner og fysiske rammer kan vise sig at have indflydelse på sproget (Tarone 1983). Tarone og Liu (1995) beskriver, hvordan en godt fem år gammel kinesisk dreng – Bob – bruger andetsproget engelsk i tre forskellige kontekster: med jævnaldrende, med lærere og med en voksne ven af familien. Bob taler langt mere i situationer med jævnaldrende og den voksne ven end med lærere. Han har cirka tre gange så mange initiativer i samtaler med jævnaldrende og den voksne ven som i samtaler med lærere. Endvidere bruger han næsten fire gange så mange komplekse konstruktioner i samtale med den voksne ven som i samtaler med jævnaldrende. Bobs tilegnelsesforløb bærer ligeledes præg af tilegnelsesomstændighederne. Næsten alle signifikante nye strukturer viser sig første gang i situationer, hvor han befinder sig sammen med den voksne ven. Den rækkefølge, strukturerne optræder i, afviger også fra ellers beskrevne rækkefølger. Det forklarer forfatterne med, at samtaler med den voksne ven er rige på mere komplekse (og normalt senere tilegnede) strukturer. Det letter Bobs tilegnelse. Sluttelig er Bobs syntaks mest 'upræcis' i samtaler med den voksne ven, hvilket angiveligt skyldes, at han presser sin engelskkompetence til det yderste. Den voksne ven har således betydning for både hastigheden og måden, hvorpå Bobs sprog udvikler sig (se også Gallaway & Richards 1994; Snow 1995; Tarone 2007). At Bob opfører sig som et langt mindre 'kompetent' barn i selskab med læreren end med andre samtalepartnere, er tankevækkende i en tid, hvor selv små børnehavebørn sprogtestes, og hvor disse tests tages alvorligt som vejledende udsagn om børnenes sproglige færdigheder og evner og følgelig om deres skolemodenhed og skolerelevante sproglige niveau. Børns sproglige præstationer og deres repertoarer afhænger af samtalepartnere og situation; de er kontekstafhængige. Den sociolingvistiske drejning af intersprogsforskningen udgør naturligvis et opgør med et dekontekstualiseret sprogsyn, hvor studiet af den mentale udvikling af IL-grammatikken netop adskilles fra studiet af de sociale

omstændigheder, i hvilke tilegneren udvikler denne grammatik. Så uanset at Tarone og Lius undersøgelse har sine svagheder, er deres konklusion tankevækkende.

På baggrund af den foregående redegørelse skulle det nu stå klart, at variation i sprogbrug i forhold til intersprog kan beskrives som indlejret i mindst to oppositionelle relationer: På den ene side usystematisk – 'performansrelateret' – kontra systematisk – 'kompetensrelateret' – variation og på den anden side variation i forhold til målsprogsnormen – 'fejl' – kontra variation inden for intersprogssystemet, jf. også Corders (1968) oprindelige skelnen mellem *error*, dvs. systematisk fejl (kompetensrelateret), og *mistake*, dvs. tilfældig fejl (performansrelateret). Synet på tilegnelse som et intersprog, der gradvis nærmer sig et målsprog, gør i sig selv betegnelsen 'fejl' problematisk. Den forholder sig nemlig udelukkende til målsprogsnormen – fejl er afvigelser herfra – men dels kan disse afvigelser altså være systematiske og konstituerende i forhold til intersprogssystemet, dels kan de ses som tegn på tilegnerens hypoteser om det sprog, han eller hun nærmer sig. Disse perspektiver kan ikke ydes retfærdighed i en fejlterminologi (Kasper 1997:309f).

Min undersøgelse lægger sig på mange måder i forlængelse af den diskuterede SLA-forskning. For det første er den (blandt andet) en undersøgelse af tilegnelsen af dansk som andetsprog. Det ser vi i dette kapitels fokus på (eventuelle) ændringer i det sproglige repertoire hos drengen Suliman over ni måneder. For det andet benytter jeg mig af sprogbrugsdata og ikke introspektion og grammatikalitetsvurderinger. For det tredje giver jeg et bud på et muligt forløb, som nogle af de observerede ændringer kunne følge. Jeg har altså på mange måder en sprogvidenskabelig, individualistisk og kognitiv ambition, hvorfor beskrivelsen af den intersprogsorienterede SLA-forskning er relevant. Alligevel er min undersøgelse væsensforskellig herfra på såvel metodisk som teoretisk plan, og intersprogsbegrebet er perifert. Min hovedinformant Suliman tilhører en i forskningen sparsomt beskrevet gruppe andetsprogstilegnere. Han er tre år gammel, og det implicerer blandt andet, at hvad hans 'målsprogsnorm' end måtte være, så er den i hvert fald ikke identisk med 'voksen-dansk'. Da Sulimans perspektiv og målsætning således er oplagt anderledes end voksnes, og herunder min, skal jeg gøre et stykke arbejde for at opnå forståelse af, hvad netop Sulimans perspektiv og målsætning indebærer. Med dette skrevet er der imidlertid et teoretisk dilemma i at betragte børnesprog som målsprog. Børns sprog kan nemlig i modsætning til voksnes ikke

på nogen måde beskrives som invariant og stabilt. Det er indlysende under hastig udvikling – en udvikling, der normalt beskrives som gående imod mod det voksne målsprog. Trods denne oplagte parallel plejer man ikke at omtale børnesprog som intersprog (Corder 1968; Kasper 1997). Sluttelig ved vi ikke præcist, om og hvordan en treårigs andetsprogstilegnelse adskiller sig fra voksnes, hvordan den adskiller sig principielt fra børns modersmålstilegnelse, og hvordan den konkrete treårige Sulimans tilegnelse af dansk adskiller sig fra andre minoritetssprogede børnehavebørns tilegnelse af dansk som andetsprog. Således er Sulimans sprog enten et dobbelt intersprog eller ikke noget intersprog, alt efter om vi fokuserer mest på børnesprogsdimensionen eller på SLA-dimensionen, og vi befinder os dermed på et teoretisk uoptegnet felt. Det er desuden et interessant problem, at vi faktisk ikke kender Sulimans sproglige udgangspunkt, hans 'initiale sprogtilstand', eller det mål, han har for sit danske sprog, 'målsprogtilstanden'. Metodisk er forskellen mellem denne undersøgelse og den beskrevne SLA-forskning også mærkbar. Størstedelen af forskningstraditionen beskæftiger sig med strukturerede og delvis styrede tilegnelsesprocesser i skoleregi eller målt gennem særlige test, hvor der sættes fokus på sprogets formelle aspekter (se også Firth & Wagner 2007; Watson-Gegeo & Nielsen 2003). Jeg ser på det, der ofte karakteriseres som 'naturlig tilegnelse' eller 'naturlige omgivelser for tilegnelse' (Ellis 1985; Norton 2000; Viberg 1996). Det naturlige består vel i, at barnet tilegner sig sprog under omstændigheder, der antages at svare til dem, der almindeligvis karakteriserer førstesprogstilegnelse. Fx at barnet er omgivet af villige kommunikationspartnere med det pågældende sprog som førstesprog, at det ikke behøver at bekymre sig om sprogets formelle sider og ikke deltager i metasproglige, læringsorienterede øvelser, men at det indgår i meningsfuld kommunikation. Nogle opfatter også det naturlige som, at man ikke gennemfører strukturerede øvelser med børnene, altså naturlige data over for eliciterede. At børnehavebørn ikke normalt tvinges til at fokusere på form, er rigtigt; de gør det dog ofte af egen drift. Men det er faktisk ikke sikkert, at de indgår i meningsfulde kommunikative situationer. Børnenes potentielle kommunikationspartnere er ikke nødvendigvis interesserede i at kommunikere, og de lader ikke nødvendigvis andre få ordet, slet ikke dem, der er mindre sprogligt stærke børn. Det bør bestemt undersøges, og ikke bare antages, om tilegneren får den uproblematisk og glatte adgang til kommunikation, som man ofte forestiller sig (jf. også Norton 2000). Overordnet set er termen 'naturlig' i det hele taget uheldig som

betegnelse for en proces, der karakteriserer børnehavebørns sprogtilegnelse. Det stiller nemlig børnehavemodellen over for noget, der så skulle være *unaturligt* eller *kulturligt*. Sagen er jo, at al tilegnelse af højere kognitive færdigheder som fx sprog indgår i kulturelt specifikke situationer. Sprogtilegnere kan være forankret i institutionelle eller ikke-institutionelle kontekster og i sprogligt orienterede undervisningssituationer eller ej, men det er ikke oplysende at se på forskellige former for sprogtilegnelse som mere og mindre naturlige.

Den sprogbrugsbaserede lingvistik: Konstruktionsgrammatikken

Mens SLA-forskningens inddragelse af sprogbrug primært er praktisk motiveret, er der inden for den almene sprogvidenskab vokset en teoretisk begrundet utilfredshed frem med den generative grammatik. I dette afsnit vil jeg kort behandle *Construction Grammar* 'konstruktionsgrammatik', en kognitiv og (sprog)brugsbaseret lingvistisk retning. Især vil jeg tage udgangspunkt i Tomasellos sprogtilegnelsesorienterede version af konstruktionsgrammatikken (fx Tomasello 1992, 2003).

Konstruktionsgrammatikkens udgangspunkt er ganske enkelt. Det drejer sig for det første om, at netop sprogbrug udgør sprogvidenskabens centrale forskningsområde, for det andet om, at sprogbrug og sproglig viden ikke kan adskilles, og for det tredje om, at sproget ikke bør betragtes som opdelt i en afgrænset mængde af simple enheder ("leksikon") på den ene side og på den anden side de regler, der gør sproget fleksibelt ("grammatik"). Disse tre antagelser danner grundlag for en anderledes sprogvidenskab end den, der udføres på generativt grundlag på såvel metodisk og erkendelsesmæssigt niveau. I den generative grammatik beskrives sproget som bestående af forskellige isolerede eller *autonome* moduler, herunder syntaks og semantik, mens man i konstruktionsgrammatikken ikke har et sådan modulært sprogsyn. Den konstruktionsgrammatiske tilgang er tegnbaseret, og mindsteenhederne, kaldet konstruktioner, består af form og indhold. Disse konstruktioner ses som sprogets kerne. Alle enheder har samme ontologiske status uanset kompleksitetsgrad (Croft 2001:14-18; Dąbrowska 2000; Goldberg 1995; Kay & Fillmore 1999), og inden for konstruktionsgrammatikken gælder det dermed ikke, at noget sprog er mere væsentligt for den sprogvidenskabelige beskrivelse og mere centralt, fx syntaks, og andet perifert, fx leksikon, ytringsbaserede skemaer og de leksikaliserede flerordsudtryk kaldet *chunks*, *formulaic*

language, uanalyserede helheder o.lign. (for termer for flerordsudtryk, se Wray & Perkins 2000:3). Jeg vender tilbage til flerordsudtryk herunder.

Sprogbrugeren antages at have tilegnet sig et mentalt sprogligt *inventar* gennem sine erfaringer med sprog, dvs. gennem eksponering for og anvendelse af sprog. Chomsky antog, at barnet fra begyndelsen besad alle nødvendige og tilstrækkelige sproglige kategorier, og at disse var af samme slags som dem, voksne sprogbrugere gjorde brug af (den såkaldte *continuity assumption*, Cook & Newson 2007; Tomasello 2003:323f). I modsætning hertil forkaster konstruktionsgrammatikken ideen om den universelle og medfødte, genetisk specificerede grammatik og beskriver de abstrakte sproglige kategorier som emergente, dvs. opstående "hen ad vejen" gennem abstraktion og analogidannelse og på baggrund af konkrete erfaringer med sprog. Tilegnelsen antages at foregå bid for bid i form af konkrete sproglige enheder hentet ud af ytringer; den er såkaldt *item*-baseret. Det er altså ikke abstrakte enheder som ordklasser, bøjninger og sætningstyper, der tilegnes, men sprog i konkrete ytringer. I øvrigt antages grammatikken generelt at afspejle sprogbrug og ikke universelle tværsproglige eller intraindividuelle strukturer (Dąbrowska 2000; Goldberg 1995; Tomasello 1992). Sprogsynet er kognitivt, og til forskel fra mange andre sprogvidenskabelige tilgange tildeler konstruktionsgrammatikken det specifikke individ central betydning i forhold til beskrivelser af grammatik som af sprogtilegnelse. Tomasello undersøger fx datteren Ts tilegnelse af verber i hendes andet leveår. Han viser, at hun ingen generaliseret verbalmorfologi har, og han finder ikke fra starten strukturel konsistens i sætningsmønstre og argumentmarkering på tværs af verber (Tomasello 1992; se også Brooks 1994). Således argumenterer Tomasello for, at de første mere abstrakte kategorier er verbumspecifikke, fx for *spise* rollerne '(den der) spiser' og 'spist genstand', for *slå* '(den der) slår' og 'slået objekt/væsen', snarere end generelle tematiske kategorier som agent, patient og instrument eller helt abstrakte, relationelle kategorier som subjekt og objekt. Den tidlige abstraktion i sprogtilegnelsen kan dermed beskrives som *low scope*-mønstre, dvs. delvis leksikalsk specificerede skemaer med åbne pladser, der kun kan udfyldes af et begrænset sæt af enheder. T så ikke fra starten de forskellige verbers strukturelle muligheder som 'det samme', og de forskellige verbalmønstre udgjorde dermed en slags øer, knyttet til specifikke verber (Lieven & Tomasello 2008). Det tyder på, at der ikke findes abstrakte regler og kategorier i børns

sprogtilegnelse, og at børns grammatiske system på nogle områder kan være strukturelt uorganiseret – indtil andet er vist (Tomasello 1992:301).

Chomsky hævdede, at det var mere passende at sammenligne sprogtilegnelse med en fysisk modningsproces end med læring. Det sprog, der omgiver barnet, har angivelig kun triviel indflydelse på den sproglige udvikling, så barnet fx lærer kinesisk og ikke dansk, hvis de omgivende personer taler kinesisk (Chomsky 1959, 1965; se også Cook & Newson 2007:185). Inden for konstruktionsgrammatikken anses sprogtilegnelse for en proces, i løbet af hvilken sprogbrugeren benytter en række generelle strategier, sociale færdigheder og kognitive evner. De tæller bl.a. et sæt af færdigheder til at læse andres intentioner, herunder evnen til at indgå i delt opmærksomhed med andre om noget tredje, evnen til at følge eller lede andres opmærksomhed mod noget tredje, evnen til gennem imitation at tilegne sig andres intentionelle handlinger (Tomasello 2003:3). Desuden anses visse generelle færdigheder til mønstergenkendelse og -etablering for nødvendige forudsætninger for sprogtilegnelse. De inkluderer fx evnen til at danne perceptuelle og konceptuelle kategorier over 'tilsvarende' objekter og hændelser, evnen til at danne sans- og bevægelseskemaer ud fra genkommende mønstre baseret på opfattelse (perception) og handling, evnen til at udføre statistisk baserede, distributionelle analyser på perceptuelle og adfærdsmæssige sekvenser samt evnen til analogidannelse (strukturafbildning) på tværs af komplekse helheder (Tomasello 2003:4). Tilegnelsen antages at hvile på et socialt og kulturelt grundlag, for selve det, at barnet giver sig i kast med at lære sprog, skyldes ønsket om og behovet for at kommunikere med andre individer.

Konstruktionsgrammatikkens konstruktioner er abstrakte, ved det at de antages at have (selvstændig) mental status. For de mindste børn kan de godt være integrerede aspekter af barnets virkelighed og en slags holofraser, hvor situation og sprog ikke skilles ad (Tomasello 2003:36). Tomasello (1992) beskriver, hvordan T som etårig anvender *phone* som reaktion på, at telefonen ringer. Senere frigøres enheder fra situationer, fx når T udvider *phones* muligheder til også at inkludere, at hun selv leger "tale i telefon", senere til at benævne telefonen og atter senere, når hun vil have nogen til at tage sig op, så hun selv kan tale i familiens telefon. Konstruktioner kan være simple og bestå af det, vi ser som enkeltord eller morfemer (som *phone*), eller de kan være komplekse og udgøres af, hvad vi normalt omtaler som sætninger, fx *gi mig, du kan ikke fange mig*, (se Goldberg 1995;

Poulsen 2005), fraser, fx *min tur*, *spise madpakke* (se fx Tomasello 1992) eller såkaldte idiomatiske udtryk som *komme op at* (eller *og slå*) (Fillmore, Kay & O'Connor 1988; Kay & Fillmore 1999) eller endda større enheder som sange, historier, digte m.m. De kan være mere eller mindre fuldt fonologisk specificerede, dvs. helt udfyldt af enheder som ord, der endog er kodet med en bestemt udtale, og mere eller mindre skematiske ved fx at have pladser, der ikke indholder specifikke elementer, fx *må jeg be om ...* hvor man kan indsætte en nominalfrase eller evt. en ledsætning efter *om*. Denne type kalder Eskildsen (2008) for ytringsskemaer. Det er ofte hævdet, at flerordsudtryk kun har en begrænset kommunikativ funktion, er relativt få, meget situationsbundne, bruges uden indsigt i enkeltdelene og ikke spiller den store rolle for tilegnelsen af en kreativ, analytisk sprogvejne, af det, som Chomsky døbte kompetens (dog se for diskussion Bolander 1989; Eskildsen 2008:25ff; Pawley & Syder 1983; Tabors & Snow 1994; Wray & Perkins 2000). Det mener man altså netop ikke inden for konstruktionsgrammatikken.

Den konstruktionsgrammatiske beskrivelse skal være empirisk realistisk. Det indebærer, at den skal passe til konkret og faktisk forekommende sprogbrug, at analysens mindsteenheder skal svare til kommunikative mindsteenheder, og at sproglig erfaring skal afspejle sproglig viden og organisering. Da menneskers sproglige erfaringer formes livet igennem, betyder det, at det sproglige inventar ændrer sig. Da menneskers livsforløb er forskellige, betyder det ligeledes, at selv sprogbrugere med samme sprog ikke nødvendigvis har samme sproglige viden (Dąbrowska & Street 2006). Det er bl.a. et opgør med ideen om et identisk *langue* hos forskellige talere med samme 'sprog'. Det er også et opgør med den idé om kategorisk forskel på modersmålstalere og ikke-modersmålstalere som hhv. dem, hvis sprog er i udvikling, og dem, hvis sprog ikke er det længere (jf. også kapitel 2, 'Konversationsanalyse: Sprogbrug, interaktion og sprogtilegnelse'). Endelig fører det i hvert fald i princippet til en større accept af den tætte relation mellem sprog og det, der almindeligvis betegnes som kontekst, dvs. de omstændigheder, som sproget befinder sig i.

For at opsummere så beskriver konstruktionsgrammatikken sprogtilegnelse som en erfaringsbaseret proces, baseret på kognitiv indlejring af konkrete sproglige enheder. Sprogbrugeren etablerer hen ad vejen relationer mellem forskellige konstruktioner, formentlig på baggrund af at disse konstruktioner har semantiske, pragmatiske eller leksikalske fællestræk (Goldberg 1995). Endvidere vil konstruktioner, der er helt eller delvis leksikalsk udfyldte, efterhånden kunne

nedbrydes i mindre dele (Tomasello 2003:318-20). Sproget går altså fra at bestå af mere eller mindre leksikaliserede størrelser over *low-scope patterns* og så til fuldt abstrakte konstruktioner (hvad fuldt abstrakte så end måtte betyde) (Dąbrowska 2000; Tomasello 2003). Sprogbrugerens inventar kan indeholde overlappende information. Fx kan en ditransitiv konstruktion, en dativ konstruktion, en GIVE-konstruktion, en GI MIG-konstruktion eksistere side om side, selv om de med simple regler ville kunne afledes fra hinanden. Der er ingen regler i sprogbrugerens sprog, kun konstruktioner af forskellig art. Frekvens antages at spille en væsentlig rolle for konstruktioners netværksindlejring og -placering, for automatisering samt for, i hvor høj grad og om sprogbrugerens har analyseret deres konstituerende dele. De komplekse sproglige enheder (*tokens*), som sprogbrugerens møder tit, automatiseres (*get entrenched*) i deres leksikalske helhed; det kunne fx være *må jeg be om, gi mig, hvor er*. Frekvensen af en type, dvs. en kategori af udtryk som fx ja-nej-spørgsmål eller ytringer indledt af *må*, bestemmer, i hvor høj grad sprogbrugerens kan abstrahere over den, og dermed hvor skematisk den ender med at være (Bybee 1995; Tomasello 2003:106ff). Dermed består sprogbrugerens sproglige repertoire af et evigt foranderligt, men struktureret inventar af konstruktioner af forskellig kompleksitetsgrad og med forskellig grad af lighed. Nogle har sprogbrugerens ofte brug for, og de er mere centrale, mens andre er perifere (Tomasello 2003:5f). Forskellen på børns og voksnes sproglige viden og inventar udmønter sig dels i inventarets størrelse, dels i graden af generalisering over konstruktioner, dels i deres netværksindlejring.

Med sine tre år besidder Suliman helt sikkert ikke et modent sprogligt repertoire, hverken på dansk eller på sit førstesprog. Han adskiller sig dog også fra mindre børn som T og fra de endnu ikke talende børn, fordi han alligevel har en række kulturelle, sproglige og (andre) sociale erfaringer at trække på. Jeg ved dog ikke hvilke. Børnehaven repræsenterer formentlig på mange måder et for Suliman nyt (om end ikke ukendt) sprogligt og kulturelt rum, og spørgsmålet er, hvordan han finder idiomatiske måder at kommunikere på i det rum. Det er i øvrigt væsentligt at gøre sig klart, at børnehavebarnets situation under alle omstændigheder er væsentlig anderledes end de yngre børns både sprogligt, interaktionelt og socialt. Det har dels at gøre med, at børnehavebarnet befinder sig i en kontekst, hvor interaktionspartnerne ikke mindst udgøres af andre børn, gerne mange andre børn, og ikke af voksne. Børnene tager ikke nødvendigvis hensyn til hinanden i stort omfang. Dels har det at gøre med, at den

treåriges sociale behov og ønsker er af en anden karakter end de yngre børns. Den adfærd, der ses som konventionel og kulturelt acceptabel, er mere kompleks i børnehavealderen – og dermed nok sværere at tilegne sig. Lingvistisk set har børnehavebarnet flere relevante sproglige erfaringer at trække på end yngre børn, men til gengæld skal det altså etablere sig som kompetent sprogbruger på et niveau, der fordrer et andet og større sprogligt repertoire.

Jeg vender tilbage til den sociale situations betydning flere gange i løbet af bogen. Her er det imidlertid væsentligt at understrege, at konstruktionsgrammatikken tilbyder os en god metode til at håndtere børnehavebarnets tilegnelse af et andetsprog med. Der er mulighed for at anlægge et deltagerorienteret perspektiv, idet det er individets egne sproglige erfaringer, der tæller, og det er relevant at inddrage sprogbrugerens sproglige erfaringer med enheder af anden karakter end ord og regler af i hvert fald to grunde.

Først og fremmest er børnehavemiljøet karakteriseret ved en lang række faste formuleringer, enten fuldstændig leksikaliserede eller mere skematiske, fx *du må ikke være med, du kan ikke fange mig, jeg vandt, det er min tur, gi mig ...* Den idiomatiske og sociokulturelt betydningsfulde sprogbrugs væsentlige betydning i forhold til barnets sproglige potentiale og repertoire bør ikke afskrives som emne for sprogforskningen, for den tager netop del i barnets komplekse kommunikative og sproglige erfaring og udvikling. Denne fornemmelse underbygges i Eskildsens arbejde med konstruktionsgrammatik i SLA-regi (Eskildsen 2008). Eskildsen & Cadierno (2007) argumenterer således for den centrale placering af flerordsudtrykket *I don't know* i en voksens tilegnelse af *do*-negation på andetsproget engelsk. Med udgangspunkt i *I don't know* opstår sproglige mønstre af *do*-negation, der efterhånden ligner målsprogsnormen. Der kan også spores en gradvis abstraktion, idet tilegneren anvender en stadig større variation af hovedverber, pronominer og tempusformer. Samtidig vedbliver forfatterne i løbet af undersøgelsesperioden på fire år at finde *I don't know* i materialet. Dette flerordsudtryk går altså ikke ud af brug i modsætning til andre flerordsudtryk, der ikke overholder målsprogsnormen. På den måde består tilegnerens sproglige inventar til sidst af såvel leksikaliserede flerordsudtryk som af en mere abstrakt negationskonstruktion. Sproglige abstraktionsprocesser kan altså understøttes af idiomatiske, frekvente og sociokulturelt væsentlige enheder, uden at disse enheder mister deres status i sig selv. Mere interessant end den generelle eksistens af flerordsudtryk er det dog, at Suliman ser ud til ofte at genbruge formuleringer og generelt benytte

sig af *low scope*-mønstre, både i de konventionelle flerordsudtryk og i andre mindre konventionelle sammenhæng. Dette indtryk understøttes i endnu en undersøgelse af engelsk SLA (Eskildsen 2009), hvor en voksen tilegners brug og udvikling i brug af den leksikalske enhed *can* ikke ser ud til at kunne beskrives som en udvikling fra flerordsudtryk over ytringsskemaer og til abstrakte mønstre. For det første drives den ikke (som *do*-negation) af konventionelle flerordsudtryk. De flerordsudtryk, forfatteren finder, har en kontekstbestemt og lokal funktion og er forbigående (Eskildsen 2009:348f). De hævdes dog at spille en stor rolle ved at fungere som trinbræt til nye ytringsskemaer. Pointen er, at kontekst og funktion i kontekst også er væsentlig at indtænke i redegørelser for udvikling; hyppighed er ikke tilstrækkeligt. Endvidere har tilegneren generelt et højt *type-token*-forhold i sit talesprog. Der sker ikke en bemærkelsesværdig forøgelse af antal varianter, og ligesom flerordsudtrykkene er ikke alle varianterne konstante. Nogle genfindes over hele perioden (fem år), nogle kommer og går, andre forsvinder helt. Det peger på, at det sproglige inventar *ikke* er en evigt voksende størrelse, men langt mere fluktuerende og afhængigt af situationelt forankrede behov. Sluttelig ser Eskildsen en tendens til, at tilegneren bruger de samme pronominer og tempusformer i samme kombinationer over tid. Tilegneren viser således ikke 'sprogets' fulde produktive potentiale, og han ser ikke ud til at have tilegnet sig et komplet sæt af regler for 'sproget'. Måske skal man beskrive den kreativitet, der karakteriserer et modent sprog, som et varieret og delvis konkret sprogligt repertoire. Typer er med andre ord ikke nødvendigvis abstrakte.

Jeg beskriver ikke Sulimans dansksproglige udvikling som en regelstyret proces mod et abstrakt, regelbaseret sprog. Derimod giver konstruktionsgrammatikken mulighed for at undersøge Sulimans vej fra et lille dansksprogligt repertoire til et større og at gøre det ved hjælp af umiddelbart tilgængeligt materiale fra situationer (ytringer). Konstruktionsgrammatikken giver mig også mulighed for at undgå at skulle udskille kategorier som ikke-analyseret sprogbrug eller *chunks* fra regelbaseret sproglig adfærd. Og den tilbyder en sprogteori til at forstå, at tilegnere, herunder børn, kan virke uformående og sprogligt svage, når de sprogligt skal håndtere ét område, mens de kan virke veltalende inden for et andet (jf. Mori 2002). De områder, børnene har erfaring med, vil de alt andet lige have lettere ved at håndtere. I konstruktionsgrammatikken bruger man begrebet inventar til beskrivelsen af de enheder, sprogbrugere lagrer mentalt. Metaforen giver os billedet af en lagerplads. Jeg anvender metaforen repertoire,

fordi jeg ikke tror, at sprogbrugerens sproglige viden a priori kan betragtes som uafhængig af situationelle og kontekstuelle forhold. Jo mere generaliseret den er, jo større sandsynlighed, men muligheder for at agere sprogligt afhænger altid af en sociolingvistisk og interaktionel forståelse og erfaring, der aldrig er kontekstuafhængig. De ikke-mentale og ikke-lingvistiske dimensioner rummes bedre ved termen repertoire.

Tilegnelse af (børnehave)dansk som andetsprog: Ni måneders sproglige erfaringer

Jeg vil nu se på Sulimans sproglige udvikling. Først kommer der en beskrivelse organiseret efter traditionelle grammatiske kategorier og med fokus på ledstilling og sætningskompleksitet. Dette relativt ateoretiske afsnit, der skal give et overordnet indblik i Sulimans syntaks, følges af fire konstruktionsgrammatiske analyser: af *må*-baserede ytringer, *vil*-baserede ytringer, postverbalt subjekt og relativsætninger. Typerne er udvalgt på baggrund af den mere ateoretiske udredning, mit eget kendskab til børnehavemiljøet og Sulimans færden i dette. Begge analyser anvendes i min afsluttende karakteristik af Sulimans sproglige udvikling i kapitlets afsluttende del. Alle sprogformer er noteret i ortografi, og jeg har ikke normaliseret alle ukonventionelle former. De er bogstaveret, så de afspejler det lydlige indtryk så godt som muligt, fx *papapagøje*, *blayblader* o.lign.

Første del: Et syntaktisk vue over Sulimans sprog

Ledstilling: Placering af subjekt i andet end initial position

Jeg interesserer mig for, hvilke konsekvenser forskellig udfyldning af sætningens førsteplads har for placering af sætningens subjekt. Det vil normalt kategoriseres som et ledstillingsfænomen, da ledstilling betegner placering af de forskellige led i den streng, som den syntaktiske struktur repræsenteres af. Det kan også med en mere generel term kaldes for (overflade)topologi (Fogtman 2007; Hentze 1996). Intuitivt angår ledstilling den *relative* placering af sætningsled, fx subjekt, verbal og objekt, og det er ikke nødvendigvis en god betegnelse for dansk. Dansk kan beskrives som et V2-sprog (Platzack 1985; Vikner 1995). Det finite verbum i hovedsætningen placeres normalt på sætningens andenplads, uanset hvilken konstituent det måtte følge. Sætningens subjekt står kun før verbet, hvis sætningens

førsteplads, dens fundamentfelt (Diderichsen 1962), ikke er udfyldt af andet materiale. Således hedder det *du må ikke være med* med (præverbalt) subjekt i fundamentfelt, men *i dag har Suliman også været med* med adverbialet *i dag* i fundamentfeltet, subjektet placeret efter finittet *har* i n og den anden del af verbalfrasen – *været* – i V. Subjektet og adverbialet *også* optræder altså i overfladestrengen mellem verbalfrasens to dele. Jeg foretrækker derfor egentlig termen topologi, men da termen ledstilling er mere almindeligt anvendt, har jeg alligevel valgt at bruge den.

Termen inversion som betegnelse for sætninger med postverbalt subjekt har vundet stort indpas (se fx Holmen 1990; Lund 1997). Det er uheldigt, da inversion kun giver mening, hvis der refereres til en permutation eller transformation af en umarkeret, underliggende eller mental primær struktur (den 'uinverterede') (se også Diderichsen 1964 og Fogtmann 2007:106), og det er altså en misvisende beskrivelse og analyse af dansk. Det samme gælder også den meget anvendte 'omvendt ordstilling'. Hvis ordstillingen (sic!) er omvendt, så skal den være omvendt af noget, der er almindeligt og ikke-omvendt. Det er dog samtidig klart, at de fleste sætninger i hvert fald i mit materiale har subjektet i fundamentfeltet, dvs. præverbal, men den type vil jeg altså ikke kommentere nærmere.

For de fleste voksne med andet modersmål end dansk er det vanskeligt at tilegne sig dansk ledstilling i hovedsætninger (Holmen 1990; Lund 1997). I visse sætningstyper, fx ja-nej-spørgsmål, er det dog tilsyneladende lettere end i andre, fx deklarativer (Lund 1997). Vi kan derfor antage, at kommunikativ funktion kan have betydning for tilegnelsen af struktur, og på den baggrund argumenterer Lund for, at den tilfredsstillende beskrivelse af tilegnelse trækker på både form og (kommunikativ og pragmatisk) funktion. Børn med dansk som modersmål har angiveligt ikke problemer med tilegnelse af ledstilling, og det samme antyder en (pilotagtig) studie af tilegnelsen hos børn med dansk som andetsprog (Madsen 2001). Madsen problematiserer, at denne struktur bruges som indikator for høj sproglig kompetence som i fx Holmen (1990, 1997) og Quist (1998). Madsen (2001) beskriver, hvordan fire børn med tyrkisk som modersmål mellem 1. og 4. klasse anvender deklarativer sætninger med postverbalt subjekt på dansk, mens de stadig eksperimenterer med (og ikke behersker) sproglige områder, der rangerer enten mindre højt eller lige så højt i Holmens trinmodel (Holmen 1990). Derudover tilegner børnene sig Holmens *så*-inversion – dvs. subjekt i n (i neksusfelt) i ture indledt med *så* – som den første af fire typer, hvor subjektet optræder efter

verbet. Således kan den sætningsstruktur, der er karakteriseret ved at have det finite verbum som omdrejningspunkt og subjektets plads som n, fra en sprogvindenskabelig vinkel betragtes som et sprogligt fænomen, der generelt er blottet for indhold. Det betyder dog ikke, at tilegnere af dansk deler den opfattelse. Der er grund til at tro, at tilegnelsen forløber mindre generaliseret, og at den ikke skal forklares (og beskrives?) rent strukturelt.

April

Suliman har i hvert fald fire sætninger med postverbalt subjekt i n: ét såkaldt ja-nej-spørgsmål indledt af *ska: ska jeg lave den (.) bræng* (nok 'brik'; MSK), en deklarativ indledt af adverbialen *nu: nu er der en ned til*, og en deklarativ indledt af det deiktiske adverbial *dér: der er e:n*. Der er ingen eksempler, hvor placering af subjekt og verbal ikke overholder almindelige konventioner for dansk.

Maj

Der optræder tre typer af sætninger med postverbalt subjekt. To af dem er spørgsmål, ét ja-nej-spørgsmål med initialt *ska: ska jeg tegne den*, og ét hv-spørgsmål: *papiren hvor papiren*. Den sidste type er deklarativer med deiktisk *dér* i fundamentfeltet: *dér er min, dér er mig, dér er den sorte*. I alt fem forekomster.

Juni

I juni optræder både flere typer og flere forekomster af postverbale subjekter. Af spørgsmål ses ja-nej-typen, nu med *er* som indleder: *er jeg dér*, og to slags hv-spørgsmål; *hvad-* og *hvornår-*spørgsmål: *hvad hedder det, hvad er det* og *hvornår kommer billedet ik*. De fleste deklarativer med postverbalt subjekt indledes af adverbialerne *nu* og *dér: nu er det mig, dér er jeg*. Endelig finder jeg et par eksempler med initialt objekt i form af pronomenerne *det* og *den: det må man* og *den får jeg oss*. Sidste deklarative type indledes af konjunktionen *og: og vil jeg gerne*. I alt 10 forekomster.

August

Fire sætninger med postverbalt subjekt. Tre af dem er deklarativer indledt af adverbialerne *så, nu* og *her: så faldt den, nu er det mig, her er jeg*. Den ene spørgende sætning indledes af *hvad: hvad er det*. I alt fem forekomster.

September

Der er flere typer og flere eksempler på postverbalt subjekt end tidligere. De inkluderer ja-nej-spørgsmål som *har du xxx Ibrahim, er det din*, hv-spørgsmål: *hvor sover han, hvem er det*. Deklarativerne indledes af adverbial, fx *nu: nu har jeg taget den (.) af, her: her kører jeg, dér: der falder jeg, så: så drik du* (ikke imperativ). Desuden anvendes initialt, topikaliseret objekt: *det må du ik*. Andre iøjnefaldende typer er sætninger med postverbalt subjekt efter konjunktion: *og faldt han*, efter indskud: *nul mand kommer han der nul mand* (ikke spørgende), efter (u)enighedsmarkører: *nej må du ik* samt et eksempel med tomt fundamentfelt: *kom vandet* (ikke spørgende). I alt 31 forekomster.

Oktober

Mange forekomster og adskillige typer af postverbalt subjekt, herunder ja-nej-spørgsmål indledt af *må: må jeg be om blå*, af *har: har jeg lavet den*, og af *er: er den ø:h grøn*. Desuden hv-spørgsmål indledt af *hvad: hvad hedder din mor*, og *hvor: hvor ligge den*. Deklarativer indledes af adverbial, fx *nu: nu er det rigtig varme*, *der: der sidder jeg*, *her: her er et tæppe* og *så: så er det min tur*. Derudover optræder enkelte konstruktioner med initialt objekt: *det tror jeg, den bruger jeg*, samt et enkelt topikaliseret subjektsprædikat: *(og det v (.) grøn var hans hår*. I alt 54 forekomster.

November

I november er der færre forekomster og færre typer af postverbalt subjekt. Ét ja-nej-spørgsmål: *er det Klaus*, og to hv-spørgsmål, med initialt *hvad* og med initialt *hvem: hvem var det, hvad er det her*. Deklarativer med postverbalt subjekt indledes af adverbialerne *nu, der, så, sådan: så bomb du, nu har jeg den, der pruttede du, sådan tar jeg og dyidyidi*. Enkelte deklarerativer har objektet *det* i fundamentfeltet: *det ska jeg oss*. Kun en ytring har initialt adverbial, men ikke postverbalt subjekt: *nu vi ka ik sove*. I alt 19 forekomster.

December

Kun få tilfælde af postverbalt subjekt, heriblandt ja-nej-spørgsmål indledt af *må* og *har: må jeg se, har du fået den der en stjerne* og hv-spørgsmål indledt af *hvad: hvad hedder din moar*. Deklarativerne indledes af adverbialen *her: her står Musse*, af objekt *den: den ka han*, og i ét tilfælde optræder postverbalt subjekt efter en sætning: *jeg har oss har jeg*. Konjunktioner bruges sætningsindledende, fx *og du har*

fået tøj, og i øvrigt finder jeg flere subjektsløse konstruktioner, fx *og får de betalt*. I alt 12 forekomster.

Sætningskompleksitet

Jeg har operationaliseret sætningskompleksitet ved for det første at se på, hvor mange enheder (ord) ytringerne består af (MLU), og for det andet på, hvilke kombinationer af prædikater Suliman benytter inden for samme ytring. Dette sidste har både en syntaktisk og en tekstlingvistisk side, det sidste i form af kohæsion; jeg beskæftiger mig her hovedsagelig med den syntaktiske.

MLU står for *Mean Length of Utterance*. Begrebet blev oprindeligt introduceret af Brown (1973), og det bruges stadig i dag som mål for barnets sproglige kompetence i flere sammenhæng, bl.a. diagnostiske, logopædiske tests. I forhold til tilegnelsen af modersmål antages MLU at stige som funktion af en stigende analytisk-kreativ kompetence. MLU korrelerer med stigning i grammatisk kompleksitet, til det når 3 og måske endog 4.5 (MacWhinney 2000). Principielt skal MLU opgøres i morfemer, men jeg benytter en modifikation af den oprindelige metode, såkaldt MLUw, hvor der tælles ord. MLUw er teknisk simplere, og analysen kan foretages automatisk i CLAN. I øvrigt er det problematisk at tælle morfemer på dansk og ikke mindst, hvis morfemer tænkes at afspejle barnets produktive sproglige system. Hvor mange morfemer, og det vil her sige betydningsbærende mindstedele, vil barnet selv inddele fx *skudt* – eller den mere børneidiomatiske variant *skydt* i? Er der 1: /skudt/ eller 2: /skUd+t_{fortid}/? Pilotundersøgelser af Sulimans morfologiske udvikling (ikke bragt her) gav mig ikke anledning til at tro, at Sulimans morfologiske repertoire var af særlig interesse eller ændrede sig i løbet af de ni måneder. Derfor fravalgte jeg at undersøge morfologisk kompleksitet i Sulimans dansk tilegnelse (se i øvrigt Crystal (1974) for grundig gennemgang og kritik af Browns oprindelige udregningsmetode for MLU). MLUw er nu hverken metodisk eller teoretisk uproblematisk som mål for et analytisk-kreativt sprogligt potentiale (hvad det så end måtte være) hos individet. MLUw har som MLU ikke mindst en svaghed i forhold til komplekse, leksikaliserede enheder, der ikke produceres ved syntese. Jeg har anlagt et konventionelt perspektiv på spørgsmålet, således at fx 'gå i stykker' tælles som tre enheder. Det behøver jo ikke at være sandt, at Suliman selv opfatter det som tre enheder. Både MLU og MLUw er endvidere tæt forbundet til enheden ytring, og den er meget nem at lægge kritisk afstand til (se fx Crystal 1974) og formentlig

umulig at definere og håndtere fyldestgørende og entydigt. MLU er for sammenlignelighedens skyld beregnet på baggrund af samme tekstlængde, nemlig (de første) 100 ytringer i hver måned.

Med hensyn til syntaks har jeg undersøgt Sulimans udbygning af den simple sætningsstruktur. Det angår fænomener som paratakse (sideordning), hypotakse (underordning) og indlejring samt mindre konventionelle konstruktionstyper. Det repræsenterer en gradvis komplicering af strukturen fra den nærmest protosyntaktiske type paratakse uden formel markering, som jeg kalder sidestilling, fx *det er min leg du må ik med*, til konstruktioner, hvor relationerne markeres leksikalsk (med konjunktioner) eller syntaktisk (ledsætninger i F, subjekt i n). Jeg ser også på infinitte underordnede prædikationer, fx *vi lod det kogning*, og relativkonstruktioner.

April

MLU

MLU er beregnet på grundlag af 84 ytringer.

Ord/ytring: 2.333

Standardafvigelse: 1.972

Der optræder ingen leksikalske markører af kohæsion på sætningsniveau, og der er heller ingen oplagte tilfælde af sidestilling.

Maj

MLU

MLU beregnet på grundlag af 83 ytringer.

Ord/ytring: 2.988

Afvigelse: 1.275

Der findes antydning af syntaktisk og leksikalsk sætningskobling i en enkelt sætning indledt af konjunktion: *og men den der må ik*. Ud over dette eksempel markeres kohæsion kun syntetisk gennem sidestilling.

Juni

MLU

Ord/ytring: 2.44

Afvigelse: 1.894

Suliman benytter i flere tilfælde sidestilling til at sammenknytte sætninger inden for samme ytring med semantisk eller pragmatisk relation. I *det er min leg du må ik med* udgør den første sætning fx

begrundelsen for den anden. Ud over den syntetiske metode til at markere diskursiv sammenhæng med er der ét eksempel med sideordnende konjunktion: *det er ik din men jeg laver ik*. Sluttelig optræder det første eksempel på en slags relativkonstruktion om end uden hørbart og derved eksplicit relativpronomen: *det er mig (xx) sidder her*.

August

MLU

MLU i august er beregnet på 83 ytringer.

Ord/ytring: 2.568

Afvigelse: 1.756

Suliman anvender ingen konjunktioner og har kun få ytringer, der ser ud til at knytte direkte an til hinanden. Jeg finder dog en enkelt relativsætning: *ik nej ingen (.) der har nogen*.

September

MLU

Ord/ytring: 2.75

Afvigelse: 1.936

Der optræder adskillige forskellige former for sætningskobling. Den simpleste type består af sidestilling: *(det er min) det er vores, det er til denne her*; den relevante relation findes mellem anden og sidste sætning. Konjunktioner optræder både som indleder af simple sætninger: *og drik noget vandet*, og ved sætningskoordination: *jeg går hen og kører jeg går hen og kører jeg*. Desuden findes to relativkonstruktioner uden relativpronomen: *det er mig sagde det* og *det er mig fundet*, samt en prædikativ konstruktion uden verbal: *alle begge to min, de er begge to min*; her er sætningsleddet *(alle) begge to min* det interessante.

Oktober

MLU

Ord/ytring: 2.92

Afvigelse: 2.01

Ud over sidestilling anvender Suliman konjunktioner som kohæsiionsmarkør; som sætningsindleder: *og jeg har fået fr (nok 'farver'; MSK)* og til koordination af sætninger i samme ytring: *nu*

drengen tørstig og mig der er mer tørstig. Ud over den sideordnende konjunktion *og* optræder den underordnende *fordi* som sætningsindleder: *fordi jeg tegner*. En enkelt relativsætning indledes af relativpronomen: *og mig der er mer tørstig*, og der optræder i hvert fald ét eksempel på (nominel) ledsætning: *jeg tror det er min*. Det er dog ikke sikkert, at den syntaktisk komplekse helsætning bedst analyseres som udtryk for en for Suliman syntaktisk kompleks konstruktion. Diessel & Tomasello (2001) foreslår, at enheder som *jeg tror* ikke udtrykker en fuld proposition, men snarere fungerer som en slags operatormarkør af epistemisk modalitet. Den fulde konstruktion (*jeg tror* + ledsætning) indeholder dermed kun den proposition, der udtrykkes gennem komplementsætningen (se også diskussion i Boye & Harder (2007)). Sluttelig finder jeg en infinit underordnet prædikation med et verbalsubstantiv med prædikatsfunktion: *vi lod det kogning* (formentlig i betydningen 'vi lod det koge').

November

MLU

Ord/ytring: 3.36

Afvigelse: 1.786

Kun få eksempler har eksplicit (leksikalsk eller syntaktisk) markering af relationer mellem sætninger. Konjunktionen *fordi* bruges et par gange som sætningsindleder såvel uden udtrykt hovedsætning: *fordi de må være med*, som med hovedsætning: *Slavko ska til fængsel* (.) *fordi han driller mig*. Suliman anvender sidestilling: *jeg har haft ringet* (.) *til politiet* (.) *du ska fængsel*, og ordet *se* bruges både i den protosyntaktiske sidestillingsstruktur, fx *se jeg har tegnet*, dvs. 'se hvad jeg har tegnet', og i sætninger, hvor de to dele på grund af en mere udbygget hovedsætning virker mere integrerede, fx *du ka se den ka flyve ik*.

December

MLU

Ord/ytring: 2.9

Afvigelse: 1.936

Der er ingen eksempler på sidestilling, ganske få med konjunktionelle sætningsindledere, fx *og får det betalt*, og ingen, hvor konjunktioner indleder en (led)sætning, der lægger sig til en oversætning i samme ytring. For første gang finder vi et enkelt tilfælde af sætningskløvning:

det var Yasser fået en bowling, der samtidig udgør den eneste relativkonstruktion, om end uden relativpronomen. Derudover har Suliman en type af infinit sætningssemne: og får det betalt, du får det betalt. Endelig finder vi en sætningsformet tag: jeg har oss har jeg.

Sammenfatning om grammatisk udvikling

I tabel 1 nedenfor sammenfatter jeg den foregående redegørelse for Sulimans sproglige udvikling. Tabellen indeholder også information om, hvor mange ytringer Suliman anvendte i løbet af de otte optagemåneder (eksklusiv lydlege og ikke-sproglige lyde). Om end teoretisk problematisk bidrager denne del til beskrivelsen af Sulimans sproglige aktivitet og udvikling. Jeg foretrak netop at optage aktiviteter, som Suliman deltog aktivt i, ligesom jeg især har udskrevet de sekvenser, hvor han talte mest. Mine data er således allerede manipuleret, således at Suliman fremstår som mere talende, end han var i virkeligheden. Alligevel afspejler de optagne minutter på sin vis min oplevelse af forskelle i Sulimans aktivitetsniveau over månederne. Når jeg har 45 minutters udskrevne optagelser i november og 116 i oktober, er det ikke, fordi jeg var doven i november, men fordi Suliman var langt mere engageret og aktivt deltagende i oktober end i november. Sulimans 84 ytringer i april og 564 i oktober afspejler et generelt sprogligt aktivitetsniveau i disse perioder.

Tabellen tydeliggør fire ting. For det første bliver Sulimans ytringer generelt længere; MLU går fra 2.33 i april til 3.36 i november. Hvad denne udvidelse skyldes og består i, kan vi endnu ikke vide. Måske gentager Suliman mere fra de andre børn imod slutningen af perioden, måske holder han færre pauser mellem simple sætninger. Standardafvigelsen er dog stor, så MLU er under alle omstændigheder et problematisk mål. For det andet kan vi se, at der med hensyn til både ledstilling og sætningskompleksitet sker en stigning både i antal typer og forekomster. Stigningen i typer kunne måske korrelere med antallet af Sulimans producerede ytringer, for jo mere der bliver sagt, jo større sandsynlighed er der for at finde flere typer (og naturligvis flere forekomster). Mere interessant – og for det tredje – er det dog, at typerne bliver mere komplekse. Suliman bruger fra starten postverbalt subjekt i både spørgende og ikke-spørgende sætninger, men variationen bliver større. Med tiden finder jeg enkelte eksempler på eksperimenterende sproglig adfærd, i form af at modersmåls-standarder foreskriver postverbalt subjekt, hvor Suliman ikke har det, og omvendt at Suliman anvender postverbalt subjekt, hvor det ikke forventes.

Måned	Udskrevne minutter, cirkatal	Antal ytringer	Ytringer/min	MLU
April	49.5	84	1.7	2.333
Maj	34.5	111	3.2	2.988
Juni	73.5	244	3.3	2.46
August	37	157	4.2	2.568
September	61.5	238	3.9	2.75
Oktober	116	564	4.82	2.92
November-december	(45 + 56.5 =) 101.5	241-165	5.4 og 2.9	3.36-2.9

Måned	Ledstilling	Sætnings-komplek-sitet
April	3 tokens. Postverbalt S optræder efter: <i>ska, nu, der</i>	kun simple sætninger
Maj	5 tokens. Postverbalt S efter: <i>ska, der, hvor</i>	Kun simple sætninger
Juni	10 tokens. Postverbalt S efter: <i>er, hvad, hvornår, nu, der, det</i> (objekt), <i>den</i> (objekt), <i>og</i>	næsten kun simple sætninger
August	5 tokens. Postverbalt subjekt efter <i>så, nu, her, hvad.</i>	sidestilling, formelt markeret paratakse
September	31 tokens. Postverbalt S efter: <i>så, her, hvad, har, er, der, hvor, nej, og, Ø</i>	sidestilling, formelt markeret paratakse, relativkonstruktion, infinit underordning
Oktober	54 tokens. Postverbalt S efter: <i>må, har, er, hvor, hvad, så, nu, der, her, grøn</i> (præd.), <i>det</i> (objekt)	sidestilling, formelt markeret paratakse, ytringsinitiale konjunktioner, modal ledsætning, relativsætning, infinit underordning
November-december	19 tokens i nov., 12 i dec. Postverb. S efter: <i>er, hvad, hvem, nu, der, her, så, sådan, det</i> (objekt), <i>den</i> (objekt)	sidestilling, konjunktion, sætningskløvning, infinit underordning, tag

Tabel 1: Udviklingstræk i Sulimans sprogbrug, baseret på formelle kriterier

Disse tilfælde er dog få, men de antyder, at Sulimans sproglige repertoire er i udvikling; i SLA-forskningen almindeligvis formuleret som tegn på hypoteseafprøvning i ft. målsproget (se fx R. Ellis 1985; Holmen 1990; Lund 1997). Med hensyn til sætningskompleksitet kan vi ud over stigende MLU se, at Suliman går fra at udtrykke sig i simple, enkeltstående sætninger og sætningsemner til at benytte kohæsiionsmarkører som sidestilling og formelt markeret paratakse. Konjunktioner optræder som sætningsindledere, og jeg finder relativkonstruktioner og infinit underordning. Endelig optræder også sætningskløvning og en enkelt efterhængt *tag* i december. Imidlertid – og for det fjerde – sker der et skift efter oktober måned, den måned med størst variation i typer og forekomster på alle områder. I november og december ændres indtrykket af et stadigt voksende repertoire til det modsatte. Det hænger formentlig til dels sammen med, at der efter en stigning fra april til oktober sker et mærkbart fald i, hvor meget Suliman taler. Således har han 84 ytringer i april, 564 i oktober og 165 i december. Årsagen til og konsekvenserne af dette finder vi ikke i selve det sproglige materiale eller i de lingvistiske beskrivelser, og vi må vende os mod andre metoder og teoretiske målsætninger. Det gør jeg i de følgende to kapitler.

Anden del: Konstruktionsgrammatiske analyser

Jeg præsenterer nu fire analyser af Sulimans sprogbrug, der giver glimtvis indtryk af et sprogligt repertoires gradvise udvidelse. Når jeg ikke kan dokumentere hele processen i de fire forløb, kan det skyldes et samspil mellem indsamlingsmetode og informant. Især tænker jeg på følgende. Min ikke-strukturerede indsamling har bevirket, at mine data er komplekse (mange deltagere, forskellige aktiviteter, megen støj). Suliman har ikke haft megen interaktionel plads, og det net, jeg har brugt til at indfange Sulimans sproglige konstruktioner i, er grovmasket på grund af indsamlingsfrekvensen (se kapitel 3, 'Fra idé til empirisk materiale'). Desuden var Suliman generelt ikke så talende, men til gengæld havde han brug for at kunne anvende en række forskellige sproglige konstruktioner. Jeg har allerede været inde på nogle af disse metodisk og teoretisk væsentlige spørgsmål. Relationen mellem antal deltagere, aktivitetstype og sprog vender jeg tilbage til i næste kapitel. Resten undlader jeg at behandle i denne omgang af hensyn til plads og fokus.

Jeg har identificeret fire ytringstyper velegnet til konstruktionsgrammatisk analyse, nemlig ytringer med *må*, *vil*, postverbalt subjekt og relativkonstruktioner. Jeg har bidt mærke i dem, fordi de optræder fordelt over optageperioden, har en (relativt) stabil forekomst og inkluderer såvel ytringer, der består af leksikaliserede (idiomatiske) flerordsudtryk, fx *jeg må være med*, som udtryk, jeg opfatter som mindre leksikaliserede, fx *jeg må oss komme ind*. Sluttelig er der tale om typer af bred lingvistisk interesse. *Vil* og *må* er modalverber, *må* har to delvis forskellige modale betydninger, og *vil* kan også fungere som futurummarkør. Jeg undersøger de to verbers anvendelse, både i forhold til betydning og leksikalske omgivelser. Især undersøger jeg, om og hvordan Suliman generaliserer sin brug af *må* og *vil*, fx gennem et samspil mellem leksikalsk specificerede, semantiske og syntaktiske skematiserings-processer. I forhold til den syntaktisk definerede type 'postverbalt subjekt' bygger jeg på den hypotese, at Suliman netop ikke tilegner sig placering af subjektet som abstrakt syntaktisk fænomen, men at dette topologiske træk er leksikalsk afhængigt og leksikalsk udløst. Kapitlets sidste analyse af relativsætninger bygger på den hyppigste af de få syntaktisk komplekse typer i materialet. Analysen er dog den mest usikre af de fire, fordi typen er repræsenteret med færrest belæg i data.

For alle fire analyser har jeg gennemført data for forekomster af det relevante fænomen (*vil*, *må*, postverbalt subjekt, relativsætning). Alle forekomster er opgjort månedsvist. Nogle forekomster har jeg kategoriseret (og typificeret) som flerordsudtryk (mere om dem herunder), mens andre forekomster har mere eller mindre (og eventuelt stigende) skematisk karakter. Grænsen mellem de to typer er flydende, og den kan desuden kun fastlægges over tid. Det, som der er tegn på, at Suliman behandler som generaliserede grammatiske kategorier og relationer, noterer jeg med forkortelse og versaler, altså S for subjekt og VP for verbalfrase. I denne sammenhæng betegner VP dog ikke nødvendigvis en verbalfrase bestående af et finit verbum samt alle følgende infinitte verber og deres afhængige led. I mangel af bedre anvender jeg VP om det infinitte verbum, ofte kaldet hoved- eller fuldverbum, med afhængige led.

Ved analyserne af ytringer med *vil* og *må* har jeg i øvrigt ikke regnet ytringer med post- og præverbalt subjekt som forskellige typer. Det kan diskuteres, men mine data lagde ikke umiddelbart op til at gøre denne forskel; til gengæld behandler jeg altså det postverbale subjekt i en selvstændig analyse. I den sidste analyse af relativsætninger sammenligner jeg mine egne ganske få forekomster i

data med de mere omfattende analyser hos Diessel & Tomasello (2000; se også Mellow 2006).

Jeg redegør i det følgende for de undersøgte typer, herunder varianter og flerordsudtryk, over de otte optagemåneder. Jeg angiver også antal forekomster, men det mål skal man forholde sig varsomt til. Suliman gentager tit sig selv, og hvis antal forekomster skal forestille at afspejle generel hyppighed, vil den sproglige adfærd fordreje billedet. Det er ikke en simpel operation (og efter min mening heller ikke den bedste idé) at identificere gentagelser og trække dem ud af sit materiale. Jeg behandler fænomenet gentagelser mere detaljeret i næste kapitel. Inden jeg går videre, vil jeg understrege, at kategoriseringen af materialet (typificeringen) alene bygger på min egen vurdering på baggrund af de tilgængelige data. Jeg har forsøgt at undgå at spejle min egen sprogforståelse i Sulimans sprogbrug, men jeg kan ikke ændre på, at jeg ikke er et barn, at jeg slet ikke er Suliman, og at min sproglige forståelse dermed formentlig adskiller sig væsentligt fra Sulimans og andre børns, som også påpeget af Tomasello (1992:12). Jeg kan kun foreslå eksplicite hypoteser om udviklingsforløb.

Ganske kort om flerordsudtryk

Jeg anvender flerordsudtryk (i tabellerne forkortet FOU) om sekvenser af ord, der anvendes sammen med nogenlunde samme funktion (se også Eskildsen & Cadierno 2007:16). Det er komplekse sproglige størrelser, som strækker sig over mindst to leksikalske enheder, men som samtidig behandles som simple af sprogbrugeren, men som sprogbrugeren ikke konstruerer løbende. For mig behøver flerordsudtryk ikke være komplet (leksikalsk) udfyldte, men kan inkludere positioner, hvor der optræder forskelligt materiale. Dermed er der kun en gradsforskel mellem (ytringsbaserede) skemaer og flerordsudtryk. Begge dele antages også at udgøre mentale enheder for Suliman, om end af forskellig abstraktionsgrad og kompleksitetsgrad; flerordsudtryk vil oftest være mere konkrete end de abstrakte skemaer.

Det andet kriterium for at kategorisere en specifik, leksikalsk kompleks størrelse som et flerordsudtryk er, at jeg genkender det som sådan hos Suliman. Det er altså ikke nødvendigvis kollokationer, vi genfinder generelt i børnesprog, eller som vi almindeligvis beskriver som sådan. De fleste flerordsudtryk forekommer spredt over datamaterialet, men der er også sproglige fænomener, som kun er knyttet til en specifik sammenhæng og ikke generelle. I modsætning til fx N. Ellis (2003:66) ser jeg både konstruktioner (i betydningen:

sprogbrugerens mentale mindsteenheder af lyd og betydning) som konventionelle og som idiosynkratiske, både som situationstrascenderende såvel som situationsforankrede. I princippet er al sprogbrug knyttet til, hvad sprogbrugerne foretager sig. Især flerordsudtryk knytter sig formentlig ofte til almindeligt forekommende aktiviteter eller sproghandlinger. I børnehaven ses fx MÅ JEG BE OM NP gerne i forbindelse med spisesituationer, hvor børnene beder om brød eller te, eller under tegneseancer, hvor børnene ønsker at få rakt farver. Til tider opstår en sproglig enhed dog i forbindelse med en aktivitet, sproghandling eller en situation, der måske er mindre almindelig. Det illustrerer jeg i eksempel 1-2 herunder. Først skal vi se Ibrahim og Elias spille Hvem-er-hvem?, mens Suliman tavst betragter dem. En af de 'brikker', der sidder fast på pladen, falder af, og Ibrahim siger, at spillet "er gået i stykker". Ibrahim tilkalder så en voksen. Da Ibrahim og Elias går, overtager Suliman spillepladerne, men også han er uheldig, og en 'brik' falder af. Suliman har imidlertid et ganske frisk eksempel på, hvad man gør, når spillet 'går i stykker', og også han tilkalder en voksen. Det interessante er Sulimans genbrug af udtrykket 'gå i stykker' (fremhævet med fed i eksemplet).

Eksempel 1: i stykker, Ibrahim / jbv05041902 / april

Deltagere: Ibrahim (5;1), Elias (5;7), Suliman (3;2), Liisa,

- 1 Eli: har du::: hat (0.8) har du blå hat på?
- 2 Ibr: mm ja.
- 3 Ibr: så ska dxx ned med di:g [°så ska°].
- 4 Eli: [nej alle mine (.) °ska° (.) ♪drim
- 5 drim♪.
- 6 Ibr: ¹ELIAS SE LIGE DENNE HER ER GÅET I STYKKER. ((¹med brik i
- 7 hånden, som han vifter med, ser mod Elias))
- 8 Ibr: ²da jeg prøvede og øh lukke den ned der begyndte den og gå i
- 9 **stykker.** ((²forsøger at sætte brik på plads))
- 10 (2.0)
- 11 Eli: Liisa?
- 12 ((Ibrahim forsøger at sætte brikken på))
- 13 Eli: Liisa °der er noget der **er gået i stykker** derovre°.
- 14 Lii: så [kommer jeg] og kikker på det men jeg skal lige give et
- 15 plaster på her.
- 16 Ibr: [ja].
- 17 Ibr: men men jeg har stadig lavet den nu?
- 18 Ibr: den er helt perfekt.
- 19 Ibr: °se (.) nu er den ↓lav↑et°?

- 20 Ibr: se · nu er den lavet.
 21 Ibr: nu er den ♪↓lav↑et♪.
 22 (2.0)
 23 Eli: XXX.
 24 (0.5)
 25 Ibr: nu er den (.) lavet.

Ibrahim gør Elias opmærksom på, at en af hans brikker er faldet af: ”denne her er gået i stykker” (6). Ibrahim genanvender udtrykket ’gå i stykker’, da han forklarer, hvordan det skete (8-9), og Elias kalder på den voksne Liisa_v, fordi ”der er noget der er gået i stykker derovre.” (13). Udtrykket ’gå i stykker’ gentages tre gange over ganske kort tid. Ibrahim reparerer spillepladen og annoncerer tilfreds, at han ”stadig har lavet den nu” (17). Det gentager han fire gange i formen ’nu er den lavet’. I eksempel 2 skal vi så se, hvad der sker, da Suliman overtager spillepladen.

Eksempel 2: i stykker, Suliman

Deltagere: Suliman (3;2), Anette_v / jbv05041903 / april

- 1 Sul: tjrrr. ((ser over på de andre børn, så på Martha, ruller med
 2 tungen.))
 3 En af brikkerne falder af pladen.
 4 Sul: a:j den er gået xx tøk ([døg]).
 5 ((Suliman forsøger at reparere spillepladen))
 6 Sul: nej.
 7 lægger brikken ned og kikker på den anden side af spillepladen.
 8 Sul: ¹hrkhrk (0.5) ²**DEN ER TØKER** (0.5) **DEN ER TØKER** ([dø:ge]).
 9 ((¹hoster; ²viser mig brikken))
 10 (0.2) ((vender sig rundt mod nogle voksne i rummet))
 11 Sul: **DEN ER TØKER**. ((holder brikken op foran ansigtet, vifter med
 12 den))
 13 Sul: **den er tøker**. ((holder stadig brikken))
 14 Ane: ~ er den i ↑styk↓ker.
 15 Sul: ja. ((tager brikken ned, ser mod brættet))
 16 Ane: åh Suliman så kommer jeg da lige °og [hjælper dig°].
 17 Sul: [ska jeg] lave ↑den (.)
 18 [♯bræ:ng♯] ([bræ:ŋ]).
 19 Ane: [³ska jeg] lave den. ((³bukker sig ind over Suliman, griber ud
 20 efter brikken))
 21 Sul: fald ned.
 22 ((vender brættet))
 23 Ane: ⁴ja (.) det ka jeg godt se⁵. ((⁴tager den brik, Suliman rækker
 24 hende; ⁵klikker brikken på plads))

25 Ane: så:↑⁶dan (.) så duer den igen. ((⁶ser på Suliman, fjerner sig
26 fra bordet))

Suliman gentager ”den er tøker” fire gange i eksemplet – først til mig og siden i retning af de voksne et andet sted i lokalet. Han får kontakt med Anette_v, som han forklarer, at ”den er tøker”. Anette_v gentager spørgende ”er den i stykker” (14), hvilket formentlig både fungerer som bekræftelse af, at hun har hørt ham, og som forståelsestjek. Samtidig indeholder Anette_vs tur en indlejret rettelse både til Sulimans udtale ([dø:gø] → [sdøkø]) og idiomatik (’er tøk’ → ’er (gået) i stykker’). Suliman bekræfter Anette_vs forståelse og siger, da hun kommer over for at hjælpe ham: ”ska jeg lave den (.) bræng.” (16-17). Anette_v gentager igen (19), måske for at afklare, hvad Suliman mener. Suliman reagerer med en udredning af, hvad der er sket; brikken er faldet ned. Således genbruger Suliman i eksemplet to bemærkelsesværdige, idiomatiske udtryk, som Ibrahim introducerede kort forinden i en tilsvarende situation. Vi kan naturligvis ikke vide, om Suliman ville have sagt det samme under alle omstændigheder, men de to situationers nærhed sandsynliggør, at kilden befinder sig i Ibrahims ture. Ikke mindst synes det sandsynlig, når man tager i betragtning, at Sulimans sproglige udsagn på det pågældende tidspunkt hovedsagelig udgjordes af betydeligt mindre komplekse enheder. Pointen er dermed, at Suliman har et kommunikativt behov, som han gennem Ibrahims uheld får demonstreret en sproglig mulighed for at opfylde. Ibrahim etablerer en relation mellem det sproglige udtryk ’er (gået) i stykker’ og den hændelse, at en brik falder af pladen. Suliman kan nu formulere årsagen til, at han kalder på Anette_v, og han får endvidere mulighed for at forklare, hvad han vil have hendes hjælp til. Når jeg mener, at ’gå i stykker’ er et situationelt forankret flerordsudtryk, skyldes det altså, at den ikke-sproglige og sproglige hændelse forekommer i tæt forbindelse adskillige gange inden for ganske kort tid, og at det er ytringstype med væsentlig kommunikativ anvendelighed i situationen. Det er desuden værd at notere, at ved at overholde den i børnehaver meget udbredte, værdsatte (og understregede) norm om ’at sætte sprog på’ (se også Church 2009:4) positionerer Suliman sig samtidig som et kompetent børnehavebarn, dvs. et barn, der har kontrol over sproget, og som kender til og orienterer sig mod de (af de voksne) ekspliciterede normer.

Flerordsudtryk kan bl.a. betragtes fra produktions-, kommunikations- og tilegnelsesmæssige vinkler. De optræder hos sprogbrugere, hvis sprog er under hastig ændring (børn og

andetsprogstilegnere...) (Bolander 1989; Hickey 1993; Nattinger & DeCarrico 1992; Pawley & Syder 1983; Weinert 1995; Wong Fillmore 1976). Men det optræder naturligvis også hos sprogbrugere, hvis sproglige repertoire er mindre dynamisk og mere veletableret (Fillmore et al. 1988; Tomasello 2003:101-2; Wray 2002; Wray & Perkins 2000). Alligevel er den forskningsmæssige interesse især faldet på, hvorvidt flerordsudtryk spiller en rolle for udviklingen af et kreativt, fleksibelt sprogsystem og i så fald hvilken (jf. N. Ellis 2003; Eskildsen & Cadierno 2007; Tomasello 2003; Wong Fillmore 1976; Wray 2002). Sprogbrugere med få muligheder for at tilpasse deres ture til situationens fordringer og andre deltageres situationsforankrede forventninger og ønsker kan benytte flerordsudtryk til at indgå i meningsfuld kommunikation på (mere eller mindre) idiomatisk vis (se fx Huang & Hatch 1978; Tabors & Snow 1994; Wong Fillmore 1976). Fordi deres kompleksitet og grad af idiomatik kan overstige sprogbrugernes øvrige sprogbrug, stikker flerordsudtryk ofte ud hos sprogbrugere med mindre sproglig erfaring. Tilegnelsesforskningen veksler mellem at afskrive dem tilegnelsesmæssigt potentiale eller at beskrive dem som sproglige novicers første skridt, der siden nedbrydes til en mere skematisk og generaliseret karakter (fx Ellis 2003). Helt så ligetil er det imidlertid ikke. Flerordsudtryk kan være analyserede, men i sprogproduktionen fungere som simple enheder, de kan være delvis analyserede, eller de kan være uanalyserede og tilegnet i deres helhed, på trods af at tilegneren i øvrigt anvender skemaer eller abstrakte strukturer, der kunne redegøre for deres interne komposition. Vi skal se, at Suliman anvender flerordsudtryk på samme tid som mere abstrakte skemaer, der kan beskrive de samme udtryk. Nogle flerordsudtryks struktur ligger ikke langt fra en struktur, vi finder i andre af Sulimans ytringer. Der kan være en understøttende effekt mellem den slags, men det er der altså ikke nødvendigvis altid. Andre flerordsudtryk adskiller sig strukturelt såvel som leksikalsk fra de øvrige ytringer. Og væsentligst: flerordsudtryk behøver ikke at ende som skemaer.

må

Modalverbet *måtte* har i hvert fald to her relevante betydninger: én, der kan parafraseres som 'tilladelse til at V' eller *måtte gerne*, og én, der kan parafraseres som 'er nødt til at V' eller *måtte nødvendigvis* (Jensen 2005:48fff). Jeg undersøger Sulimans brug af *må*, især fordi jeg antager, at det er et vigtigt verbum at kende for et børnehavebarn, hvis liv er fuldt af socialiserende sprogliggørelser af, hvad der er, og

ikke mindst hvad der ikke er tilladt, dvs. hvad man må, og hvad man ikke må gøre. Det er kun formen *må* af *måtte*, der optræder i materialet.

Det fremgår af tabellen nedenfor, at antallet af *må*-varianter generelt stiger over månederne fra nul i april til seks i oktober, og det gør antallet af forekomster også (fra nul til 32).

	Apr	Maj	Juni	Aug	Sep	Okt	Nov	Dec
Tokens	0	2	2	8	7	32	16	9
Types	0	2	2	1	2	5	3	2
T(type)- t(oken)- ratio	Ø	1	1	0.125	0.29	0.16	0.19	0.22
		Og men den der må ik				jeg må (oss, gerne)	jeg må (oss/ik)	S må (ik)
		Jeg må ik tegne med den rødt.		De/du må ik VP	S må ik VP	S må (ik) VP	S må (Adv) VP	S må VP
FOU			Det må man		Det må du ik	Det må du (ik)		
			du må ik med			S må (ik/oss) være med	S må (ik) være med	
						Må jeg / jeg må be om NP		

Tabel 2: Sulimans ytringer med *må*. Det, der herover refereres til som *types*, omtales i teksten som varianter. Typen er her *må*-baserede ytringer.

De foreslåede varianter tæller flerordsudtrykkene DET MÅ MAN (IK), MÅ (ADV) VÆRE MED og MÅ BE OM N. Graden af leksikalising hænger nok sammen med sprogkulturelle praksisser. Fx er det almindeligt at hævde sit kendskab til normer for voksen-normeret børnehavedadfærd med formen DET MÅ S (IK). Det er et moralsk udsagn om det

tilladelige i, at nogen foretager sig *det*, og *det* henviser som proform til information, der antages af taler at være kendt og aktiveret. På den måde manifesterer taler også sin ret til at påpege børnehavereglerne over for andre. Med hensyn til 'at være med' bruges det i børnehaven hyppigt til afgrænsning, fx som understregning af, hvem der er 'dem' hhv. 'os', hvad der er leg og ikke-leg (eller ikke *denne* leg) (se også kapitel 6; Gulløv 1998:94). Det er en væsentlig enhed at beherske i legesammenhæng, og på det grundlag foreslår jeg MÅ (ADV) VÆRE MED som flerordsudtryk. De to flerordsudtryk findes i tre ud af otte optagemåneder, men ingen før juni. Dermed ser flerordsudtrykkene ikke ud til at udgøre en drivkraft i tilegnelsen af et generelt mønster. På grund af enhedens væsentlige status i børnehaven overraskede det mig, at Suliman først anvendte 'være med' fra juni, som "du må ik med". Derefter skete det ikke igen før oktober, eventuelt med adverbialerne som *ik* og *oss* inkorporeret. Herunder viser jeg et uddrag fra den situation, hvor Suliman første gang taler om at være med – eller snarere om *ikke* at være med. Pigerne Aicha og Batul er netop kommet og er gået ind i det indendørs legehuse, hvor Ibrahim og Suliman befinder sig; (*må*) *være med* er markeret med fed:

Eksempel 3: "gå ud vi leger" / JBV05061301 / juni
 Deltagere: Suliman (3;4), Ibrahim (5;3), Aicha (5;2), Batul (3;8)

- 1 Ibr: dingedinge bongabonga · bumbumbumumbum.
- 2 Batul og Aicha kigger ind i leghuset
- 3 Ibr: klar til affy:rin:g dyt dyt dyt.
- 4 ((Batul og Aicha går ind i leghuset))
- 5 Sul: **DU IK MED.**
- 6 Ibr: GÅ UD: ¹GÅ UD GÅ UD GÅ UD. ((¹peger på døren))
- 7 Pigerne prøver vist at sige noget til ham.
- 8 Aic: xxx må jeg gerne være med.
- 9 (2)
- 10 Ibr: GÅ UD VI LEGER:.
- 11 Aic: må jeg være med.
- 12 Ibr: I NE:J I må ik være ME[:D].
- 13 Aic: [vi] har fandt på legen.
- 14 Ibr: vi f vi fandt på leg her o:g mig og Suliman ·[så xx] vi leger
 15 fyrværkeri.
- 16 Aic: [ne:j].
- 17 Aic: [ne:j fordi] ne:j fordi xxx.
- 18 Ibr: [bum bum bum].
- 19 Ibr: VO:KSNE:.
- 20 Sul: ²DET ER MIN LEG **DU MÅ IK MED.** ((²rejses sig, skubber Batul;

21 Aicha taler vist også))
 22 Uni: jeg sir det.
 23 Ibr: VOKSE::N VOKSE::N. ((bukker sig ud af døren eller vinduet))
 24 Aicha kommer til syne.
 25 Ibr: ³jeg bokser jer hårdt hvis I går ud. ((³rejser sig og skubber
 26 Aicha ud af døren))

Sulimans to ytringer ”du ik med” (5) og ”du må ik med” (20) anvendes i forhandlingen af ret til at bestemme over et bestemt legerum. Hans sprogbrug er ikke helt i overensstemmelse med almindelig dansksproglige normer, for dels refererer Suliman til begge piger med pronominet *du*, dels er der tale om en sammentrukket variant af MÅ (ADV) VÆRE MED. Når Suliman anvender *du*, kan det hænge sammen med, at han selv tidligere i aktiviteten er blevet afvist af Ibrahim. Her brugte Ibrahim pronominet *du* til at referere til Suliman. Det er dermed en sproglig enhed, der funktionelt dækker Sulimans behov (det er en referentiel størrelse) – og som samtidig kan antages at være mentalt aktiveret. ”du ik med” kan enten være en sammentrukket form af *må være med* eller *er ikke med*. Kopula *er* vil i begge tilfælde (normalt) være meget lidt prosodisk prægnant, og det bidrager heller ikke væsentligt semantisk til helheden. Uden kopula er form og indhold sådan set i fin overensstemmelse med hinanden, men om Suliman bevidst har udeladt verbet, eller om det skyldes noget mere perceptuelt, kan vi ikke vide (se dog Diessel & Tomasello 2000). Interaktionelt er der ingen grund til at tro, at modtageren har problemer med at afkode eller forstå beskeden. Jeg vender tilbage til det ’at være med’ i kapitel 6.

Det sidste af de tre flerordsudtryk S MÅ BE OM N adskiller sig fra de to andre ved kun at optræde i oktober. Til gengæld finder vi dér seks sikre forekomster, og derudover et enkelt tilfælde af selvfølgelig. Jeg vil herunder vise, hvorfor jeg betegner MÅ BE OM N som en konstruktion, dvs. et udtryks-indholdspar, på trods af den tidligt begrænsede anvendelse; fem af seks eksempler stammer fra kun to sekvenser optaget i forlængelse af hinanden. Suliman tegner i malebog sammen med en håndfuld andre børn. Der er som altid kamp om farverne, der står i én krukke, og den skal børnene flytte rundt på eller række hinanden farver fra. Desuden er der kun få af hver farve, og nogle er mere populære end andre. Børnene anvender forskellige formuleringer for at anmode om eller forlange farver på egne eller andres vegne, *hvor er rød?*, *hun ska ha en farver*, *jeg skal ha en sort*, *jeg vil oss ha nogen og må jeg be om sort*. Tidligere i aktiviteten kommunikerede Suliman primært sine ønsker nonverbalt, og en enkelt

gang anvendte han den ikke-idiomatiske formulering *hvad er hvid?* (for at få en farve). Uddraget her dokumenterer, hvordan Suliman for første gang præsenterer en sproglig indsats i overensstemmelse med almindeligt genkendelige normer for dansk; han genbruger *må jeg be om*-formuleringen:

Eksempel 4: ”må jeg be om grø:n” / JBV05100705 / oktober
 Deltagere: Suliman (3;8), Aicha (5;6) m.fl.

- 1 Sul: ¹**må jeg be.** ((¹Suliman læner sig ind over bordet, peger frem mod farverne.))
- 2
- 3 Aic: ≈**må jeg be om** **grø:n** ²den der [grøn]. ((²peger på en farve))
- 4 Sul: **[MÅ JEG] BE OM BE OM**
- 5 **GRØ[n:N:]**. ((Suliman ligger stadig hen over bordet))
- 6 Aic: [det er] ³mig der skal ha den der lysegrøn. ((³kravler op på bordet for at nå farven, Suliman følger med))
- 7
- 8 Sul: jeg er ly (.) jeg ⁴er. ((⁴Aicha får fat på farven, Suliman ser på hende, hun kravler ned fra bordet))
- 9

Suliman forsøger at nå farverne ved at strække sig ind over bordet og understreger dermed den sproglige ytring ”må jeg be” (1) med nonverbale anmodninger – kropsretning, pegning. Han afbrydes eller overlappes af Aichas ”må jeg be om grø:n den der grøn.” (3), men lader hende hverken vinde kampen om farven eller ordet uden modstand. I et overlap gentager han Aichas turs væsentligste del ”må jeg be om grø:n” (4-5), nu med kraftig stemmeføring. Suliman får ikke farven, men i denne sammenhæng er det væsentligste altså, at Suliman behandler den sproglige enhed MÅ JEG BE OM N som en passende måde at anmode om en ønsket genstand. I den følgende sekvens bliver det endnu tydeligere, at MÅ BE OM N af flere børn i den pågældende aktivitet anses for at være den mest korrekte (eller høfligste) måde at anmode på:

Eksempel 5: ”så ka du bare sige må jeg be om” / JBV05100705 / oktober
 Deltagere: Isolde (3;2), Johanne (cirka 3 år) m.fl.

- 1 Iso: Johanne (0.5) \hvis du tar en farve\j (.) hvis du tar farven
- 2 [?] fra fra fra hende (.) så ka du bare ik ta (.) ti ta hende
- 3 fra den.
- 4 Iso: °så ka du bare sige Hannah° (.) HANNAH må jeg [be om
- 5 farver] xxx farver.
- 6 Joa: [må jeg be om
- 7 farver].

8 (1.0)
9 Iso: det det det ka du bare sige pæ'ænt.

Isolde sprogliggør, at man ikke bare tager en farve; man beder om den. Verbale metoder foretrækkes altså frem for nonverbale, og især foretrækkes det at præsentere sine ønsker med *må jeg be om*. Børnene viser flere gange deres forståelse af dette eksplicit, ligesom de praktiserer og dermed bekræfter den. Det betyder selvfølgelig ikke, at fordi man 'beder om' noget, får man det. Herunder kommer Suliman og Aicha igen i konflikt, da Aicha ikke giver Suliman den blå farve:

Eksempel 6: "må jeg be om blå?" / JBV05100706 / oktober
Deltagere: Suliman (3;8), Aicha (5;6), Hannah (3;2) m.fl.

1 Sul: jeg har [blå]å.
2 Uni: Nej
3 Sul: blå'å.
4 Han: ((til Aicha)) må jeg prøve?
5 Aic: nej.
6 Aic: må jeg be om blå'å.
7 Sul: jeg be om blå'å. ((ser mod Aicha; Aicha kikker ned på sit eget
8 papir))
9 Sul: må jeg [be om] blå'å. ((ser stadig mod Aicha, rækker armen ud
10 forbi Aicha for at tage den blå farve fra hende.))
11 Aic: [a'a]. ((afvisende; ¹fordi Suliman har forsøgt at tage
12 den blå blyant; ser på Suliman; se illustration))
13 Sul: må jeg be om blå.
14 Han: xxx.
15 Sul: MÅ JEG BE OM BLÅ. ((²Aicha ser op fra sit papir))
16 Aic: ³nej. ((³ryster på hovedet, trækker farven lidt væk))
17 Sul: ⁴jeg vil ha den blå. ((⁴vender sig væk og ser ned på sit
18 papir))
19 Aic: jeg ska bruge blå. ((vendt mod Suliman))
20 Sul: jeg bru jeg bruge blå.
21 Aic: ⁵se, du har brugt blå du har brugt blå. ((⁵læner sig ind over
22 hans malebog og peger ned))
23 Aicha trækker sig langsomt tilbage til sin egen plads, men ser
24 stadig ned i Sulimans malebog.
25 Sul: ⁶jeg havde brugt blå herfra. ((⁶peger ned i malebog))
26 (0.8)
27 Aic: ⁷men du får ik mer blå. ((⁷ser lige ud i luften.))
28 (1.5)

- 29 Han: jo det gør ham.
30 Sul: det skal jeg.



Aicha afværger Sulimans forsøg på at få den blå farve, l. 11.

Suliman har tidligere bedt om den blå farve, men Aicha forpurrede hans forehavende. Nu forsøger han igen, i første omgang med ytringen ”jeg har blåen” (1), formentlig i betydningen ”jeg vil gerne have den blå”. Aicha reagerer ikke. Hun snakker med Hannah, som også forsøger at få noget fra Aicha. Suliman giver igen udtryk for sit ønske, denne gang på en ny måde ”jeg be om blå’å:” (7); stadig ingen reaktion fra Aicha. Suliman udtrykker så sit ønske nonverbalt, idet han rækker armen ud efter den blå farve, som Aicha har (9-10). Det sker i et moderat tempo, og uden at han faktisk har mulighed for at nå farven. På den måde kan man betragte det som endnu en kommunikativ handling med et forventet og præfereret svar: at Aicha giver ham farven. Aicha afviser så Sulimans anmodning (11), og han spørger to gange til, sidste gang med kraftig stemmeføring (15). Efter Aichas anden afvisning prøver Suliman med endnu en ny formulering: ”jeg vil ha den blå” (17). Denne er almindeligvis set som mere konfronterende og mindre høflig og kan altså med nogen ret betragtes som en opgradering af den konflikt, de to børn har. Aicha afslår igen og giver begrundelsen: ”jeg ska bruge blå” (19). Suliman anvender nu Aichas formulering i en sammentrukket version til at gentage anmodningen: ”jeg bruge blå” (20). Aicha skifter behændigt argument

og påpeger verbalt og non-verbalt, at han allerede har brugt den blå farve – og at han underforstået derfor ikke har ret til at bruge den igen. Hun kan altså beholde den. Suliman anerkender, at han ganske rigtigt har haft sin tur med den blå – ”jeg havde brugt blå herfra.” (25), uden at han dog ser ud til at acceptere den følge, Aicha antyder (at han ikke må bruge den igen). Det ser Aicha også ud til at opfatte, idet hun understreger: ”men du får ik mer blå.” Forhandlingen fremstår som en rudimentær argumentationsrutine, hvor ord og formuleringer genbruges i forsøget på at opnå egne mål. Det er bestemt kreativ sproglig adfærd, om end altså af en mindre sofistikeret grad, end den Aicha i øvrigt kan præstere. I sidste ende får Suliman ikke sit ønske opfyldt, men det centrale er, at Suliman for det første accepterer afvisningen af sin non-verbale strategi, og for det andet sprogliggør enheden MÅ JEG BE OM N. Dermed anerkender han tilsyneladende, at det er en høflig anmodning.

Den sjette og sidste forekomst af MÅ BE OM N ligger fem dage senere. Suliman, Chili, Villads og Slavko småfjoller ved morgenbordet. Praktikanten Vanessa_v er angiveligt gået i køkkenet for at hente mere brød, men enten er Chili ikke klar over det, eller også bliver hun utålmodig. Chilis måde at anmode om brød på udvikler sig til en rytmisk gentagelsesrutine.

Eksempel 7: ”hvis nu I prøver at sige be om.” / JBV05101201 / oktober
 Deltagere: Suliman (3;8), Chili (4;6), Slavko (5;8), Villads (5;4), Hannah (3;2), Trine_v, m.fl.

- 1 Chi: jeg vil ha: et brø::d °¹brø:d brø:d brø:d°. ((¹rytmisk))
 2 *
 3 Chi: ²jeg vil ha et brød [brød]. ((²rytmisk))
 4 Tri: [jamen] jeg tror Vanessa hun er gået ud for
 5 at hente [et til dig].
 6 Sul: [jeg vil ha en brød].
 7 Sul: ³jeg vil ha [en brød]. ((³rytmisk))
 8 Chi: ⁴[et brød] (.) jeg vil ha et brød. ((⁴rytmisk))
 9 Flere af børnene stemmer i med ”jeg vil ha et brød”, rytmisk og
 10 i overlap.
 11 Sul: jeg vil ha e.
 12 Tri: ved I hvad hvis nu I prøver at ss (.) [prøver at sige be om
 13 måske.
 14 Sul: [ik flere.
 15 Sul: jeg må be om brødet.
 16 Han: jeg må be om te.

Ved at insistere på sit stærke ønske om at få brød ”jeg vil ha et brød.” (1) udtrykker Chili en anmodning til den voksne om at hente hende noget brød. Det tager først Suliman og siden de andre børn op. I børnehaven skal man ”bede pænt” om det, man ønsker, som vi lige har set. Chili og siden de andre børn overtræder altså de sproglige og kulturelle normer for god børnehaveadfærd. Den pragmatiske overtrædelse (at de ikke udviser høflighed) forstærkes endvidere af, at de gør det mange børn på én gang, oven i købet i munden på hinanden. Samtidig gøres gentagelsen på en særlig måde, nemlig rytmisk, hvilket faktisk mindsker det indholdsmæssige fokus og ændrer det til at være på æstetik og form. Det, der strukturelt set er en gentagelsesrutine, bliver på den måde til en social og kollektiv udfordring af de dominerede normer, men en udfordring, der ikke insisterer på indholdet og måske derfor forekommer mindre alvorlig. Pædagogen Trine, kommenterer gentagelsesrutinen med ”hvis I nu prøver at sige *be om måske*” (12-13). Ved på den måde at eksplicite adfærdsnormerne orienterer hun sig mod børnenes adfærd som i uoverensstemmelse med disse, og hun gør det samtidig klart, at hun ønsker, de skal overholde disse normer. I starten af sekvensen har hun faktisk allerede sagt, at brødet er på vej (4-5), så børnene har allerede belæg for, at de får ønsket opfyldt, også uden *be om*. Dermed kan hendes understregning af høflighedsmarkøren dårligt have andet end en socialiserende funktion. Børnene har held med udfordringen. Suliman fanger Trine’s opfordring til pænere sprogbrug og siger ”jeg må *be om brødet*.” (15). Det er interessant, at han netop ikke anvender den høfligt spørgende form *må jeg be om*, for med ”jeg må *be om*” spørger Suliman faktisk ikke om lov til at bede om at få brød, men hævder sin ret til at bede om brødet. Mindre høfligt og mindre anerkendende i forhold til den voksne autoritet end *må jeg be om*. Hvis Suliman med vilje vælger denne måde at fremsætte sit ønske på (hvilket vi naturligvis ikke kan vide), kunne det begrundes lokalt i børnenes øvrige antiautoritære linje. Den fortsætter Suliman, fordi han kun på en vis måde efterkommer den voksnes anmodning. Han viser altså kun i begrænset omfang autoriteten respekt, men han gør det med hendes egne ord. En anden mulighed er naturligvis, at Suliman faktisk forsøger at efterkomme Trines ønske, men at MÅ BE OM ikke findes som et lettilgængeligt form-betydningspar eller flerordsudtryk i hans sproglige repertoire. Hvorfor ikke kan vi naturligvis kun gætte på, men det er bemærkelsesværdigt, at Suliman netop ikke havde heldet med sig i den sidste dokumenterede situation, hvor han anvendte *må jeg be om* (se eksempel 6). Enheden havde dér ikke den ønskede

effekt, og dens ekstra betydning i forhold til 'jeg vil ha N', nemlig høflig anmodning, blev ikke bekræftet. Hvorfor skulle Suliman så huske den? Det kunne se ud, som om Suliman i stedet som forlæg anvender *jeg vil ha N*, der netop er blevet etableret lokalt som rutine (og flerordsudtryk) gennem børnenes rutine, og i analogi hermed eller på baggrund af anbringer verbalfrasen *be om* på samme plads som *vil ha*. At han også indsætter et *må*, kunne skyldes, at *må jeg be om* alligevel har efterladt spor i hans erindring, eller måske at *må* i sig selv for Suliman har et høflighedselement.

Jeg hævder altså, at *må jeg be om N* opstår som delvis leksikalsk udfyldt, skematisk form-betydningspar, hvis betydning bl.a. inkluderer høflig anmodning. Vi ser kun enheden i oktober og kan derfor ikke vide, om den udgør en del af Sulimans repertoire før og efter denne måned (om end jeg har belæg for, at den er blevet brugt eksplicit socialiserende i hans nærvær allerede i maj). Men vi *kan* vide, at den i en bestemt kontekst blev tilskrevet en særligt væsentlig funktion og derfor brugsværdi. Dermed peger analysen på, at flerordsudtryk kan etableres ad hoc (jf. Eskildsen ms.). De kan være kontekstuel betingede og kortlivede, ligesom de kan overleve i længere tid. Anvendelsen af flerordsudtryk handler derfor ikke kun om sprogligt abstraktionsniveau, men i ikke mindre grad om funktionalitet (Nattinger & DeCarrico 1992; Wray 2002).

Ud over flerordsudtrykkene foreslår jeg, at Sulimans repertoire af *må*-baserede ytringer indeholder to generelle mønstre. Det drejer sig om ytringen *den der må ik*, der ender som den mere skematiske variant S MÅ (ADV), og *JEG MÅ IK VP*, der ender som den mere skematiske variant S MÅ (ADV) V; se herunder.

a	den der må ik	→	nu må jeg (Adv)	→	S må Adv
b	jeg må ik VP	→		S må (ik) VP	→ S må (Adv) VP

Figur 1: Udviklingsmønstre for *må*.

Begge mønstre angår tilladelse-betydningen af *må*. I figuren har jeg forsøgt at beskrive den relative tidlige sammenhæng mellem forskellige (abstrakte) 'trin', repræsenteret af (typer af) ytringer. Figuren kan i anden omgang ses som et forsøg på at beskrive den mentale proces, som *må*-ytringer gennemgår. De to typer skal dog ikke ses som fuldstændig uafhængige konstruktionsprocesser. Ikke mindst baserer de sig på samme leksikalske enhed *må*. Hvilke(n)

gensidig relation, der er mellem dem, er dog uvist. Begge processer går fra mere leksikaliserede enheder til mindre leksikaliserede og mere abstrakte enheder, af typen skemaer. Det vil sige, at flere (typer af) leksemer efterhånden kan udfylde argument- og adverbialhullerne. Med tiden optræder der jo netop flere forskellige adverbialer og substantiver på det, der i Diderichsens feltskema betragtes som 'samme plads' i sætningen. I den konkrete realisering (i overfladestrukturen) ser positionerne naturligvis meget forskellige ud – finalt hhv. før et infinit verbum eller et adverbial. Alligevel er disse udfyldte positioner (på engelsk *slots*) måske ikke fuldstændig generaliserede; se illustration herunder:

	S <i>må</i> Adv		S <i>må</i> (Adv) VP		
	S	Adv	S	Adv	V
Apr					
Maj	Den der	Ik	Jeg	Ik	Tegne
Juni					
Aug			De, du	Ik	Komme, blande, tage, se
Sep			Den, du	Ik	Være, ramme
Okt	Jeg	Gerne, oss, (godt)	Jeg, du, de der	Oss, ik, gerne, (godt)	Køre, komme, sidde, lægge, prøve, stille, få, tage, tænde
Nov	Jeg, du	Oss, ik	Du, de, jeg	Gerne, ik	Komme, tegne, have, få, gøre
Dec	De, vi	Ik	Jeg, du		Have, være, se

Tabel 3: Sulimans anvendelse af forskellige subjekter, adverbialer og verber i *må*-baserede ytringer.

Mens Suliman anvender en lang række verber som hovedverbum i S MÅ (ADV) V, er variationen i subjekter og adverbialer langt mindre. En oversigt over månederne i forhold til begge varianter viser, at *jeg* optræder i alle måneder. Derudover optræder *du* (5/6 måneder), *vi* (1/6), *de (der)* (2/6) og *den (der)* (2/6). Han anvender altså pronominer og kun et udvalg af dem, ingen proprier eller substantiver. Med hensyn til adverbialer finder vi *ik* (6/6 måneder), *oss* (2/6), *gerne* (2/6) og *godt* (1/6). Anvendelsen af pronominer er begrænset, men det gælder i endnu højere grad for adverbialer.

Jeg konkluderer hermed, at udviklingen i Sulimans brug af *må*-baserede ytringer tilsyneladende unddrager sig en tilfredsstillende

simpel strukturel analyse. *Måttes* fulde grammatiske potentiale tilegnes ikke på én gang, men i en udstrakt proces ikke mindst baseret på delvis leksikalsk specificerede varianter. Suliman anvender en række forskellige varianter, der for nogens vedkommende figurerer i kortere perioder, fx JEG MÅ BE OM N, mens andre genfindes mere gennemgående over flere måneder, fx S MÅ (ADV) (VÆRE) MED og S MÅ (ADV) V. Suliman konstruerer altså tilsyneladende sit danske sprog i en kompleks proces, der først består af en gradvis udvidelse af hans sproglige repertoire med enheder og siden ved abstraktion over dem. Det er dog usikkert, hvor meget abstraktion der finder sted. Suliman anvender i høj grad de samme leksemer i slutningen og begyndelsen af perioden i sine *må*-baserede ytringer. Også abstraktion er relativ og kan ske i forskellig grad. At der er forskel på, hvor meget de enkelte varianter bruges over månederne, fx at S MÅ (ADV) (VÆRE) MED først optræder i en idiomatisk og generaliseret udgave fra oktober, og at MÅ JEG BE OM NP kun optræder i oktober, afhænger delvis af de aktiviteter, som Suliman indgår i. Dog kan der ikke her være en simpel relation mellem sprog, aktivitet og behov. Det er jo jævnt hen nødvendigt for Suliman at anmode om genstande. Vi må inddrage flere kontekstuelle faktorer i forklaringen af disse relationer; det vender jeg tilbage til i løbet af bogen.

vil

Vi kan med rimelighed antage, at det er væsentligt for et børnehavebarn som Suliman at markere vilje, præferencer, ønsker og behov. Det kan bl.a. gøres med *vil*, som er den eneste form af *ville*, der optræder i materialet. Ud over markering af vilje og ønske i modale konstruktioner har *vil(le)* også andre funktioner, og i denne sammenhæng mest relevant fremtidsmarkering. Jeg er interesseret i, hvordan *villes* forskellige muligheder i (idiomatisk voksen)dansk forholder sig til hinanden i Sulimans sprogbrug, om Sulimans *vil*-baserede ytringer viser tegn på, at hans sproglige repertoire er under ændring, og hvis de gør, hvilken karakter ændringerne så har.

Mønsteret for de *vil*-baserede ytringer ligner de *må*-baseredes. Antal varianter (tabellens typer) (se nedenfor) øges fra én i april til seks i oktober. Nogle varianter er meget anvendte. Antal forekomster går nemlig fra én til 51 også fra april til oktober, men disse 51 forekomster fordeler sig over kun seks varianter og ved nærmere eftersyn stort set kun over to: S VIL (OSS/IK) HA NP og JEG VIL (OSS/IK) VP.

	Apr	Maj	Jun	Aug	Sep	Okt	Nov	Dec
Tokens	1	2	2	4	4	51	12	4
Typer	1	2	2	1	2	6	4	3
T-t-ratio	1	1	1	0.25	0.5	0.12	0.33	0.75
	Jeg vil årh (nok: oss) den ¹	Jeg vil det her ²						
		Jeg vil ha xx		Jeg vil ik/gerne/Ø ha NP/mere	Jeg/han vil heller e/Ø ha NP	Hvem/jeg vil oss/ik/Ø ha NP	jeg vil ha NP	Jeg vil ha NP
			Og vil jeg gerne			Jeg vil først	Jeg/han/Ø vil ik godt/i k/oss	
			Jeg vil sige det noget dig		Jeg vil prøve den	Jeg/Ø vil oss/ik/Ø VP	Jeg/du vil oss/alt id godt/Ø VP	jeg vil ik VP
						Jeg vil med		Jeg vil tilbage
						Jeg vil bare det.	Den vil bare det	
						Jeg vil ik ha de tændet		

Tabel 4: Sulimans *vil*-baserede ytringer. *Types* svarer her til, hvad jeg i øvrigt omtaler som varianter. Ad 1 og 2: I betydningen 'vil have (den/det her)'.

De fire andre varianter har henholdsvis 1 (*jeg vil bare det*, *jeg vil først*), 3 (*jeg vil med*) og 4 (*jeg vil ik ha de tændet/tændt*) forekomster. At nogle typer er meget anvendte, afspejles også af, at type-token-

forholdet for *vil*-baserede ytringer heller ikke stiger generelt, men til trods for dette giver tabellen stadig indtryk af et voksende og mere fleksibelt sprogligt repertoire. Det beskriver jeg herunder.

Af de anvendte typer har nogle længere levetid end andre. *vil* optræder således kun i april og maj uden efterfølgende hovedverbum i en variant synonym med 'vil have'. Det er ikke i overensstemmelse med almindelige konventioner for modersmålsdansk, men svarer til Eskildsen & Cadiernos (2007) *learner pattern*. At typen ser ud til at gå ud af brug, kan være et tilfælde eller resultat af manglende dokumentation, men det skyldes nok snarere, at Suliman nu har etableret den semantisk identiske type S VIL (OSS/IK) HA NP i sit sproglige repertoire (første belæg i maj). Denne type svarer mere til konventionelle normer for dansk, og det er rimeligt at antage, at den i højere grad benyttes af de andre børn og dermed bekræftes gennem sprogbrug, hvorfor den uidiomatiske type bliver udkonkurreret i Sulimans sproglige repertoire.

En anden kortlivet type repræsenteres af ytringen ”jeg vil ik ha de tændet”. Suliman anvender den til at gøre rede for, hvorfor han (og Slavko) er i gang med at forsøge at puste lysene på morgenbordet ud (jbv05101201). Strukturelt har den overordnede finite prædikation *jeg vil ha* en underordnet, infinit prædikation *de tændet* som objekt. Dermed behandler Suliman objektspladsen i S VIL (ADV) HA NP som tilstrækkelig abstrakt til, at den kan rumme andet end konkrete og nominalfraser. Det er dog det eneste belæg for denne udfyldning. De to mønstre baseret på *vil ha* S VIL (ADV) HA NP (her VIL HA-1) og *vil ha de tændet* (VIL HA-2) har imidlertid en væsentlig forskel. VIL HA-1 drejer sig om konkret besiddelse; jf. at *det* i *jeg vil ha det* altid vil have specifik reference. VIL HA-2 har derimod at gøre med et stærkt udtryk for ønske og præferencer i al almindelighed; jf. at *det* i *jeg vil ik ha det* ikke peger på et objekt, men på en (mulig, potentiel) handling eller situation og kan betragtes som proform for en underordnet prædikation: *jeg vil ik ha at du smasker*. Det udelukker samtidig den analyse, at VIL HA-2 er en variant over S VIL (ADV) VP, hvor et verbum med eventuelt tilknyttede led udfylder VPets plads. Der kan godt optræde en fuld proposition efter det infinitte verbum, men kun hvis det i almindelighed er muligt for dette verbum. *Vil* har ikke indflydelse på (hoved)verbets specifikationer. *vil* i VIL VP kan også udelukkes, uden at det ændrer på propositionens grundbetydning: *jeg vil prøve den – jeg prøver den*, mens det samme ikke er muligt på dansk ved VIL HA-2: *jeg vil ha at du kommer – jeg har at du kommer* (?). Jeg argumenterer altså for, at hos Suliman er VIL HA-2

leksikaliseret som et delvis leksikalsk specificeret skema. Dette skema overlapper leksikalsk og semantisk med andre skemaer, og Suliman har muligvis trukket på sin viden om andre relaterede konstruktioner, da han formulerede *jeg vil ik ha de tændet*. VIL HA-2-typen optræder kun i oktober (fire gange). Det er nærliggende at se det som en situationelt foranlediget form for *clause expansion* (Diessel & Tomasello 2000) af S VIL (ADV) HA NP. Suliman tilføjer nyt materiale til kernen *jeg vil ik ha*, og dette materiale har propositionelt indhold. Denne mulighed ser imidlertid ikke ud til at forankre sig.

Blandt de gennemgående varianter finder jeg først S VIL (OSS/IK) HA NP. Denne optræder allerede i maj og overlapper altså semantisk med den tidligere forekommende type JEG VIL NP. Possession er et væsentligt emne for Suliman – typen optræder i alle måneder undtagen én. Strukturelt ville det i øvrigt være simplere at regne S VIL (OSS/IK) HA NP for en variant af JEG VIL (OSS/IK) VP. Det gør jeg dog ikke, fordi VIL HAVE-typen både optræder tidligere end VIL VP-typen (fra maj versus fra juni), og fordi den fortsætter med at være almindeligt brugt sideløbende med den anden variant perioden igennem. Der er således 39 forekomster af *vil have* i materialet, mens *vil* optræder 21 gange sammen med en række andre verber, fx *prøve, lave, ligge, bruge, tegne, være, sige, ødelægge*. Disse verber har altså kun forekomster hver især.

Kronologisk er den næste *vil*-variant i tabellen S VIL (ADV). Første forekomst er i juni: *og vil jeg gerne*, og typen optræder også i oktober, november og december, hhv. to, seks og én gang. Mens den ene af de åbne pladser, adverbialpladsen, ser ud til at have mulighed for at blive udfyldt med adskilligt forskelligt materiale, er der mindre variation på subjektpladsen, jf. herunder:

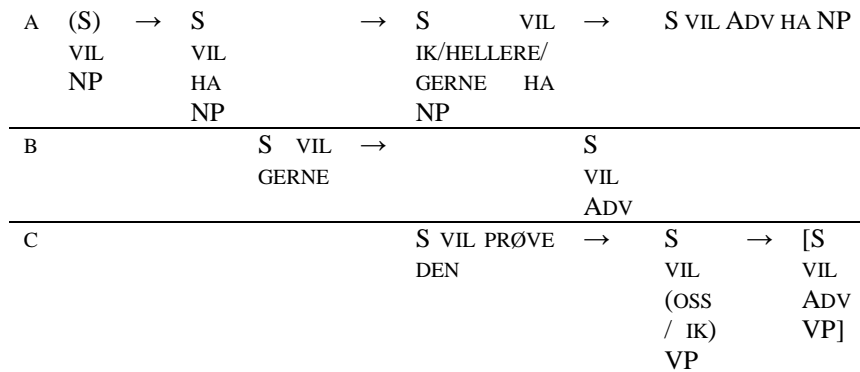
	Juni	Oktober	November	December
S	Jeg	jeg	jeg, han, Ø	Vi
Adverbial	gerne	med, først	oss, ik godt, ik	Tilbage

Tabel 5: Subjekt og adverbial i S VIL (ADV).

Alle forekomster på nær tre har *jeg* som subjekt. Disse tre forekomster falder til sidst i perioden, ét af tilfældene er subjektsløst, i de to andre *han* og *vi*. Det kan virke som en tilsnigelse at tale om, at denne position udgør en 'subjektspads', for vi kan ikke vide, om Suliman kan placere en hvilken som helst nominalfrase med subjektsfunktion i den position. Vi ved heller ikke, om han kan bruge alle nominer, der er kompatible med *vils* semantik. Vi ved altså ikke, i hvor høj grad denne position for Suliman kan indeholde andet end *jeg, han* og *vi*

eller måske andet end pronominer. Det er muligt, at der er flere flerordsudtryk, fx repræsenteret af *jeg vil oss*, *jeg vil ik* og *jeg vil med*. Jeg synes dog, jeg har for få og for usikre belæg til at kunne sige noget fornuftigt om det. Der er en yderligere – semantisk – begrundelse for at anskue strukturen S VIL (ADV) som flere konstruktionstyper. Mens de to første eksempler herover (*jeg vil oss*, *jeg vil ik*) har et implicit verbalt (prædikativt) indhold, der betegner, hvad det er, *jeg vil*, (fx *jeg vil oss/ik* (*prøve den/tegne/have havregryn*)), så forholder det sig anderledes i *vil med* og *vil tilbage*. Her kommer hovedbetydningen fra *med* og *tilbage*. På det empiriske grundlag kan vi dog ikke vide, om Suliman behandler de overfladestrukturelt meget ens konstruktioner som én eller flere varianter.

På baggrund af disse kommentarer konkluderer jeg, at der ud over en ekspansion i antallet af *vil*-baserede ytringer også finder en generalisering sted. Over tid bruger Suliman flere substantiver på objektspladsen i det, jeg hævder, er en kompleks størrelse *vil ha*, flere (hoved- eller fuld)verber efter *vil* og flere adverbialer til modifikation af alle varianter. Den ikke-idiomatiske variant, hvor *vil* fungerer som fuldverbum i betydningen 'vil have' som i *jeg vil det* eller *vil oss den*, går ud af brug, og Sulimans repertoire nærmer sig modersmålsdansk. Således foreslår jeg følgende tre udviklingsmønstre, her i en (stiliseret) figur:



Figur 2: Udviklingsmønstre for *vil*.

Mht. [S vil Adv VP] er det ikke en dokumenteret udvikling, men jeg anser den for sandsynlig, måske endda allerede på trinnet før. De skarpe parenteser indikerer den hypotetiske status. Også med hensyn til *vil* foreslår jeg, at de forskellige varianter motiverer hinanden gensidigt. De deler gennem *vil* både væsentlige betydnings- og

udtrykselementer. Og også med hensyn til *vil* argumenterer jeg for, at vi ikke ser en generel tilegnelse af *ville*; vi finder kun en lille del af *vils* almindeligt beskrevne syntaktiske og leksikalske muligheder udnyttet. Ingen eksempler angår *vils* futurumsfunktion; den optræder slet ikke i materialet. De fleste forekomster indgår i anmodninger, fx om genstande (herunder især VIL HA-1-varianter: *jeg vil ha en brød*), om (retten til) at være med eller til den næste tur (*jeg vil først, jeg vil være med*) eller mere generelt til at foretage sig noget eller stoppe med at foretage sig noget (S VIL (ADV) VP: *jeg vil oss lave det; jeg vil ik tegne mer*). Muligvis er der flere varianter, men materialet er som antydnet ikke entydigt, og det har mange huller. Jeg foreslår dog, at mønstret, vi ser i udviklingen (af brugen af *vil*), har det til fælles med brugen og udviklingen i brugen af *må*, at det er komplekst, at det er leksikalsk forankret og foranlediget, og at der sker en gradvis generalisering eller abstraktion. Sulimans generalisering over de forskellige sproglige ressourcer, han møder, og som han får erfaring med, kan involvere mere eller mindre komplekse enheder, der er mere eller mindre leksikaliserede. Vi må nøjes med at beskrive tilegnelsen i spring og delvis, da de forskellige mønstre kun er sporadisk belagt.

Det postverbale subjekt

(Se også 'Ledstilling: Placering af subjekt i andet end initial position' nedenfor') I dette afsnit undersøger jeg ytringer, hvor subjektet optræder efter verbet. Dette område udviser langt flere forekomster og typer, end jeg fandt for *må* og *vil*. Det er interessant at se, om jeg kan beskrive dette syntaktiske fænomen som leksikalsk og pragmatisk udløst, og altså at Suliman skulle behandle det konkret snarere end abstrakt. Jeg har i det følgende i første omgang kategoriseret varianter af postverbalt subjekt ud fra det første ord, og derudover foreslår jeg en række flerordsudtryk, som jeg vender tilbage til i det følgende.

	Apr	Maj	Jun	Aug
Tokens	3	4	12	4
Typer	3	3	8	4
Tomt F(undamentfelt)	Ska jeg VP	Ska jeg VP		
Adverbial i F	Nu er ...			
Adverbial i F			Dér ska den ik være	
hv- i F		Hvor (er) NP		
hv- i F			(hvor)når VP	
Konjunktion i F			Og vil jeg ...	
Objekt i F			Den V S	
så i F				Så faldt den
Adv. i F				
?				
Tomt F				
Tomt F			Er jeg dér?	
Prædikativt adj. i F				
Hv- i F				
Tomt F + Modal				
FOU				
Adverbial i F	Dér er NP	Dér er NP	Dér er NP	
Objekt i F, må i v; topikalisering			Det må man	
Hv- i F, hedder i v			Hvad hedder N?	
Hv- i F, er i v			Hvad er det?	Hvad er det
Adverbial i F			Nu er det dig/mig	Nu er det (dig/mig)
Adverbial i F				Her er S
Hv- i F				
Tomt F, må i v				
Hv- i F				

	Sep	Okt	Nov	Dec
Tokens	30	51	18	12
Typer	12	13	7	4
Tomt F(undament-felt)				
Adverbial i F	Nu har/vil jeg ...	Nu V S ...	Nu V S	
Adverbial i F	Dér falder NP	Dér V S	Dér V S	
hv- i F	Hvor sover S	Hvor V S?		
hv- i F				
Konjunktion i F	Og faldt han			
Objekt i F		Den/Det _{objekt} V S	Den/Det _{objekt} V S	
så i F	Så drik du vandet	Så V S	Så V S	
Adv. i F	Her V S			Her V S
?	Nul mand V S			
Tomt F	Kom vandet			
Tomt F	Er det ...?	Har/er S ...?		Har S ..?
Prædikativt adj. i F		grøn var hans hår		
Hv- i F		Hvad V S?	Hvad er S ...?	Hvad V S?
Tomt F + Modal				Må jeg se den der?
FOU				
Adverbial i F	Dér er NP		Dér er NP	
Objekt i F, må i v; topikalisering	(Det) må man/du (ik)	Det må du (ik)		
Hv- i F, hedder i v		Hvad hedder N?		Hvad hedder N?
Hv- i F, er i v		Hvad er det?		Hvad er det (her)?
Adverbial i F				
Adverbial i F		Her er ...		
Hv- i F	Hvem er ...?	Hvem er ...?		
Tomt F, må i v		Må jeg be om ...?		
Hv- i F			(Hvem var det?)	

Tabel 6: Sulimans ytringer med postverbalt subjekt.

Det fremgår af tabellen, at der sker en relativ stigning i varianter af postverbalt subjekt: fra tre til 13 mellem april og oktober (med en lokal stigning i juni). Af disse er nogle typer betydelig hyppigere end andre. Se tabel 7 herunder. Her kan vi se, at 113 ud af 134 tilfælde, eller mere end 84 %, indledes af de otte mest frekvente ord, nemlig *hvad, nu, der, det, så, er, her, må, nu*.

	Type	n	N	Forekomster i måneder
1.	Hvad	30	30	5
2.	Nu	23	53	6
3.	Der	14	67	6
4.	Det	11	78	4
5.	Så	11	89	4
6.	Er	8	97	3
7.	Her	8	105	4
8.	Må	8	113	3
9.	Den	4	117	3
10.	Hvem	4	121	3
11.	Hvor	3	124	3
12.	Ska	2	126	2
13.	Og	2	128	2
14.	Diverse materiale	2	130	
15.	Har	2	132	2
16.	(hvor)når	1	133	1
17.	Kom	1	134	1

Tabel 7: Typefrekvens af postverbale subjektskonstruktioner

Denne liste er egentlig ikke overraskende. Den omfatter det frekvente spørgeord *hvad*, modalverbet *må*, der også anvendes som markør af fremtid, det højfrekvente kopula *er*, indeksikale adverbier, der kan pege på tid og sted som *her, dér, nu* såvel som på intertekstuel relativ tid som *så*. Alle disse er formentlig karakteristiske for børnehavesprog, hvor megen kommunikation relaterer sig til det talende barns nærhed og den specifikke tid og ditto sted for talesituationen. Spørgeord peger endvidere på talehandlingen spørgsmål, som er så ofte fremhævet i beskrivelser af børns sprog, og det eneste nominal, der befinder sig inden for top ni, nemlig *det*, er et topikaliseret let objekt. *Hvad* der formentlig er endnu vigtigere, så optræder *det* i et væld af faste fraser, fx *det ved jeg ikke* og *det må du/jeg ikke*. Tabellen indeholder endvidere information om den månedlige distribution af typer. Det ser ud til, at den mest almindelige type, indledt af *hvad*, med 30 forekomster, findes i fem måneder, den

anden og tredje mest almindelige, indledt af *nu* (23) og *der* (14), i seks måneder, og den syvende mest almindelige type, indledt af *her* (8) i fire. Det betyder, at der ikke er en ligefrem sammenhæng mellem generel frekvens og månedlig distribution, så de mest almindelige typer også er til stede i flest måneder. Det vil jeg komme nærmere ind på. Tabel 8 giver os et mere detaljeret billede af type/token-distribution med information om det generelle antal tokens per type lige såvel som deres månedlige distribution.

	Apr	Maj	Jun	Aug	Sep	Okt	Nov	Dec	Total
Types	3	3	8	4	12	13	7	4	
Tokens	3	4	12	4	30	51	18	12	134
Hvad			2	1		13	5	9	30
Nu	1		2	1	4	10	5		23
Der	1	2	2		4	2	3		14
Det			2		3	4	2		11
Så				1	1	8	1		11
Er			1		6	1			8
Her				1	4	2		1	8
Må					2	5		1	8
Den			1			2	1		4
hvem					2	1	1		4
Hvor		1			1	1			3
Ska	1	1							2
Og			1		1				2
Div. materiale					1: nul mand	1: grøn			2
Har						1		1	2
(hvor)når			1						1
Kom					1				1

Tabel 8: Distribution af typer per måned

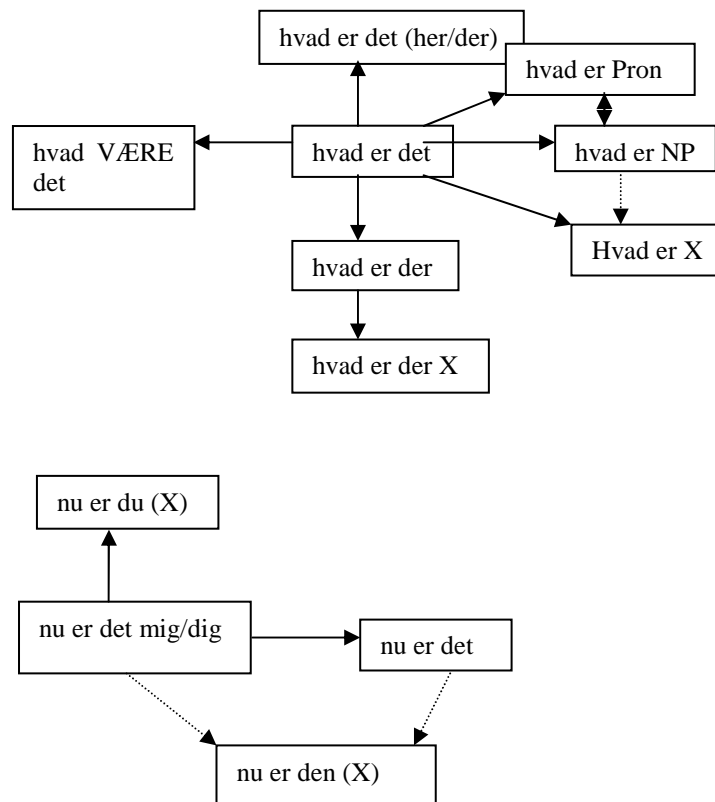
Typerne med det færreste antal tilfælde som *ska*, *har*, *kom*, *hvem*, og *har* en relativ jævn distribution over månederne. Derimod udviser de mest frekvente typer et anderledes mønster. For eksempel optræder *hvad* 13 gange i oktober, fem i november og ni i december. Der er ingen forekomster i september, april og maj. *Så* er endnu mere bemærkelsesværdig. Der er otte forekomster i oktober, én i august, september og november og ingen i resten af månederne. Jeg finder, at dette er tegn på, at Sulimans anvendelse af postverbale subjekter afhænger af konteksten; bemærk ikke mindst det lille antal forskellige ord (der ikke er subjekt), som faktisk optræder sætningsinitialt.

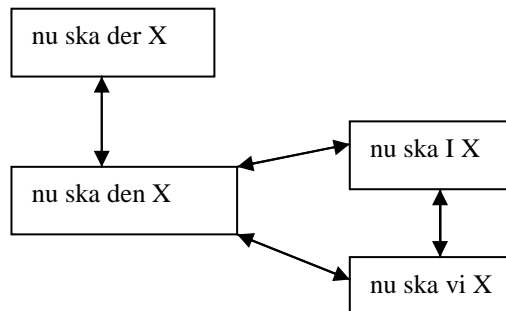
Hvad-eksempel	Sekvens	Nu-eksempel	Sekvens
Hvad hedder xx.	jbv05061505	Artan nu er der en ned til	jbv05042001-2
Hvad er det?	jbv05061505	Nu er det di:g.	jbv05061507
Hvad er det.	jbv05081818	Nu er det mi:g.	jbv05061507
Hvad er det?	jbv05100601	Nu er det mig.	jbv05081814
Hvad ligge dem?	jbv05100608	Nu vil jeg hellere ha (.) min skib.	jbv05090601
Hvad er der med det her.	jbv05100608	Nu har jeg taget den (.) af.	jbv05090503A
Hvad er xxx rød.	jbv05100705	Nu har jeg taget al begge to i den.	JBV05090503A
Hvad er det xxx.	jbv05100705	Nu skal vi lave cirkus.	jbv05101206
Hvad er hvid?	jbv05100705	Nu skal I holde op.	jbv05101206
Hvad er hvid?	jbv05100705	Nu skal der blå vand.	jbv05100706
Hvad er hvid?	jbv05100705	Nu skal den være::t og her blå.	jbv05100706
Hvad hedder du (.) Slavko.	jbv05101201	Nu har jeg fået de der.	jbv05100701
Hvad var det?	jbv05110502	Nu den va:rm nu er det rigtig varme	jbv05100604
Hvad er det der?	Jbv05111804	Nu er den lukket.	jbv05100703
Hvad er Søren færdig.	jbv05111807-8	Nu gør jeg blå på ham	jbv05100706
Hvad er din storesøster.	jbv05120509	Nu havde jeg de her.	jbv05111804
Hvad er det her?	jbv05120603	Nu er nu er du ikke skjold.	jbv05111001
Hvad hedder din mo:r Klaus?	jbv05120603	Nu har jeg den.	jbv05111001
Hvad hedder din mor?	jbv05120603	Nej nu begynder xxx.	jbv05111001
Hvad fik du fra den Kathrine?	jbv05120509	Nu er det færdig.	jbv05111807-8
Hvad fik du for den?	jbv05120509		

Tabel 9: *hvad*-og *nu*-baserede ytringer

Med hensyn til tilegnelsesspørgsmålet kan det være en hypotese, at denne ledstillingsmønster faktisk tilegnes mere som konkrete enheder og måske endda leksikalsk specifikt eller leksikalsk udløst snarere end som et abstrakt syntaktisk eller en funktionel generalisering. Det underbygger jeg yderligere i tabel 9: fordelingen af *hvad* og *nu*, se ovenfor.

Indledningsvis er det slående, at tabel 9 viser, hvordan flere forekomster kun adskiller sig på enkelte træk fra *hvad er det* og *nu er det dig/mig*. Det gælder fx *hvad var det* og *hvad var der* over for *hvad er det* og *nu er det færdig*, *nu er den lukket*, *nu er du* over for *nu er det dig/mig*. Det underbygger, at der kunne være tale om en leksikalsk specificeret sætningstype, som der dog kan varieres over. Det har jeg illustreret i skitser herunder.





Endvidere stammer i hvert fald 14 ud af de 21 forekomster af initialt *hvad* fra de samme optagelser, og ud af de 20 *nu*-forekomster stammer 11 fra samme optagelser. Det gør det relevant at undersøge de specifikke eksempler i kontekst, herunder at se på, hvordan bestemte mønstre har en situationel indlejring og motivation. Jeg vil illustrere med et enkelt eksempel på en aktivitet, hvor sammenhængen er særlig tydelig. Suliman, Aicha og en række andre børn tegner. Det har de gjort længe, og Suliman er ikke særlig koncentreret. Aicha og Suliman sidder ved siden af hinanden. Den voksne Thomas_v begynder at spille guitar i baggrunden, og nogle af børnene vender deres opmærksomhed mod ham. Aicha har været det dominerende midtpunkt, men hun mister nu de andres opmærksomhed.

Eksempel 8: "nu ska der blå vand" / jbv05100706 / oktober
 Deltagere: Suliman (3;8), Aicha (5;6)

- 1 Stille guitar-spil gennem hele sekvensen.
- 2 Aic: NU SKA DER BLÅ VAND ((ser i retning af Thomas_v))
- 3 Sul: [xx ska der.] ((mens han tegner lidt på må og få))
- 4 Aic: [¹NU SKA DER] BLÅ VAND. ((¹læner sig ind over bordet))
- 5 Sul: nu ska der blå ²vand°. ((²ser i samme retning som Aicha))
- 6 Aic: ³nu ska jeg lave gul vand. ((³læner sig langt ind over bordet))
- 7 Aic: gu::l. ((mens hun trækker sig langsomt tilbage med farve))
- 8 Sul: nu ska den være::t og her blå.
- 9 Stille ved bordet, musik i baggrunden.

Aicha udtrykker sine planer om at tegne blå vand med kraftig stemme: "nu ska der blå vand" (2). Det kan være en anmodning om at

blive rakt den blå farve fra kurven, men det kan også bare være et forsøg på at generobre opmærksomheden. Ikke mindst fordi den blå farve har været ombejlet i denne sekvens (se eksempel 6), kunne hun tænkes at forvente en reaktion. Det får hun dog ikke, og hun gentager ”nu ska der blå vand.” (4). Suliman tager derefter formuleringen op: ”nu ska der blå vand” (5), lavmælt, men ikke lavere end at Aicha med sikkerhed kan høre det, og det følges af Aichas ”nu ska jeg lave gul vand.” (6). Aicha insisterer på sin ”gu:l”, om end hun dæmper sig. Suliman slutter sekvensen af med ”nu ska den være:t og her blå”. Også her indgår *nu ska*. Sekvensen rummer altså inden for et ganske kort tidsrum fem tilfælde af postverbalt subjekt med specifikke leksikalske indledere, nemlig *nu ska*. Strukturen bliver knyttet til en specifik lokal kontekst, og det er oplagt at se tegneaktiviteten som tæt knyttet til det sproglige niveau og til de sproglige valg, børnene foretager. Suliman anvender Aichas formulering til at fremsætte et tilsvarende ønske, og senere bruger han mønsteret kreativt. Sulimans deltagelse i tegneaktiviteten er altså formet af de sproglige muligheder, han har og bliver givet. Dermed giver eksempler som ovenstående os mulighed for at få indblik i de mikroprocesser, der danner grundlaget for en mere abstrakt sproglig viden såvel som for social udvikling. Den fortsatte tilkendegivelse af, hvad man ’nu’ skal foretage sig, indgår i det at deltage i den sociokulturelle begivenhed ’tegne’. Når man gør de andre deltagere opmærksom på sine egne valg, giver det fx anledning til at etablere intersubjektive forståelser såvel som til at forhandle disse forståelser og måske ens egen position. Det er formentlig lige så vigtigt for børnene som selve det at tegne.

Jeg vil nu kort vende tilbage til tabel (6). Ud over de forskellige generelle varianter af postverbalt subjekt, kategoriseret på baggrund af udfyldning af den præverbale position, ser Suliman ud til at anvende en række flerordsudtryk. Det drejer sig om HVAD ER DET?, HER ER NP, HVEM ER NP?, MÅ JEG BE OM NP?, DET MÅ NP (IK), NU ER DET DIG/MIG, HVEM VAR DET?, HVAD VAR DET?, HVAD HEDDER NP?. Man kan diskutere, om Suliman arbejder med andre flerordsudtryk, fx SÅ ER DET MIN TUR, men de her nævnte er under alle omstændigheder sociokulturelt signifikante eller bare almindelige. Ud over at postverbalt subjekt altså kan betragtes som et leksikalsk udløst og tilknyttet fænomen, ser Suliman ud til at generalisere over sine sproglige enheder i løbet af de otte optagemåneder. Der opstår en række mønstre, hvoraf nogle er i overensstemmelse med almindelige normer for dansk, fx HV- V S, mens andre ikke er det, fx som i eksemplet *kom vandet* (ikke spørgende). Vi kan imidlertid observere,

at de typer, der ikke er i overensstemmelse med almindelige normer for dansk, ikke bekræftes og relativt hurtigt går ud af brug. De er enkeltstående fænomener i modsætning til de generelle mønstre, der bekræftes igen og igen. Både flerordsudtryk og de mere generaliserede typer spiller nok en væsentlig rolle for abstraktionsprocessen. I min analyse ser Suliman ud til at ende med at have i hvert fald fire abstrakte konstruktioner med postverbalt subjekt. Hvorvidt han også ender med et system i retning af V2, kan jeg ikke udtale mig om på grundlag af det tilgængelige datamateriale. Herunder illustrerer jeg et forslag til forløbet af abstraktionsprocesserne:

Maj, sep, okt	Hvor	Spørgeord	Spørgsmål
Juni	(hvor)når		
Sep, okt	Hvem ¹		
Juni, aug, okt, nov, dec	Hvad ²		
April, maj	Ska	Ja-nej-spørgsmål	
Sep, okt	Er		
Okt	Har		
Okt	Må ³		
Maj, juni, aug, sep, nov	Dér	Stedsligt forankrende adverbial	Forankring
Aug, sep, okt, dec	Her ⁴		
April, juni, aug, sep, okt, nov	Nu ⁵	Tidsligt / diskursivt forankrende adverbial	
Aug, sep, okt, nov	Så		
Juni, okt	Den	Let objekt	Topikalisering
Okt	Det ⁶		
Okt	Grøn	Tungere objekt (prædikativ)	
Juni, sep	Og	Andet	Andet
Sep	(nul mand)		
Sep	Ø		

Tabel 10: Ord, der indleder ytringer med postverbalt subjekt over alle otte måneder. Ad 1,3: Kun i flerordsudtryk. Ad 2, 4, 5, 6: Både flerordsudtryk og ikke-flerordsudtryk.

Varianter, som jeg forestiller mig, kan påvirke hinanden, står under hinanden. Jeg antager, at Sulimans sproglige udredningsarbejde (eller tilegnelse, læring) dels er induktivt, dels består af analogidannelse. Den gensidige påvirkning mellem varianter hviler fx på en opfattelse af lighed, og lighed forudsætter, at Suliman arbejder med overordnede kategorier som fx spørgsmål, på baggrund af hvilken han ser lighed. I modsat fald ville *hvad*-varianter lige såvel kunne påvirkes af *nu*-varianter som af de andre spørgsmålsvarianter. Med hensyn til den kategori, jeg omtaler som 'let objekt → topikalisering', er det klart, at jeg her indfører en grammatisk funktion ((let) objekt), som jeg ikke andetsteds argumenterer for, at Suliman arbejder med selv. Det er jeg faktisk heller ikke sikker på, at han gør. Derimod er jeg sikker på, at han har en kategori for de lette enheder *den* og *det*, som formentlig understøttes af flerordsudtryk som DET MÅ DU IKKE, DET VIL JEG IKKE. Jeg finder det sandsynligt, at Suliman anvender kategorien som udgangspunkt for en generalisering, der bl.a. giver udslag i den bemærkelsesværdige *grøn var hans hår* med et topikaliseret prædikativt adjektiv.

Konkluderende finder jeg det rimeligt at omtale postverbalt subjekt hos Suliman som et først leksikalsk og siden pragmatisk udløst fænomen. Jeg mener ikke, at Suliman tilegner sig generaliseret subjektspacering fra starten. Derimod tilegner han sig forskellige sætningsindledere, forskellige skematiske strukturer, som hver især har en bestemt (og den samme) konsekvens for placeringen af resten af sætningens elementer, herunder subjektet. Den bedste beskrivelse på dette tidspunkt af Sulimans dansk tilegnelse knytter sig således hverken til den simpleste beskrivelse af dansk, det vil sige dansk som et V2-sprog og postverbalt subjekt som instantiering af det grundlæggende system, eller til postverbalt subjekt som en afvigelse fra en grundlæggende sætningsstruktur. Derimod knytter den sig i første omgang til (en række af) konkrete leksikalske enheder, der for nogles vedkommende hænger tæt sammen med specifikke aktiviteter og situationer, og i anden omgang knytter den sig til sproglige (pragmatiske) funktioner og måske tredje omgang til en generaliseret sætningsstruktur.

Relativkonstruktioner

Jeg afslutter de konstruktionsgrammatiske analyser med at se på Sulimans anvendelse af relativkonstruktioner. Den bygger på analysen af sætningskompleksitet i afsnittet 'Sætningskompleksitet' ovenfor, der angik Sulimans gradvise udvikling af konstruktioner (i den

ateoretiske forstand) med mere end ét prædikat. Jeg fandt her følgende otte typer (i vilkårlig rækkefølge):

- Sidestilling: det er min leg du må ik med
- Konjunktioner: det er ik din men jeg laver ik, Slavko ska til fængsel (.) fordi han driller mig
- Relativsætninger og sætningskløvning: *det er mig (xx) sidder her*
- Prædikative konstruktioner: *de er begge to min*
- Infinit underordnet prædikation med et verbalsubstantiv: *vi lod det kogning, du får det betalt*
- Protosyntaktisk kohæsiionsmarkering: *se jeg har tegnet*
- Ledsætning: du ka se den ka flyve ik
- Sætningsformet tag: *jeg har oss har jeg*

Jeg fokuserer på relativsætninger, fordi det er den bedst repræsenterede syntaktisk komplekse type i mit materiale, fordi området er klassisk lingvistisk, og fordi det tidligere er behandlet konstruktionsgrammatisk (Tomasello & Diessel 2000). En relativsætning er en underordnet sætning (eller engelsk *clause*), der lægger sig til et substantiv eller en nominalfrase i en oversætning. Man kan beskrive den strukturelt på to måder: Efter den syntaktiske rolle af det hovedsætningsled, som fungerer som kerne eller hoved (*head*) for relativsætningen fx subjekt(sprædikatet) *min* i *det er min der ligger på bordet*, og efter den syntaktiske rolle i selve relativsætningen for det element, der kæder relativsætningen sammen med oversætningen, i eksemplet fra før *der* som subjekt i en intransitiv sætning. Semantisk skelner man traditionelt mellem restriktive og ikke-restriktive relativsætninger. De restriktive indskrænker det sæt af potentielle referenter, som udpeges af substantivet, fx *det er min beyblader der ligger på gulvet (men ikke den der ligger på hylden)*; de er altså identificerende. De ikke-restriktive beskriver en størrelse nærmere, som taler allerede tager for givet, at de intenderede modtagere er bekendt med, fx *den røde beyblader du gav mig til jul er blevet væk*. De kan kaldes karakteriserende (se endvidere Comrie 1989:kap.7).

I en undersøgelse af brugen af relativsætninger hos engelsktalende børn mellem 1;9 og 5;5 fandt Diessel & Tomasello (2000), at de tidligste eksempler kun omfattede to typer, og at distinktionen mellem restriktive og ikke-restriktive relativsætninger var uinteressant. Børnene havde ingen af de systematiske fejl i brugen,

som 'utilstrækkelige' processeringsstrategier og kognitiv umodenhed ville have kunnet forklare (hvilket er populære årsagsforklaringer i forhold til børns mere begrænsede forståelse af den variation af relativtyper, som det engelske sprog tillader). De anvendte til gengæld et mindre repertoire. Forfatterne bemærkede endvidere en almindelig anvendt type, hvor relativsætningen lagde sig til et nominelt led i en præsenterende kopulasætning som *her er, der er* eller *det er*, fx *Here's a tiger that's gonna scare him*, og en type, hvor den lagde sig til et isoleret substantiv, fx *the girl that came with us* (eksempler fra Diessel & Tomasello 2000:135). Endvidere var relativsætningen som oftest intransitiv, og i en del tilfælde indeholdt den ikke det i standardengelsk obligatoriske relativpronomen eller en underordnende konjunktion (på engelsk *that*). Denne variant omtalte Diessel og Tomasello som et *amalgam* og som den regulære relativsætnings forgænger. Børnenes relativkonstruktioner (både dem uden finit oversætning og dem med kopula i oversætningen) var derimod dels præsenterende, dels anvendtes de til at etablere fokus, og uanset om de indeholdt et eller to finitte verber, udtrykte de kun én proposition. Deres indhold var således anderledes end det, der generelt karakteriserer restriktive relativsætninger. Relativsætningen kunne ses som et grammatisk *template*, hvor en specifik form blev parret med en specifik betydning, og hvor helheden havde egenskaber, som ikke kunne forklares fuldstændigt ud fra de indgående komponenter (Diessel & Tomasello 2000:137); med andre ord var der tale om en konstruktion i den konstruktionsgrammatiske forstand. Således konkluderede Diessel og Tomasello, at uanset de relativt omfattende grammatiske muligheder i engelsk er det et langt mere begrænset udvalg, vi finder i børns tidlige sprogbrug. Det begrænsede går både på antallet af typer på et strukturelt niveau og på et semantisk. Imidlertid er det netop det simple *template*, der danner baggrund for børnenes udvikling af mere komplekse relativtyper, fx hvor en transitiv relativsætning modificerer et substantiv i en fuldt udbygget hovedsætning. Dermed kan man betragte tilegnelsen af relativsætningen som en proces af sætningsudvidelse (*clause expansion*).

I dansk er der som i engelsk en lang række forskellige muligheder for konstruktion af relativsætninger. Stort set alle sætningsled kan relativiseres og indgå med stort set alle ledfunktioner i relativsætningen. Data indeholder følgende eksempler:

det er mig xx sidder her (juni)

ik nej ingen (.) der har nogen (august)
det er mig sagde det (sep)
det er mig fundet (sep)
nu drengen tørstig og mig der er mer tørstig (okt)
det var Yasser fået en bowling (dec).

Først fire observationer. 1) Suliman ser ud til at benytte to varianter af relativkonstruktionen: Den ene inkluderer et relativpronomen, *nu drengen tørstig og mig der er mer tørstig*, mens den anden ikke gør, *det er mig sagde det*; en slags sætningskløvning. 2) Fire ud af seks eksempler indledes af *det er/var*. 3) Netop de eksempler inkluderer næsten aldrig et relativpronomen. 4) De eksempler, der ikke indledes af *det er/var*, er ikke indlejret i en oversætning, men lægger sig til et isoleret substantiv. Disse observationer passer med Diessel og Tomasellos beskrivelse. Suliman svarer altså både i alder og sprogligt udviklingstrin til Diessel og Tomasellos (modersmålstilegnende) subjekter (såvel som til Berman og Slobins (1994) tværspørgs beskrivelse af treåriges brug af relativsætninger). På dette empiriske og teoretiske grundlag finder jeg det forsvarligt at antage, at den traditionelle grammatiske kategori 'relativsætning' heller ikke hos Suliman opstår som en generaliseret syntaktisk mulighed. Ydermere ser det ud til, at den mere generelle sproglige mulighed kommer til gennem forskellige udviklingsforløb, og det ser ud til at ske som en generalisering over forskellige sproglige *templates*, forskellige skematiske konstruktioner. Det er naturligvis kun en hypotese, men altså understøttet af behandlingen i Diessel & Tomasello (2000). Mine observationer åbner endvidere mulighed for en lille raffinering i forhold til deres analyse. Jeg mener ikke som dem, at det mest oplagte er at beskrive begge de to typer, jeg finder i mit materiale, som præsenterende. I tilfældet *ik nej ingen (.) der har nogen* er det præsenterende aspekt endog slet ikke oplagt. Vi bør endvidere tage højde for forskellen [+/- finit oversætning] mellem de to typer; også hos børn bør vi arbejde med den grundhypotese, at systematiske udtryksforskelle peger på indholdsforskelle. Jeg foreslår derfor, at for Suliman kan det, som man i en grammatisk beskrivelse ofte omtaler som den fælles kategori 'relativsætninger', ses som udtryk for to varianter, hver med deres formmæssige karakteristika. Den ene variant har ingen oversætning og fungerer semantisk som beskrivelse af en nominel størrelse. I den anden variant lægger relativkonstruktionen sig til et nominelt led, der udpeges gennem den præsenterende enhed *det er/var*, og i relativkonstruktionen tilføjes så information om den

sproglige størrelse i fokus. Her er der altså tale om en præsenterende konstruktion eller en fokus-konstruktion. Formmæssigt er det bemærkelsesværdigt, at denne type ikke indeholder et relativpronomen. Det relativiserede element spiller på den måde, hvad der kan beskrives som en syntaktisk rolle i begge prædikationer; det kan man omtale som, at helheden bliver et syntaktisk og semantisk amalgam. *det er* er en rigt repræsenteret sproglig enhed i mine data såvel som i børnesprog generelt, og det er rimeligt at antage, at det skulle udgøre en selvstændig, veletableret, leksikaliseret enhed for Suliman. Det mener Diessel og Tomasello også, er af væsentlig betydning for, at amalgamkonstruktionen opstår. Børnene kombinerer det leksikaliserede (i deres terminologi præfabrikerede) mønster *det er* med en anden komponent, her et VP. Diessel og Tomasello mener, at konstruktionen desuden motiveres af børnenes forsøg på at matche syntaktisk struktur med betydning. Da der kun er én proposition, ville det være oplagt kun at have én sætning, hvorfor det, der i standardsproget (som forfatterne regner med, danner baggrund for tilegnelsen) normalt er to sætninger (eller finite konstruktioner), fusioneres. På den måde er det altså motiveret, når børnene ikke anvender relativpronomen (og typen findes i øvrigt også i visse danske dialekter; jf. Pedersen Under udg.). Jeg er principielt enig i Diessel og Tomasellos behandling, men mener altså, at det er forkert udelukkende at kalde konstruktionen for præsenterende. Derved negligeres dens funktion af fokusmarkør delvis, men fokus er jo også en form for betydning. Således konkluderer jeg, at Sulimans repertoire af relativsætninger indeholder to varianter over samme tema. Det handler om tilføjelse af propositionel information til en nominel størrelse. De to varianter adskiller sig fra hinanden ved, at den ene primært fungerer som semantisk udbygning af den nominelle størrelse, mens den anden udbygger information, men især har en pragmatisk funktion af fokuskonstruktion. Begge varianter er skematiske enheder, og de bør ikke beskrives som udtryk for ('instantieringer af') en overordnet og generel relativsætning. Det mere abstrakte niveau tilegnes snarere gradvist gennem en semiotisk og funktionelt funderet proces.

Afrunding: Det sproglige repertoire og det sproglige potentiale

I dette kapitel har jeg taget udgangspunkt i den klassiske skelnen mellem sprogbrugerens viden og sproget i brug som formuleret inden for de to sprogvidenskabelige paradigmesættende retninger: de

Saussures strukturalisme og Chomskys generative lingvistik. Jeg har sat min undersøgelse i relation til SLA-forskningens intersprogsbegreb, hvor tilegnerens sprogformer beskrives som manifestationer af et underliggende sprogsystem, der på én gang er systematisk og variabelt, og hvis variation skyldes såvel tilfældigheder relateret til performansforhold som til mere systematiske og til tider situationsbestemte faktorer. SLA-forskningen ligner min undersøgelse ved at tage udgangspunkt i sprogbrug, men intersprogsanalyser fastholder almindeligvis opsplitningen i et performans- og et kompetensniveau, og den primære interesse falder på kompetensen. Jeg har gennem optagelse og beskrivelse af én sprogbrugers anvendte ytringer (især) i ikke-styret leg med andre børn derimod set på sprogbrugers (sproglige) repertoire.

I kapitlets analysedel fremlagde jeg Sulimans sproglige udvikling (som manifesteret gennem brug) med henblik på ledstilling og sætningskompleksitet og herunder MLU og hypotakse. Dernæst anlagde jeg et konstruktionsgrammatisk perspektiv på materialet. Formålet var at give et bud på, hvordan Sulimans sproglige udvikling kunne forme sig. Jeg eksemplificerede tilgangen med analyser af *må*-baserede ytringer, *vil*-baserede ytringer, ytringer med postverbalt subjekt og ytringer med relativkonstruktioner. De fire typer af sproglige fænomener adskiller sig i forhold til leksikaliseringsgrad og -afhængighed og i forhold til deres relation til syntaktisk kompleksitet, som dette begreb opfattes traditionelt. Den brugsbaserede tilgang, hvor der kun antages ét sprogligt niveau, og hvor sproglig viden afspejles i sprogbrug, viste sig at være både anvendelig og frugtbar i behandlingen af dem. Jeg viste, at sprogvidenskabeligt etablerede kategorier baseret på strukturelt defineret simpelhed ikke nødvendigvis og måske endog slet ikke svarer til de sproglige enheder, der er relevante i beskrivelsen af sprogbrugers og tilegneres kommunikative adfærd. Både min strukturelle og min konstruktionsgrammatiske analyse demonstrerer, at Sulimans sproglige repertoire ændrer sig over tid. Det kan vi kalde, at der sker en udvikling med det. Samtidig peger de dog på, at det udviklingsbegreb, vi skal operere med, ikke udelukkende handler om større variation, stigende kompleksitet og højere abstraktionsniveau. I hvert fald ikke i forhold til beskrivelsen af Sulimans sprog. Der sker en stigning i MLU i hans ytringer fra april til december. Stigningen i hans mængde af tale finder derimod sted mellem april og oktober. Der kommer også flere typer, forekomster og større grammatisk kompleksitet på flere områder i den periode. I den

konstruktionsgrammatiske analyse stiger antal typer og forekomster også generelt til oktober; derefter falder begge dele. De to analyser går dermed i samme retning. Så vidt jeg ser det, er den konstruktionsgrammatiske analyse bare mere tilfredsstillende, fordi den tilbyder en teoretisk funderet forklaring på dynamikken i sprogbrugerens sproglige adfærd. Ingen af de to analyser er dog i sig selv tilstrækkelige til at forklare udviklingen i Sulimans sproglige repertoire. Fx kan vi se, at oktober måned udgør et vendepunkt; hvorfor det er tilfældet, må vi tage andre undersøgelsesmetoder i brug for at forklare. Det gør jeg i de næste kapitler.

Inden jeg går videre og afsøger, hvad et gradvist mere omfattende blik på Sulimans første tid i børnehaven kan give af yderligere indsigter i hans sproglige udvikling og socialisering, vil jeg dog bruge lidt plads på at diskutere dette kapitels genstandsområde. Jeg har i det foregående beskæftiget mig med Sulimans sproglige repertoire. Jeg har beskrevet dette repertoire som bestående af både konkrete enheder og sproglige abstraktioner, og jeg har behandlet repertoireet som en størrelse, der indeholder de sproglige enheder og abstraktioner, som Suliman har lagret mentalt, og som har praktisk, situeret og lokal relevans i forhold sprogbrug. Jeg ser på den måde individets sprog som grundlæggende anderledes end et system, der udgøres af de klassiske sprogvidenskabelige størrelser og kategorier, som fx tegn (hos Saussure), ord, (regelbaseret) grammatik og syntaks (hos Chomsky) (se også Linell 1998:25). Sproget er ikke homogent, regelmæssigt, gennemstruktureret og noget, vi deler til mindste detalje med en masse andre sprogbrugere. Det er derimod en heterogen størrelse, temmelig variabelt i sin manifestation, ofte ustruktureret og idiosynkratisk. Denne indsigt (eller antagelse, om man vil) er slet ikke ny inden for sociolingvistikken (Rampton 1997:329), og ideen om individets sprog som identisk med det fælles sprog – eller Sproget / Langue – og endog identisk med nationens sprog, er en konstruktion (Jørgensen, 2008; Pennycook, 2010). Det noget mere komplekse billede er dog ikke ensbetydende med kaos, for sproglig adfærd er *også* systematisk. Men adfærd og dermed den form for systematik, vi måtte finde, skal dog måske forklares på andre måder end via sprogvidenskabelige klassiske kategorier. Måske kræver den endog sprogeksterne forklaringer. Det er faktisk ikke så mærkeligt. Sprog må for både individet og samfundet også være, hvad de, der kan det, kan med det (Hymes 1974:72). Sproget er uomtvisteligt et kommunikativt redskab, og i min tilgang er den kommunikative funktion grundlæggende. Det, jeg hævder, er dermed, at sprogets

kommunikative funktion er med til at forme individets sprog. Min beskrivelse skal dermed bidrage til en forståelse af Sulimans sproglige udvikling i en specifik kontekst. Dermed mener jeg, at sprogtilegnelsen ikke med nogen særlig forklaringsværdi kan ses uafhængigt af den kontekst, den forekommer i. Sprogtilegnelse indbefatter langt flere aspekter end det, man normalt præsenteres for i beskrivelser af børnehavebørn.

Mit forsøg på at opnå en mere omfattende forståelse for Sulimans sprog rækker dog ud over repertoiret og det konkrete niveau, dvs. Sulimans ytringer i bestemte situationer. Jeg er også interesseret i Sulimans sproglige *potentiale*. Den ambition er i tråd med traditionel sprogvidenskab, jf. begreber som *langue* og kompetens. Forskellen mellem traditionen og mit forehavende er, at jeg først og fremmest bekræfter med, hvad et individ foretager sig i specifikke situationer givet de muligheder og begrænsninger, som karakteriserer situationerne i sprogbrugerens fortolkning. Det betegnes også *affordances* (Gibson 1979; Kramsch 2002b; Van Lier 1996, 2002). Dermed er situationerne mine mindsteenheder, mens de sproglige strukturer har været det i den traditionelle sprogvidenskab. Sprogbrugerens potentiale skal forstås som det, sprogbrugeren ville kunne foretage sig i alle mulige situationer, herunder i andre end dem, jeg har observeret. Det vil sige, at den sproglige viden skal følges af en mulighed for at omsætte den i praksis i nye situationer, for at der er tale om sprogligt potentiale: “(t)here is a fundamental difference ... between what is not said because there is no occasion to say it, and what is not said because one has not and does not find a way to say it.” (Hymes 1974:72; kursivering i original; se også Hymes 1974:96). Derimod ser jeg stadig kreativitet som et af de væsentligste elementer i det sproglige potentiale (jf. at Chomsky brugte sproglig kreativitet som et væsentligt argument for sin generative tilgang). Ingen situationer er ens, rammer og kontekst for sproglig handlen er altid forskellige. Således skal sprogbrugeren altid bruge sin kreative evne for at tilpasse sin sproglige adfærd til situationen (jf. Hymes 1974:121). Begreber som repertoire og potentiale skal ses i direkte relation til individer, til individers umiddelbart tilgængelige eller endog anvendte muligheder og til individers mindre lettilgængelige muligheder. Hvis vi skal forstå individets potentiale, er det ikke kun relevant at inddrage sprogvidenskabelige kategorier; det har bl.a. pædagogiske retninger inden for sociolingvistikken lært os (Cazden et al. 1974; Heath 1983; Hymes 1974; Labov 1977; Perregaard 2004; Philips 1983). Jeg stiller dermed spørgsmålstejn ved, i hvor høj grad

selv den grundigste, empirisk funderede, men dekontekstualiserede beskrivelse af en sprogbrugers sproglige repertoire kan forudsige og forklare individets sprogbrug i andre situationer. Jeg håber gennem begrebet sprogligt potentiale at gøre os mere opmærksomme på forskelle på omstændighederne for det, vi kan observere sprogbrugeren være i stand til, og det, vi gerne vil have dem til at kunne eller det, vi måske tror, de kan i andre situationer. Jeg forsøger i det hele taget at flytte fokus fra Sproget til sprogbrugeren og sprogbrugeren sprog. Dermed virker det passende at tage udgangspunkt i den sprogbrugsbaserede sprogvidenskabs erkendelsesinteresse, metoder og terminologi. Her argumenterer man imod en betragtning af sprogbrug som væsensforskellig fra sprogets mentale repræsentation og indlejring. Tværtimod ser man sprogbrug som grundlæggende for de abstraktioner, som sprogbrugeren arbejder med. Sprogets organisering er en dynamisk størrelse. Den konstruktionsgrammatiske position er endvidere i overensstemmelse med sproglig socialiseringsteori, idet begge hviler på den antagelse, at sprog tilegnes gennem brug, og at socialisering både foregår til og på sprog. Konstruktionsgrammatikken kan på den måde komplementere sproglig socialiseringsteoris som oftest noget overfladiske behandling af den sproglige dimension. Ligesom det er yderst sjældent, at sproglige socialiseringsstudier faktisk gør noget ud af den rent sproglige tilegnelse, er det dog mindst lige så sjældent, at konstruktionsgrammatiske studier egentlig tager det individ, der tilegner sig sproget, alvorligt, fx ved at se nærmere på den situationelle og interaktionelle forankring af sprogbrug.

Sprog læres i og af brug, og det læres, fordi sprogbrugeren har brug for og lyst til at kommunikere med andre mennesker. Sproget formes dermed af de kontekster, det læres i og således også af de forventninger, som sprogbrugeren nærer til sig selv, og som omverdenen nærer til sprogbrugeren. Jeg vender i de næste kapitler tilbage til spørgsmål om relationen mellem sprogbruger og situationel kontekst samt mellem sprogbruger og andre sprogbrugere. Jeg behandler også emner som sprogbrugeren muligheder for at bruge sproget, og hvilken betydning for deltagelse, interaktion og måske ultimativt for sprogligt potentiale, forventninger har.

5. INTERAKTION

Dette kapitel fokuserer på Sulimans interaktion med andre børn. Med interaktion mener jeg – med en omskrivning af Goodwin & Goodwins (2004:223) definition af begrebet deltagelse – handlinger, med hvilke samtidigt tilstedeværende individer demonstrerer deres gensidige orientering. Handlinger skal her forstås bredt og ikke kun sprogligt. Jeg inkluderer derfor – i stigende omfang – interaktionelle handlinger i forskellige modaliteter, sprog, gestik, placering, bevægelse. Sprog bliver dermed behandlet som et interaktionelt redskab forankret i systematisk social organisering på linje med andre redskaber (jf. Goodwin & Duranti 1992:22). I forhold til det analytiske objekt er kapitlet mere inkluderende end det forrige, i forhold til datamaterialet mindre inkluderende. De følgende analyser er lavet på baggrund af datamateriale, der udelukkende stammer fra aktiviteter, hvor Suliman ikke var eneste aktive deltager, og hvor de voksne ikke dominerede. Det svarer til 35 ud af det samlede datamateriale på 77 optagelser. Dermed indsnævrer jeg analyseområdet til *børnenes voksenalafhængige sociale aktiviteter* ('peer interaction' i modsætning til voksenstyrede og ikke-sociale aktiviteter), og jeg ændrer analyseobjektet til *bidrag, med hvilke Suliman demonstrerer (aktivt) socialt engagement i interaktion*.

Kapitlets ene formål er en undersøgelse af børneinteraktionen i sig selv. Det andet er at undersøge, hvor langt det interaktionelle perspektiv kan bringe os i studiet af Sulimans kommunikative udvikling i børnehaven. Givet min antagelse af at barnets motivation for sprogtilegnelse og læring i børnehaven ofte domineres af ønsket om at deltage i aktiviteter med andre børn, er det oplagt at forsøge at afdække (noget af) deltagelsens aktive sociale og interaktionelle side. Endvidere skal dette kapitel hjælpe til at opklare i al fald tre spørgsmål, som de sproglige analyser rejste. For det første viste der sig tendens til, at Suliman talte mindre mod slutningen af perioden end midt i. For det andet steg MLU svagt over perioden; hvad stigningen skyldtes, og hvordan ytringerne i øvrigt var sammensat over tid, ved vi ikke. For det tredje steg Sulimans anvendelse af *vil*-baserede ytringer voldsomt i oktober og november. Jeg undersøger i dette kapitel, om vi kan komme en forklaring på disse observationer nærmere.

Kapitlet falder i to dele. I den første beskæftiger jeg mig med generelle spørgsmål som synet på interaktion, herunder børns

interaktion, på relationen mellem interaktionens konkrete analyseniveau og de mere abstrakte niveauer kontekst og aktivitetstype, og på, hvordan interaktionelle handlinger tildeles mening. Derefter følger i kapitlets anden del tre analyser. Den første drejer sig om Sulimans brug af gentagelser. Gentagelser betragtes almindeligvis som en effektiv strategi for mindre kompetente individer til at gøre sig interaktionelt gældende (se fx Holmen 1990; Pallotti 2002). Jeg undersøger bl.a., om Sulimans brug af gentagelser ændrer sig, efterhånden som han tilbringer længere tid i børnehaven. Den anden analyse er af Sulimans brug af initiativer og responser, især inspireret af Linell & Gustavsson (1987) og Linell, Gustavsson & Juvonen (1988). Jeg ser på modtagelsen og funktionen af Sulimans ture med henblik på at finde ud af, om og hvordan hans bidrag integreres i aktiviteterne, og hvilken social funktion de ser ud til at skulle opfylde. I den sidste analyse ser jeg på Sulimans reaktioner på afvisninger. Idet afvisninger netop synliggør eksistensen af modstridende forståelser og interesser, bliver synet på interaktion som forståelsesafstemning og etablering af intersubjektivitet her centralt. Jeg inddrager endvidere i denne analyse i vidt omfang andet end sprogligt formidlede, kommunikativt relevante signaler, og genstandsområdet er dermed det mest omfattende i denne del af bogen.

Interaktion, fælles forståelse og børn

Interaktion er altså deltageres gensidige orientering demonstreret gennem handlinger. Handlingerne udtrykkes af bidrag, som vi især for de sprogliges vedkommende beskriver som ture. Det bygger på en forståelse af, at der normalt kun er én taler eller aktiv producent ad gangen (Sacks, Schegloff & Jefferson 1974; se også Linell 1998:159ff). Deltageres bidrag er altså koordinerede, fx fordi deltager orienterer sig mod pauser, overlap og samtidige bidrag som uønskede. Derfor undgås de. Denne koordinering er altså også tegn på deltagerens sociale orientering. Denne sociale orientering ses også gennem en fortsat synkronisering af turene på et indholds niveau (Linell 1998). Således forholder en tur sig til de foregående, og samtidig skaber den konteksten for de følgende. I fagterminologien beskrives det som, at ture både er kontekstformede og kontekstskabende (Heritage 1984:242). Deltagerens bidrag viser deres forståelser af, hvad der foregår og er foregået, herunder forståelser af de andre deltageres bidrag (Heritage 1984:254; Linell 1998:164ff).

Det ses altså som et interaktionelt grundvilkår, at der er eller arbejdes mod fælles forståelse. Det lykkes naturligvis ikke altid at etablere en sådan, men det vil så ganske ofte blive synligt. Deltagere opdager, at de selv eller andre har fejlfortolket et bidrag, deres eget bidrag eller andre. Det kan de jo opdage, fordi de andres fortolkninger er blevet synliggjort. Det giver så en mulighed for at korrigere. Det fænomen kaldes reparation (efter engelsk *repair*) (Schegloff, Jefferson & Sacks 1977). Interaktion kan bl.a. derfor beskrives som samkonstrueret (Jacoby & Ochs 1995), og alle deltagere som ansvarlige for forløbet. 'Forståelse' bliver et fælles og socialt fænomen, og netop fordi forståelsen (eller *intersubjektiviteten*) er iagttagelig, kan den analyseres (se også Edwards 1997:110ff; Heritage 1984:254ff; Wiben Jensen 2008). Et relateret interaktionelt grundvilkår drejer sig om, at deltagere efterstræber enighed. De skal være enige om, hvilken forståelse der gælder. Ellers ville de heller ikke være så opmærksomme på fejlfortolninger.

Imidlertid er det selvfølgelig ikke alle misforståelser, der kommer op til overfladen og bliver iagttagelige. Dem vælger man så ikke at beskæftige sig med, fordi de netop forbliver mentale og private og derfor uanalyserbare. Tilsvarende er det heller ikke alle forhandlinger, der fører til enighed. Nogle forhandlinger skal faktisk nok ikke betragtes som udtryk for forsøg på at opnå intersubjektivitet, for interaktionsdeltagere kan have forskellige og modstridende ønsker og forventninger. De kan indgå i interaktion for at tilkendegive deres egen holdning eller for at påvirke de andre deltagere, uden egentlig at søge den fælles forståelse eller enighed. Også den form for interaktion implicerer dog samarbejde, som allerede Grice gjorde opmærksom på, jf. her Linell:

It is important to record first of all, that the basic coordination of communicative actions and interactions does not preclude the existence of diverging or competing interests and concerns on the part of the individual participants. A competitive exchange, such as a negotiation or an argument, presupposes mutual other-orientation and obedience of some basic communicative principles; without this the communication would cease altogether (Linell 1998:255).

Uanset om interaktionen er en gemytlig samtale om vejret, eller om det er en konflikt og et skænderi, kræves koordination. Der er dog også særlige normer for konflikter, som vi vender tilbage til. Det må

endvidere betragtes som særdeles interaktionelt kompetent adfærd, hvis deltagere er i stand til at overholde samtalens præmisser i forhold til koordinering og etablering af fælles forståelse og derigennem kan manipulere med andre for at opnå mål, der er i konflikt med de andres ønsker (jf. Schwartzman (1978), Åm (1996) om legens magtaspekter).

Mens misforståelser, manipulation og manglende enighed ikke udgør principielle udfordringer for samtaleanalysen, så gør det det til gengæld, når vi ikke kan antage, at interaktionsdeltagerne (stort set) deler repertoire, forståelser eller forventninger med hinanden eller med analytikeren. Det kan være tilfældet i interkulturel kommunikation, og det kan i særdeleshed også være tilfældet, når analytikere skal beskræftige sig med interaktion i andre kulturer (se fx Moermann 1988). Man kan med stor ret betragte børns interaktion med andre børn på samme måde. Børns og voksnes kommunikative erfaringer og repertoier modsvarer ikke hinanden (jf. Schegloff 1989b:151). Det er derfor et relevant spørgsmål, om det i det hele taget kan lade sig gøre at analysere børns interaktion på samme måde som voksnes. En del mikrosociologiske undersøgelser har beskæftiget sig med dette spørgsmål, fx Butler & Wetherall (2006), Church (2009), Cromdal (2001), Danby & Baker (1998), Evaldsson & Corsaro (1998), Kidwell (2005), Kidwell & Zimmerman (2006), Lerner & Zimmerman (2003), Wootton (1997). I disse undersøgelser er det blevet vist, at børns handlinger ligesom voksnes demonstrerer forståelser af den sociale verden. Forståelserne er forankret i et her-og-nu, dvs. i hvad der er offentligt tilgængeligt, og hvad der er vedtaget, lokalt og specifikt for den enkelte situation (Wootton 1997:94). Dermed skal vi forstå børnenes handlinger *som del af* en social situation, for selv om børn kan opføre sig på måder, voksne opfatter som uforståelige, kan de have interaktionelt velbegrundede årsager til det (Wootton 1997:8). Wootton (1997) går endog et skridt videre. Han problematiserer de traditionelle udviklingspsykologiske undersøgelser, hvor børn i høj grad behandles som individer på vej mod en fuldt rationel voksentilstand, væk fra en irrationel barndom (jf. Corsaro 2005; James, Jenks & Prout 1998; Kidwell & Zimmerman 2006; Palludan 2005). Denne beskrivelse gælder for den traditionelle udviklingspsykologi, mens der jo også eksisterer psykologiske studier, som er mere optaget af at beskrive det her-og-nu, barnet befinder sig i, og som ikke nødvendigvis ser barnet som irrationel (fx Winther-Linqvist 2006; Reimer et al. 2000; Åm 1989; se også andre referencer i Andersen & Kampmann 1996). Wootton finder ikke i almindelighed, at deres fokus på det isolerede individ og individets indre udvikling

kan redegøre for, hvordan barnet får adgang til andres syn på verden, herunder hvorfor barnet lærer af andre, og hvordan læringsprocessen faktisk forløber i og i kraft af interaktion. Det kræver nemlig, at man tager mikrosociologiske (og herunder interaktionelle) forhold alvorligt. Manglen på interaktionel sensitivitet kan også føre til misforståelser i forhold analysen af børns kognitive kompetencer og udvikling. Således er det en almindeligt accepteret (om end omdiskuteret) antagelse, at børn først i fireårsalderen begynder at forstå, at andre mennesker har et indre mentalt liv, og at dette er forskelligt fra deres eget (den såkaldte *theory of mind*) (Kidwell & Zimmerman 2006:3f). Mikrosociologiske undersøgelser har derimod vist, at selv børn på mellem et og tre år forholder sig til andres og egne udtryk som handlinger; som handlinger, der er tilgængelige og synlige for andre end producenten selv; som handlinger, der er udtryk for forståelser; som handlinger, andre bygger videre på i den fortsatte interaktion; og som handlinger, for hvilke den person, der udfører dem, kan blive holdt ansvarlig (*accountable*) (fx Kidwell 2005; Kidwell & Zimmerman 2006; Lerner & Zimmerman 2003; Wootton 1997). Endvidere betragter børn selv denne ansvarlighed som et moralsk anliggende og orienterer sig imod overtrædelser af de sociale kontrakter som alvorlige forseelser (Wootton 1997:kap.4), og sanktioner vil være velbegrundede (Kidwell 2005:418). Disse interaktionelle forståelser gælder såvel børn, der ikke taler endnu (Lerner & Zimmerman 2003), som dem, der gør (Wootton 1997). Det peger altså på, at børn meget tidligt er bevidste om, at udtryk (ture) har et indhold (de udgør handlinger), at interaktionelle handlinger skal betragtes som et fælles produkt af flere deltageres orientering mod bestemte normer og praksisser (Schegloff 1989b:140), og at handlinger har konsekvenser. På den måde svarer selv små børns orientering i interaktionelle sammenhæng langt hen ad vejen til voksnes, og vi kan altså i vidt omfang behandle børns og voksnes interaktion med samme metode.

Imidlertid mener jeg, at man skal tage det alvorligt, at børns interaktion kan forekomme voksne svært tilgængelig og eksotisk. Det har nok flere årsager. For det første beskæftiger børn sig gerne med andre ting end voksne. De spiller huskespil og *coco crazy*, leger løver og brandmænd, balancerer på borde og stole, laver perleplader og modellerer. Det gør voksne sjældnere. Det påvirker også børns interaktionelle adfærd, at de gerne befinder sig i større grupper på mindre plads og i længere tid end mange voksne. Børn er ofte netop ikke opdelt efter funktion eller kompetenceområde (som voksne på

arbejdspladser er), og aldersopdelingen, der i mange børnehaver og herunder Jordan Rundt er konkretiseret i opdelingen i stuer, håndhæves som regel ikke hele tiden i modsætning til, hvad der gælder i andre lande (se fx Palludan 2009). Børnegruppen rummer dermed til enhver tid mange potentielle deltagere til aktiviteterne (Andersen & Kampmann 1996:111). Disse forhold motiverer en del af det eksotiske i børnehavebørns almindelige interaktion, fx den almindelige praksis at gentage sig selv for at få ordet (jf. Corsaro 1979; Cromdal 2001; Pallotti 2001, 2002), og at forsøg på at opnå deltagelse i og forsvar af aktiviteter spiller en stor rolle i børnenes liv (se kapitel 6, 'At være med: Den accepterede deltagelse og optagelsesforhandlingen).

For det andet har manglen på umiddelbar tilgængelighed at gøre med, at børns repertoire ikke svarer til voksnes og herunder til analytikerens. Mens vi normalt antager at vide, hvilke fravalg handlinger hos voksne implicerer, kan vi ikke på samme måde antage det samme for et barn. Kan barnet fx præsentere sin anmodning i en form, der almindeligvis anses for at være høflig (fx *be om, må jeg gerne få* eller lignende), eller har det aldrig præsenteret formuleringer af den type? Den slags er vi nødt til at vide, for at vi kan argumentere for, at en given formulering er eller ikke er ment som et udtryk for uhøflighed. Hvis vi er interesserede i at forstå ikke interaktionen i sig selv, men barnet, er dette bestemt en relevant dimension at have adgang til. Tilsvarende har børnene en række børnekulturelle praksisser på sprogligt plan. Hvad siger man, når man gerne vil lege med andre? Hvad siger man, når man gerne vil lege med nogen af det andet køn? Hvordan konstruerer man en velfungerende og tilfredsstillende fantasi-rolleleg? Og hvordan med en lydleg? Dette repertoire er knyttet til børns sproglige hverdag, men adskiller sig typisk fra voksnes. Den tredje årsag til de voksnes vanskeligheder med børns interaktion skyldes, at der eksisterer forskelle mellem børn og voksne i forhold til interaktionelle normer. Fx skifter børns fokus i legeaktiviteternes indhold relativt tiere end i voksnes. De hyppige skift kan faktisk gøre det kompliceret at skelne et (goffmansk) fokuseret møde fra et ikke-fokuseret (fx Goffman 1961:17f). De bliver imidlertid ikke behandlet som afvigende eller problematiske af børnene selv. På et strukturelt niveau hænger på hinanden følgende ture ofte sammen ennemæssigt i voksensamtaler, og der arbejdes på at minimere pauser mellem taleture (Linell & Gustavsson 1987; Sacks, Schegloff & Jefferson 1974). Det behøver ikke at være tilfældet eller i hvert fald ikke på samme måde i børnsamtaler (Ervin-

Tripp 1979; Ochs 1979:47; se også Hamo et al. 2004:85). Der er ingen grund til på forhånd at antage, at børn og voksne er medlemmer af en fælles, homogen kultur (Edwards 1997:295).

Egentlig gælder det for alle former for interaktion, dvs. også interaktion mellem voksne, at vi aldrig kan være sikre på, at deltagere deler forståelse med hinanden endsige med analytikeren (Wootton 1997:25). Men jo mere de andre ligner os selv, jo lettere tilgængelig er deres interaktion. Med andre ord: jo større sandsynlighed er der for, at vi deler forståelse og repertoire. Man skal i analyser af børns interaktion være endnu mere varsom, omhyggelig, refleksiv og forbeholden i sit arbejde end ellers, for ens forforståelse er dårligere. Derfor mener jeg, at vi alligevel ikke kan behandle børneinteraktion helt som voksnes (hverdags)samtaler. Interaktionsanalyser af børn som i dette kapitel skal være eksplicit kulturelt kontekstualiserede og kan kun laves med udgangspunkt i et etnografisk forarbejde (jf. Moerman 1988). Det kan så forekomme paradoksalt, at jeg samtidig mener, at den detaljerede, mikroanalytiske forankring i data kan være endnu mere oplysende end i vokseninteraktion. Det er netop så meget desto vigtigere at forankre sin forståelse i eksplicite signaler i data, fordi vi har det med at antage en hel masse på forhånd – selv om vi egentlig slet ikke kan – og fordi deltagernes forståelser og repertoire er i hastig ændring, som Wootton (1997:17f) bemærker.

Kontekst: Aktivitetstyper og forventningsstrukturer

Interaktionelle handlinger kan analyseres med fokus på deres sekventielle indlejring, udtryk eller indhold, og handlingernes mening opstår i den situationelle sammenhæng, jf. her Linell (1998) om sprogligt udførte handlinger:

Words and utterances do not express or contain the meanings actors want to convey in communication. Rather, words and their semantic potentials point to, allude to or admit of certain in situ interpretations. Hence, situated interpretations always go beyond the linguistic structure of discourse, the 'text' itself (Linell 1998:127).

Linell anfører, at semantisk betydning er et potentiale, der først udløses i en situation eller en sammenhæng, dvs. i kontekst. Konteksten gør, at vi opfatter adfærd som ure og som relevante, nødvendige handlinger, der giver mening (Perregaard 2004:95). Vores

forståelse af handlinger har dermed tæt relation til den sammenhæng, de udspiller sig i. Analytisk kan det betragtes som en figur-grundrelation eller som en relation mellem en *focal event* 'fokushændelse' (handlingen) og dens *field of action* 'handlingsområde' (konteksten) (Goodwin & Duranti 1992:3). Det medfører, at vi faktisk ikke kan analysere interaktion uden at have et reflekteret forhold til interaktionens kontekst, fordi konteksten udgør den tidslige og rumlige forankring og gør os i stand til at fokusere. Der er imidlertid meget mere at sige om forholdet mellem handling og kontekst, og især er der stor uenighed om, hvordan kontekst skal forstås. Inden for konversationsanalysen ser man en turs kontekst som de ture, den optræder umiddelbart før og efter (Goodwin & Duranti 1992:28f; Heritage 1984:242; Sacks, Schegloff & Jefferson 1974; se dog Moerman 1988). Det reducerer kontekst til, hvad deltagerne selv indfører eksplicit, og dermed hvad (analytikeren ser) de gør relevant. Anderledes forholder det sig i antropologiske tilgange, hvor kontekst behandles som den ramme, inden for hvilken antropologen vælger at beskrive forskellige relationer (Perregaard 2004:96). Kontekst kan beskrives som stabil eller fleksibel. Hvis kontekst ses som stabil, betyder det, at analytikeren kan identificere den entydigt, at interaktionsdeltagerne også kan identificere den, at de er enige om forståelsen af den, at den ikke ændrer sig, og at handlinger eller hændelser påvirkes af rammen uden selv at kunne påvirke den. Hvis man anser kontekst for fleksibel, indebærer det, at handlinger kan ændre på forståelsen af kontekst, og at de dermed er med til at bestemme deres egen overordnede fortolkning. Jeg ser kontekst som *både* fleksibel ved at være lokalt produceret, inkrementelt udviklet og transformerbar på ethvert tidspunkt (Drew & Heritage 1992:21) og stabil ved at sætte en fokal hændelse i forhold til den større sammenhæng. Den sidste forståelse af kontekst forklarer, at vi har forventninger til, hvad der optræder i en given situation. Uden disse forventninger ville vi ikke være i stand til at skelne almindelige begivenheder fra ualmindelige eller som før nævnt at genkende meningsfuldhed og relevans.

I Linells (1998) behandling af kontekstbegrabet ses den fokale hændelse (en handling, interaktionel sekvens, hel samtale eller aktivitet) som en *tekst*. Denne tekst har aldrig kun én kontekst, men derimod *kontekster*, og vi bør se teksten som indlejret i dem som i en kompleks matrice (Linell 1998:128). Konteksterne er ikke alle relevante til enhver tid, men deltagerne kan gøre dem relevante under den løbende fortolkning, som interaktion (Linells *dialogue* 'dialog')

bygger på og udgøres af (Linell 1998:132). Vi trækker nemlig løbende på en række forskellige ressourcer og gør dem derved til tekstens relevante kontekster (Linell 1998:128). I øvrigt foretrækker Linell termen *rekontekstualisering* i stedet for den delvis tingsliggørende *kontekst* for at understrege fortolkningsprocessens dynamiske karakter (Linell 1998:127, 154). Linell beskriver en række fænomener, der kan fungere som kontekstuelle ressourcer. Han skelner mellem *immediate* 'umiddelbare' og *mediate* 'middelbare' (Linell 1998:128fff). De umiddelbare tæller den tidligere diskurs inden for samme *encounter* 'møde' – også kaldet konteksten – samt den konkrete situation, som en given handling finder sted i, hvilket han præciserer med "the immediate perceptual environment ("here and now")" (Linell 1998:128). De middelbare ressourcer omfatter bl.a. deltageres viden, antagelser, forståelser mv. om det, der tales om; deltageres modeller af indeværende og kommende kommunikative projekter; deltageres viden og antagelser om andre involverede deltagere; den abstrakte definition af situation; viden om sprog og kommunikative rutiner og handlingstyper; og den generelle baggrundsviden. Jeg vender tilbage til aktivitetstypen som væsentlig kilde til fortolkning.

Kontekster fungerer altså som rammer om handlinger, hændelser og situationer, og disse rammer sætter forventningsstrukturer op (Linell 1998:130). Samtidig er kontekster nødvendigvis integreret i konkrete handlinger, hændelser og situationer, idet de aktiveres gennem disse (Linell 1998:134). Det illustrerer jeg i eksempel (9) herunder. En gruppe drenge har i et stykke tid kravlet rundt på alle fire som løver. De har i relativ fredsommelighed jagtet pigen Batul, og nu ligger de tavst på maven og iagttager hende (hun sidder ved et bord foran dem og foretager sig heller ikke rigtig noget).

Eksempel 9: Storebror – lillebror, 1 / jbv05090703 / september

Deltagere: Batul (3;11), Slavko (5;7), Villads (5;3), Slavko (5;7), Yusuf (4;9), Suliman (3;7)

Sla: xxx.

Vil: ¹jeg vil gerne være en storebror²; ³og og i andre er lillebror.
(¹ser først på Slavko, har hånden under hagen, taler langsomt,
²tager hånden væk, vifter med den; ³ser op på Yusuf))

Yus: ⁴en storebror. ((⁴ser ned på en figur i sin hånd))



Villads: "Jeg vil gerne være en storebror, l. 2

Med "jeg vil gerne være en storebror; og og i andre er lillebror" introducerer Villads et familietema til supplerende af eller afløser for fangelegen. Villads inviterer dermed de andre drenge til at sætte en ny forventningsstruktur op (Linell 1998:130), der angår fantasi-rolleleg. Fantasilegens første faser involverer ofte forhandling om fordeling af roller. Det er altså en del af den forventede struktur for familielegen, at de andre tilkendegiver rolleønsker (se også om rollevalg og -fordelinger Garvey (1990:88-92), Winther-Lindqvist (2005:47f) Åm (1989)), og rolle-ønsker vil derfor være relevante og forventede bidrag. Endvidere har Villads' valg af familietemaet etableret forventningen om, at de andre drenge også vælger roller inden for familien. Der er altså både forventning om, at de andre drenges bidrag skal forstås som en del af en fantasileg, og at de skal holde sig inden for familietemaet. Og sluttelig har Villads faktisk foreslået, at de kan være "lillebror", mens han selv er storebror. Så vi vil også forvente, at de enten accepterer eller afviser dette forslag. Gennem de handlinger, de nu måtte vælge at udføre, vil Yusuf, Slavko og Suliman vise, hvad deres egen forståelse og fortolkning af fantasilegsstrukturen og familietemaet er. De vil også kunne demonstrere deres holdning til det nye forslag, enten ved at anerkende det eller ved ikke at anerkende det. Manglende anerkendelse kan vises på forskellig måde, men forslaget om en fantasilegsaktivitet gør det forventeligt, at de måske går ind i at forhandle enten roller eller selve aktivitetstypen. Forhandlingen har sin egen forventningsstruktur. Drengenes

handlinger vil altså blive fortolket i forhold til vores forventninger til de anslåede temaer og aktivitetstyper, og samtidig vil drengene – gennem deres handlinger – etablere et fælles udgangspunkt for de følgende aktiviteter. Lad os nu undersøge, hvad der sker. Yusuf reagerer som den første og helt uden tøven på Villads forslag. Han siger ”en storebror”, mens han kigger ned. Uden at vi kan være sikre, så lyder det, som om Yusuf gerne vil have bekræftet, at det var ”storebror”, Villads sagde. Dermed lever Yusuf ikke op til forventningerne om at acceptere, afvise eller vælge en rolle til sig selv, men han orienterer sig dog mod familietemaet såvel som mod den del af fantasilegens forventningsstruktur, der handler om, at man skal blive enige om deltagerens roller, før man går i gang. Vi forstår hans bidrag som en del af en forhandling. Vi forstår den også i forhold til fantasilegsaktiviteten. I en anden sammenhæng kunne ytringen ”en storebror” måske have betydet, at Yusuf fortalte, han selv var storebror, eller at han kendte en storebror, men da ytringen falder efter Villads’ tur, fortolker vi den i forhold til Villads’ tur. Da Villads ikke har gjort disse andre potentielle fortolkninger relevante eller forventede, aktiveres de ikke. Der er dermed etableret diskursiv sammenhæng eller kohærens mellem Villads og Yusufs ture, og vi kan se, hvordan forskellige kontekster bliver integreret i teksten gennem konkrete bidrag.

Forventningsstrukturer hænger tæt sammen med Levinsons (1992) begreb *aktivitetstype* (lignende begreber fx Goffmans (1961) *situated activity system* behandler jeg ikke i denne omgang). Levinson (1992) gør opmærksom på, at det at forstå de sproglige dimensioner af en begivenhed forudsætter, at vi forstår og kender til den overordnede aktivitet. Sprogets indlejring i aktiviteten udgør i sig selv en væsentlig del af sprogets betydning, og aktiviteten kan også påvirke, om og hvor meget der tales (Linell 1998:249), hvad der siges, og i hvor høj grad sprog udgør en integreret del af aktiviteten (Levinson 1992:70), samt om den kommunikative aktivitet er hovedaktiviteten, eller om der foregår andre ting samtidig (Linell 1998:244; Goffman 1961:17). Turtagningsmønstre og sekvenstyper varierer med aktiviteter ligesom kohærens, relevans og emneudvikling (Linell 1998:249). Aktivitetstyper er således abstraktioner over *events* ’begivenheder’, som definerer begivenhedernes muligheder og begrænsninger (*constraints*) på form og indhold (Levinson 1992:69), herunder hvad der udgør tilladelige (*allowable*) sproglige bidrag, og for at omsætte interaktionelle bidrag til handlingskategorier trækker vi på vores forventninger til interaktionel adfærd i forskellige aktivitetstyper.

Betydningen af aktivitetstyper gør det analytisk relevant at præcisere konteksten for en given samtale eller interaktion. *Samtale* er ikke i sig selv en type social aktivitet. Jeg diskuterer af plads- og fokushensyn ikke, på hvilket abstraktionsniveau aktivitetstypen skal beskrives (udgør børnehavens 'frie leg' en aktivitetstype? Udgør spillene coco crazy og hvem-er-hvem? én eller to aktivitetstyper?) eller forholdet mellem aktivitetstype, genre og tema; se dog fx Bauman (2001), Blum-Kulka et al. (2004:310ff), Linell (1998:kap.12)).

Aktivitetstypen skal ikke betragtes som statisk eller som determinerende i forhold til, hvordan deltagere handler, eller hvordan handlinger forstås. Den kan integreres med andre aktivitetstyper, den kan elaboreres og forhandles. Hvis en voksen havde sagt "nu skal I se at rydde op så vi kan komme til at spise frokost" til drengene, ville de formentlig ikke have fortolket denne kommunikative handling som en del af deres fantasi- og fangelege. De ville snarere have tilføjet en ekstra relevant aktivitetstype til fantasi- og fangelegsaktiviteterne i eksempel (9). Nye kommunikative handlinger ville så kunne blive fortolket i forhold til alle de forskellige relevante og aktiverede aktivitetstyper. Hvis Villads således kravlede hen til en bunke biler, ville det kunne ses som en måde at efterkomme den voksnes ønske på (måske ville han samle bilerne op og lægge dem væk), samtidig med at han orienterede sig mod de andre drenge (hans kravlen var en del af løve-legen). Hvis ingen af drengene reagerede på anmodningen om at rydde op, ville de ikke gøre oprydning til en relevant aktivitetstype. Handling og aktivitetstype er altså gensidigt afhængige og gensidigt konstituerende (Linell 1998:237)

Når kontekst er et dynamisk fænomen, opstår et interessant problem i ft. deltagernes gensidige forståelse, eller intersubjektivitet. De kan jo netop som udgangspunkt ikke være sikre på at have én og den samme forståelse af den relevante kontekst (Goodwin & Duranti 1992:27). Det illustrerer jeg herunder i en fortsættelse af eksempel 9:

Eksempel 10: storebror – lillebror, 2

- 1 Sla: xxx.
- 2 Vil: ¹jeg vil gerne være en storebror²; ³og og i andre er lillebror.
- 3 ((¹ser først på Slavko, har hånden under hagen, taler langsomt,
- 4 ²tager hånden væk, vifter med den; ³ser op på Yusuf))
- 5 Yus: ⁴en storebror. ((⁴ser ned på en figur i sin hånd))
- 6 (0.5)
- 7 Vil: jah.
- 8 Vil: Suliman er baby.

Yusuf har efterspurgt bekræftelse af, at Villads vil være storebror. Denne bekræftelse giver Villads ham efter en kort pause (7). Suliman og Slavko siger ingenting. De legeinterne positioner for alle tre potentielle deltager i den foreslåede leg er altså uspecificerede, og såvel Yusufs tøven som tavsheden efter hans tur signalerer, at der er et problem. Vi kan ikke vide, om det er et problem i ft. selve legetemaet eller i forhold til Villads' forslag til roller og rollefordeling. Hvorom alting er, så står det på dette tidspunkt ikke klart, hvilken status (løve)familielegen har, det står ikke klart, hvem der er eller ikke er med, og det står ikke klart, hvorfor Yusuf, Slavko og Suliman ikke gør krav på legeroller. Villads selv vælger så, og i sin tur forsøger han at løse en del af problemet, idet han tildeler Suliman rollen som baby (8). Dermed orienterer han sig på forskellig måde mod Yusuf, Suliman og Slavko. Yusuf og Slavko er indeholdt i kategorien betegnet med "i", mens Suliman ikke er. Hvad mere er, så orienterer Villads sig på forskellig måde mod den samme manglende eksplicite reaktion fra Slavko og Suliman, mod deres tavshed. Tavshed kan være en interaktionel handling (Davidson 1984; Silverman et al. 1998), som fx kan opfattes som tilkendegivelse af modstand. Men tavshed kan også fortolkes anderledes. Suliman er relativt ny i børnehaven. Dermed kan Villads med rimelighed antage, at Suliman ikke er så bekendt med de forskellige almindelige aktivitetstyper, deres normale muligheder og begrænsninger, og almindeligvis tilladte bidrag. Det kræver desuden erfaring at se en situation som et tilfælde af en generel type eller en handling som en del af en aktivitetstype (her fx Villads' forslag som indledning til løvefamilieleg). Endvidere er der tæt sammenhæng mellem at forstå en tur (og en turs implikationer, den forventningsstruktur, den sætter op m.v.) og så at besvare den (Linell 1998:79). På den måde er det nærliggende at forstå Villads' tur (8) som et tilbud til Suliman og som en måde at berede Suliman den plads i aktiviteten, som Suliman måske ikke selv er i stand til at forhandle. Jeg foreslår altså, at når Villads tilskriver Suliman rollen som baby, behandler han på en gang Suliman som en deltager, der ikke selv kan sætte en passende forventningsstruktur op i sammenhængen, en deltager, som ikke besidder et repertoire til at håndtere forventningsstrukturen efter normerne, en deltager, Villads har ret til at bestemme over (et perspektiv, jeg vender tilbage til i kapitel 6), og en deltager, der har en anden status end de to andre (hvilket jeg også vender tilbage til i kapitel 6). Sulimans tavshed bliver dermed ikke behandlet som en handling, foretaget på baggrund af et valg ud fra en række andre mulige relevante handlinger, men netop som manglende

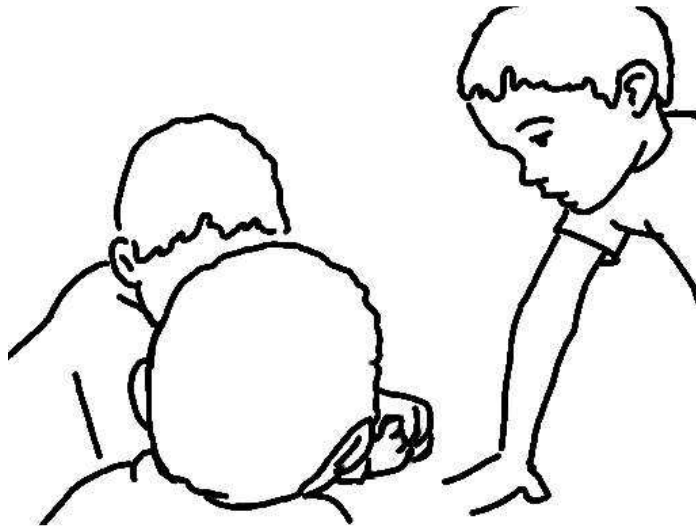
handling måske forårsaget af manglende forståelse eller måske af manglende passende repertoire. Villads kan derimod ikke med rimelighed behandle Slavkos tavshed på samme måde. Slavko er netop i modsætning til Suliman et erfarent børnehavebarn, og hans tavshed er snarere en måde at vise opposition, afvisning eller bare distance på. Men Villads orienterer sig ikke eksplicit mod Slavkos tavshed. Til gengæld foreslår jeg, at han netop foreslår Suliman rollen som baby, fordi han dermed kan positionere Slavko som hierarkisk mere fordelagtigt placeret end Suliman. Relationer mellem roller internt i lege kan fungere som afspejlinger af relationer uden for legen. Dette vender jeg tilbage til i kapitel 6. Pointen her er imidlertid, at Villads tilsyneladende inddrager sine kontekstuelle ressourcer i sin fortolkning af Suliman og Slavkos tavshed. Slavkos tavshed bliver behandlet som udtryk for misbilligelse i forhold til relativ position inden for legetemaet. Slavko forventede måske en mere fremtrædende position. Sulimans tavshed bliver behandlet som udtryk for manglende forståelse eller ressourcer.

Uoverensstemmelser mellem deltageres fortolkninger og forventninger m.v. i sociale interaktioner opstår hele tiden; jf. eksempel 11:

Eksempel 11: Storebror – lillebror, 3

- Sla: xxx.
- Vil: ¹jeg vil gerne være en storebror²; ³og og i andre er lillebror.
 ((¹ser først på Slavko, har hånden under hagen, taler langsomt,
²tager hånden væk, vifter med den; ³ser op på Yusuf))
- Yus: ⁴en storebror. ((⁴ser ned på en figur i sin hånd))
 (0,5)
- Vil: jah.
- Vil: Suliman er baby.
- Uni: nej. ((måske Suliman.))
- Sla: ⁵hvem ⁶er han?⁷ ((⁵ser først på Villads, ⁶ser på Suliman, peger på ham, ⁷ser tilbage på Villads.))
- Vil: en xx.
 ((Slavko vender sig mod Suliman.))
- Sla: og hva og hva (.) er du far eller baby eller er du en storebror
⁸eller er du en lillesøster? ((⁸Villads kravler over til dem.))
- Vil: du ka ik være far der ka xx⁹x to far. ((⁹sætter sig foran Suliman og Slavko.))
 (1)
- Sla: hva vil du være.
 (1)

Sla: [hva hva].
Vil: [storebror] (.) storebror?
Sla: der ka godt være to storebror.



Slavko: ”Hvad vil du være?”

Villads har altså forslået, at Suliman kan være baby. Jeg har ovenfor behandlet, hvordan det forslag forholder sig til kontekster og forventninger. Det er samtidig klart, at forslaget ikke kun havde med de dimensioner at gøre, ligesom det ikke kun var orienteret mod Suliman. Det var i lige så høj grad et forsøg fra Villads på at validere sit eget forslag til aktivitetstype og tema og derigennem at positionere sig selv mere favorabelt i en situation, hvor de andre deltagere ikke stiller sig på linje med ham. Hvorom alting er, så er det efter Villads' forslag igen blevet relevant og forventet, at Slavko og Yusuf accepterer forslaget om, at de kan være storebror, eller at de i det mindste selv kommer med et andet rolleforslag. Slavko vælger dog at gøre noget andet – igen. Han koncentrerer sig nemlig om Sulimans rolle. Slavko spørger Villads en ekstra gang om, hvilken rolle Suliman har. Det minder om den udsættelse af en stillingtagen til hans egen rolle, som Yusuf også foretog indledningsvis ved at søge bekræftelse på, at Villads havde ønsket at være storebror. Dernæst henvender Slavko sig til Suliman selv med en række nye rolleforslag, alle (bemærk!) inden for familietemaet, som altså ikke udfordres. Ved at gøre Suliman til deltager i rolleforhandlingen snarere end til genstand

for den problematiserer Slavko indirekte Villads' forslag og position. Hvorfor det sker, vil jeg vende tilbage til i kapitel 6. I denne sammenhæng viser eksempel (11) imidlertid, at aktivitetstypen ikke determinerer den specifikke interaktionelle sekvens' forløb. Det viser også, at deltagerne må arbejde mod en ny forståelse af den relevante fortolkningsramme, hvis bidragene ikke tilfredsstillende forventningerne. Og det viser, at der kan være modstridende interesser, modstridende og ikke-kongruente forståelser på spil og til forhandling.

Om aktivitetstyper og interaktioner med mange deltagere

Den generelle aktivitetstype påvirker altså konkrete interaktioners forløb. Det gør det væsentligt i den analytiske proces at tage højde for, hvilke aktiviteter datamaterialet stammer fra, og det er almindeligt og anbefalet i interaktionelle studier (ikke mindst af udvikling) at sammenligne interaktionel adfærd inden for samme aktivitetstype (se fx Hellerman 2007; Mondada & Pekarek Doehler 2004; Nguyen 2006; Pallotti 2002). I forhold til mit datamateriale er det imidlertid sin sag. Der indgår nemlig en lang række forskellige aktivitetstyper, hvoraf de fleste optræder med ujævne intervaller. Således finder vi i de knap 80 udskrevne sekvenser, hvor Suliman deltager, følgende aktiviteter: tegning, leg med modellervoks og perleplader, måltider, puslespil, spil som fx computerspil, vendespil, coco crazy, hvem er hvem?, fangelege, sociale fantasilege, sproglege, legobyggeri, diverse samtaler, spejlingsrutiner, gensidig demonstration af legetøj, udpegning af genstande m.m. Desuden indgår han i andre svært kategoriserbare aktiviteter og almindelig ufokuseret interaktion. Da man ikke umiddelbart kan sammenligne fx tegneseancer med fantasileg, gør denne diversitet det i sig selv vanskeligt at analysere Sulimans interaktionelle udvikling. Selv sekvenstyper som fx forhandling om deltagelse, der går igen i mange aktiviteters indledende faser, kan ikke nødvendigvis anskues som samme proces i en puslespilssituation og en løvefamilieleg. Komplexiteten i datamaterialet stopper dog ikke her. Deltagerne i aktiviteterne er nemlig forskellige, og mange aktivitetstyper forekommer både dyadisk (med to deltagere), triadisk (tre deltagere) og polyadisk (flere end tre). Deltagerantal såvel som konkrete deltagerkonstellationer (som jeg dog ikke vil komme nærmere ind på) har selvfølgelig også indflydelse på interaktionens forløb og på den enkelte deltagers interaktionelle muligheder. Turtagningsstrukturen er fx simple i en dyadisk interaktion end i en polyadisk, fordi den grundlæggende

rollefordeling i forhold til hver enkelt interaktionel handling er klar: Den ene deltager er afsender og den anden adressat eller intenderet modtager, og om end afsenderens rolle i forhold til turens indhold kan have forskellig karakter, jf. Goffmans *production format* (Goffman 1981), giver turfordelingen alligevel i store træk sig selv: Efter taler A følger taler B (Linell 1990:42). Naturligvis kan der forekomme ture af monologisk karakter, og naturligvis kan en taler knytte an til sig selv snarere end til sin interaktionelle partner eller af andre grunde selv vælge og tage turen flere gange i træk, men hvis der er tale om netop *interaktion*, skal deltagerne orientere sig mod og knytte an til hinanden. Det sker da også almindeligvis (Linell 1991:42). Polyadisk interaktion har et mere komplekst turtagningsmønster. Ture kan være adresserede eller uadresserede, såkaldt åbne, og ud over at tage sin egen (adresserede) tur kan en deltager stjæle en andens tur eller tage en åben tur. Ture kan også være eksplicit eller implicit adresserede, og taler kan ignorere eller udelukkende henvende sig til bestemte andre deltagere. Ved mere end tre deltagere kan et fælles fokus erstattes af samtidige, parallelle samtaler for dernæst at blive genetableret, og på den måde opstår der anderledes kohærensforhold og muligheder for at sammenflette diskurstråde. Med samme tur kan man knytte an til forskellige forudgående bidrag (se Linell 1990).

Mine data afspejler (til en vis grad), hvad børnene foretog sig, når de selv kunne vælge, og det var der stor spredning i. Deres diversitet gør dem udfordrende for den, der ønsker at generalisere og analysere, og dermed for mig. Det er jo interessant, at netop deres videnskabeligt set problematiske karakter faktisk skyldes deres økologiske validitet. Som jeg ser det, er det en af videnskabens næste store opgaver at finde metoder til at forlige sig med verdens kompleksitet snarere end at bortreducere den (jf. Gibson 1979; Kramsch 2002b). Jeg har i dette kapitel søgt forliget dels ved at eksplicitere potentielt betydningsfulde forskelle, dels ved at udvælge som data for de interaktionelle analyser en række optagelser fra de otte optagemåneder, hvor Suliman i hvert fald er socialt orienteret, aktiviteterne er børnecentrerede og relativt fokuserede (se bilag 8). Jeg medgiver altså, at udvalget er heterogent, men jeg afprøver alligevel mulighederne i den tværgående sammenligning. De udvalgte sekvenser fordeler sig ikke ligeligt over de otte optageperioder. Det skyldes, dels at Suliman deltog i forskellige typer af aktiviteter over månederne, og nogle af dem var ikke særligt socialt orienterede, dels at han deltog i forskelligt omfang og i forskellige deltagerpositioner. Fx er den tavse deltager i udkanten af aktiviteten ikke simpel at gøre

til genstand for interaktionel analyse. Jeg vender tilbage til flere af de her ikke-inddragede data i næste kapitel.

Analyser: Interaktion i børnehaven

Den følgende undersøgelse af Sulimans interaktionelle udvikling over ni måneder inddrager hele hans kommunikative potentiale, dvs. ikke kun det specifikt sproglige. Perspektivet skal informere os om de sociale relationer, han indgik i generelt. Måske kan det oven i købet uddybe forståelsen af hans sproglige udvikling. Jeg anlægger både kvalitative og kvantitative vinkler. Jeg undersøger, om kvantitativ analyse kan underbygge eller tilbagevise hypoteser om relationer mellem tid og anvendelsen af gentagelse, initiativer og responser. Jeg accepterer, at den enkelte hændelse også er af interesse; det er en forekomst, der skal kunne redegøres for; som Schegloff (1993) har påpeget, er statistisk signifikans kun én slags signifikans. Alligevel er det interessant at undersøge, om man har at gøre med unikke eller almindelige hændelser. I kvalitative analyser kan jeg tage højde for interaktionens dynamiske og reflektive karakter, detaljens væsentlighed og handlingers kontekstuelle indlejring, afhængighed og situationelle betydning. Det gives der køb på i kvantitative analyser, som risikerer at forsimple uheldigt, hvad der udgør mulige og relevante forekomster, forekomster, der tæller som hændelser, og det domæne, som analysen kan generaliseres til at dække (jf. Schegloff 1993). Til gengæld tvinger kvantitative analyser forskeren til at definere og operationalisere sine kategorier, og de tilbyder en anden form for underbygning af fornemmelser for hyppighedsforhold mellem hændelser og fænomener. Det er dog klart, at både kvalitative og kvantitative metoder bygger på fortolkninger af data, ligesom resultaterne kun bliver anvendelige gennem fortolkning. Kvalitative analyser kan danne grundlag for hypoteser, man kan undersøge kvantitativt, og kvantitative analyser kan give et grundlag for at forfine og bekræfte kvalitative. På den måde bør de to metoder anvendes til at komplementere hinanden (se Sawyer (1997:109), Schegloff (1993) og Linell (1998:265f) for forskellige holdninger til kvantitativ (samtale)analyse).

Gentagelser

I det følgende vil jeg fokusere på Sulimans brug af gentagelse i interaktion. Det vil jeg af tre grunde. For det første påvirker Sulimans

anvendelse af gentagelse det dekontekstualiserede billede af hans sprog ikke mindst i ft. MLU. Mange (anden-)gentagelser gør muligvis MLU problematisk og endog upålideligt som mål for et *individuel* sprogligt repertoire eller en *individuel* abstrakt, kreativ sprogeevne. MLU-beregningerne får nemlig en hel ukendt relation til individets potentiale. Den anden grund er udviklingsrelateret. Det er en gammel diskussion, om gentagelse spiller en rolle i sprogtiltagelsen, og gentagelse trækkes ofte frem som et særligt fremtrædende træk ved mindre sprogligt velfunderede individers sproglige produktion og interaktion i almindelighed (Bennett-Kastor 1994; Calleri 1996; Holmen 1990:99; Keenan 1977) og ved (mindre) børns andetsprogsinteraktion i særdeleshed (fx Kanagy 1999; Pallotti 2001; Rydland & Aukrust 2005; Wong-Fillmore 1976). Jeg vil ikke undersøge gentagelsers tilegnelsesmæssige funktion direkte, men mere indirekte se, om der i Sulimans sprogbrug er en relation mellem tid (og antageligt sproglig erfaring) og anvendelsen af gentagelse. Den sidste grund til min fokus på gentagelser angår gentagelsens forhold til deltagelse og sproglig socialisering. Jeg undersøger, om Suliman anvender gentagelser til at vise deltagelse trods sparsomme sproglige og kulturelle erfaringer. Således ser jeg på, hvor meget Suliman anvender gentagelser, hvilke typer af gentagelse, hvordan og om hans anvendelse ændrer sig over tid. I denne omgang undersøger jeg kun gentagelser brugt i interaktionelle situationer. Gentagelse i 'privat tale' er også interessant og væsentlig for forståelsen af tilegnelses- og kommunikationsstrategier og -processer (se fx Lantolf & Thorne 2006; Ohta 2001; Saville-Troike 1988; Weir 1962), men jeg kan desværre ikke behandle emnet her. Jeg indleder med definitioner og udredning af teoretisk baggrund. Dernæst følger først kvalitative siden kvantitative analyser af gentagelser.

Gentagelse kan betragtes som et grænsefænomen mellem den lingvistisk beskrevne overflade og så tilegnelse, interaktion og deltagelse. Således ser Tomasello (2003) selve sprogtiltagelsen som hvilende på barnets ønske om og behov for at kommunikere med andre, og en grundlæggende metode til både tilegnelse og kommunikation er gentagelse, hans *imitation* eller *cultural learning*. Pallotti (2002:185) beskriver gentagelse som et sprogligt kohæsiionsfænomen og en social strategi, der kan anvendes til at opnå deltagelse i komplekse sociale sammenhænge. Og Rydland & Aukrust (2005:233) anfører, at gentagelse er "ways of managing the tool of language and may serve as well as reflect cognitive and social functions in second language learning children's development."

Afsnittet bygger på den måde bro mellem den sproglige analyse i sidste kapitel og så de følgende mere kommunikativt helhedsorienterede analyser.

Definition

I den mest neutrale definition af gentagelse betyder det, at et individ i sin egen ytring inkorporerer enheder, der har været fremsat tidligere, og som dermed har eksistens i det, vi kan kalde det kommunikative rum. Det kommunikative rum dækker i dette tilfælde principielt alt, hvad Suliman kan høre, se og huske, men for at gøre det operationaliserbart begrænser jeg undersøgelsen til at dække en enkelt optagesekvens ad gangen. Suliman kan naturligvis gentage materiale med længere afstand (se eksemplerne 1 og 2), men grænsen mellem gentagelse og flerordsudtryk bliver sværere at fastholde, jo bredere definitionen af gentagelse er. Egentlig ønsker jeg ikke at antyde, at der eksisterer en sådan kategorisk grænse, jf. diskussionerne i kapitel 3. Mange samtaleanalytikere bruger også i stigende grad Bakhtins tanker om, at vores sproglige ytringer altid befolkes af andres ord (Bakhtin 1986). Men en undersøgelse af gentagelse som særligt fænomen bygger nødvendigvis på en antagelse om, at noget sprogbrug *ikke* udgøres af gentagelser. Mine argumenter er dog især af praktisk karakter.

Gentagelse er naturligvis ikke begrænset til sproglig form. Tomasello behandler gentagelse (eller *imitative learning*) som generel læringsstrategi (Tomasello 2003; Tomasello et al. 1993; Tomasello & Carpenter 2005), og andre viser, hvordan ikke-sproglige gentagelsers funktioner på mange områder svarer til de sproglige i fx forhandling og deltagelse (se fx Björk-Willén 2007; Corsaro & Molinari 1990; Løkken 2000). Idet jeg behandler sproget som et kommunikativt redskab på linje med andre kommunikative redskaber, er det absolut forligneligt med min tilgang, men jeg er af praktiske årsager primært sprogligt orienteret i dette afsnit. Termen gentagelse deler i øvrigt betydning med en række andre, herunder genbrug, imitation, appropriering, *scaffolding*, *shadowing*, *format tying*, hver med deres terminologiske historik. Jeg ønsker ikke at fortabe mig i terminologiske diskussioner, men anvender termen gentagelse, fordi jeg anser den for mindst teoretisk ladet. Det skal på ingen måde antyde, at ture til trods for formmæssige ligheder betyder det samme, formidler det samme eller udfører det samme stykke interaktionelle arbejde. En næste forekomst vil altid repræsentere noget interaktionelt og socialt nyt.

Gentagelse og intersubjektivitet

Når gentagelse er så anvendeligt og almindeligt et træk i menneskers interaktion, skyldes det formentlig, at det er en simpel metode at etablere eller forankre intersubjektivitet med (se fx Oliver 1998; Rydland & Aukrust 2005:230). Gentagelsen gør det fælles udgangspunkt manifest. Også gentagelsens funktion af læringsstrategi (Tomasello 2003; Tomasello et al. 1993) hænger sammen med det intersubjektive niveau. Barnet (eller den voksne tilegner) menes at gentage (eller *imitere*) adfærd og herunder sproglig adfærd, som det antager, er intentionel, og som har et bestemt formål. Dermed hviler funktionen og anvendelsen af gentagelse inden for denne tilgang på, at barnet ved (eller antager at vide), at alle deler konventioner for sprogbrug, og barnet demonstrerer altså gennem gentagelse både sin forståelse af andres intentioner og sin orientering mod det sociale og kulturelle grundlag for kommunikationen. Ifølge Tomasello et al. (1993) er der sammenhæng mellem, hvor gode børn er til at tage andres perspektiv, og hvor gode de er til at lære af interaktion med jævnaldrende. Barnets antagelse af delte og fælles konventioner muliggør endvidere tilegnelsesmæssigt væsentlige abstraktionsprocesser som analogidannelse.

Gentagelse og deltagelse

Ud over relationen til intersubjektivitet har gentagelser en række specifikke kommunikative og diskursive formål (se fx bidrag i Johnstone 1994; Tannen 1987, 1989). I børnehavens komplekse sociale rum kan (anden)gentagelse fx bidrage til at gøre den sproglige del af kampen om interaktionel plads mere overkommelig. Det illustrerer Pallotti (1996, 2001, 2002) med den marokkanske femårige Fatma, der i sin italienske børnehave anvender gentagelse for at løse det interaktionelle problem at blive hørt og godkendt som deltager. Hendes *sentence producing tactics* (Wong Fillmore 1976) er altså ikke først og fremmest syntaktiske manøvrer, men en deltagelsesstrategi, idet relevansen af sprog, der allerede har været anvendt, til dels er sikret. Også Holmen (1990) beskriver gentagelse som en dominerende interaktionsstrategi på de tidligste stadier af en gruppe unges tilegnelse af andetsproget dansk.

Der er imidlertid forskel på, hvordan relevans og hensigtsmæssighed sikres. I Kanagys (1999) studie af interaktionelle rutiner i et japansk (børnehaveklasse) *immersion* klasserum gentager børnene materiale efter en lærer i stramt strukturerede pædagogiske aktiviteter. Læreren garanterer bidragets relevans, ligesom læreren

også på forskellig måde giver børnene respons og derigennem gør det klart, om deres sproglige bidrag – og altså gentagelsen – er hensigtsmæssige, passende og relevante. Kanagys studie stemmer overens med mange andre analyser af gentagelse i strukturerede aktiviteter mellem en ekspert, som oftest en lærer, forælder eller anden omsorgsperson, og en eller flere novicer og med (relativt) bevidst fokus på sprogtilegnelse og socialisering. Fx er Schieffelin (1990) studie – i en ikke-institutionel kontekst – af *elema*-('sig (efter mig)')rutiner hos kaluli klassisk, og Watson-Gegeo & Gegeo (1986) og Brown (2000) demonstrerer tilsvarende kulturelt anerkendte gentagelsesrutiner i børneopdragelse i et melanesisk og et maya samfund. Gentagelse behøver dog på ingen måde at være foranlediget af, at individer (bevidst) forsøger at deltage i aktiviteter med mere korrekte eller anerkendte formuleringer, end de ellers ville kunne på grund af sproglig (og kulturel) uformåen. Čekaite og Aronsson (2004) viser, hvordan børn med en rudimentær beherskelse af svensk som andetsprog anvender gentagelse i *intertextual jokings* (dvs. hybrider, der kombinerer genrer eller erkendelsesmæssigt væsensforskellige elementer) og i *role appropriations* (fx børn, der tager rollen som lærer eller på anden måde leger med klassens normale hierarkiske organisering) i en svensk modtagelsesklasse. Gentagelsen skal underholde og gøre udfordringen manifest. I Ramptons (1999) studie af brugen af (skole)tysk (*Deutsch*) blandt en etnisk blandet gruppe unge i London indgår også selv- og andengentagelser i måderne at nedtone det (ansigts)truende eller socialt ubekvemme i sensitive situationer og bidrage med en antydning af humor og leg. I Rampton (1999) og Čekaite & Aronsson (2004) etableres relevansen af gentagelsen ikke gennem autoriteters (opmuntring til) anvendelse af bestemte sproglige formuleringer. Den etableres derimod via en forbindelse mellem æstetiske (formmæssige, lydlige) og semantiske eller pragmatiske sider af konkrete situationer. De kreative sproglige indslag medvirker endvidere til at positionere barnet på socialt fordelagtige måder, fx som vittig, eller som på én gang orienteret mod (og dygtig i) skolen og sine venner. For børnene i Čekaite & Aronsson (2004) havde brugen af gentagelse i *intertextual jokings* endvidere den effekt, at de gennem opmærksomheden kunne skabe sig *opportunities for learning* 'læringsmuligheder', og indirekte kom gentagelse derved til at fungere som læringsstrategi. Også M.H. Goodwin (1990) tematiserer den æstetiske og humoristiske side af sproglig kreativitet. Hun viser bl.a., hvordan børn udnytter hinandens ture til at vende en deltagers ord mod deltageren selv gennem operationer på turenes

syntaktiske, semantiske og prosodiske formniveau (*format tying*). Således sikrer børnene både bidragets æstetiske kvalitet, dets underholdningsværdi og den kohærens, som nogle anser for at være gentagelsens væsentligste funktion (Keller-Cohen 1979; Tannen 1987). M.H. Goodwin (1990), Rampton (1999) og Čekaite og Aronsson (2004) behandler altså alle gentagelse som et formgreb, der forbinder sig til specifikke genrer (jf. Tannen 1987, 1990). De illustrerer yderligere, at deltagere gennem gentagelse demonstrerer *alignment*, dvs. hvorvidt de støtter eller modsætter sig andre deltageres meningstilkendegivelser eller positioner (Corsaro & Maynard 1996; Maynard 1985:210). (Alignment er som positionering en rumlig metafor, der betyder, at deltagere gennem deres handlinger viser, om de er 'på linje med' (igen en rumlig metafor) andre deltagere. Det drejer sig ikke nødvendigvis om enighed, men blot om interaktionelle positioner i forhold til hinanden, og alignment skal altså (også som positionering) dække over deltageres dynamiske relationer, som de manifesteres gennem handlinger i interaktion.) Derved involverer (anden-)gentagelse perspektivtagning og kan bruges strategisk i forhold til aktiviteten. Det er ikke hvad som helst, der gentages, men netop det, som individet finder relevant i forhold til et specifikt mål (Tomasello 2003:27). Det er altså ikke kun tilegnelse, læringsrelevant deltagelse eller optimering af kognitive ressourcer, der begrunder anvendelse af gentagelse, og vi bør genoverveje ideen om, at man normalt undlader at sige, hvad folk allerede ved, *pace* Grice og hans kvantitetsmaksime (Grice 1975). Det gør man jo netop i en gentagelse, og det kan der være alle mulige grunde til, at man gør.

Pallotti bemærker, at der er forskel på den sociale betydning af at gentage den sproglige form fra *ture*, der har én selv som adressat (*internal appropriation*), og *ture*, hvor man ikke selv er adressat (*external appropriation*) (Pallotti 2002:187). Forskellen består bl.a. i, at der allerede er banet vej for *ture*, der kommer fra udpegede deltagere, mens andre skal motivere eller argumentere for, at deres bidrag er interaktionelt meningsfuldt og passende. Det gælder både for *ture*, der udgøres af gentagelser, og for dem, der ikke gør. Over halvdelen af de gentagelser, Pallotti finder, er eksterne *appropriations*, hvilket nok især skyldes, at han undersøger frokostsamtaler, hvor Fatma i et førskolemiljø med mange børn og få voksne forsøger at tilkæmpe sig især de voksnes opmærksomhed. Stort set alle Fatmas bidrag finder sted på eget initiativ og ikke som respons på henvendelser. I de tilfælde kan (ekstern) *appropriation* bidrage til at skabe diskursiv kohærens, koreferentialitet og *topic*

continuity, idet deltageren med større sikkerhed taler om 'det samme' som de andre (Pallotti 2002:188). Pallotti fandt også en relation mellem længden af turen og typen af appropriering. Eksterne approprieringer var generelt mere omfattende end interne, og de blev desuden gentaget flere gange. Ifølge Pallotti skyldes det, at eksterne approprieringer ud over at have et informativt indhold også skal påkalde opmærksomhed. Det kræver naturligvis mere interaktionelt arbejde at få plads, når man ikke er deltager, end når man allerede er det (Pallotti 2002:194). Bemærk, at Pallotti ikke hævder, at gentagelse er en 'strategi til påkaldelse af opmærksomhed' i sig selv. Når man henvender sig til andre, har man normalt et formål, men dets opfyldelse afhænger (også) af, at det kommunikative budskab faktisk opfattes, og hvis ikke, må afsenderen prøve igen. En talers genfremsættelse af sit eget tidligere udsagn kan altså være resultat af en manglende synlig reaktion på en tidligere henvendelse. Det andet forsøg har som ofte nogenlunde samme formål som den første, og en gentagelse af et udsagn er altså ikke mere et forsøg på at få opmærksomhed, end den første var.

Det nystartede børnehavebarn deltager formentlig aktivt i færre børnestyrede sociale aktiviteter end det barn, der allerede har en social position i en børnegruppe. Dermed adresseres barnet formentlig sjældnere end de mere etablerede børnehavebørn. Det er dermed sandsynligt, at der er flere eksterne approprieringer end interne i begyndelsen af et barns børnehavekarriere end senere. Desuden har antallet af deltagere i en aktivitet nok betydning for brugen af gentagelser. Jo flere deltagere, jo sværere vil det enkelte barn have ved at få interaktionel plads. Barnet vil måske derfor anvende flere gentagelser, fordi det i første omgang ikke er blevet hørt og set. Desuden spiller en række andre sociale faktorer formentlig ind, fx deltagerens indbyrdes forhold. Disse to spørgsmål er af mere generel karakter, og jeg vender tilbage til dem i afsnittet om afvisninger samt i kapitel 6. I forhold til deltagerrelationer er det i øvrigt værd at understrege, at Pallotti behandler frokostsamtaler, og at hans informant Fatma især forsøger at tilkæmpe sig opmærksomhed fra de voksne. Det er ikke klart, om Pallottis konklusioner kun gælder i barn-voksen-interaktion, eller om de også kan generaliseres til barn-barn-interaktion.

Rydland & Aukrust (2005) er inde på, at børns gentagelser ikke nødvendigvis er orienteret mod kohærens, intersubjektiv forståelsesetablering og elaborering af et (delt) topic. For dem drejer

det sig om selvgentagelse især over for andengentagelse (*other-repetition*):

a tendency to rely on self-repetition might reflect a willingness to be an active participant by producing coherent talk, maybe at the expense of paying attention to the contributions of peers. A child relying on self-repetition may, therefore, be both active and talkative in the second language, without contributing to maintaining shared topic in the play group (Rydland & Aukrust 2005:236).

Rydland & Aukrust (2005) finder en sammenhæng mellem selvgentagelse, og hvor meget børn deltager sprogligt i aktiviteter. Jeg finder det dog mærkværdigt, at selvgentagelse skulle være særlig velegnet til at etablere kohærens med. Det forudsætter i hvert fald, at selvgentagelserne bliver hørt og taget til efterretning af de andre, og det at få talerum i interaktioner med flere deltagere er som nævnt netop ikke simpelt. Pallottis undersøgelse viste, at selvgentagelse havde at gøre med at etablere sig som taler. I det perspektiv afhænger brugen af gentagelser mere af den specifikke interaktionelle sammenhæng, herunder af hvor svært det er for en deltager at få gennemført sine egne interaktionelle projekter, og igen spiller aktivitetstypen og andre kontekstuelle forhold ind.

Gentagelse og sprogtilegnelse

Fænomenet gentagelse er altså beskrevet som almindeligt, og som en effektiv kommunikationsstrategi for mindre kompetente sprogbrugere. Endvidere synes det besnærende, at gentagelse skulle have gavnlig indflydelse på selve tilegnelsen, og i dag diskuteres gentagelse inden for sprogvidenskabelig tilegnelsesforskning som medfødt læringsstrategi, som hjælp til forankring og automatisering af sproglige enheder, som faktor i udviklingen af individuelle forskelle i tilegnelsesprocesser m.v. (Clark 2007; Speidel & Nelson 1989a; Tomasello 2003). Det repræsenterer et helt nyt syn på gentagelse siden det generative paradigme, der fraskrev fænomenet en væsentlig tilegnelsesfunktion (Chomsky 1959, 1965; se også R. Clark 1977; Duff 2000). Det diskuteres, om gentagelse kan anvendes diagnostisk til at bedømme tilegneres (børns) sproglige formåen med, og fænomenet har da heller aldrig mistet sin popularitet i sprogpedagogikken. I Speidel & Nelson (1989b:8) henvises til en række studier, der beskriver børns gentagelser som af stigende

kompleksitet, efterhånden som deres sproglige kompetence stiger (se også Slobin 1967; Slobin & Welsh 1973). Det forklares som resultat af en stigende processeringsevne og bedre korttidshukommelse (jf. Tomlin 1994). Rydland & Aukrust (2005) viser, at hos en gruppe børnetilegnere af norsk som andetsprog er kompleks andengentagelse relateret til akademiske sproglige færdigheder, defineret som forklaring, og deltagelse i såkaldt *extended discourse*. Det vil sige, at jo bedre børnene bliver til norsk, jo mere kaster de sig ud i komplekse forklaringer, og jo flere sammenhængende bidrag præsterer de. Gentagelsens (oplagte) pædagogiske potentiale i institutionelle kontekster diskuteres af bl.a. Duff (2000) og Mortensen (2008).

Trods bred interesse for gentagelser findes der kun få længdeundersøgelser af sammenhængen mellem gentagelse og sproglige færdigheder og endnu færre, der faktisk har kunnet påvise en sammenhæng. Studier i sproglig socialisering (fx Brown 2000; Ochs 1988; Schieffelin 1990) har fx typisk blot vist eksistensen af kulturelt væsentlige gentagelsesrutiner i et tilegnelsesmiljø, der afviger meget fra en vestlig forestilling om det typiske. Dernæst har de argumenteret for gentagelsernes funktionalitet i en tilegnelsesproces, der afviger fra den, der er beskrevet som typisk vestlig. En anden strategi har været at behandle gentagelser i forhold til *opportunities for learning* snarere end i forhold til teoretisk definerede sproglige fænomener. Jeg tematiserer Sulimans anvendelse af gentagelser af sig selv og andre snarere end sproget rettet mod Suliman (men se fx Bennett-Kastor 1994; Brown 2000; De León 2000; Gallaway & Richards 1994; He 2000; Johansen 2003; Kanagy 1999; Ochs & Schieffelin 1994, 1995; Snow 1977, 1979; Tomasello 2003). Som nyt børnehavebarn uden erfaring fra andre dansksprogede institutioner er det rimeligt at antage, at Suliman ikke var velbevandret i institutionskulturens sproglige og sociale sider. De sproglige analyser giver heller ikke anledning til at tro, at han var (dansk)sprogligt robust (jf. kapitel 4). Det er altså oplagt, at gentagelse kunne fungere som et effektivt middel for ham.

Den kvantitative analyse

I dette afsnit undersøger jeg, om der kan etableres en relation mellem Sulimans brug af forskellige typer af gentagelse på den ene side og på den anden den tid, Suliman har gået i børnehaven. Jeg udtaler mig ikke om Sulimans isolerede sprogfærdighed, men lader tid være den uafhængige variabel. Det bygger så på den antagelse, at tid korrelerer med sproglig erfaring, sprogligt repertoire og graden af

situationsafhængigt sprog. Jeg inddrager kun sproglige gentagelser af praktiske og metodiske årsager, men naturligvis med den slagside at jeg i dette afsnit ikke lever op til synet på sprog som et kommunikativt redskab på linje med andre redskaber. Metoden skal dog give det længdeperspektiv på Sulimans anvendelse af gentagelse, som studiet af kommunikativ udvikling gør relevant, men som er vanskeligt at opnå gennem mikroanalyse.

Operationalisering

Jeg har udvalgt sekvenser til analysen med henblik på, at Sulimans opmærksomhed og kommunikative forsøg skulle være rettet mod andre end ham selv. Sproglegsrutiner og stort set alle henvendelser til voksne, herunder mig selv, er fjernet, med mindre de er faldet i en børneorienteret sammenhæng. I alt har jeg undersøgt 29 sekvenser, hvor Suliman sammenlagt havde 1069 ture. Analysen bygger på kodning af materialet i et %xcod-tier i Clan-filerne. Jeg har foretaget den i forhold til tre generelle træk: anknytning (kilde): hvor stammer gentagelsesmaterialet oprindeligt fra, form: er gentagelsen hel, delvis o.a., og længde: antal ord, der indgår. Trækkene kan have forskellige værdier, men jeg henviser til bilagssektionen for nærmere redegørelse. Formålet er at undersøge, hvordan relationen er mellem Sulimans anvendelse af gentagelse og hans tid i børnehaven. Hvis han anvender gentagelser mindre, jo længere tid han har været der, kunne det tyde på, at han med mere børnehaverfaring, fik et større sprogligt repertoire, og at han med det større sproglige repertoire fik mindre brug for at forlade sig på andres ytringer. Vi kan med rimelighed antage, at det nystartede børnehavebarn udpeges som modtager i børnedominerede sammenhæng i langt mindre grad end det børnehavebarn, der allerede har etableret en social position. Hvis man kun sjældent adresseres, kan man kun gentage materiale fra egne ture eller fra ture, der ikke er adresseret til én. Alt andet lige burde Suliman over tid placere sig mere centralt, og jeg antager derfor, at andelen af ture med gentagelse fra henvendelser, hvor Suliman var kollektiv adresseret, stiger over tid. Tilsvarende antager jeg, at Sulimans brug af eksterne approprieringer, altså gentagelser af ture ikke adresseret til ham, falder gennem perioden. Til Pallottis skel mellem intern og ekstern appropriering har jeg i øvrigt tilføjet en yderligere distinktion, idet det at gentage materiale fra ture henvendt til en gruppe, som man er del af, er væsensforskelligt fra at gentage fra ture med én selv som eneste adressat. I børnehavens flerdeltagerssammenhæng er det nødvendigt at lære at fungere som medlem af gruppen, og en af de

måder, som børnene kan demonstrere en orientering mod gruppeidentiteten på, er at gentage sproglige mønstre. Mens det første sagtens kan være et led i opbygningen af intersubjektivitet, er det andet snarere hovedsagelig et spørgsmål om positionering i forhold til hele børnegruppen, eventuelt til enkelte af dens medlemmer. Pallotti forklarer bl.a. forskellen på længden af interne og eksterne approprieringer med, at det er lettere at få ordet, hvis man allerede er udpeget som deltager. Det er dog kun delvis rigtigt. Hvis man er adresseret kollektivt, kan det stadig være vanskeligt. Jeg undersøger også, om Sulimans gentagelser generelt bliver længere. Det kunne indikere en større sproglig sikkerhed, hvis han husker og anvender længere sproglige enheder. I forhold til form ser jeg på, om gentaget materiale er fuldstændig eller næsten fuldstændig identisk med det, det bygger på; om det er sammentrukket eller elaboreret; om det bygger mere abstrakt på foregående ture gennem *format tying*, eller om det består af en kombination af forudgående ture. Det er simple (i hvert fald rent formelt) at gentage en enhed end at ændre på den og tilføje information. I et tilegnelses- og socialiseringsperspektiv vil mere komplekse operationer kræve, at sprogbrugeren har både et større sprogligt og større sociolingvistisk repertoire at trække på, og at sprogbrugeren nærer tiltro til, at ændringerne er hensigtsmæssige og adækvate. Således synes det sandsynligt, at fuldstændige eller næsten-fuldstændige gentagelser bruges mest tidligt i et tilegnelsesforløb og derfor (måske) i begyndelsen af optageperioden, og elaborerede og mere komplekse gentagelser senere (se Rydland & Aukrust 2005:234). De 'akademiske sprogfærdigheder', Rydland & Aukrust (2005) omtaler, har jeg i øvrigt ikke undersøgt; der optræder nemlig få (om nogen) tilfælde af deres *explanatory talk* i mit materiale. Resultaterne af kodningen er hovedsagelig udregnet i SPSS.

Resultater

473 ud af de 1069 ture indeholder gentagelser, og det vil sige godt 44% på tværs af alle månederne. Spredningen er imidlertid stor, som det fremgår af tabel 11 herunder.

Måned	Apr	Maj	Jun	Aug	Sep	Okt	Nov	Dec
Ture (T)	16	70	188	70	206	287	153	79
Gentagelser (G)	7	41	88	24	93	125	71	24
G/T	43.75	58.57	46.81	34.28	45.15	43.55	46.41	30.38

Tabel 11: Gentagelser per måned i procent af ture

De 44 % dækker over cirka 58 % (maj) og 30–34 % (december, august). Resten af månederne ligger andelen af ture med gentagelser på 43–46 %. Der ser dog ikke umiddelbart ud til at være en tidslig relateret udvikling. Se endvidere tabel 12.

Måned	Apr	Maj	Jun	Aug	Sept	Okt	Nov	Dec
Selvgent./G	71.4	41.5	47.7	62.5	50.5	67.2	62.0	62.5
Selvgent./T	31.3	24.3	22.3	21.4	22.8	29.3	28.8	19.0

Tabel 12: Selvgentagelser per måned i procent af gentagelser i alt og af ture

Tabel 12 viser anvendelsen af selvgentagelse. Det er den største kategori af gentagelser med 41 % i maj og godt 71 % i april. Der er store udsving i starten (april-september), mens anvendelsen tilsyneladende ligger mere stabilt på 60 - 67 % i de sidste optagelser. Rydland og Aukrusts fund at selvgentagelse er relateret til andelen af sproglig deltagelse, bekræftes i øvrigt ikke. I de måneder, hvor Suliman tog færrest ture i det hele taget, dvs. april, maj, august og december (se tabel 9), er der mellem 41 % og 71 % selvgentagelser. Det er en stor spredning og udgør periodens højeste såvel som laveste andel. Umiddelbart kan der altså ikke etableres en sammenhæng mellem deltagelse og selvgentagelse.

Måned	Apr	Maj	Jun	Aug	Sept	Okt	Nov	Dec
a/G	0	4.2	18.2	8.3	4.3	14.4	2.8	4.2
d/G	0	24.4	5.7	4.2	21.5	16	25.4	20.8
i/G	28.6	29.3	28.4	20.8	23.7	2.4	9.9	12.5
b/G	0	0	0	4.2	0	0	0	0
I alt	28.6	57.9	52.3	37.5	49.5	32.8	38.1	37.5
Andengentagelse/T	12.5	34.3	24.5	11.4	22.3	14.3	17.6	11.4
a+d/T	0	17.1	11.2	4.3	11.7	10.5	13.1	7.6

Tabel 13: Gentagelse af andres ture: a= Suliman som eneste adressat; d= Suliman som del af kollektiv adressat; i=Suliman ikke-adressat; b=uafgørligt

Forholdet mellem selvgentagelse og Sulimans samlede antal ture ser ud til at være mere stabilt end mellem selvgentagelse og gentagelse med et gennemsnit på 24.9 og en spredning på mellem 19 % og 31 %. Tabel 13 ovenfor beskæftiger sig med andengentagelse.

Gentagelse af ture adresseret til Suliman personligt (a) er relativt sjældent, formentlig fordi han sjældent adresseres direkte. Gentagelse af ture adresseret til en gruppe, Suliman kan betragtes som medlem af,

(d), svinger fra 0 % (april), 5.7 % (juni) og 4.2 % (august) til cirka 25 % (november) og 24 % (maj). Den højeste og laveste værdi ligger i på hinanden følgende måneder (april-maj), og der er generelt stor spredning. Heller ikke tallene for andengentagelse lægger således umiddelbart op til en primært udviklingsbaseret forklaring. Gentagelse fra ture, der ikke er rettet mod Suliman, (i), tegner som den eneste kategori et relativt ensartet billede. De højeste værdier ligger i april-juni på 28 – 29 %, mens de laveste værdier ligger oktober-december på 2.4 – 12.5 %, og der ser altså ud til at være et 'før' og 'efter' med skæringspunkt i september. Måske fordi Suliman efter august eller september adresseres hyppigere, måske fordi han får andre metoder (et større sprogligt repertoire?) til at gøre sig gældende med. Under alle omstændigheder ser gentagelsestype (i) ud til at være en interaktionel deltagelsesstrategi, der især karakteriserer den position i drengegruppen, som Suliman indtog i de første måneder. I øvrigt anvendes andengentagelse generelt mest i maj (cirka 34 %), juni (cirka 22 %) og september (knap 23 %). Det peger alt sammen mod Sulimans generelle deltagerposition og de specifikke aktiviteter, han deltog i, som mest betydningsfuld i forhold til anvendelsen af gentagelse.

I forhold til trækket form har jeg undersøgt komplekse over for simple gentagelser. De simple definerer jeg som fuldstændige eller næsten-fuldstændige gentagelser samt elaborerede og kontraherede gentagelser, mens Suliman i komplekse gentagelser kombinerer flere forudgående ture samt anvender *format tying*.

Måned/type	Apr	Maj	Jun	Aug	Sep	Okt	Nov	Dec
Simple G	85.7	80.5	70.5	83.3	63.4	64.8	69.0	66.7
Komplekse G	14.3	19.4	29.6	16.7	36.6	35.2	31.0	33.4

Tabel 14: Simple over for komplekse gentagelser i procent

Som det fremgår af tabel 14, kan der ikke tegnes et entydigt billede af stigende kompleksitet i Sulimans gentagelser. Der er dog alligevel måske en tendens i den retning, idet Suliman generelt anvender flere simple gentagelser i april-august (gennemsnitligt 80 %) end i september-december (gennemsnitligt cirka 65 %). Det kan indikere, at han får et større sprogligt overskud. En sådan analyse kunne underbygges af, at de ture, hvori han anvender gentagelse, også bliver længere. Det undersøger jeg i tabel 15.

Måned	Apr	Maj	Jun	Aug	Sep	Okt	Nov	Dec
MLU i gentagede ture	1.429	3.122	2.636	3.833	2.989	3.664	3.789	3.833
MLU i gentagelses-data	1.981	2.967	2.671	3.183	2.530	3.342	3.662	3.042
MLU i hele materialet	2.333	2.988	2.460	2.568	2.750	2.920	3.360	2.900

Tabel 15: Længde af ture med gentagelse

MLU i gentagelser ligger mellem 1.429 (april) og 3.833 (august og december). Der ser ud til at være en forholdsvis klar tidlig sammenhæng, således at MLU er lavere i de første tre måneder, gennemsnit 2.396, end i de sidste, gennemsnit 3.762. Det samme gør sig i øvrigt gældende for MLU i hele datamaterialet anvendt i gentagelsesanalysen (dvs. inkluderet de ture, der ikke indeholder gentagelser), hvor gennemsnittet for første trimester er 2.540, og for det sidste 3.375. For hele det transkriberede datamateriale ligger MLU-gennemsnittet på 2.594 i første trimester og 3.060 i sidste, og heraf fremgår det, at forskellen mellem det første og det sidste trimester er større i ture med gentagelser end i det samlede materiale. Der ser ud til at være en generel tendens til, at MLU er højere i ture med gentagelser end uden, men det er ikke en nødvendig sammenhæng, jf. MLU i april: gentagede ture: 1.429, gentagelsesdata generelt: 1.981, det samlede materiale: 2.333. Hvis man sammenholder MLU i de forskellige gentagelsestyper får man følgende billede:

Måned	Apr	Maj	Jun	Aug	Sep	Okt	Nov	Dec
MLU i selvgentagelser	1.2	2.73	2.86	4.4	3.57	3.75	3.82	3.93
MLU i eksterne approprieringer	1.5	3.42	2.24	2.75	2.3	4	3.86	2.67
MLU i interne approprieringer		2.5	2.66	3	2.38	3.44	3.78	4.17

Tabel 16: Gennemsnitslængde af selvgentagelser, eksterne approprieringer og interne approprieringer

Som det fremgår, er der ingen tydelig tendens i retning af, at én gentagelsestype er længere eller kortere end de andre. Det underbygger altså ikke Pallottis resultat af, at interne approprieringer skulle være kortere end eksterne. Det kan selvfølgelig skyldes en

forskel i metode (jeg arbejder med MLU, det gør Pallotti ikke), men det tror jeg nu ikke.

Den kvalitative analyse

Efter den kvantitativt orienterede beskrivelse af gentagelse i Sulimans sprogbrug giver jeg i det følgende to typer af eksempler på Sulimans anvendelse af gentagelse. Afsnittet har to pointer: Først vil jeg vise, at grænsen mellem ikke-indholdsorienterede gentagelsesrutiner og gentagelser i indholdsorienterede aktiviteter er flydende. Dernæst vil jeg udfordre det almindelige mere eller mindre eksplicite synspunkt, at gentagelse sikrer barnets deltagelse eller i hvert fald sikrer dets bidrags hensigtsmæssighed og relevans.

Gentagelser i rutiner og andre aktiviteter

Når det ofte fremhæves, at førskolemiljøets aktiviteter kan tage former, der er væsensforskellige fra almindelige voksenaktiviteter, skyldes det angiveligt bl.a., at børn ikke kun orienterer sig mod samtalenormer som dem beskrevet af Grice (1975). Indholdet i en aktivitet betyder mindre end det at være sammen og at 'gøre være sammen' (Pallotti 2001:303, 2002:190f). Det gør det muligt og passende for børn under nogle omstændigheder at sige det samme og gentage sig selv og hinanden, eventuelt i taktfaste rytmer og i kor. Herunder skal vi se et eksempel på en sådan rutine. Suliman deltager i en fangeleg. August og Yusuf er leoparder og står på knæ foran de andre børn. August med en truende fingergestik. De har lige diskuteret rollefordelingen (hvem er næsehorn, hvem leopard), da Ibrahim hopper ud til højre og ledsager hoppet med en gennemtrængende lyd.

Eksempel 12: "du kan ikke fange mig" / jbv05051709 / maj

Deltagere: August (omkring 5 år), Yusuf (4;5), Ibrahim (5;2), Suliman (3;3), Maimouna (6;3), Aicha (5;1), Batul (3;7), Sahro (3;7), Uni = Uidentificeret

- 1 Ibr: ¹briiiij. ((¹hopper til højre, bøjer sig ned med smidige
- 2 knæ.))
- 3 Først ser August på Ibrahim, og da Ibrahim er færdig med at
- 4 hoppe, lægger han hånden på sin kasket og vender sig mod
- 5 Maimouna.
- 6 Sul: ≈²[BRO:M]. ((²hopper ud foran August i samme retning og med
- 7 svagt bøjede knæ som Ibrahim; se illustration))
- 8 Aug: ≈[jeg kom]mer her med mit *næse*horn thru::w. ((med truende
- 9 kløer, kravler mod Suliman, thru::uw er en farlig lyd))

10 Suliman bevæger sig baglæns ud af billedet, pigerne er i
 11 venstre side og forsvinder ind i legehuset.
 12 Sul: KOMMER.
 13 (3)
 14 Ibrahim går baglæns i samme retning som Suliman, August
 15 fortsætter med at kravle, mens han stadig truer, Suliman og
 16 Ibrahim skriger.
 17 Sul: uuuuj (.)³bu::m khrr. ((³truende gestik som August, men med
 18 strakte fingre))
 19 Ibrahim løber mod Yusuf.
 20 Aug: du: ik sej (.) khrrr. ((khr:: er rovdyrlyde))
 21 Bat: ♪⁴du ka ikké fange mig♪. [duʁægəfəŋəmaj] ((⁴gynger fra side til
 22 side med bøjede arme, hænder opad))
 23 Bat: ♪⁴du ka ikké fange mig♪. [duʁægəfəŋəmaj] ((bevægelse og gestik
 24 som før))
 25 Aic: ♪⁴du ka ikké fange mig♪. [dugaegə etc.] ((bevægelse og gestik
 26 som Batul))
 27 Uni: i:::
 28 Aic: du ka ikke fa:ng mig.
 29 August løber mod Batul og Aicha, Batul løber hvinende bagud og
 30 ind i huset, August kravler mod Aicha. August rækker ud efter
 31 hende, hun afværger hans angreb og går bagud. Pigerne hviner,
 32 Yusuf observerer, mens han ligger på hænder og knæ. August
 33 følger efter Aicha, Suliman hopper ind i billedet fra venstre.
 34 Sul: *DU KA IKKE FANGE MIG*.
 35 Suliman kaster sine arme mod August som i linje 17



Suliman hopper til højre på samme måde som Ibrahim.

I dette eksempel kan vi i hvert fald tre gange se, at Suliman anvender samme kommunikative ressourcer som de andre børn. I linje 4-5 hopper han i samme retning og på tilsvarende måde som Ibrahim, også med en ubestemmelig vokalisering, der indledes af samme bilabial. I linje 14 bruger Suliman sine fingre som kløer tilsvarende August, da de går truende mod hinanden; dog har Suliman strakte fingre og ikke bøjedede som August. Sluttelig i linje 27 falder Suliman ind i drille-rutinen 'du kan ikke fange mig', som pigerne har igangsat. Dette kombinerer han med en gestik, der igen ligner den August, har anvendt; dog giver den et noget mere aggressivt indtryk. På den måde skaber Suliman sin deltagelse gennem både sproglige og ikke-sproglige gentagelser. Gentagelserne har forskelligt formål: intonation og bevægelse er konstituerende for 'du kan ikke fange mig'-rutinen; fingergestikken gør ham til et dyr i dyrelegen og bruges samtidig til angreb eller forsvar; hoppet til højre ledsaget af en kraftig vokalisering påkalder sig derimod opmærksomhed fra angriberne. Det kunne altså se ud, som om Suliman i nogen grad forsøger at gøre det samme som de andre børn. Den analyse er dog rigelig simpel. Først og fremmest gælder det i gentagelsesrutiner som i alle andre aktiviteter, at der er forskel på, hvilket interaktionelt arbejde to handlinger udfører, alt efter hvor de er placeret og ikke mindst placeret i forhold til hinanden. En gentagelse vil forholde sig til en anden interaktionel kontekst end det bidrag, den gentager. Derfor gør børnene ikke 'det samme', selv om de gentager. De gør noget forskelligt om end på tilsvarende måder. I eksempel 12 er Suliman den sidste, der falder ind i 'du kan ikke fange mig'-strukturen, og han gør det rytmisk lidt skævt. Dermed positionerer han sig ikke som en ledende skikkelse i etablering og forankring af rutinen, og han viser en lille distance til rutinens inciterende fællesskabsetablering. Han demonstrerer tilsyneladende på én gang social orientering ved at gentage det sproglige mønster og selvstændighed ved at bryde rutinens rytme. Kombinationen af socialitet og individualitet viser sig også gennem udfordringen af August, idet han bekræfter legens væsen ved at orientere sig mod angreb og gennem hans anvendelse af en gestik, der ligner August (socialitet). Men samtidig konfronterer han August i stedet for at løbe væk, og han anvender angriber-gestik i stedet for byttedyrs-flugt (individualitet). Sluttelig viser han, at han gerne vil have opmærksomhed, og at han har set, hvordan andre (Ibrahim) har fået den. Igen et spørgsmål om både socialitet og individualitet. Der er

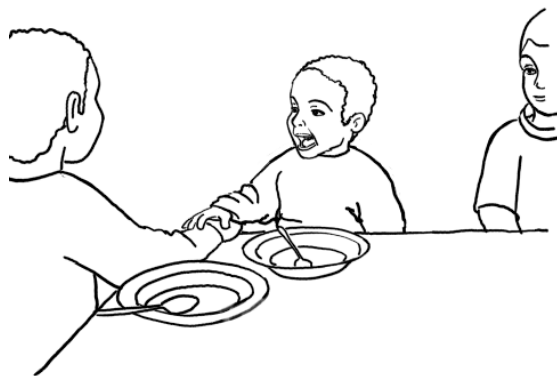
altså meget mere på spil også i en gentagelsesrutine end bare at 'gøre det samme'.

Det er klart, at elementerne af rutine og gentagelserne i eksempel (12) kun er en del af, hvad der er på spil. Imidlertid tvivler jeg på, at der findes aktiviteter, hvor samhørighed og fællesskab er det eneste centrale. Selv i gentagelsesrutinen *par excellence*, lydleg, spilles der på flere dimensioner, som næste eksempel illustrerer. Slavko, Ibrahim og Suliman sidder ved morgenbordet. De er lidt langsomme til at blive færdige, og Slavko og Suliman har lige været i gang med én sproglegsrutine, en fortsættelse fra dagen før, da en ny opstår.

Eksempel 13: aa somali / jbv05100602 / oktober

Deltagere: Slavko (5;8), Ibrahim (5;7), Suliman (3;8)

- 1 Sla: [kom nu [spi:s].
- 2 Sul: [¹pige]. ((¹slår Ibrahim på hovedet))
- 3 Ibr: AANAAAAA.
- 4 Sla: si [spis din mad].
- 5 Sul: [s²omali]. ((²slår Ibrahim over fingrene))
- 6 Ibr: A³NAAANJ. ((³bukker sig frem))
- 7 Sul: s⁴omali. ((⁴slår Ibrahim over fingrene))
- 8 Ibr: A⁵NAO. ((⁵bukker sig frem))
- 9 Sul: s⁶omali. ((⁶slår Ibrahim over fingrene))
- 10 Ibr: ⁷AAA. ((⁷bukker sig frem))
- 11 Sul: s⁸omali. ((⁸slår Ibrahim over fingrene))
- 12 Ibr: A⁹NAO. ((⁹bukker sig frem))
- 13 Sul: ¹⁰an somali. ((¹⁰slår Ibrahim over fingrene))
- 14 Ibr: ¹¹ANAO. ((¹¹bukker sig frem))
- 15 osv.



Suliman slår Ibrahim over fingrene.

Suliman og Ibrahim gentager "a(nao)" og "somali". Drengene har somalisk baggrund, og derfor må selve det semantiske indhold også tages alvorligt. Udvekslingen svarer faktisk på andre måder til almindelig samtale. For eksempel skiftes drengene til at tage ture og bekræfter altså normen for turtagning om én taler ad gangen, og *a(nao)* og *somali* kan betragtes som et turpar med en første- og anden par-del. Aktiviteten er strukturelt og sekventielt ordnet og samkonstrueret. Samtidig kan man betragte Suliman og Ibrahims fokuserede sprogleg som en måde at positionere sig på *imod* andre børn. Distancen til Slavko fremgår tydeligt. Slavko, der ellers ofte dominerer samværet, har albansk baggrund, og det virker alt andet end tilfældigt, at hans bidrag i denne *ao somali*-rutine behandles som irrelevante, og at han reduceres til observatør (om end hans tur – "spis din mad" – ender med at blive inkluderet i den rytmiske struktur kort efter). Desuden angår Suliman og Ibrahims opposition også de voksne, der vil have, at de spiser færdig. Suliman og Ibrahim lukker sig inde i et sekventielt, formmæssigt veldefineret, rytmisk univers og viser verden omkring dem, at de betragter den som mindre betydningsfuld. Dét kan ikke fanges af Pallottis begreb om at 'gøre det samme' over for at 'tale om det samme'.

Andre former for aktivitetstyper bygger heller ikke på emneudvikling og kan have stærke *constraints* på det sproglige såvel som det ikke-sproglige formniveau. For eksempel er mange spil ofte bygget op om et fast turtagningsmønster. Det er fx almindeligt at skiftes til at indtage en bestemt deltagerposition som den, der skal vende eller spørge efter kort, slå med terningen, rykke sine brikker m.v. Indholdet er relativt fastlagt på forhånd i form af (som oftest ekspliciterbare) regler, og der er en mængde af almindeligt forekommende sproglige formuleringer eller konstruktioner. Deltagerne kan så overholde, fortolke og eventuelt forhandle regelsættet. Det medfører yderligere sproglige bidrag af mere eller mindre konventionel og leksikaliseret karakter, jævnfør eksempel (14) herunder. Suliman og Aicha er i færd med at spille huskespil. Der ligger brikker med billeder af dyr med bagsiden opad på bordet, og de to børn skal (i princippet) skiftes til at vende to brikker. Normalt benævnes det billede, brikken viser, efter at den er blevet vendt. Hvis de to brikker er ens, får barnet et stik og opnår retten til yderligere en tur. Den, der har flest stik til sidst, vinder.

Eksempel 14: ”jeg vil prøve igen” / jbv05100701 / oktober

Deltagere: Suliman (3;8), Aicha (5;6), Martha (forsker)

- 1 Sul: xx prøve ige:n
2 Sul: ¹jeg vil prøve [igen]. ((¹ser på Aicha.))
3 Aic: [oka:y].
4 Sul: ²elefant ((²vender brik))
5 Aic: NE³::J! ((³Suliman vender en ny brik halvt op, den falder
6 tilbage med bagsiden op igen))
7 Sul: ⁴skildpadde. ((⁴vender brikken helt))
8 Aic: ≈se nu ⁵nu er det min tu:r. ((irritabel stemme; ⁵vender
9 Sulimans brikker med bagsiden opad igen))
10 Aic: ⁶en elefant° ((⁶vender en brik og fører straks armen og
11 ansigtet videre mod en af de brikker, Suliman vendte))
12 Aic: ⁷og en elefant. ((⁷vender Sulimans elefantbrik, dernæst lægger
13 hun de to brikker sammen))
14 Sul: sådan jeg har fået de der. ((smiler til Aicha, vender dernæst
15 blikket mod Martha))
16 Aic: ⁸nu må jeg prøve [igen]. ((⁸lægger alle brikkerne i en bunke,
17 kaster et kort blik op på Martha))
18 Sul: ⁹[jeg] fik de der. ((⁹løfter sine brikker op,
19 så Martha kan se dem))
20 Aic: nu må jeg °prøve°.
21 Mar: orv.
22 Sul: [de passer].
23 Aic: [jeg fik] JEG FIK DE HER.
24 Aic: [jeg fik] de her se? ((ser også på Martha))
25 Sul: [xx de passer.
26 Aic: ¹⁰det er mine og det er mine og det er °mine°. ((¹⁰lægger
27 brikker oven på hinanden i bunken))
28 Sul: ¹¹jeg har fået de her. ((¹¹vifter med brikker op imod Martha))
29 Mar: det var ↑flot Suliman.

Suliman vil gerne have sin tur; han vil ’prøve igen’ (1-2). Aicha, der lige har vendt, accepterer i anden omgang (3), og Suliman vender to brikker. Han fortæller, hvad der er på den første, nemlig en elefant, og Aicha råber ”NE::J” (5). Det er ikke en benægtelse af Sulimans udsagn, men et følsesmæssigt udbrud (et *response cry*; Goffman 1981), der udtrykker ærgrelse eller lignende. Måske ved hun, hvor den anden elefant er, og formoder, at det gør Suliman også. Sulimans næste brik er dog en skildpadde (7), og Aicha informerer ham om, at nu er det hendes tur (8); Suliman fik jo ikke to ens. Aicha vender en elefant et andet sted på bordet, og i en næsten ubrudt bevægelse vender hun som den næste den elefant, Suliman havde fundet. Det

giver et stik. Suliman giver hende anerkendelse i form af et smil, men vender så sin opmærksomhed mod mig. Han viser mig sine egne stik og fortæller, at "jeg har fået de der" (14). Aicha kommenterer, at hun må prøve igen – hun har jo lige fået et stik. Det er ikke helt klart, hvem hun henvender sig til, Suliman eller mig, som hun kaster et kort blik på, eller måske ikke nogen bestemt af os. Hun modtager ingen reaktion fra hverken Suliman eller mig. Suliman laver en delvis gentagelse af sig selv, formentlig fordi min reaktion udebliver, men ændrer verbets form til *fik*: "jeg fik de der" (18). Måske orienterer han sig med ændringen af form sig mod min manglende reaktion som en konsekvens af ikke-passende sprog. Aicha laver en selvgentagelse med "nu må jeg prøve" (20), også uden reaktion. Derimod kommenterer jeg Sulimans fremvisning af bunken: "orv" (21). Suliman fortæller, at "de passer" (25), hvilket nok vil sige, at bunken udgøres af brikker, der passer sammen. I overlap hermed siger Aicha tydeligt henvendt til mig (hun søger mit blik): "jeg fik JEG FIK DE HER" (23). Denne ytring udgør en gentagelse af Sulimans tidligere ytring, og Aicha forlader dermed sit fokus på at få flere stik og dominere Suliman inden for vendespilsaktiviteten. Aicha kombinerer tre forskellige strategier for at få en reaktion fra Suliman og (måske især) mig. For det første hæver hun stemmen (nok også motiveret af det delvise overlap), for det andet forsøger hun at fange mit blik, og for det tredje vender hun fokus mod et perspektiv på aktiviteten, som Suliman allerede har demonstreret, er effektivt til at etablere fælles opmærksomhed med, nemlig hvor mange stik man har. Eksemplet er i øvrigt typisk ved at have en gennemgående og simpel struktur. Børnene skiftes til at handle. Handlingen er veldefineret: de skal vende to brikker. Og den følges stort set altid af de samme type sproglige konstruktioner i form af dyrenavne, 'jeg fik NP', 'jeg vil prøve (igen)', 'jeg må prøve', '(nu er det) min tur', (og i andre eksempler), 'jeg har vundet', 'jeg vandt', 'du snyder', 'mine stik'. På trods af at denne aktivitet ikke handler om at 'gøre det samme', så ser det mest centrale alligevel ikke ud til at være etablering, bekræftelse og elaborering af indhold, men snarere, forhandling og bekræftelse af form og regler. Selv aktiviteter med stærke *constraints* kan dog forhandles og udvikle sig til noget helt andet end det normale. Aktivitetstyper bestemmer aldrig endegyldigt specifikke aktiviteters forløb.

Eksemplerne i det foregående har vist, at gentagelse er et relevant og centralt greb for Suliman. Børnehavemiljøet indeholder en række aktivitetstyper, der kan understøtte (eller med et populært

begreb stilladsere (*to scaffold* 'at stilladsere'; Bruner 1975; Wood, Bruner & Ross 1976) både mere og mindre sprogligt erfarne børn i deres deltagelse. Derimod viser eksemplerne efter min mening *ikke*, at børnehavemiljøet er rigt på situationer, hvor indholdsdimensionen ikke er væsentlig. De viser heller ikke, at Suliman ikke orienterer sig mod indhold, endside at gentagelser var hans eneste måde at deltage på. Suliman var netop et opmærksomt barn, der interesserede sig for flere aspekter af de aktiviteter, han deltog i, både de sociale, de indholdsmæssige og det at berede sig selv en tilfredsstillende plads. Derimod antyder eksemplerne, at eksternt definerede aktiviteter som spil ind imellem kunne begrænse hans deltagelse og sætte ham i en mindre fordelagtig position, da de ældre og mere erfarne børn havde større erfaring med at manipulere med reglerne. Det er egentlig ikke overraskende. I næste kapitel skal vi se, at Suliman også befandt sig i denne problematiske, underlegne position i andre aktiviteter end spil.

De ikke-vellykkede gentagelser

Nu vil jeg analysere tre uddrag med det formål at vise, at gentagelse nok kan hjælpe den mindre erfarne sprogbruger, men at også dette greb skal anvendes med en situationel sensitivitet for at være vellykket. Hvorvidt det går godt, afhænger altså af deltagerens fortolkning af den sociale og kommunikative kontekst – om den svarer til de andre børns – og det afhænger endvidere af de andre deltagende børns positionering af barnet. Gentaget materiale skal altså være passende og placeres hensigtsmæssigt, og det er en fordel, hvis producentens fortolkning af både kontekst og det sproglige materiale er i nogenlunde overensstemmelse med de andre deltageres. Hvad angår hensigtsmæssig placering, så handler det både om indholdets relevans og om, hvorvidt den pågældende deltager indtager en position, som gør det acceptabelt at tage en tur. Hvis ikke, kan det få konsekvenser. I det følgende eksempel (15) illustreres, hvordan en ændring på formniveauet har uheldige konsekvenser.

Slavko, Søren, Villads og Suliman leger tandlæge. Suliman og Villads er patienter, Slavko og Søren tandlæger. Suliman er netop blevet inviteret med ind i tandlægelegen efter i længere tid at have været tilskuer.

Eksempel 15: "så lig dig" / jbv05061406 / juni

Deltagere: Suliman (3;4), Villads (5;0), Slavko (5;4), Søren (5;0)

Linje	Søren	Suliman	Slavko	Villads
01	Suliman (.) ¹ så lig dig ned °Suliman°. ((¹ peger ned på gulvtæppet.))	¹ begynder at lægge sig ned på gulvet.		
02				gi mig denne her.
03	HER.			
04	[lig dig ned].	Suliman ligger nu på maven med sit ansigt i samme retning som Villads'.	DU SKA [LIGE HA NOGET] (.) medicin.	
05	[2om:vendt] (.) omvendt omvendt. ((skubber Suliman på panden med sin venstre hånd.))	2Suliman rejser sig op.	lig dig [3lige ned]. ((3skubber Villads ned med hele sin vægt lagt i hånden))	Begynder at lægge sig ned.
06		Tager sin hætte af, kigger ned.	Sidder bøjet over Villads.	Ligger nu bed med sit hoved i den modsatte retning af før.
07	4lig dig sådan som Villads gør. ((4peger på Villads med en figur.))		xxx.	

08		Vender sig for at lægge sig på maven, hovedet i samme retning som Villads.	xxx oss i noget andet.	
09		Vender sig for at lægge sig på ryggen.		
10	Hiver i Sulimans ben for at få ham til at ligge på den rigtige måde.		tag den ned den der (.) tag den [der ned. ((undersøger Villads' tænder.))	
11	SLAVKO.			
12	Kommer op at stå og går over til Villads og Slavko.			
13	Suliman er syg.			

Søren vil have Suliman til at ligge på en bestemt måde, hvilket han gør Suliman opmærksom på sprogligt såvel som ikke-sprogligt (1-3). Suliman viser, at han er opmærksom ved at lægge sig med hovedet dér, hvor Søren peger. Da han dernæst lægger sig med hovedet i samme retning som Villads, demonstrerer han en forståelse for, at Søren vil have ham til at fokusere på Villads som model. Imidlertid lægger Suliman sig på maven og ikke på ryggen, hvilket naturligvis er uheldigt, når man er hos tandlægen. Søren orienterer sig mod Sulimans fysiske position på en måde, som viser, at den ikke er i overensstemmelse med hans egne forventninger. Han prøver nemlig at vise Suliman, hvordan han hellere skal placere sig. Igen sker det både sprogligt – ”omvendt omvendt omvendt” – og ikke-sprogligt ved at skubbe (5). Søren orienterer sig dermed mod Sulimans fortolkning af situationen, demonstreret gennem hans handling (at lægge sig ned på maven) som kun delvis i overensstemmelse med Sørens egen. Sulimans efterligning (gentagelse) af Villads’ position var altså ikke vellykket. Villads lægger sig nu med hovedet i modsat retning, og på Sørens eksplicite opfordring (”lig dig sådan som Villads gør”; 7) begynder Suliman at gøre det samme. Igen fokuserer han dog først på

orienteringen af hovedet ('øst-vest') snarere end på ansigtsretningen ('op-ned'), men efter lidt rumsteren ender han på ryggen.

Suliman forsøger at besvare Søren's anvisninger, og Villads er den model, der skal efterlignes. Imidlertid analyserer han ikke i første omgang placeringen hensigtsmæssigt, idet han kun fokuserer på øst-vest-dimensionen. Hans måde at deltage på lever dermed i første omgang ikke op til Søren's forventninger. Eksemplet illustrerer således, at gentagelse bygger på fortolkning, og gentagelsens situationelle vellykkethed afhænger bl.a. af afsenderens forståelse af konteksten, her især aktivitetens indhold (se også Karrebæk 2009c, 2011).

Også barnets sociale relationer og bidragets sekventielle kontekst påvirker gentagelsens vellykkethed som forhandlings- eller deltagelsesstrategi. I eksempel (16) lægger Abdo, Slavko, Villads og Musse (hver deres) puslespil. Suliman sætter sig mellem Abdo og Slavko og observerer tavst i nogle minutter. Derefter kaster han sig ud i et forsøg på at få lov at være med ('optagelsesforhandling'). Uddraget her begynder, efter at Sulimans forsøg på at være med til at lægge Abdos puslespil allerede er blevet afvist. Abdo leder nu efter en brik i bunken.

Eksempel 16: puslespil / jbv05100608/ oktober

Deltagere: Abdo (6;1), Villads (5;3), Slavko (5;8), Suliman (3;8)

- 1 Abd: ¹tigereen. ((¹Suliman læner sig ind over bordet og tager en
- 2 brik))
- 3 Abd: hold op Sulima:n. ((beklagende stemme; utilfreds udtryk med
- 4 rynkede øjenbryn))
- 5 ((Suliman rører ved en brik på Abdos puslespil))
- 6 Abd: Sulima:n. ((beklagende stemme))
- 7 Sul: ²tigereen°. ((²vender sig mod Slavko))
- 8 Sul: ³hva er det? ((³bevæger sin hånd en anelse over mod Slavko))
- 9 Sla: ⁴la vær Suliman (0.5) du driller. ((⁴skubber Sulimans hånd
- 10 væk))



Abdo: "Hold op Suliman", l. 3.

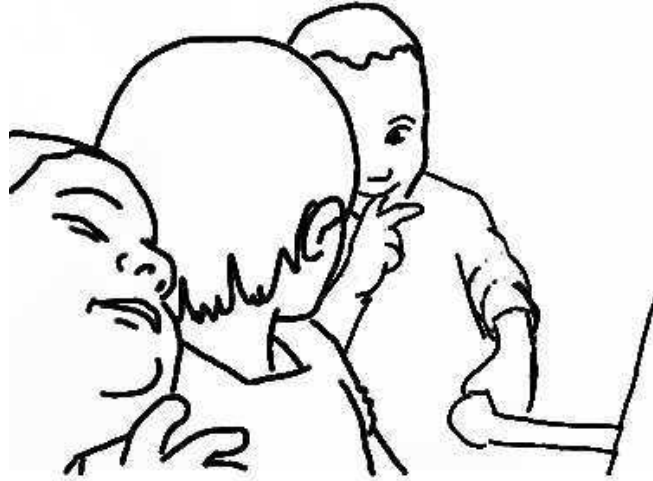
Mens Abdo leder intenst efter en brik, måske en "tigereen", som han siger (1), tager Suliman en brik fra hans bunke. Da Abdo opdager det, afviser han med tale og ansigtsudtryk, at Suliman skulle have ret til det, og da Suliman ganske diskret forsøger igen, afvises han igen (6). Herefter vender Suliman sig mod Slavko, mens han gentager Abdos "tigereen" (7). Dermed behandler Suliman dette bidrag som relevant og interessant også i forhold til Slavko, men Slavko ignorerer ham og bekræfter således ikke Sulimans tolkning. Suliman forsøger dernæst at skabe sig en platform for deltagelse gennem spørgsmålet "hva er det?" (8), der er en stærk første par-del i et spørgsmål-svar-turpar, men det besvarer Slavko med en umodificeret afvisning: "la vær Suliman (0.5) du driller" (9). Slavko karakteriserer dermed hele Sulimans deltagelsesforhandling som illegetimt. Eksemplet viser dermed, hvordan Suliman bruger sproglig gentagelse i forsøget på at opnå deltagelse, men uden at placere gentagelsen på den strategisk mest hensigtsmæssige måde. Hans bidrags legitimitet, betydning, relevans og interesse står ikke klart, og bidraget behandles som upassende (Karrebæk 2010).

I det sidste eksempel skal vi se, at barnet også skal overveje mere komplekse sociale forhold end dem, der bare involverer barnets selv, for at afgøre, hvorvidt en gentagelse er passende. Michelle, Esen og Suliman er samlet om computeren. Michelle har musen, og Esen og Suliman sidder på hver sin side af hende.

Eksempel 17: savleleg / JBV05090507 / september

Deltagere: Computer, Esen (4;10), Suliman (3;7), Michelle (4;8), Trine_v

- 1 Michelle sidder og nikker i takt til musikken på computeren
2 Com: hov.
3 Esen: ¹den der². ((¹peger med finger helt oppe på skærmen, tager hånd
4 ned; ²hånd op igen))
5 Com: sang^{3,4}le:g. ((³Esen tager hånd ned; ⁴Michelle åbner mund helt
6 op og nikker med hovedet))
7 Esen: sa³ngle:g⁶. ((⁵ser over mod kamera; ⁶Michelle vender hovedet mod
8 Esen))
9 Sul: SAV⁷LE[LE:G⁸. ((⁷Esen kikker på ham; ⁸Michelle kikker på ham))
10 Esen: [xxleleg.
11 Sul: savlele:g.
12 Esen: ⁹hey Michelle du er savle[lege. ((⁹lægger hovedet på Michelles
13 skulder))
14 Mic: [I FORSTYRRER. ((irritabelt tonefald))
15 Esen: he¹⁰j. ((vinker til kamera; ¹⁰Michelle drejer hoved langsomt ind
16 mod skærm, ser kort op på Esens hånd))
17 Esen: hej.
18 Mic: ti nu ^ostil[le I forstyrrer mig^o.
19 Sul: [he¹⁰j (.) hej. ((¹⁰vinker))
20 Mic: ti stille.
21 Sul: Trine!
22 Mic: TI STILLE I FORSTYRRER eller hvad xx.
23 Tri: shh xx ska la Michelle være i fred ik oss.



Esen lægger sit hoved på Michelles skulder, l. 12-13.

Esen og Suliman følger opmærksomt med på skærmen. De byder ind med gode råd og kommentarer, herunder til fortællerens udsagn. Esen gentager fortællerstemmen i udbruddet "sangleg" (7), og ud fra denne ytring udvikler sig en sproglegsrutine gennem Sulimans ændring af sangleg til savleleg (9). Rutinen forløber over nogle ture, men ender brat, da Esen forsøger at inddrage Michelle (12): "hey Michelle du er savlelege". Michelle afviser i et irriteret tonefald at deltage i sproglegen, som hun kalder forstyrrende (14). At forstyrre vil her nok sige at genere en koncentrationskrævende aktivitet (et primært fokus) ved at aflede opmærksomheden på noget irrelevant (et sekundært fokus). Michelles stemme antyder, at hun er frustreret, og da hun også forsøger at ignorere Suliman og Esen, demonstrerer hun, at hendes aktivitet er den legitime, mens deres er irrelevant og et illegitimt sideplay (Goffman 1981:134). I den primære aktivitet er hun (og computeren) eneste ratificerede deltagere, og den parallelle aktivitet, der ikke foretages forsigtigt og respektfuldt, kræver en påtale. Anklagen fungerer samtidig som en advarsel om, at Esen og Sulimans uacceptable adfærd risikerer at udmønte sig i sanktioner. I børnehaven var det en almindeligt anvendt voksen-regel, at den, der havde tid ved computeren, skulle have lov at koncentrere sig. Det blev ofte håndhævet. Rutinen stopper, og Esen kaster sig over noget nyt, da hun begynder at vinke til kameraet og hilser det med et hej (15). Det

vurderer Michelle dog ikke til at være meget bedre end sproglegsrutinen. Michelle opgraderer sin formaning med ”ti nu stille” (18) og ekspliciterer her, hvad hun forventer af Esen og Suliman, nemlig at de skal være tavse tilskuere, hvis de vil være der. Samtidig forstærker adverbiet *nu* udsagnet ved at pege på, at Esen og Suliman faktisk allerede er bekendt med, at hun ønsker, de skal være stille. Imidlertid følger Suliman Esens eksempel og giver sig til at vinke til og hilse på kameraet (19). Michelles tredje advarsel følger prompte i form af en kontraheret gentagelse, der betoner alvoren i truslen: ”ti stille” (20). Suliman kalder på den voksne Trine_v, hvilket medfører et vredt og højt udbrud fra Michelle, hvor den første og anden version af advarslen kombineres (22). Trine_v kommer til, men i stedet for at reagere opmuntrende på Sulimans henvendelse beder hun Suliman og Esen om at lade Michelle være i fred (23). Gennem den uforbeholdne støtte understreger Trine_v således Michelles position som den, der kan og må bestemme, hvad der udgør den primære aktivitet, hvordan den skal fortolkes, og hvem der kan deltage aktivt i den. Michelle bestemmer derimod, at aktiviteten ikke er en sprogleg eller en hils-på-kameraet-rutine, ligesom hun bestemmer, at Suliman og Esen ikke har medindflydelse på denne beslutning.

I eksempel 17 anvender Suliman gentagelse på en nyskabende måde og tager samtidig udgangspunkt i den allerede igangværende aktivitet. *Savleleg* er netop både en gentagelse og en sproglig størrelse, der tilføjer legen en ny dimension, idet den trækker på børnehavebørnenes store opmærksomhed på tabubelagte emner, herunder savl. Suliman har dog ikke ubetinget succes her. Esen værdsætter hans bidrag, men det gør Michelle ikke. Hun har gjort opmærksom på, at hun mener de to andre forstyrre, og desuden kan Esens ”hey Michelle du er savlelege” nemt opfattes fornærmende. Alt i alt har Suliman og Esen dannet en alliance, der står i modsætning til Michelle. Det demonstreres gennem deres gentagelser, som enten kun delvist (som *savleleg*) eller slet ikke (da Suliman og Esen begge vender sig mod kameraet og vinker) orienterer sig mod legen. Michelle får dem ekskluderet af legen, og gentagelse viste sig altså ikke at være en god deltagelsesstrategi for Suliman. Selv om han anvendte gentagelse til at vise sekventiel og lokal forståelse, følsomhed og kreativitet, så var gentagelserne med til at skabe en uheldig relation mellem de tre deltagere.

Delkonklusion i forhold til gentagelse

På baggrund af diskussionen af Sulimans anvendelse af gentagelse konkluderer jeg, at den generelt er høj og ikke-faldende over optageperioden. Den mest almindelige gentagelsestype er selvgentagelser; med en andel på mellem 60 og 70 % i 5 af 8 optagemåneder. Jeg kan altså ikke påvise sammenhæng mellem selvgentagelse (over for andengentagelse) og generel deltagelse i modsætning til Rydland & Aukrust (2005). Der ser til gengæld ud til at være tendens til, at Suliman i mindre grad anvender andengentagelse i løbet af perioden, hvilket kunne tyde på, at andel af andengentagelse falder med stigende sociokulturel erfaring. Jeg har også vist, at længden af ture med gentagelser forøges i løbet af perioden, og at ture med gentagelser generelt er længere end ture uden gentagelser i materialet. Gentagelse hjælper altså måske Suliman til produktion af mere komplekst sprog, end han ellers er i stand til.

Andelen af andengentagelse er ret høj (mellem cirka 11 % og 34 % af det samlede antal ture). Det medfører, at min foregående beskrivelse og forståelse af Sulimans sproglige repertoire (og potentiale) egentlig forholder sig til et dialogisk niveau mere end et individuelt niveau. Jeg har netop ikke udelukket ture med gentagelser. Det udgør imidlertid kun et problem, hvis vi tror, at sprogligt potentiale kan dekontekstualiseres, og det mener jeg som nævnt ikke, at det kan. Sprogbrug er i sin natur dialogisk og kontekstualiseret, en opfattelse, der understøttes af denne analyse af gentagelser. Sproget er et kommunikativt redskab, i mindst lige så høj grad som det er repræsenterende, og sproget bør ikke forstås uafhængigt af sprogbrug. Det skal der tages højde for i vores beskrivelser af individets analytiske, kreative og abstrakte repertoire og potentiale. Generelt kan jeg ikke bekræfte de beskrivelser, som især associerer anvendelse af gentagelse med den tidligste sprogtilgnelsesperiode eller med novicestatus. Når der er store udsving i anvendelsen af gentagelse, skyldes det endvidere formentlig, at mine data illustrerer socialt komplekse situationer, hvor der er mange parametre i spil. Det er interessant, at børnehavens almindelige aktivitetstyper og interaktionsformer varierer så meget i rammer for form og indhold, og at rammerne gør deltagelse lettere og sværere på så vidt forskellige måder. Det giver jo tilsyneladende også voldsomt udslag i fx Sulimans anvendelse af gentagelse. Det har jeg allerede overfladisk berørt i den kvalitative analyse, ligesom jeg har peget på, at anvendelsen afhænger af aktivitetstype og af det formål, taleren forfølger; selv gentagelsesrutiner kan betragtes som aktiviteter med sekventielle,

sociale og indholdsmæssige dimensioner. Jeg har vist, at gentagelse ikke i sig selv garanterer et bidrags vellykkethed, men at også dette formgreb fordrer fornemmelse for og erfaring med både sprog, interaktion, leg, sociale relationer og hierarkier. Gentagelser er hos børnehavebørn som hos andre mennesker bare én måde at udforme interaktionelle bidrag på. Corsaro hævder, at børneaktiviteter har to centrale temaer: *sharing* 'at dele' og *control* 'kontrol' (fx Corsaro 2005:kap.7; se også Åm 1989:110). Når børn gentager en sproglig helhed kan det være en måde at tilkæmpe sig kontrol over deres eget liv på, ligesom de på denne måde kan dele både den sproglige enhed og det fokus, som dens semantiske og pragmatiske indhold peger på. Naturligvis har Pallotti ret i, at der er forskel på gentagelser. Nogle hænger tæt sammen med *constraints* på aktivitetstypen, andre udføres i kor og er mere eller mindre stiliserede og rutinerede, atter andre optræder i samtaler med større fokus på emneudvikling. Forskellen ligger dog efter min mening ikke i indholdsdimensionens væsentlighed, eller i om deltagerne udfører 'den samme' eller forskellige handlinger. Snarere ligger den i de oplagte muligheder og herunder den variation af udtryk, aktivitetstypen tilbyder deltagerne. Gentagelse er altså både en fleksibel strategi og et gennemgribende og kontekstfølsomt fænomen. Ingen tvivl om, at det kan være et effektivt greb for den mindre sprogligt og kulturelt erfarne person, men det kan det nok også for den mere erfarne person, ligesom det for begge kategorier kan være et farligt greb. Snarere end at forsøge at finde svar på spørgsmålet om, hvorfor Suliman benytter gentagelser i sin interaktion, kunne vi spørge, hvorfor vi lægger så megen vægt på, at han og andre mindre erfarne sprogbrugere gør det.

Initiativ-respons-analyse

Initiativ-respons-analyse (IR-analysen) af samtaler skal beskrive, hvordan aktiviteter samkonstrueres af og koordineres mellem deltagere. Det er en empirisk baseret, kvantitativ analysemetode, der blev udviklet til at se på strukturelle sammenhæng mellem bidrag i dyadiske samtaler (Linell & Gustavsson 1987; Linell, Gustavsson & Juvonen 1988). Senere videreudvikles den til polyadiske samtaler af Linell (1990), hvilket Madsen (2002) har arbejdet videre med.

I IR-analysen skal alle bidrag i en interaktion (principielt) inddrages (ved kodning), hvorfor metoden omtales som udtømmende (Linell, Gustavsson & Juvonen 1988:416). Idet den tvinger os til at fokusere på visse aspekter og dermed ikke på andre, er

analyseresultaterne og det, man kan konkludere herudfra, alligevel naturligvis ikke udtømmende. Metoden giver altså blot ét bestemt indblik i specifikke data, og der er relationer, vi ikke siger noget om, fx den emneudvikling, som sker inden for turen (Linell 1990:41; Linell & Gustavsson 1987:80).

IR-analysen er orienteret mod sproglig interaktion. Principielt kan man også inkludere ikke-sproglige fænomener (Linell, Gustavsson & Juvonen 1988:418), men det er i praksis temmelig kompliceret; jeg opgav. I modsætning til både Linell (1990), Linell & Gustavsson (1987), Linell, Gustavsson & Juvonen (1988) og Madsen (2002) inkluderer jeg dog alligevel (og – indrømmet – kun delvis systematisk) bestemte nonverbale responser og initiativer. Det vender jeg tilbage til.

IR-analysens mindsteenheder, turene, betragtes i forhold til deres responsive og initierende egenskaber. De initierende egenskaber 'peger fremad', idet de projicerer relevante næste ture, mens de responsive 'peger tilbage' til forudgående ture (Linell, Gustavsson & Juvonen 1988:417). IR-analysen ser som konversationsanalysen ethvert bidrag som kontekstdertermineret og kontekstdeterminerende (Linell, Gustavsson & Juvonen 1988:417). Initiativ og respons er analytiske kategorier, som ikke kan oversættes direkte til ture, fx som spørgsmål-svar eller første og anden par-del. En tur kan have initierende og responsive egenskaber på én gang, og det har de fleste ture i Linell og Gustavssons (utopiske) 'ideelle samtale' faktisk. Den ideelle samtale er nemlig "kohærent, progressiv og svag på stærke initiativer der fordrer respons. Den er symmetrisk i dominansforhold, og deltagerne holder fokus på det aktuelle emne, idet de linker til en af de andre deltagers forudgående bidrag" (Madsens 2002:37). Som det fremgår, spiller begreberne dynamik, kohærens og dominans en væsentlig rolle; det er netop disse begreber, som Linell og Gustavsson (og Juvonen) har forsøgt at operationalisere.

IR-analysen blev udviklet til at karakterisere samtaler, men mit formål er anderledes. Jeg vil se på én bestemt deltager: Suliman. Det, der særligt optager mig, er følgende: Hvordan forholdt Suliman sig til de andre børn. Først og fremmest hvor mange initiativer tog han i det hele taget? Tog han udgangspunkt i noget, der allerede var blevet bragt på bane, eller i noget nyt, som ikke var blevet indført sprogligt, eller som de andre ikke havde kendskab til allerede? Gav de andre Suliman respons på det, han sagde? Og sluttelig: var Suliman primært orienteret mod forhandling eller mod etablering af fællesskab i sin

interaktionelle deltagelse? Disse spørgsmål ønsker jeg også at få et længdeperspektiv på.

Operationalisering: IR-træk

På baggrund af Linell & Gustavsson (1987), Linell, Gustavsson & Juvonen (1988) og Madsen (2002) har jeg i det beskrevne udvalg af data kodet for en række træk, hvoraf jeg i det følgende koncentrerer mig om initiativ og respons, anknytning: person, modtagelse og funktion. Kodningen blev foretaget i et %xir-tier i CLAN-filerne. For det fulde sæt af træk med tilknyttede værdier, se bilag 7.

Initiativer er interaktionelle bidrag, der ikke tager afsæt i den sproglige kontekst, og som dermed indfører noget nyt, dvs. peger fremad. Responser er interaktionelle bidrag, der tager afsæt i den sproglige kontekst. Når et og samme bidrag gør begge dele, tilskrives det værdien 'respons plus initiativ', se herunder:

Eksempel 18: "jeg siger det bare til politiet" / jbv05110904 / november
Deltagere: Yusuf (4;11), Slavko (5;9), Suliman (3;9)

- 1 Yus: Slavko jeg har [sagt det til xx voksen.
2 Yusuf kommer til syne.
3 Sul: [O:G.
4 Sla: LA VÆR MED AT ⁴DR[I::L. ((højt klynkende; ⁴kommer til syne i
5 døråbningen))
6 Yus: [jeg har sagt det til voksen.
7 Sul: jeg har sagt [xx.
8 Sla: [jeg siger det bare til politiet.

I ovenstående eksempel på *format tying* genoptager Suliman delvis Yusufs indledende tur "jeg har sagt det til voksen" i "jeg har sagt xx" (7). Suliman tager tydeligt udgangspunkt i den sproglige kontekst. Samtidig tilføjer han ny information, idet indholdet af pronominet 'jeg' ændres fra Yusuf til Suliman. Slavko tager formuleringen op igen. Han opgraderer den implicite trussel ved at hævde, at han vil inddrage det, der i børnehaven fungerer som den ultimative autoritet: politiet: "jeg siger det bare til politiet" (8). På den måde danner Yusufs tur udgangspunkt for først Sulimans og siden Slavkos ture, og begge disse to deltagere tilføjer turene initierende aspekter til de responsive.

Eksempel 19 illustrerer, at vi til tider er nødt til at tage højde for ikke-sproglige handlinger og ture, for at analysen skal give mening:

Eksempel 19

Ibr: må jeg bruge det der med den sorte?

Ibrahim anmoder i eksemplet Minna om at række ham den sorte farve. Det fordrer ikke et sprogligt svar, for Minna kan nøjes med at række ham farven. Det har jeg kodet som ikke-sproglig modtagelse. Hvis Minna ikke svarer overhovedet, vil hun (i dette tilfælde) give indtryk af at ignorere Ibrahim. Det er naturligvis en social handling, men den er almindeligvis ikke egnet til IR-analysen, der i den udformning, jeg arbejder med, ser på faktiske ture og deres orientering bagud og fremad. Ikke på sekventielt forventede, men ikke-udførte ture. Til trods for inklusionen af ikke-sprogligt interaktionelt materiale er analysen dog stadig hovedsagelig sprogligt orienteret, og den ikke-sproglige kontekst er ikke inddraget. De fleste handlinger tager naturligvis udgangspunkt i noget bekendt eller nærværende, sprogligt eller ikke-sprogligt, men for at begrænse mig kodes ikke-sproglige responser kun, hvis det er nødvendigt.

Af definitionen på initiativ (ture uden udgangspunkt i den sproglige kontekst) og respons (ture med udgangspunkt i den sproglige kontekst) følger, at kun ture med responsværdier kan have anknytning. Selvgentagelser vil på den måde være initiativ med respons med personanknytning til taler selv. Gentagelser af andre, hvor der ikke ser ud til at blive bidraget med (væsentligt) nyt, kodes som maksimal respons. Jeg har også inkluderet den ikke-sproglige dimension i nogle responser. Jeg har kodet Sulimans reaktioner på tydelige og målrettede ikke-sproglige initiativer som respons, på trods af at de ikke tager udgangspunkt i den sproglige kontekst. Jeg bruger dog kategorien restriktivt. Den anden side af denne sag handler om, at jeg koder ikke-sproglige responser på Sulimans sproglige bidrag. Det sker som modtagelse, og dermed handler det om, hvorvidt Sulimans ture gøres til genstand for respons fra andre børn. Suliman kan på den måde modtage respons eller ej, og respons kan være sproglig eller ikke-sproglig. I eksemplet herunder skal vi se, hvordan Suliman først modtager ikke-sproglig respons på en sprogligt udfyldt tur, og derefter hvordan han selv reagerer på denne respons. Drengene laver perleplader. Suliman sidder til venstre for Abdo, skålen med perler står til højre for Abdo, og Suliman kan derfor ikke nå.

Eksempel 20: Tom perleskål / jbv05120603 / december
Deltagere: Suliman, Abdo, Fie, Michelle, Ibrahim, Musse

- 1 Abd: ¹og du har flot tøj. ((¹verfer Sulimans arm, der rækker over
2 efter perleskålen, væk))
3 Sul: ²jeg (.) jeg har [ik³ (.) perler. ((²rækker ud igen, Abdo
4 afværger igen; ³Abdo rækker Suliman en tom perleskål))
5 Abd: [SULIMAN.
6 Sul: ⁴jeg vil ha perler. ((⁴Suliman piller ved skålen, ser i retning
7 af Fie_v))
8 Sul: jeg ha perler. ((piller stadig ved skålen og gentager sig selv
9 ud i luften))

Suliman gør Abdo opmærksom på, at han ingen perler har (3). Det forstår jeg som en anmodning om, at Abdo rækker ham perleskålen. Abdo reagerer dog ikke, og Suliman forsøger selv at få fat på skålen. Det får Abdo til at råbe "Suliman" (5), men han rækker ham også skålen. Den er imidlertid tom, og Suliman gentager sin anmodning (6). Suliman får altså et ikke-sprogligt formidlet svar i linje 3-4, og han reagerer på det i linje 6. Eksempel 20 illustrerer i øvrigt også en svaghed ved IR-metoden. Den tager nemlig kun højde for, om Suliman modtager en reaktion, altså om der følger en tur med responstræk, der forholder sig til hans egen tur. Den fortæller ikke, om denne respons er positivt eller negativt ladet. Det er respons, når Abdo rækker Suliman perleskålen. At den respons er en afvisning af at efterkomme Sulimans ønske, fremgår ikke af IR-analysen.

Jeg har etableret dimensionen 'funktion'. Det har jeg, fordi jeg ønsker at se nærmere på det fokus og den sociale styrke, som Suliman viser gennem sine interaktionelle bidrag i løbet af de otte optagemåneder. Men social styrke mener jeg, i hvor høj grad Suliman udviser strukturel og interaktionel selvsikkerhed. Mere præcist undersøger jeg, om han forsøger at etablere fællesskab, eller om han (primært) forhandler interaktionens betydning og forløb. Det er klart, at der som udgangspunkt ikke er et modsætningsforhold mellem forhandling og etablering af fællesskab. Det at give nye forslag til en igangværende aktivitet vil fx kunne ses som begge dele. I denne sammenhæng definerer jeg imidlertid funktionsværdien etablering af fællesskab som det, der sker, når Suliman stiller sig på linje med andre deltagere i interaktionen og ikke selv bidrager med væsentligt nyt. Forhandling definerer jeg derimod dels som ture, hvor Suliman tilføjer nyt indhold til interaktionen, fx ved at indføre en ny størrelse som forslag til videreudbygning, dels som ture, hvor Suliman orienterer sig

mod et modsætningsforhold til de andre deltagere. Som udgangspunkt ser jeg det som mere selvsikkert at forhandle, at evaluere andres bidrag og færdigheder og at indføre nyt indhold end at støtte andre. Forhandlingsværdien kunne være underdifferentieret, men jeg har altså nøjedes med at lade den være ret omfattende.

Ture har ofte flere funktioner, og i så fald koder jeg den, der orienterer sig mest direkte til selve interaktionen og til de andre børn. Fx kan en tur på én gang beskrive og evaluere. Så koder jeg det som forhandling (evaluering tælles som forhandling); den værdi fører tydeligst interaktionen videre. Et andet eksempel på en funktion, der ofte overlapper med andre, er påkaldelse af opmærksomhed, fx anråb (*summons*), udråb som *hej* eller *se (her)*. Jeg koder kun noget som påkaldelse af opmærksomhed, hvis turen ikke indeholder andet. Generelt har jeg orienteret mig mod den funktion, der var mest socialt udfordrende for Suliman.

Jeg har taget en række ture ud af analysen, fx ture henvendt til mig (de siger intet om Sulimans inklusion i den sociale sammenhæng), de fleste ture henvendt til voksne generelt (siger intet om hans forhold til de andre børn), rene *response cries* (Goffman 1981) (om end de kan have en interaktionel funktion og være interaktionelt tilpasset, er de svære at placere i forhold til social sammenhæng og diskursiv integration) og så naturligvis de fleste uafsluttede ture, hvis sammenhæng med resten ikke er tydelig.

Resultater

Resultaterne for IR-analysen er udregnet i SPSS. Først og fremmest fremgår det af tabel 17, at andelen af ture, der ikke modtager respons, falder fra 80 % i april til cirka 57 % i maj. I oktober ligger andelen på omkring 55 %, men ellers befinder den sig generelt på omkring 70 %.

Måned/respons	Apr	Maj	Jun	Aug	Sep	Okt	Nov	Dec
Ingen respons	80.0	57.7	60.0	71.4	75.9	55.6	71.4	68.8
Nonverbal respons	10.0	15.4	4.0	5.7	1.2	4.8	0	4.2
Verbal respons	10.0	23.1	26.4	8.6	15.3	37.6	24.4	20.8
Ikke-beregnet til respons	0	0	2.4	0	0	0.5	0	0
Uafgørligt	0	3.8	7.2	14.3	7.6	1.6	4.2	6.3

Tabel 17: Modtagelse af Sulimans ture

Omkring 2/3 af Sulimans ture i social interaktion modtager altså ikke respons, hvilket i sig selv kan ses som udtryk for, hvor svært det er at få fodfæste i de polyadiske sammenhænge, hvor Suliman befinder sig (jf. Pallotti 2001, 2002).

I forhold til hvordan Suliman selv forholder sig til de andres ture, har jeg to observationer, som jeg kvalificerer yderligere senere. For det første er andelen af initiativer uden respons meget høj i april i forhold til i de andre måneder, for det andet falder den stødt efter april og til september – for så at stige gradvist igen. Det modsatte gælder naturligvis for de ture, der indeholder initiativer med respons. Det fremgår alt sammen af tabel 16.

Måned/tur	Apr	Maj	Jun	Aug	Sep	Okt	Nov	Dec
Initiativer med respons	10.0	12.7	22.9	26.8	39.9	31.0	28.9	25.0
Rene initiativer	90.0	87.3	77.1	73.2	60.1	69.0	71.1	75.0

Tabel 18: Typer af initiativer i Sulimans ture.

Suliman tager altså over tid i højere grad udgangspunkt i noget, der skulle være fælles og delt, og han viser sig på den måde som socialt orienteret. Om han også i højere grad tager udgangspunkt i de andre børns ture, kan ikke aflæses direkte af tabellen, da Suliman hyppigt anvender selvgentagelse og på den måde tager udgangspunkt i egne ture. Det kan til gengæld ses af trækket anknæytning: person, hvis ture han tager udgangspunkt i; se tabel 19. Anknæytning: person kan have værdierne 'sig selv', 'anden samtaledeeltager', 'ingen' (dvs. tur uden responskarakter).

Måned /anknæytning	Apr	Maj	Jun	Aug	Sep	Okt	Nov	Dec
Suliman selv	37.5	36.2	28.9	24.6	24.1	18.6	32.2	21.9
Anden samtaledeeltager	18.8	33.3	28.9	18.8	27.1	31.2	24.3	31.1
Ingen	43.8	30.4	42.2	56.5	48.8	50.2	43.4	47.9

Tabel 19: Sulimans tures anknæytning til person.

Andelen af responser, der knytter an til Suliman selv, ligger mellem cirka 37 % (april) og cirka 18 % (oktober), generelt dog 24-32 % med et gennemsnit på cirka 25 % og en let stigende tendens. Det vil sige, at Suliman i mellem 1/3 og 1/4 af sine responser bygger videre på noget,

han selv siger. Responser, der knytter an til andre børns ture, ligger mellem knap 19 % (april) og cirka 33 % (maj), et gennemsnit på cirka 26.7 % og en let stigende tendens. Dermed ser vi, at Suliman arbejder på at etablere og vedligeholde interaktionens intersubjektive basis gennem etablering og vedligeholdelse af kohærens. Dermed viser resultatet generelt Suliman som orienteret mod de andre børn og mod at være et socialt individ.

Med hensyn til funktionen af Sulimans ture har jeg undersøgt turenes orientering mod opbygning eller konsolidering af fællesskab og mod forhandling.

Måned/ funktion	Apr	Maj	Jun	Aug	Sep	Okt	Nov	Dec
Fællesskab	12.5	26.1	15.5	5.8	8.9	9.7	5.9	13.7
Forhandling	37.5	33.3	42.2	44.9	67.5	49.8	68.4	35.6
Andet	50.0	40.6	42.2	49.3	23.6	40.5	25.7	50.7

Tabel 20: Funktionen af Sulimans ture, især med henblik på orientering mod fællesskab eller forhandling.

Andelen af fællesskabsorienterede ture stiger først fra cirka 12 % til cirka 26 %, men falder derefter til 15 % og så igen en anelse. August-november ligger den på 5-10 % og stiger til cirka 13 % i december. De forhandlingsorienterede ture udgør en langt større del (gennemsnit på 52 %) end dem orienteret mod fællesskab (gennemsnit cirka 12.3 %). Der er dog også her et stort spænd: 33-68 %. Fra april til september sker en generel stigning fra cirka 37 % til cirka 67 %. I oktober falder andelen til knap 50 % for at stige i november til cirka 68 % og igen falde i december til cirka 35 %. På dette grundlag ser det ud til at være muligt at argumentere for, at Suliman positionerer sig mere imod de andre børn end på linje med dem; han ser ud til i højere grad at insistere på at få en selvstændig rolle. Samtidig gør han altså dette med en sensibilitet over for den interaktionelle kontekst, som de andres bidrag udgør. Jeg vil i det næste afsnit se nærmere på én type af interaktionelle sekvenser, hvor Sulimans ændring fra generel interaktionel (og social...) diskretion, måske ligefrem underdanighed, til selvstændighed og individuel synlighed fremgår tydeligt.

Afvisninger

At afvise vil sige at nægte at anerkende (noget), godkende (noget) eller give adgang (til noget) (Den Danske Ordbog 2003). I dette afsnit

skal vi se på, hvordan Suliman reagerede på at blive afvist, især på hans respons på afvisninger af anmodninger om genstande og om deltagelse i legeaktiviteter. Dette fokus giver et interessant og anderledes indblik i Sulimans socialiseringsproces. Afvisningen er led i en social konflikt, og sociale konflikter er et universelt interaktionelt fænomen. Derfor er afvisninger i sig selv en social praksis, som børn – og altså også Suliman – skal lære at håndtere for at blive kompetente sociale aktører. En anden god grund til at undersøge afvisninger er, at det at blive afvist positionerer Suliman som en deltager, der ikke kan få sine ønsker og forventninger opfyldt, som en ikke central deltager eller endog som ikke-deltager alt efter sammenhængen. Da jeg som nævnt mener, det er rimeligt at antage, at Suliman netop stræber efter at opnå aktiv deltagelse i aktiviteter sammen med de andre børn og i et større perspektiv efter at blive medlem af gruppen 'anerkendte og kompetente børnehavebørn', lægger afvisningen et socialt pres på ham. Samtidig kan konflikter i sig selv skabe sociale strukturer (Maynard 1985:210), og de kan underbygge, organisere og genforhandle etablerede relationer (Corsaro 2005:162; Shantz & Hartup 1992b:8). Dermed vil afvisningssituationen give os et øjebliksbillede af en mikrosocial struktur og altså af Sulimans sociale position. For det tredje kan afvisninger få vigtige og alvorlige konsekvenser for et individ (se Putallaz & Sheppard 1992; Toohey 2001). En hyppig ikke-favorabel positionering kan føre til marginalisering (Lave & Wenger 1991), og den kan få individet til at opbygge et negativt selvbillede. Det er velkendt, at mangel på selvtillid og et negativt selvbillede kan gøre individer mindre læringsparate og mindre parate til at indgå i positive sociale relationer. Afvisningssekvenser er altså en af de interaktionstyper, der måske vil kunne demonstrere, illustrere eller motivere et mindre ønsket socialiseringsforløb. Den fjerde og sidste årsag til at se på afvisningssekvenser har at gøre med kommunikativ udvikling. Når et barn mødes med en afvisning, presses det til at udføre en form for respons for at modsige eller forhandle afvisningen og det uanset barnets sproglige og kommunikative erfaringer. På den måde giver undersøgelsen af Sulimans respons på afvisninger over tid altså et indblik i hans kommunikative repertoire og udvikling. I øvrigt gør netop dette – at der forventes en respons fra Suliman – afvisningerne til led i forhandlinger.

Det er klart, at vi ikke får adgang til Sulimans fulde kommunikative repertoire og potentiale ved at se på eksempler på afvisninger. Han er i disse situationer under pres, hvad der kræver en

del kognitive og følelsesmæssige ressourcer at håndtere. Det kan derfor være vanskeligt for ham at optimere sin anvendelse af sit kommunikative repertoire. Desuden kan man jo også *vælge* ikke at tale, og selv om det også er potentielt kommunikativt, så giver det ikke et godt indblik i et kommunikativt repertoire og potentiale. Sluttelig har en afvist deltager ikke altid mulighed for at reagere over for den, der har præsenteret ham eller hende med en afvisning. Vedkommende kan jo fx være gået.

Min tilgang til afvisninger i dette afsnit er primært sekventiel og interaktionel. Det metodisk væsentlige ved at betragte afvisninger som interaktionelle handlinger er, at de kan identificeres i data, og det metodisk væsentlige ved at betragte dem som led i forhandlinger er som nævnt, at de gør respons relevant og forventet. Analysen er selvfølgelig partiel, både i forhold til afvisningssekvenser som sådan og i forhold til undersøgelsen af Sulimans socialisering. Jeg udtaler mig fx ikke om, hvordan Suliman afviser andre, og jeg siger også kun enkelte gange noget om implicite afvisninger som fx tilfælde, hvor der stilles forhindringer i vejen for Sulimans adgang til materielle eller immaterielle ressourcer, herunder til bestemte deltagerpositioner. Endvidere vil jeg heller ikke i dette kapitel forsøge at forklare den ulige fordeling af afvisningssekvenser over månederne. Det vender jeg derimod tilbage til i næste kapitel. Analysen af afvisningssekvenser skal altså supplere de foregående i min undersøgelse af Sulimans interaktionelle deltagelse og udvikling, ligesom de tilsammen skal binde den sproglige beskrivelse og analyse sammen med den følgende analyse af deltagelse.

Præference og sociale konflikter

En af de meget generelle normer for interaktionel adfærd er, at den er organiseret i par, så særlige handlinger følges af bestemte næste handlinger. Således følges et spørgsmål gerne af et svar, og en bedømmelse (*assessment*) af en tilkendegivelse af enighed. Den slags par kaldes *adjacency pairs*, turpar, og de består af en førstepardel, der følges af en andenpardel. Det er en implikativ relation, hvilket betyder, at givet den første er den anden forventet (Bilmes 1988; Church 2009; Heritage 1984; Levinson 1983; Schegloff & Sacks 1973). Den slags forventning betegnes også som en *strukturel præference* (Heritage 1984).

Præferencestrukturer er nok strukturelle, men alligevel ikke fuldstændig uafhængige af indhold. Ikke bare følges et spørgsmål af et svar, men bestemte svar er præfererede. Hvis jeg spørger, "må jeg

bede om den blå?” (som ikke bare er et spørgsmål, men også en anmodning), så foretrækkes et “ja” frem for et “nej” – eller: det foretrækkes, at anmodningen bliver efterkommet snarere end afvist. Præferencer kan også knyttes til større enheder end par, fordi der kan være forventninger til, hvad der følger efter andenpartdelen. For eksempel kunne man argumentere for, at der efter en efterkomning af anmodning fulgte en anerkendelse af denne, fx ”tak”. De større strukturelle enheder kalder jeg her sekvenser, og vi skal altså se på afvisningssekvenser i det følgende.

Præferencestrukturer beskriver ikke nødvendige og obligatoriske forløb. Deltagere kan respondere på andre, mindre forventede og ikke præfererede måder. Pointen er, at de såkaldte dispræfererede responser er udformet – eller *designet* – anderledes end de præfererede. De kan følge en tøven, de kan indeholde pauser eller tøvesignaler, de kan nedtone eller formilde det dispræfererede element, det dispræfererede element kan være placeret i en mindre fremtrædende strukturel position (til sidst i turen), og de kan indeholde en redegørelse, der orienterer sig mod det dispræfererede element (Church 2009; Pomerantz 1984; Sacks 1984: 59), fx redegør eller undskylder for det. Dispræfererede responser bliver på den måde genkendelige. Dispræfererede responser bemærkes. Hvis man svarer dispræfereret på et interaktionelt initiativ, der må antages at være blevet hørt, er det et svar i sig selv, og i mange tilfælde vil det blive fortolket som en fornærmelse eller en misbilligelse af handlingen eller indholdet i den tur, der indeholdt initiativet. På den måde påvirker turpar vores fortolkning af ture. Det, at der er forskel på, hvordan man kan reagere, altså at man i sin praksis kan respondere på en præfereret hhv. dispræfereret måde, kaldes også *praksispræference*.

Analysen af præference bør egentlig gøres på basis af enkelttilfælde, altså lokalt, snarere end på baggrund af strukturelle og abstrakte ideer om interaktionelle normer (Church 2009:49). Alligevel kan vi nok med rette hævde, at en afvisning ofte vil være en dispræfereret handling. En afvisning udgør nemlig en manifestation af uoverensstemmelse eller af uforenelighed mellem forskellige individers forståelser, ønsker, mål og interesser (Davidson 1984; Schegloff 1992:1300f). Når en anmodning om optagelse i en leg afvises, er det et eksplicit tegn på uoverensstemmelse mellem to individers ønsker. En ønsker at deltage i en social aktivitet, det ønsker den anden ikke skal ske. Afvisninger imødegår snarere end at accepterer, de konfronterer snarere end at nedtone, og det er generelt antaget, at interaktionsdeltagere søger det omvendte, nemlig enighed

og overensstemmelse. (Det gælder dog nok ikke altid for børns interaktion; mere om det herunder.) Afvisninger gør altså interaktion til konflikt. Ikke desto mindre så er interaktionsdeltagere nødt til at fortsætte, på hvad de kan antage, er et fælles grundlag efter en uoverensstemmelse (Eisenberg & Garvey 1981). Ellers bryder interaktionen sammen. Derfor må vi forvente, at en afvisning følges af en reaktion, og denne forventning kan vi se som en strukturel præference. Det er strukturelt set ikke vigtigt, om reaktionen består af en accept eller en udfordring, og det, at vi forventer en reaktion, garanterer altså ikke, at uoverensstemmelsen opløses.

Reaktionen på en afvisning demonstrerer den afviste deltagers forståelse af og holdning til (eller *stance* i forhold til) afvisningen. Det er også den reaktion, der ændrer interaktionen til at blive en forhandling, og det er gennem denne forhandling, at deltagere får samkonstrueret (Jacoby & Ochs 1995) og koordineret deres forståelser af den gældende situation, fremtidige og forudgående situationer. Maynard beskriver uoverensstemmelsen som "the precise moment during which a small group's social organization is fundamentally negotiated" (Maynard 1985:218; se også Danby & Baker 1998:168f; Eisenberg & Garvey 1981:150). I afvisningssekvenserne samkonstruerer deltagere på den måde en mikrosocial struktur, og det vil samtidig sige, at mikropolitisk alliance bliver tydelige, og de får konsekvenser.

Man har observeret, at konflikter generelt er hyppige i børns interaktion (jf. diskussionen i Church 2009:13f). Det gælder også for sproglig eller kommunikativ udførte konflikter, også kendt som *adversative discourse* (Eisenberg & Garvey 1981) eller *oppositional talk* (Corsaro & Maynard 1996). Det har faktisk været foreslået, at konflikter er særligt hyppige mellem venner (Ross & Conant 1995), og at de spiller en vigtig rolle i venskaber (cp. Corsaro & Rizzo 1988). Det er også tilfældet, at børn ikke altid behandler uoverensstemmelser som dispræfererede (Corsaro & Maynard 1996; Evaldsson 2004; M.H. Goodwin 1990, 2006a; Maynard 1985, 1986; Sheldon 1996). Børn i børnegrupper søger i nogle tilfælde konfrontation (Corsaro & Rizzo 1988), de opgraderer den (M.H. Goodwin 1990, 2006a; Jørgensen 1998), og opgraderingen kan være mere eller mindre rutineret (Danby & Baker 1998; M.H. Goodwin 1990). Selv om konflikter altså er forventede og normale mellem venner, så kan de naturligvis også være tegn på børns mindre venskabelige gensidige orientering (cp. Goodwin 2006a). Det er den slags afvisninger, vi skal se på i det følgende.

En strukturel model for afvisninger

Maynard (1985a, 1986) præsenterer en strukturel model af dyadiske uoverensstemmelser mellem børn. Den indeholder netop de tre nævnte faser i form af ture: en forudgående eller diskutabel hændelse a) bliver synlig og genkendelig som den første tur i en uoverensstemmelse gennem b) en oppositionel handling, som igen bliver reageret på i c), hvor oppositionen (b) bliver modsagt, diskuteret, accepteret eller lignende (Maynard 1986:262). I konflikter, hvor der indgår mere end to deltagere, bliver strukturen selvfølgelig mere kompleks. Deltagere kan demonstrere deres opposition ved at stille sig på linje med en første position, ved at modsige den eller ved at demonstrere støtte til en modposition (Maynard 1986:264), men det er ikke relevant i denne omgang. Der findes selvfølgelig andre måder at analysere konflikter på end Maynards model, og man kan med rette diskutere, hvor og hvornår konflikten egentlig opstår. Er det med den handling, der bliver modsagt (Maynards a), er det med afvisningen (b), eller er det først med reaktionen på afvisningen (c)? Man kan også diskutere, om det i det hele taget er meningsfuldt at opdele det på denne måde (se Church 2009). Det skal imidlertid vise sig, at Maynards model giver nogle resultater, som jeg ser som både overbevisende og væsentlige. Derfor anvender jeg den i det følgende. Selv om der til tider indgår flere børn, udvikler sekvenserne sig desuden ikke ud over, hvad denne model kan håndtere. Maynards struktur synes umiddelbart at kunne oversættes sekventielt til på hinanden følgende handlinger udført i ture: a) A: handling; b) B: afvisning af handling; c) A: reaktion på afvisning. Både handling, reaktion på handling og reaktion på afvisning kan dog udføres på forskellig måde. Bl.a. kan de være implicite eller eksplicite, sproglige eller ikke-sproglige. Det vil jeg dog ikke gå i dybden med her, for i denne sammenhæng er reaktionsfasen den mest interessante og især selvfølgelig Sulimans reaktioner.

Sulimans respons på afvisning: en strukturel analyse

Afvisninger kan modtage to slags reaktioner: accept eller modstand. Det første skal vi se et eksempel på herunder. Ibrahim har igangsat en flyverleg, hvor han blandt andet har etableret en styreplads i et cockpit ved at stille en skammel oven på et omvendt bord. Suliman er gået med ham, og da Ibrahim et øjeblik har forladt sit cockpit, indtager Suliman det – og falder ned af stolen. Ibrahim smider ham prompte ud, hvilket Suliman i første omgang ignorerer.

Eksempel 26: ”du har ødelagt det hele” / jbv05061301 / juni

Deltagere: Ibrahim (5;3), Suliman (3;4)

- 1 Ibr: det er ¹mig der havde ²denne der raKETMO:TOR · ³GÅ NU VÆK FRA
- 2 DENNE H JRA↑KETMOTORJ. ((Suliman har fået fat i skamlen, men
- 3 ¹Ibrahim fjerner den, da han vil sætte sig; ²Suliman falder;
- 4 ³Ibrahim skubber til ham))
- 5 Ibr: ⁴ud (.) ud ud ud (.) xxx den der Jra↑ketmo:torJ (.) nu er den
- 6 helt ødelagt. ((⁴Suliman rejser sig og sætter sig på bænken))
- 7 Ibr: ⁵du har ødelagt det hele. ((⁵sidder på skamlen i flyveren))

Suliman har – igen – indtaget cockpittet, men Ibrahim går nu aggressivt til værks, idet han trækker skamlen væk. Denne handling følges umiddelbart af en sproglig, eksplicit afvisning af Suliman som deltager. Suliman reagerer ved at fortrække. Han stiller sig i udkanten af legerummet og observerer. Eksemplet er typisk, idet Suliman ofte accepterer afvisninger nonverbalt, fx ved at trække sig til udkanten af aktivitetens fysiske lokalitet. Derimod vises manglende accept både sprogligt og ikke-sprogligt. Først et ikke-sprogligt eksempel. Villads, Slavko og Abdo er i gang med at lægge hver deres puslespil, og Suliman vil også gerne være med. Efter et fejlslagent forsøg på at få Abdos billigelse af hans deltagelse har han nu vendt sig mod Slavko.

Eksempel 27: puslespil / jbv05100608/ oktober

Deltagere: Abdo (6;1), Villads (5;3), Slavko (5;8), Suliman (3;8)

- 1 Sul: ¹hva er det? ((¹bevæger sin hånd en anelse over mod Slavko))
- 2 Sla: ²la vær Suliman (0.5) du driller. ((²skubber Sulimans hånd
- 3 væk))
- 4 ((Suliman læner sig over Slavkos puslespil))
- 5 Sul: → °xx° oss: være me:d.

Sulimans ”hva er det?” falder ganske kort efter, at han har vendt sig om mod Slavko. Turen følges samtidig af, at han diskret bevæger sin hånd over mod Slavkos puslespil. Slavko reagerer negativt. Først siger han, at Suliman skal lade være og skubber hans hånd væk, og dernæst beskriver han Sulimans handling som ’dril’. Slavko ser altså Sulimans handling som uønsket, og gennem italesættelsen af den diskrete bevægelse som ’dril’ bedømmes den som moralsk forkastelig. Slavko fremstiller dermed sig selv som berettiget til at bedømme Sulimans handlingers moralske legitimitet, og han godkender dem ikke.

”hva er det?” (1) skal her forstås som en indirekte anmodning om deltagelse i puslespilsaktiviteten. Der er ingen grund til at tro, at

Suliman faktisk spørger, hvad 'det', altså brikkerne, er; det er indlysende i situationen. Til gengæld kan Suliman med dette spørgsmål bane sig indirekte vej ind i aktiviteten. Spørgsmålet er relateret til puslespilsaktiviteten, som brikken har en del-helhed-relation til. Dermed kan der etableres en metonymisk relation mellem spørgsmålets semantiske indhold og så dens mere pragmatiske funktion (anmodning om deltagelse). Endvidere er et spørgsmål en oplagt første par-del i en spørgsmål-svar-sekvens, og ved at spørge positionerer Suliman sig derfor som adressat for anden par-del og altså som deltager i en samtale om puslespillet. Suliman viser altså sin interesse. Det ser også ud til at være netop på denne måde, Slavko opfatter Sulimans spørgsmål. For det første har Suliman gennem længere tid observeret Slavko og Abdo, og han har allerede adskillige gange forsøgt at få lov til at hjælpe Abdo. Slavkos fortolkning er altså begrundet. For det andet reagerer han kraftigt. Det giver mening, hvis han opfatter spørgsmålet som en udfordring, eller hvis han kan bruge spørgsmålet i sin selvpositionering over for de andre børn. Begge dele tror jeg, er tilfældet. Spørgsmålets udfordring ligger i, at Slavko bliver bedt om at dele sin position som puslespilslægger med Suliman. Det er han tilsyneladende ikke interesseret i. Endvidere kan Slavko bruge anmodningen til at positionere sig selv i drengegruppen. Abdo har netop afvist Suliman, og Slavko vil fremstå som mindre stærk, hvis *han* anerkender Sulimans deltagelse. Slavkos afvisning af anmodningen af deltagelse er dermed indirekte, fordi den ikke hverken forholder sig til Sulimans direkte spørgsmål ("hva er det?") eller til det indirekte (anmodning om deltagelse). Slavko reagerer ved at behandle Sulimans bidrag som sekventielt implikativt (Jefferson 1978), dvs. at han anerkender, at han er udpeget som næste-taler. Derimod accepterer han hverken de semantiske eller pragmatiske forventninger, spørgsmålet sætter op, og han giver ikke Suliman plads i det interaktionelle og sociale rum, men underkender hans legitimitet. Derfor er Slavkos respons på Sulimans spørgsmål nok eksplicit, men implikationerne af det, nemlig at der er tale om en afvisning af anmodningen om deltagelse, er egentlig implicit. Suliman for sin del reagerer i første omgang ved at læne sig ind over puslespillet. Dernæst siger han lavmælt "xxx oss være med" og bekræfter således, at hans tur tidligere egentlig var et led i en forhandling om optagelse i legen. Samtidig viser han – diskret – sin utilfredshed med at blive afvist.

Dernæst et lidt længere eksempel på en sproglig imødegåelse af en afvisning. Suliman leger inde i legehuset, som Slavko og Villads

har forladt kort forinden og bedt ham passe på. Slavko vender tilbage, og Suliman føler sin accepterede tilstedeværelse og deltagelse truet.

Eksempel 28: ”du sagde ja jo” / jbv05100604 / oktober

Deltagere: Suliman (3;8), Slavko (5;8)

- 1 Sla: wa:::HA::r h¹Su:li:ma:n. ((taler med uhyggelig stemme,
2 intensitet stiger og falder; ¹går ind i legehuset til Suliman
3 og fortsætter mod komfuret, hvor Suliman står))
4 Sla: weduweduwa:::d. [weduweduwa::ð]
5 Sla: og gi mig gi mi:g (.) gi mig den der.
6 Sla: og gi mig gi mig (.) og læg den der.
7 Uni: ud og ud af u::d af h gå:^h.
8 ((noget ramler på gulvet inde i huset, Suliman tager hænderne
9 op for ørene))
10 Chi: ja! ((kunne også være Villads))
11 Sla: ²DET ER DIG DER xx. ((²bukker sig ned og taler lige ind i
12 hovedet på Suliman))
13 Sul: → ³jeg må være med! ((³tager armene væk fra ørene, Slavko vender
14 sig samtidig mod komfurtingene med siden til Suliman))
15 (1)
16 Sla: nej. ((ryster en gang på hovedet.))
17 Sul: → nrrr. ((klynk.))
18 Sla: ⁴jo du må. ((⁴vender sig mod Suliman))
19 Sul: ⁵JO JEG MÅ. ((⁵går væk fra Slavko imod nogle andre køkkenting))
20 Sla: du er [min mor. ((alt.: du er ik min mor.))
21 Uni: [go⁶dt! ((alternativt: flot; ⁶Suliman er ved at række en pande
22 ud imod mig))
23 Sul: → ⁷JO. ((⁷men vender sig mod Slavko))
24 Sla: mnej.
25 (1.5) ((Suliman vender sig mod mig))
26 Sla: ne:j:: ((pjevseintonation.))
27 ((Suliman vender sig igen om mod Slavko.))
28 Sul: → [du selv.
29 Sla: [KRA KRA.
30 Sul: du sagde.
31 Sla: KRA.
32 Sul: → du sagde ne:j jo!
33 Sla: jo du må.
34 Sul: ⁸du sagde ja: jo. ((⁸går mod Slavko))
35 Sla: hih⁹ jah jo jo jo. ((fniser; ⁹kilder Suliman under hagen.))
36 Uni: du sagde jo og nej. ((nok Chili.))
37 Sla: hidhidhidhid. ((drillende.))
38 Sul: jeg må¹⁰ være med! ((ser op på Slavko, ¹⁰løfter den ene hånd op
39 og rører ved ham))

40 (1.4)
 41 Sla: [°ne:j xx°.
 42 Sul: → [jeg m[å JO. ((går væk fra Slavko og dasker imod ham med
 43 hånden.))
 44 Sla: [°nej°.
 45 Sul: → ≈JO! ((giver Slavko et dask.))
 46 Sla: nej.
 47 (0.9)
 48 → ((Suliman er på vej væk.))
 49 Sla: ↗JO ¹¹DU MÅ JO DU MÅ JO DU MÅ (.)¹²kom (0.9) sæt dig ned så.
 50 ((¹¹Slavko tager fat i ham under den første halvdel, ¹²nikker))
 51 ((Suliman vender tilbage))

Slavko giver på tre måder et dominerende indtryk, da han træder ind i legehuset. For det første udstøder han truende lyde med uhyggelig stemme (1-6). For det andet udsteder han ordrer (5-6). For det tredje giver han indtryk af at anklage Suliman for noget, og han gør det ved at bukke sig ned og tale direkte ind i Sulimans ansigt (11). Slavko er et hoved højere end Suliman, og han udnytter på den måde højdeforskellen til sin fordel. Suliman imødegår ham, og de ender i en rudimentær og klassisk modsigelsesrutine, af M.H. Goodwin (2006b:523) kaldet *argument* eller *position recycling*. Suliman demonstrerer ved sin insistensen, at han mener at have god grund til at opfatte sig som accepteret deltager i en fælles aktivitet, og i hvert fald føler han sig berettiget til at opholde sig i legehuset. Han imødegår altså den handling, jeg hævder, han formentlig opfatter som en afvisning, og han insisterer længe på sin ret. Slavko på sin side benægter ikke Sulimans fortolkning af hans handlinger som udtryk for en afvisning, men han er på den anden side ikke entydig, og det er svært at forstå, hvad han forsøger at opnå. Han skiftevis afviser (16, 24, 26, 41, 44, 46) og accepterer (18, 33, 35, 49) Sulimans deltagelse, han skifter *footing* (Goffman 1981) ved på ét tidspunkt at fnise og tale med 'smilestemme' (35), der signalerer 'for sjov', og på et andet tidspunkt at klynke (26), hvilket signalerer, at forhandlingen er 'for alvor' og derfor har virkelige konsekvenser. Der er intet at sige til, at Suliman udtrykker forvirring. Måske er det også denne gådefulde opførsel, der fører til, at han belaver sig på at forlade stedet, og dermed accepterer han Slavkos afvisning. Det er meget svært at samarbejde og opnå fælles forståelse, når den ene part skifter mening og præmisser hele tiden. I øvrigt illustrerer eksemplet, hvordan afvisningssekvenserne tit falder i runder, hvor positionerne afvisning hhv. reaktion gentages (jf. M.H. Goodwin 2006b), eller hvor den

udløsende handling gentages og derfor både fungerer som sådan (altså som udløsende faktor) og som reaktion. Den følges så som oftest af endnu en afvisning.

Suliman reagerede også på afvisninger ved at vende opmærksomheden bort fra sig selv. Det skete fx ved (forsøg på) udelukkelse af en anden, hvorved han positionerede sig selv som relativt mere centralt placeret i en given aktivitet. Jævnfør herunder, hvor det går ud over forskeren, mig. Søren og Slavko er på vej ind i leghusrummet, Suliman følger efter:

Eksempel 29: ”kun til børn” /jbv05110902 / november

Deltagere: Slavko (5;9), Yusuf (4;11), Søren (5;5), Suliman (3;9), Ibrahim (5;8), Villads (5;5), Martha (forsker)

- 1 Sør: sku vi ik [sige at vi har de der to madrasser] (.) og det er
2 vores senge okay? ((ser på Slavko, der sidder ved bordet))
3 Søren og Klaus går ud af rummet.
4 Kla: [xxx].
5 Sla: du må ik være ¹med Suliman. ((¹Suliman vender sig halvt om og
6 går ud))
7 Sul: du må ik være med til min xx. ((Suliman fortsætter ud af døren,
8 mens han taler, og derfor kan det sidste ikke høres.))
9 (22) Suliman går ind i leghusrummet til Søren og Klaus. Han er
10 ved at lukke døren, da jeg ankommer og gør tegn til også at gå
11 ind.
12 Sul: → ^du må ik komme ind. ((front mod Martha, lukker døren mere i))
13 Mar: o:r jo det må jeg [vist] gerne.
14 Sør: [NEJ].
15 Sør: NEJ DU MÅ IK DET ER KUN TIL BØRN! ((med stort smil))
16 (0.5)
17 Mar: men så leger jeg at jeg er et barn, ↑eller oss ka jeg bare
18 sidde her og være en lille [blomst].
19 Ibr: [Søren hvis jeg må hvis [jeg] må
20 komme ind så får du ↑den he:r.
21 Sør: [nej].

Søren er i gang med at udvikle deres fælles aktivitet, men Slavko orienterer sig i første omgang kun imod Suliman, hvis tilstedeværelse og dermed deltagelse han problematiserer: ”du må ik være med Suliman.” (5). Suliman vender Slavkos ord mod ham selv: ”du må ik være med Slavko.” og følger alligevel efter. Da Suliman kommer til døren, stopper han, vender sig mod mig og siger, at jeg ikke må komme ind (12). Jeg modsætter mig forbuddet, men Suliman støttes

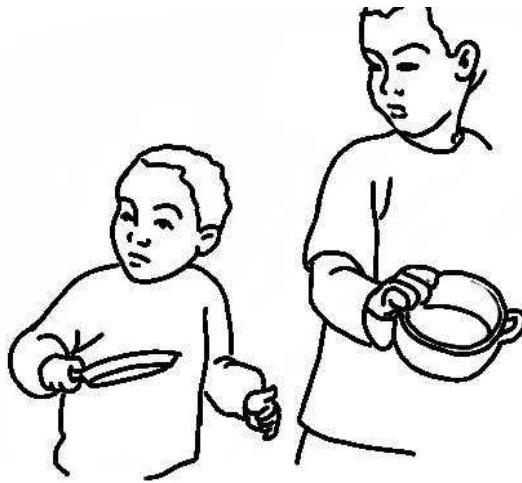
entusiastisk af Søren, der siger, at det kun er for børn (15). Det interessante i denne sammenhæng er, at Suliman skaber en positiv *alignment*-struktur i sit eget favør, og at hans deltagerstatus derfor fremstår som mere central end min. Slavkos afvisning af ham træder som konsekvens i baggrunden i forhold til den nye forhandlings-situation, der indirekte bekræfter Sulimans status af ratificeret og legitim deltager.

Når Suliman ikke reagerer på en afvisning, eller når han øjensynligt accepterer den, betyder det imidlertid hverken, at han er slået ud, eller at hans accept gælder i længere tid. Tit følger han et afvist forsøg fx i deltagelsesforhandling op med endnu et forsøg. Det kan ske på flere måder, fx ved at han gentager sit foregående forsøg i mere eller mindre uændret form. Følgende eksempel (30) finder sted inde i leghuset umiddelbart efter eksempel (28). Suliman afprøver her flere gange (5, 14, 22, 44-53) sine muligheder for at deltage i forhandling og elaborering af aktivitetens indhold og forløb. Han afvises hver gang af Slavko. (Eksemplet gennemgås mere detaljeret i kapitel 6.)

Eksempel 30: ”den er rigtig varme” / jbv05100604 / oktober
Deltagere: Suliman (3;8), Slavko (5;8), Chili (4;6), Villads (5;4)

- 1 Suliman kommer tilbage.
2 Sla: sæt dig ned så.
3 (1.5) ((Suliman sætter sig))
4 Sla: [øh::::
5 Sul: [der er noget til os (.) mer.
6 Vil: xxxat sku et tæppe.
7 Sla: GI MIG TALLERKENERNE.
8 Uni: ¹okay. ((¹Slavko går rundt i leghuset, finder tallerkenerne))
9 Sul: mm²BA (.) ³mmbor mbor ubor ubor ubor. ((²rejser sig; ³gynger i
10 hofterne))
11 Sla: se her.
12 Slavko stiller en tallerken på bordet og skubber den forbi
13 Suliman.
14 Sul: det er min ⁴tallerken. ((⁴rejser sig og snupper tallerkenen))
15 Sla: ⁵NEJ. ((⁵vender hovedet, tager tallerkenen væk, Suliman sætter
16 sig))
17 Sla: ⁶jeg laver ↑lige (.) ↓tallerkenerne klar. ((⁶stiller
18 tallerkenen tilbage på bordet, fortsætter uddeling af resten))
19 (1)
20 Sla: væk (.) det er xxs, (.) ↗det er din.
21 Chi: GI MIG DEN.

22 Sul: det her [det er min.
 23 Sla: [og den er Villads.
 24 Uni: nej.
 25 ((Slavko putter tallerkenen tilbage under stakken))
 26 *
 27 *
 28 Sla: her ta.
 29 *
 30 Sla: ⁷du har fået den her°. ((⁷tager stadig tallerkener op og ned))
 31 *
 32 *
 33 *
 34 Sla: °her°.
 35 *
 36 Slavko går rundt inde i huset, tilsyneladende færdig med at
 37 stille tallerkene på bordet; Suliman sidder og venter på
 38 bænken; nogen smider noget ned fra 1. sal udenfor; det følges
 39 af et brag.
 40 Sla: ⁸VILLADS VI LAVER MAD. ((⁸går rundt i huset, Suliman stadig på
 41 bæk))
 42 Vil: OKAY.
 43 (1.5)
 44 Sul: NU ER DEN ⁹VA:RM NU ER DET RIGTIG VARME. ((⁹rejser sig, går
 45 over mod Slavko))
 46 Sul: ¹⁰DEN ER ¹¹RIGTIG VARM. ((¹⁰står på Slavkos højre side; ¹¹Slavko
 47 lægger et spejlæg på panden, kikker ikke på Suliman))
 48 Sul: den er rigtig ¹²varm. ((¹²slår med venstre hånd))
 49 Sul: den er rigtig va:rm?
 50 Slavko gør et slag med sin venstre hånd som for at vifte
 51 Suliman væk, kikker stadig på panden.
 52 Sul: DEN ER RIGTIG VARM (.) denne her. ((peger mod spejlægget))
 53 Suliman tager panden af komfureret.
 54 Sla: NEJ SULIMAN. ((vender sig kort mod Suliman og fortsætter så mod
 55 hjørnet, hvor han bliver))
 56 Suliman begynder at sætte panden tilbage på komfuret
 57 Sla: det er mig der laver mad.



Suliman tager en pande af komfuret.

Dette eksempel falder i umiddelbar forlængelse af eksempel 28. Suliman vender tilbage til legehuset og accepterer altså at deltage i aktiviteten. Hans første forsøg på at deltage aktivt ”der er noget til os (.) mer” (5) falder i overlap med en mumlen fra Slavko, der går rundt i legehuset og finder tallerkener. Slavko ignorerer Sulimans bidrag. Suliman giver udtryk for at være utålmodig. Han rejser sig og rumsterer (hvilket også kan opfattes som en indirekte anmodning om at blive inddraget), men Slavko reagerer stadig ikke. Suliman venter et stykke tid, og da Slavko akkompagnerer sin borddækning med ”se her” (11), reagerer han på det som en invitation til at deltage mere aktivt. Suliman rejser sig, tager en tallerken og udbryder, at det er hans (14). Det fører til endnu en afvisning, da Slavko råber ”NEJ” (15) og tager tallerkenen væk. Efter lidt ventetid anvender Suliman igen en tallerken for at blive inddraget aktivt i legen: han tager en og siger, at det er hans (22). Slavko tager den nu roligt fra ham nærmest uden at se på ham og putter den tilbage i stakken. Der går lidt tid, mens Slavko rumsterer rundt uden at involvere Suliman, men så kommer Sulimans fjerde og mest insisterende og præcist målrettede forsøg. Han rejser sig og går over mod komfuret, mens han gentager ”nu er den varm” med variation af formulering og udtale (44-53). Slavko reagerer ved at ignorere Suliman lige indtil den femte gentagelse, hvor Suliman er kommet helt hen til ham og har taget panden af komfuret. Så råber han ”nej Suliman”. Suliman stiller panden tilbage og sætter sig ned.

Jeg har nu vist, at afvisningssekvenser kan behandles som uoverensstemmelser med tre faser: a) udløsende handling, b) afvisning, c) reaktion, jf. Maynard (1985, 1986). Om end ikke universelt dækkende så svarer Maynards beskrivelse til det almindelige forløb af afvisningssekvenser i mine data. Endvidere forventer, forstår og fortolker jeg selv såvel som børnene i Jordan Rundt handlinger og ture, der indgår i afvisningssekvenser, i forhold til Maynards (1986) tre faser (se også Davidson 1984:102). En manglende reaktion vil derfor *også* forstås som et svar, hvis en tidligere handling giver grund til at forvente en reaktion. Det vil altså være en anden par-del til den første. Jeg behandler også af samme grund og ligesom børnene selv i øvrigt ignorering af en anmodning som en afvisning (for et andet valg, se Davidson 1984). Derfor behandler jeg det også som accept af afvisning, når der ikke er respons.

En simpel kvantitativ analyse: Operationalisering og resultater

Jeg har identificeret 27 sekvenser, hvor Suliman modtager en afvisning. Jeg har undersøgt Sulimans respons rettet mod afvisningen eller mod afvisningens afsender, og jeg har set på følgende træk:

Respons: +/-eksplicit, +/- sproglig, +/-accept af afvisning

Mange af sekvenserne indeholder i øvrigt mere end én afvisning, og i flere tilfælde falder afvisningerne i runder, hvor børnene gentager deres respektive positioner (M.H. Goodwin 2006b). Hvis den handling, der har udløst afvisningen, er af samme karakter, har samme fokus eller adressat, tæller de som ét tilfælde. Hvis de derimod skifter fokus, adressat eller form, regner jeg dem som forskellige tilfælde. På baggrund af disse træk har jeg kategoriseret samtlige afvisninger i materialet, resulterende i tabel 21, se nedenfor.

Suliman begyndte i børnehaven i slutningen af april. De første tilfælde af afvisningssekvenser finder vi dermed i hans anden børnehavemåned. I juli var der ferie, og jeg har ingen optagelser herfra. December er den sidste måned med optagelser. Der er temmelig store forskelle på antallet af afvisningssekvenser i de otte måneder, fra 9 i oktober til 0 i april. Det er selvfølgelig interessant i sig selv, men tabel 21 gør os yderligere i stand til at fokusere på, hvordan Sulimans responser på afvisninger tydeligvis ændrede sig over tid.

Afvisningssekvens nr.	Måned for hændelse	Eksplithed	Sproglig	Accept
1.	Maj	-	+	-
2.	Maj	+	-	+
3.	Juni	+	-	+
4.	Juni	+	-	+
5.	Juni	+	-	+
6.	Juni	-	+	-
7.	Juni	-	-	+
8.	Juni	-	-	+
9.	Juni	-	-	+
10.	September	+	-	+
11.	September	+	+	-
12.	September	+	-	-
13.	September	+	+	+
14.	Oktober	+	-	-
15.	Oktober	+	+	+
16.	Oktober	-	-	+
17.	Oktober	-	-	+
18.	Oktober	+	-	+
19.	Oktober	+	-	+
20.	Oktober	+	-	-
21.	Oktober	+	+	+
22.	Oktober	+	+	-
23.	November	+	+	-
24.	November	+	+	-
25.	November	+	+	-
26.	November	-	-	+
27.	December	+	+	-

Tabel 21: Afvisninger

Hvad mere er, så ser optageperioden ud til at kunne dele sig i to. April til juni over for september til december. For det første falder de fleste *ikke-eksplicite* responser i den første periode (5/9; der er kun 3 i den sidste periode). For det andet ser det ud til, at der er flere *sproglige* responser til afvisninger i den sidste periode (2/9 i april til maj sammenlignet med 9 ud af 18 i september til december). For det tredje er der en tydelig tendens til, at Suliman *accepterer* afvisningen i den første periode (7/9), mens der er flere tilfælde, hvor han ikke accepterer i den sidste periode (8/18). Således angår Sulimans ændrede adfærd både hans valg af form (eksplicit eller sproglig) og af

indhold (hvorvidt han accepterer afvisningen eller ej). Disse observationer kan også illustrere den tendens, at Suliman anvendte tilbagetrækning som en strategi for at håndtere konfliktsituationer i begyndelsen af optageperioden, mens han blev mere eksplicit og sproglig i sine reaktioner over tid. Desuden behandlede Suliman først afvisningen som en handling, der var åben for forhandling, da han allerede havde tilbragt noget tid i børnehaven.

Kvalitativ analyse af Sulimans respons på afvisninger

Til at supplere den kvantitative og strukturelle analyse vil jeg nu give to kvalitative analyser af sekvenser. De illustrerer, hvordan Suliman gav eller ikke gav sproglige responser, og hvilke slags sproglige responser, til forhandling af afvisninger i starten hhv. slutningen af optageperioden.

Det første eksempel stammer fra juni, tredje måned efter Sulimans start i børnehaven. Ibrahim og Suliman er i gang med en aktivitet med temaerne skyderi og flyvere i centrum. Pigerne Aicha og især Batul har flere gange forsøgt at komme til at deltage eller i hvert fald komme ind på drengenes legeområde. Første gang ender det med, at Aicha og Ibrahim kommer op at slås, og derefter fortrækker pigerne. Pigerne prøver dog igen, og denne gang har Aicha en ny strategi. Denne aktivitet fandt sted inde i legehuset. Kameraet var rettet mod husets yderside. Derfor er der kun få informationer om den ikke-lydligt formidlede del af aktiviteten.

Eksempel 31: "ik dem der er brun" / jbv05061301 / juni

Deltagere: Ibrahim (5;3), Suliman (3;4), Aicha (5;2), Batul (3;8)

- 1 Ibr: hey Martin?
- 2 (2.0)
- 3 Ibr: Martin?
- 4 Aic: hvem vil spille coco crazy.
- 5 Ibr: jeg vil jeg gerne.
- 6 Aic: ikke dem de:r [°driller mig°].
- 7 Sul: [MARTI:N] jeg ge:rne.
- 8 Aic: IKKE DEM DER DRILLER mig.
- 9 Ibr: uh [oka:y]. ((modstræbende))
- 10 Sul: [OG VIL JEG GE:RNE.
- 11 Ibr: [okay].
- 12 Aic: [ikke] dem der er brun.
- 13 Ibr: kirr. ((skydelyd))
- 14 Aic: Suliman er brun.
- 15 (2)

- 16 Aic: og du er sød så må du være med.
 17 Ibr: ʃAHU:Uː jeg er ɫme:dʃ (.) DU ER IK MED SULIMAN DU ER BRUN.
 18 Aic: og hvis (.) [og hvis nogen er jordbær så må de ikke være med.
 19 Uni: [du er bru:n xxx. ((formentlig Ibrahim))
 20 (1)
 21 Aic: det er kun ævlerne der må i dag.
 22 Ibr: ja.
 23 Bat: er det oss mig ævler?
 24 Aic: ne:j (.) du er ik ævle.
 25 Bat: jeg er ik ævle.
 26 Bat: heller ikke xx.
 27 Bat: heller ikke xx.
 28 Sul: ¹DET ER MIG SIDDER HER. ((¹skubber til Batul))
 29 Bat: op.
 30 Suliman indtager Ibrahims flyver.
 31 Sul: det (.) jeg lyver.

Aicha nærmer sig Ibrahim og Suliman med et forslag til en alternativ aktivitet: ”hvem vil spille coco crazy?” (4). Den, der indleder en aktivitet, opfattes normalt som ejer af den, og givet, at forslaget vækker genklang, vil det være Aichas aktivitet og hende, der har den mest privilegerede position. Coco crazy er et populært spil, og Ibrahim tilkendegiver ikke overraskende, at han gerne vil deltage: ”jeg vil jeg gerne” (5) Denne formulering gentager Suliman delvis i sin tur: ”MARTIN jeg gerne” (7), men ingen reagerer, måske fordi turen falder i delvist overlap med Aicha. Efter at have fået belæg for, at nogen gerne vil være med, er hun allerede gået i gang med at opstille regler for deltagelse. Derved sikrer hun sig yderligere kontrol over, hvem af de tre deltagerkandidater ud over hende selv der kan og ikke kan være med. Samtidig gør hun det svært for de andre børn at modsætte sig en afvisning. Det er svært at argumentere imod det, der fremsættes som objektive kriterier, nok især når de fremsættes af aktivitetens ejer.

Aichas første krav til deltagelse er ”ikke dem, der driller mig”. Kravet er formentlig især møntet på Ibrahim ved implicit at referere til den slåskamp, de har haft kort forinden, og sådan reagerer han også med det modstræbende ”okay” (11). Suliman forsøger endnu engang at komme igennem med en deltagelsesansøgning ”og vil jeg gerne” (10), og Aichas næste krav ser ud til at være en afvisning af den ansøgning: ”ikke dem der er brun” (12). Alle børnene (med somalisk og marokkansk baggrund) er temmelig mørke i huden, om end nogle mere end andre, men Aicha er i gang med at konstruere oppositioner. Hun ekspliciterer ”Suliman er brun” (14). Suliman reagerer ikke på

afvisningen, eller rettere: han accepterer ved ikke at imødegå den, og Aicha går videre, dels med at bekræfte Ibrahims deltagerstatus (16), dels med at fremsætte et sidste krav for deltagelse, nemlig at kandidater ikke må være jordbær, dvs. at de ikke må gå på de smås stue: ”det er kun ævlerne” – dvs. de store børn, æblerne – ”der må i dag” (21). Inden da har Ibrahim dog taget sin nye position som ratificeret deltager på sig, idet han ekspliciterer den logiske konsekvens af de to første dele af den syllogisme, som Aicha har stillet op: dem, der er brune, må ikke være med; Suliman er brun. Ibrahim understreger således bare Aichas konklusion mht. Suliman, da han stiller sig på linje med Aichas position – og underbygger deres alliance – ved at eksplicitere: ”du er ik med Suliman du er brun.” (17). Igen undlader Suliman at forholde sig eksplicit til afvisningen.

Dette eksempel repræsenterer ikke en typisk forhandling i mit materiale, men er langt mere sofistikeret end de fleste. Aicha er yderst sprogligt og interaktionelt formående, og hun har et beundringsværdigt greb om de sociokulturelle normer for deltagelse. Det er imidlertid nok ikke tilfældigt, at Suliman afvises. Han kæmpede på Ibrahims side og imod Aicha kort forinden, og hendes afvisning kunne være en konsekvens heraf. Desuden er han yngre og ikke nødvendigvis interessant at have med i et relativt kompliceret spil som coco crazy. Det samme kan være årsagen til, at Batul heller ikke får lov at være med, på trods af at de to piger udgjorde en alliance imod drengene i starten af sekvensen. Det er dog spekulationer. Hvad vi derimod faktisk kan konstatere, er, at Suliman ikke reagerer på afvisningen overhovedet, hverken sprogligt eller ikke-sprogligt. Inden Aichas afvisning gør han sit for at vise interesse og for at anmode om deltagelse, men bagefter nøjes han med at vente. Og da Ibrahim og Aicha endelig går, indtager han Ibrahims cockpit – hvilket måske heller ikke har forekommet ham et dårligt bytte.

Afsnittets – og kapitlets – sidste eksempel finder sted cirka fem måneder senere. En større gruppe drenge har netop siddet ved et af de store borde og fremstillet først politiskilte og siden mobiltelefoner af papir. Nu er de imidlertid i færd med noget nyt. Slavko er i dårligt humør. Han behandler næsten alle de andre børn som forfølgere, og i børnehaven har man ikke lov at følge efter andre imod deres vilje. Slavko og Suliman står ved spejlet i leghusrummet og betragter deres spejlbilleder. Villads, der hidtil har været Slavkos allierede, er også til stede, mens Yusuf, der har dannet alliance med Suliman, er på vej ud.

Eksempel 32: "jeg siger det bare til politiet" / jbv05110904 / november
 Deltagere: Yusuf (4;11), Slavko (5;9), Søren (5;5), Suliman (3;9), Villads (5;5)

- 1 Yus: la vær at følge efte:r.
 2 Uni: iih! ((udtryk for utilfredshed))
 3 Sør: du må ik! ((staccato; går ud af rummet))
 4 Yus: Mie:; ((Yusuf er ikke til stede i rummet, men man kan høre ham gennem døren))
 5 Sla: ¹la VÆR MED AT FØLGE EFTER ↓MI↑:G. ((klynkende; ¹går imod legehuset, væk fra spejlet, hvor han og Suliman stod før))
 6 Sla: FOR JEG LEGE:R. ((inde fra legehus))
 7 Uni: [xxx].
 8 Sul: [²JEG MÅ VÆ]RE ↓ME↑:D? ((²går mod legehus))
 9 Yus: [xxx voksen.
 10 Sla: [NE::J det er kun Villads der må være med.
 11 Sul: xxx din bedste ven (.) o↑:g?
 12 (2)
 13 Vil: ³xxx Suliman gå u:d. ((³skubber Suliman ud af legehuset))
 14 Vil: [gå ud.
 15 Sla: [Villads kom nu.
 16 Sul: [og. ((står i døren og råber til Slavko, Villads prøver at fjerne hans fingre med en pind))
 17 Yus: [Slavko jeg har [sagt det til xx voksen.
 18 Yusuf kommer til syne igen.
 19 Sul: [O:G.
 20 Sla: LA VÆR MED AT ⁴DR[I::L. ((klynkende; ⁴dukker op i døråbningen))
 21 Yus: [jeg har sagt det til voksen.
 22 Sul: jeg har sagt [xx.
 23 Sla: [jeg siger det bare til politiet.
 24 Sul: jeg har siget bare til [xxx. ((taler ind gennem legehusets døråbning.))
 25 Sla: [JEG SIGER DET POLITIET DU SKA I FÆNGSEL.
 26 Suliman går ud af huset og mod spejlet.
 27 Uni: xxx.
 28 Sul: ⁵JEG RINGER TIL POLITIET DU SKA TIL FÆNGSEL. ((⁵sidder på gulvet.))
 29 Sul: til Slavko.((ser ind i kameraet))
 30 (1.5) Suliman tager en usynlig telefon op til øret.
 31 Sul: Slavko ska til fængsel (.) fordi han driller ⁶mig ((⁶rejser sig))
 32 Sla: I KA IK GØRE [NOGET], I KA [IK GØ]RE noget for mig.
 33 Sul: [jeg har]. ((taler i Slavkos retning,

- kommer op fra sin siddende position.)
- 34 Sul: jeg har haft ringet (.) til politiet.
- 35 Sul: du ska xx fængsel.
Slavko og Villads kommer ud af huset, Slavko går hen mod Suliman og prøver at løfte ham, det ser ikke særlig venligt ud.
- 36 Sla: ⁷i:up alalala. ((⁷løfter Suliman))
- 37 Sul: hihi. ((hopper over tæpperne på gulvet, lægger sig ned med hovedet på et af dem; Slavko går ud, Suliman kommer op at stå. Slavko står stadig i døren))
- 38 Vil: xxx. ((fjoller rundt))
- 39 ((Suliman går over mod døren, hvor Slavko står, Villads nærmer sig fra den anden side, Slavko går ud))



Suliman taler i telefon med politiet, l. 31.

Konflikten imellem drengene er åbenlys fra starten, hvor Yusuf forlader værelset og i det samme kalder på den voksne (Mie_v). Efter en kort pause lyder Slavkos anklagende "la vær med at følge efter mi:g" (5). Det kommer til at fungere som en opfordring. Suliman, der ellers stod og så på sine fødder, ser op og følger efter Slavko mod legehuset. Da Slavko begrundet sin afvisning af forfølgerne med, at han leger (6), tager Suliman samme tema op, idet han i sin respons siger, at han også må være med (8). Det afviser Slavko (10) og hævder, at Villads er den eneste, der må. Suliman replicerer noget om 'at være den

bedste ven' (11), et argument, der tit blev brugt for at forhindre udelukkelse, men Villads stiller sig på linje med Slavko og siger, at Suliman skal gå (13-14) og understreger sin holdning ved at hive Suliman ud af legehuset. Alliancen mellem Villads og Slavko består. Yusuf vender tilbage til legehusrummet og bekendtgør, at han har "sagt det til voksen" (17). Suliman bakker ham op, men Slavko vender deres egne ord imod dem i en form for *format tying*, hvor han integrerer den nuværende og den tidligere aktivitet (fremstilling af politiskilte og mobiltelefoner) ved at gøre den påkaldte autoritet til 'politiet': "jeg sir det bare til politiet." (23). Politiet rangerer (formentlig) højere end en almindelig 'voksen', og Slavko eskalere dermed konflikten. Suliman lader sig dog ikke slå ud. Han går i gang med endnu en "jeg har siget bare til xxx" (24), hvis afslutning ikke kan høres pga. Slavkos højroastede afbrydelse "JEG SIR DET TIL POLITIET du ska i fængsel.", hvor de frygtelige konsekvenser af drilleriet i en mulig verden bliver ekspliciteret. Altså endnu en opgradering. Suliman tager tråden op og vender samtidig (igen) gennem *format tying* Slavkos ord mod ham selv ved at ekspliciterer måden, hvorpå politiet vil blive informeret; han vil nemlig ringe til dem (38): "JEG RINGER TIL POLITIET du ska til fængsel". På den måde integrerer Suliman den tidligere aktivitet (hvor de lavede politiskilte i papir) i den nuværende, og i sin næste tur udvikler og levendegør han dette perspektiv yderligere. Han tager nemlig sin (i øvrigt ganske usynlige) telefon op til øret og siger ind i røret: "Slavko skal til fængsel (.) fordi han driller mig." Suliman tager udgangspunkt i konteksten og vender perspektivet til sig selv som offer og de andre som drillerne. Samtidig gør han det implicite, at sanktionen skyldes drilleri, eksplicit. Måden, hvorpå han vil informere politiet (ved at ringe), er ikke længere nødvendig at sprogliggøre, idet den vises kropsligt, og derved kan den todelte syntaktiske struktur med to propositioner bibeholdes, selv om der samtidig tilknyttes ny information. Til slut, da han har lagt røret på, giver Suliman Slavko et kort resumé af, hvad der er foregået, nemlig at han har ringet til politiet og fortalt dem, at Slavko skal i fængsel. Slavko forlader legehuset, går imod Suliman, løfter ham op – til Sulimans fornøjelse, og så forlader Slavko og Villads stedet. Den aggressive stemning er opløst.

Afrunding af kapitlet

Jeg har i dette kapitel behandlet Sulimans interaktion med de andre børn. Interaktion udgøres af de handlinger, børnene retter mod hinanden, og jeg har i stigende grad inkluderet andre handlinger end de sprogligt udførte. Jeg har diskuteret temaer som børn og interaktion, kontekst, aktivitetstyper og forventninger, og jeg har givet indblik i Sulimans måde at indgå i interaktion på over tid både gennem (små) kvantitative analyser og gennem kvalitative mikroanalyser. Det er en udfordring at finde sammenhæng mellem kvantitative generaliseringer og mikro-perspektivet, men i en analyse som denne, der både forpligter sig på længdeperspektivet og på barnets aktive rolle som fortolker og forhandler i enkelte situationer, er begge perspektiver nødvendige (se også Wortham 2006).

Kapitlets tre analyseafsnit dækker områderne gentagelser, initiativ-respons og afvisninger. Formgrebet gentagelse udgør et grænsefladefænomen mellem sprogbrug, tilegnelse og deltagelse. IR-analysen uddyber karakteren af Sulimans deltagelse i forhold til hans tures initierende og responsive egenskaber. Begge områder er relevante for en studie af deltageres koordination af perspektiver og forsøg på at etablere fælles forståelse. Jeg antyder, at forståelses- og koordinationsprocessen for det første ikke altid lykkes, og for det andet at den kun sammen med andre elementer afgør et bidrags interaktionelle vellykkethed. Dette perspektiv tager jeg også op i analysen af afvisninger, hvor jeg ser på Sulimans reaktioner i situationer, hvor der tydeligvis *ikke* hersker fælles forståelse og fælles mål. Det er interessant, fordi Suliman er nødt til at reagere, hvis han vil forhandle sin sociale position. Således kan afvisningssekvenserne give os indblik i hans kommunikative repertoire og positionering over tid. Dermed kommer vi tæt på socialiseringsprocessen i interaktion, herunder på udfordring og forhandling af sociale relationer.

Overordnet har jeg i dette afsnit ønsket at undersøge fire spørgsmål, nemlig 1) hvorfor der viste sig at være en tendens til, at Suliman talte mindre mod slutningen af optageperioden end midt i den; 2) hvorfor der i den sproglige variation tilsyneladende skete en stigning ind til oktober og derefter et fald; 3) om stigningen i MLU kun skyldtes Sulimans større sproglige erfaring; og 4) hvorfor Sulimans anvendelse af *vil*-baserede ytringer steg voldsomt i oktober og november. Jeg kan ikke besvare nogen af disse spørgsmål udtømmende. Dog kan jeg supplere med oplysninger, der giver os større forståelse for spørgsmålene. Jeg viser fx, at stigningen i MLU i

slutningen af perioden *ikke* hænger sammen med øget anvendelse af gentagelser. Den skyldes nok, at Suliman gennem flere sproglige erfaringer og et større sprogligt repertoire bliver bedre til at kombinere de sproglige enheder, han arbejder med. Undersøgelsen af afvisninger underbygger endvidere antydningen fra de to foregående af, at Sulimans kommunikative selvsikkerhed, repertoire og potentiale stiger. Vi har set, at han orienterer sig mod de andre børn ved at tage udgangspunkt i deres ture, og vi har set, at han søger forhandling mere end etablering af fællesskab – ikke mindst i oktober. Hvad IR-analysen og analysen af gentagelser derimod ikke viste, var, at Sulimans intensiverede deltagelse resulterede i flere afvisninger. Analysen af afvisningssekvenser viser, at mens Suliman i første omgang nøjes med at tage afvisninger til efterretning, så giver han i stigende grad sin utilfredshed til kende sprogligt og imødegår eller forhandler dem.

Dermed har jeg tilsyneladende dokumenteret en generel tendens og en socialiseringsproces i Sulimans håndtering af afvisninger, hvor Sulimans orientering mod forhandling og mod sin egen ret snarere end accept og underkastelse stiger over tid. Analysen må dog nuanceres, hvis vi skal være sikre på, hvad der er udtryk for socialisering til at indgå i afvisningssekvenser (afvisninger som aktivitetstype), og hvad der afspejler, afspejles af eller er parallelt med Sulimans position i børnegruppen som sådan. Billedet nuancerer endvidere en almindelig antagelse om drenges udprægede orientering mod det, der antages at være maskuline træk som konkurrence og konfrontation på det sproglige såvel som ikke-sproglige plan (se fx Danby & Baker 1998, 2000; Evaldsson 2004). Det er i hvert fald ikke en generel tendens for Suliman, hos hvem jeg finder ganske få eksempler på aggressive nonverbale handlinger og ingen i forbindelse med afvisninger. De to kvalitative analyser af Sulimans reaktion på afvisninger illustrerer mere detaljeret den kommunikative og diskursive udvikling, som Suliman undergik fra juni til november. Vi kan se det på alle områder: sprogligt (hvor meget han sagde, hvor lange og komplekse hans ture var), diskursivt (hvor elegant han kunne binde sine egne bidrag sammen med konteksten), sekventielt og stilistisk (i hvor høj grad han tog højde for de forventninger, andres ture genererede, og hvordan han i det hele taget tog udgangspunkt i konteksten), kulturelt (hvor kompetent han var til at manipulere og argumentere i forhold til børnehavegruppens sociale normer), socialt (hvor meget han insisterede på sit eget perspektiv og dermed på sin egen position). Jeg finder det interessant og tankevækkende, at vi ser så klar en ændring i,

hvordan Suliman behandlede afvisninger; det vil jeg vende tilbage til i næste kapitel, hvor jeg ser på Sulimans overordnede deltagelse i børnegruppen.

Suliman insisterer i stigende grad på sin egen aktive rolle og accepterer ikke at blive gjort tavs og passiv eller helt at blive udelukket. Det virker sandsynligt, at et viljesudtryk (*vil*) bliver væsentligt i den sidste del af optageperioden. Måske indgik Suliman i netop oktober og november i flere af den slags situationer i det hele taget, men det bør naturligvis undersøges nærmere. Med hensyn til at Suliman taler mindre i slutningen af perioden, så foreslår jeg, at det også delvis skyldes hans stigende markering af selvstændighed. Sulimans modstand mod utilfredsstillende socialiserende positioneringer var en kulturel novices udfordring af en etableret social orden og dermed af de ældre børns position som eksperter. Det er tænkeligt, at det medførte problemer for hans optimale og ideelle deltagelse i fællesskabet. Måske var det derfor, han talte mindre og anvendte færre forskellige sproglige typer. Også dette fortjener videre analyse.

6. DELTAGELSE: PRAKSISFÆLLESSKAB OG AKTIVITETER

I en børnehave befinder der sig næsten konstant flere og måske endog mange individer, voksne såvel som børn. Disse individer kan beskæftige sig med forskellige aktiviteter. Nogle børn kan spille huskespil, mens andre laver perleplader eller leger 'politi og løver'. Givet den sparsomme plads i en almindelig dansk børneinstitution som Jordan Rundt foregår aktiviteterne side om side og mellem hverandre, hvorfor ytringer normalt væves ind i hinanden i rummets lydbillede. Det kræver specifikke forudsætninger at skelne imellem mere og mindre relevante ytringer i forhold til aktiviteterne såvel som i det hele taget at afgøre, hvem der er, og hvem der ikke er centrale deltagere i en given aktivitet (jf. Andersen & Kampmann 1996:111; Sawyer 1997:141). Idet det ikke fremgår entydigt af fx fysisk placering, hvilken relation individer har til igangværende aktiviteter og konkrete handlinger, bliver det så meget desto vigtigere at finde metoder til at synliggøre denne relation. Derfor skal det nye børnehavebarn både lære at orientere sig mod konkrete aktiviteters indhold og form og mod deltagelse på et mere abstrakt plan. Samtidig foregår læring og socialisering også gennem deltagelse i aktiviteter. Børnene besvarer hinandens handlinger, og responsen kan bruges til at justere adfærd med for at opnå bestemte resultater. Med andre ord så betragter også børn såvel sproglige som ikke-sproglige udtryk som overflademanifestationer af handlinger, og de ved, at andre reagerer på dem som handlinger (se kapitel 5, 'Interaktion, fælles forståelse og børn'). Derfor kan de anvende andres reaktioner som styringsinstrument i forsøget på at opnå de ønskede resultater (Edwards 1997:297; Lerner & Zimmerman 2003; Kidwell 2005; Wootton 1997). Resultater kan være konkrete og være i forhold til specifikke aktiviteter, fx at få lov at være med til at lege tandlæge, at få lov at være faren og ikke babyen i familie-rolle-legen, at få lov til at 'lave mad' på legekøkkenet i stedet for at være den, der ser på. Resultater af mere abstrakt karakter tæller bl.a. at få status af deltager i et for barnet nyt praksisfællesskab eller at få eksperter og veteraner inden for praksisfællesskabet til at acceptere et nyt medlems udvidede muligheder og legitimitet. Den slags resultater opnås over længere perioder, men de kommer til udtryk i den situerede deltagelse i specifikke aktiviteter. Jeg betragter dermed det nye børnehavebarn som en aktiv og kreativ deltager med en sociokulturelt kompleks

opgave, jeg ser gruppens sociale organisation afspejlet i sproglige og ikke-sproglige handlinger i specifikke situationer (Goodwin & Duranti 1992:22), og jeg ser barnets placering i gruppen såvel som i enkelte aktiviteter som et spørgsmål om (typer af) deltagelse. Legeaktiviteterne er hermed en social arena, og Sulimans deltagelsesmetoder, -muligheder og -positioner over tid i gruppen såvel som i enkelte aktiviteter operationaliseres gennem spørgsmål som: *Hvordan* kommer barnet til at lege med de andre i børnehaven? *Hvordan* bliver det medlem af børnehavens børnefællesskab? *Hvordan* vedligeholder det sit medlemskab? Opnår barnet en *tilfredsstillende* position inden for den enkelte aktivitet såvel som inden for fællesskabet? Hvis ikke, hvad er *årsagen*, og hvad er *konsekvenserne*? Teoretisk går jeg i dette kapitel ud fra Goffmans (1981) *participation framework*, hvor deltagelse drejer sig om individers strukturelle relationer til aktiviteter og handlinger inden for aktiviteter. Desuden ser jeg på deltagelse i gruppen eller praksisfællesskabet og deltagelsens udvikling over tid i forhold til Lave og Wengers ideer om *legitimate peripheral participation* (Lave & Wenger 1991). Som et deltagerrelevant mellemniveau tager jeg børnenes eget begreb om 'at være med' op. Denne del af kapitlet angår således, hvordan deltagelse defineres teoretisk og behandles metodisk. I kapitlets anden del undersøger jeg analytisk, hvordan forskellige former for deltagelse genkendes og udføres, og hvilke implikationer deltagelsesformer har for individet.

I dette kapitel spiller de indtryk og den forståelse, jeg erhvervede i løbet af det etnografiske feltarbejde en stor rolle, større end i de tidligere. Det udgør fx selve grundlaget for kapitlets struktur. Samtidig materialiserer jeg indtryk og forståelser fra feltarbejdet i detaljerede repræsentationer, udarbejdet på grundlag af videoptagelserne. Dermed undgår jeg at lade analyserne hvile på noter fra et feltarbejde, der som Rampton et al. (2004:7) noterer, kan forekomme at have en lidt svævende karakter og i det hele taget at have svært ved at leve op til mange sprogforskeres (og andre forskeres) "evidentiary standards" (Rampton et al. 2004: 6). Kapitlet er dermed et eksempel på, hvordan "ethnography opens linguistics up, inviting reflexive sensitivity to the processes involved in the production of linguistic claims and to the potential importance of what gets left out" (Rampton 2007:596), og at "linguistics ... ties ethnography down pushing cultural description towards the analysis of clearly delimitable processes, increasing the amount of reported data that is open to falsification, looking to impregnate local description with robust and subtle frameworks drawn

from outside.” (Rampton 2007:596). Deltagelse kan i mine øjne netop ikke reduceres til hverken sprog eller interaktion. Megen deltagelse er interaktionel, anden er ikke; megen deltagelse vises gennem sproglige udtryk, anden gør ikke. Jeg inddrager i kapitlet handlinger udtrykt gennem flere modaliteter, sprog, placering, bevægelse, gestik m.v. og uddyber mange af konklusionerne eller forslagene fra de foregående kapitler. Fx er jeg endnu ikke nået til bunds i spørgsmålet om, hvorfor Suliman holdt op med at tale ret meget, hvad hans øgede fokus på imødegåelse af afvisninger skyldtes, og hvilke konsekvenser den fik.

At være med: Den accepterede deltagelse og optagelsesforhandlingen

Børnene i børnehaven italesætter selv deltagelse i aktiviteter som 'at være med'. 'At være med' betyder altså accepteret deltagelse. Placeringen som 'med' eller 'ikke med' har implikationer for et barns rettigheder i forhold til en aktivitet, og derfor har karakteren af tilhørsforholdet væsentlig moralsk såvel som praktisk betydning. Når Suliman fx sætter sig på en omvendt stol og leger flyver, og Ibrahim smider ham ud af såvel det legehus, hvor legen foregår, som af selve legen, demonstrerer Ibrahim netop, at Suliman ikke er med, og at han derfor ikke har lov at deltage i fortolkning, forankring og forhandling af aktiviteten. Se herunder.

Eksempel 40: ”du har ødelagt det hele” / jbv05061301 / juni
 Deltagere: Ibrahim (5;3), Suliman (3;4)

- 1 Ibr: den der kan fly:↑ve ↓helt op til den der (.) den der kan fly↑ve
- 2 ↓helt op til loftet.
- 3 ((Suliman falder ned fra skammel))
- 4 Sul: jeg [faldt].
- 5 Ibr: [☒A:↓H:A] ((skriger))
- 6 (1)
- 7 Ibr: ♪ding:♪ ((klokkelyd; Ibrahim er optaget af at trykke på
- 8 imaginære knapper på bænken; Suliman rejser sig))
- 9 (1)
- 10 Ibr: nu har jeg xx (.) ik oss.
- 11 Ibr: \det er min ♪raketmo:tor♪.
- 12 Ibr: det er ¹mig der havde ²denne der raKETMO:TOR · ³GÅ NU VÆK FRA
- 13 DENNE H ♪RAKETMOTOR♪. ((Suliman har fået fat i skamlen, men
- 14 ¹Ibrahim fjerner den, da han vil sætte sig; ²Suliman falder;
- 15 ³Ibrahim skubber til ham))
- 16 Ibr: ⁴ud (.) ud ud ud (.) xxx den der ♪raketmo:tor♪ (.) nu er den

17 helt ødelagt. ((⁴Suliman rejser sig og sætter sig på bænken))

18 Ibr: ⁵du har ødelagt det hele. ((⁵sidder på skamlen i flyveren))

Ibrahim viser på i hvert fald fire måder, hvordan han forstår Sulimans hhv. sin egen relation til krigsflyver-aktiviteten: Han råber (12-13), han siger, at raketmotoren er hans (11-12), han gør det klart, at Sulimans tilstedeværelse er uønsket (12-15), og han beskylder Suliman for at være årsag til ulykker (17-18). Alt dette fremsættes umodificeret og direkte, og dermed fremstiller Ibrahim sig selv som både højere hierarkisk placeret end Suliman og mere specifikt som ejer af det, Corsaro (1985) kalder det interaktive rum (her krigsflyver-skydelegen i legehuset). Som ejer er Ibrahim moralsk berettiget til at bestemme, hvad der skal foregå, og til at vurdere Sulimans tilstedeværelse og handlinger. Dem vurderer han altså som illegitime. Han behøver ingen yderligere argumenter for at ekskludere Suliman. Suliman modsætter sig ikke og bekræfter derved Ibrahims forståelse.

Hvorvidt barnet behandles som med eller ikke med, kan altså få konsekvenser, og det er (naturligvis) almindeligvis mest attraktivt at være med. For at være med skal barnet ofte positionere sig strategisk og forhandle om sin deltagelse. Ligesom voksne (Goffman 1982) beskytter børn også deres aktiviteter mod andres indtrængen. Det kan resultere i tidsligt udstrakte og komplekse *entry negotiations* 'optagelsesforhandlinger' (Cromdal 2001), der kan beskrives som rituelle praksisser, jf. Corsaros (1979) *access rituals* (se også Goffman 1967, 1982). De er rituelle, fordi de ofte udføres på samme måder, i samme rækkefølger og med samme resultater, og handlingerne har dermed også en betydning, der er mere af symbolsk karakter end egentlig semantisk. Corsaro (1979) beskrev førskolebørns (dvs. børn på 2;10 til 4;10 år) strategier til at komme til at deltage i igangværende sociale lege. Han viste, at nogle oftere førte til accept af deltagelse end andre, samt at deres placering og rækkefølge kunne have betydning. Suliman udførte herover en *disruptive entry* i Corsaros terminologi, og den fører faktisk ifølge Corsaro ganske sjældent til, at barnet får lov at være med. I et konversationsanalytisk arbejde nuancerede Cromdal (2001) Corsaros konklusion. Cromdal påpegede, at optagelsesforhandling (hos ham blandt børn på 6 til 8½ år) er en samkonstrueret aktivitet, og at såvel forhandlingens forløb som udfald må betragtes som fælles præstationer (jf. Sawyer 1997:kap.5). Det handler altså ikke kun om, hvorvidt et barn benytter hensigtsmæssige eller ikke hensigtsmæssige strategier, men også om hvad barnet ønsker at opnå, hvordan det gør ønsket tilgængeligt for andre, og hvordan det modtages af andre – alt sammen under bestemte kontekstuelle forhold.

Hvis man fx gerne vil spille skak, og der allerede er to spillere, er det måske ikke så let, men hvis man derimod vil sjippe, kan man som regel med meget lidt arbejde få lov at være med – som tovsvinger. Således er nogle aktiviteter i sig selv lettere at få adgang til. På den måde konstrueres social organisering, orden og hierarkier altså også gennem inklusion i og eksklusion fra legeaktiviteter.

Også sociale statusforhold uden for en legeaktivitet kan få betydning for børns måder at orientere sig på inden for legen. Asymmetrier rekonstrueres gennem den måde, som børnene aligner deres legeinterne roller og relationer (Corsaro 1985; Ervin-Tripp 1996; M.H. Goodwin 1990, 2006a; Griswold 2007; Kyratzis 2004, 2007:347f; Mitchell-Kernan & Kernan 1977; Sheldon 1996). Når de skal udføre højere rangerende roller, anvender de flere direktiver (Mitchell-Kernan & Kernan 1977), og de modtager flere underdanige former, anmodninger om tilladelse og informationer fra andre (Griswold 2007; Kyratzis & Marx 2001). Når de derimod indtager en rolle, der er lavere rangerende, modtager de flere direktiver, udfører flere høflige anmodninger og anvender oftere former, der viser respekt og underdanighed (Corsaro 1985; Griswold 2007). Nogle roller behandles generelt som højere rangerende end andre. For eksempel bliver forældre normalt behandlet som hierarkisk over børn, ældre søskende som over yngre, og alle disse som over kæledyr og ufødte babyer (Aronsson & Thorell 1999; M.H. Goodwin 1990). På denne måde kan børn altså udnytte deres viden om legeeksterne strukturer i en hierarkisk organisering inden for lege-aktiviteten. Derudover er nogle roller generelt mere populære og værdsatte end andre. Morrollen er fx ofte populær og gives til eller tages af ældre piger og gruppe-ledere (M.H. Goodwin 1993; Griswold 2007; Kyratzis & Marx 2001). I mine data ser det ud til at noget af det samme gør sig gældende mht. far-rollen (jf. eksemplerne 9-11). Ligeledes kan det relative tidspunkt, hvorpå et barn er kommet ind i aktiviteten anvendes som kriterium for, hvordan børn skal matches med roller. Det barn, der kommer ind i aktiviteten først, er normalt også den første til at vælge sin rolle, og nytilkomne børn får så gradvist mindre populære roller (Cromdal 2001; Griswold, 2007; Sheldon 1996). Når Suliman i det følgende eksempel (34) tilbydes rollen som patient i en tandlægeleg, ser jeg det ikke som tilfældigt. Det er derimod en funktion af, 1) at Suliman er til stede, 2) at han har demonstreret sit ønske om at være med, 3) at han har etableret sig som potentiel deltager, 4) at patienten er den mindst populære af de to relevante og komplementære roller patient og tandlæge, og 5) at Søren har brug for

ham for selv at kunne indtage rollen som tandlæge. (Se også Danby & Baker 2000; Karrebæk 2011).

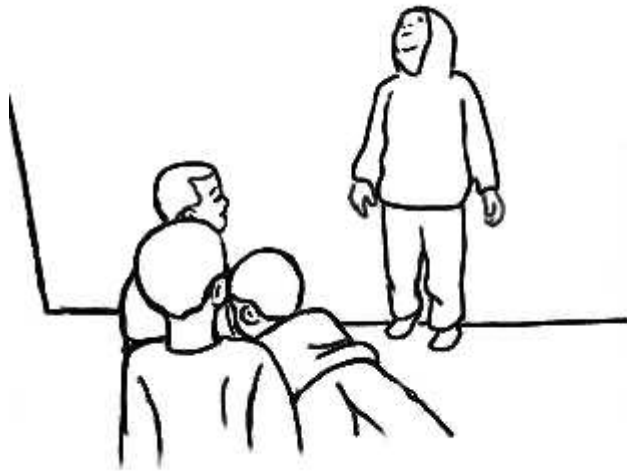


Slavko demonstrerer for Villads, hvordan han skal tage sin medicin.

Eksempel 34: trerer for Villads / jbv05061406 / juni
Deltagere: Suliman (3;4), Villads (5;0), S406 / junige sin medicin.

- 1 Sør: ¹[nu] ska du have medicin (.) det er det her.
¹Først Søren og så Slavko vender sig rundt mod en lille kuffert, i hvilken de leder efter noget
- 2 Sla: [nu].
- 3 Sla: n:u ska du ha me (.) ²memi↑stin.
²læner sig over Villads
- 4 Vil: [adv] den ³prutter mahand. ((fniser))
³læner sig tilbage
- 5 Sla: [xx].
- 6 Sør: ⁴AHAH. ((=nej))
⁴ryster på hovedet
- 7 Sla: ⁵ne:j den prutter ik. ((klynkende))
⁵ryster let på hovedet
- 8 Vil: hihi.
- 9 Sla: hva for no⁶get?
⁶læner sig over Villads for at høre, hvad han siger
- 10 (2)

- 11 Sør: den gør sådan så du bli⁷ver rask.
⁷Sætter sig op igen
- 12 Sla: SÅDAN HER [⁸Villads (.)] orh.
⁸hovedet tilbage, ansigt opad; se ill.
 Villads sætter sig op.
- 13 Sør: [nu er du rask].
- 14 Sør: nu [er du rask.
- 15 Villads stiller sig op.
- 16 Sla: [⁹DU SKA DU SKA HA (.)] [¹⁰sådan her].
⁹tager fat i Villads' arm
¹⁰tager sit hoved tilbage,
 ansigtet opad.
¹¹Suliman] vil
- 17 Sør: du være med?
¹¹ser på
- Suliman, som ser på Slavko og Villads
- 18 Slavko ser på Suliman.
- 19 Sul: ¹²*orh*.
¹²tager sit hoved bagover i en bevægelse, der svarer
 til den, Slavko lavede i l. 12, 16; Villads vender
 sig om og sidder på knæ og arme; se ill.



Suliman nikker som svar på Søren's invitation, l.19.

Tandlægerne Søren og Slavko er optaget af at hjælpe patienten Villads. Slavko forsøger at give ham medicin i form af en plasticfigur, da Villads siger, at den prutter (4). Drengene har tidligere delt figurerne ind i dem, der prutter, og dem, der kan bruges som medicin, og Villads' anke kan derfor forstås som en trussel mod Slavkos autoritet som kompetent (tand)læge. Sådant svarer Slavko også ved med klynkestemme at benægte Villads' oprindelige udsagn: "nej den prutter ik" (7). Villads fniser, men de to andre ler ikke. Slavko støttes derimod af Søren, som forklarer, at medicinen vil gøre Villads rask igen, og så annoncerer han, at Villads er rask. Annonceringen præsenteres to gange, hvilket rimeligvis skyldes, at Villads og Slavko overhovedet ikke tager notits af Søren. Slavko demonstrerer derimod, hvordan Villads skal holde sit hoved, når han får medicin. Søren opgiver dog ikke så nemt sin rolle som tandlæge, og da han mangler en patient, må han finde en ny; en åbenlys kandidat er Suliman. Suliman har efter først at være blevet afvist interesseret fulgt de tre andre drenge på behørig afstand (Corsaros *encirclement* på dansk måske nærmest 'omkredsning'). Derved har han demonstreret, at han for det første er interesseret i, hvad der foregår, og at han for det andet er kompetent nok til ikke at forstyrre. Det virker tilsyneladende: Søren inviterer med den idiomatiske formulering *vil du være med?* Suliman med ind i legen. Suliman svarer med et nik, og Søren beder ham derefter om at lægge sig ned – ligesom den anden patient Villads. Derved demonstrerer Søren, at han anser patientrollen for mindre interessant end (tand)lægerollen. Når Søren inviterer Suliman med på præcis det tidspunkt, skyldes det endvidere formentlig, at Søren selv er i en marginaliseret position. Han har raskmeldt patienten Villads og dermed overflødiggjort sig selv, og i øvrigt reagerer de to andre deltagere ikke på ham. Han behøver altså en ny patient for ikke at miste sin egen deltagerposition i legen. Sulimans opnåelse af deltagelse er altså et middel for Søren selv-positionering. Eksemplet viser tydeligt, hvordan det at være med handler om andet end et (abstrakt) forhold mellem børn og aktivitet (Gulløv 1998:70). Mere generelt angår det sociale magtdemonstrationer og in- og eksklusionsprocesser, og det kan anvendes til at understrege, hvad der er leg og ikke-leg (eller ikke *denne* leg), eller hvem der er 'dem' hhv. 'os' (se også Schwartzmann 1978; Åm 1989; Gulløv 1998:94). I eksemplet herunder får Suliman og Ibrahim således på samme tid udgrænset pigerne Aicha og Batul fra krigsflyverlegen og etableret sig som et (drenge)team over for pigerne.

Eksempel 35: ”gå ud vi leger” / JBV05061301 / juni
Deltagere: Suliman (3;4), Ibrahim (5;3), Aicha (5;2), Batul (3;8) / juni

- 1 Ibr: dingedinge bongabonga · bumbumbumumbum.
2 Batul og Aicha kigger ind i legehuset.
3 Ibr: klar til affy:rnin:g dyt dyt dyt.
4 Batul og Aicha går ind i legehuset.
5 Sul: DU IK MED.
6 Ibr: GÅ UD: (.) GÅ UD GÅ UD GÅ UD. ((til Aicha og Batul.))
7 Pigerne prøver vist at sige noget til ham.
8 Aic: xxx må jeg gerne være med.
9 (2.8)
10 Ibr: GÅ UD VI LEGER:.
11 Aic: må jeg være med.
12 Ibr: I NE:J I må ik være ME[:D].
13 Aic: [vi] har fandt på legen.
14 Ibr: vi f vi fandt på leg her o:g mig og Suliman ·[så xx] vi leger
15 fyrværkeri.
16 Aic: [ne:j].
17 Aic: [ne:j fordi] ne:j fordi xxx.
18 Ibr: [bum bum bum].
19 Ibr: VO:KSNE:.
20 Sul: ¹DET ER MIN LEG DU MÅ IK MED. ((¹rejser sig, skubber Batul;
21 Aicha taler vist også.))
22 Uni: jeg siger det.
23 Ibr: vokse:n.
24 Ibr: VOKSE:N.
25 Ibr: jeg bokser jer hårdt hvis I går ud.

Suliman har efter en tid opnået en (implicit accepteret) position i Ibrahims skydeleg. Batul, der flere gange er blevet verbalt og non-verbalt afvist af drengene, vender tilbage i selskab med Aicha, og sammen træder de uden varsel ind i legehuset. Suliman problematiserer denne adfærd med ”du ik med” (5). Dermed demonstrerer han to ting. For det første at man ikke har noget at gøre i legehuset, hvis man ikke er med, for det andet at han selv ikke bare betragter sig som en accepteret deltager, men som en så centralt placeret deltager, at han har lov at bedømme, hvem der er med, og hvem der ikke er det. Med sit ”gå ud gå ud gå ud” bakker Ibrahim Suliman op i hans kategorisering af pigernes tilstedeværelse som illegetim og uønsket, og gennem ”vi fandt på leg her” etc. (14-15) bekræfter han Sulimans status som central legedeltager. Eksemplet illustrerer dermed, at sprogliggørelsen af ’at være med’ på samme tid

afgrænser centrale deltagere fra mindre centrale og den ene gruppe af børn fra den anden.

Goffmans deltagelsesbegreb

'At være med' handler om accepteret deltagelse og praktisk grænsedragning, men deltagelse kan også behandles mere teoretisk. Det er relevant at komme ind på i forhold til et komplekst socialt rum som børnehaven Jordan Rundt, hvor de mange samtidig tilstedeværende børn og voksne almindeligvis deltog på forskellig måde – mere eller mindre aktivt, frivilligt og accepteret – i flere aktiviteter på samme tid. På den måde var det ikke nødvendigvis typisk (og måske delvis en illusion opbygget gennem den tekstlige repræsentation), når aktiviteterne i eksemplerne fremstår som klart afgrænset i forhold til den kontekst, de foregik i. Og de fokuserede kommunikative bidrag fra børnene svarer på overfladen til den traditionelle terminologi i beskrivelsen af interaktion (og herunder især af samtaler) som en dyadisk relation mellem taler og lytter. Imidlertid illustrerer de kun et udvalg af de relationer mellem individers kommunikative handlinger og aktivitet, som optræder i børnehaven, jf. her Goffman:

an utterance does not carve up the world beyond the speaker into precisely two parts, recipients and non-recipients, but rather opens up an array of structurally differentiated possibilities, establishing the participation framework in which the speaker will be guiding his delivery (Goffman 1981:137).

Jeg vil herunder vise et eksempel på, hvordan der findes mange andre slags deltagere end dem, der er primært engagerede i en fokusaktivitet. I dette tilfælde er det Suliman, der er primært engageret i et slag huskespil med Ibrahim, men kan betragtes som en mere sekundær deltager (eller en af de *non-recipients*, Goffman nævner) i en samtale, som tvillingerne Klaus og Søren indleder med pædagogen Gitte_v og vennen Villads, som de besøgte dagen før.

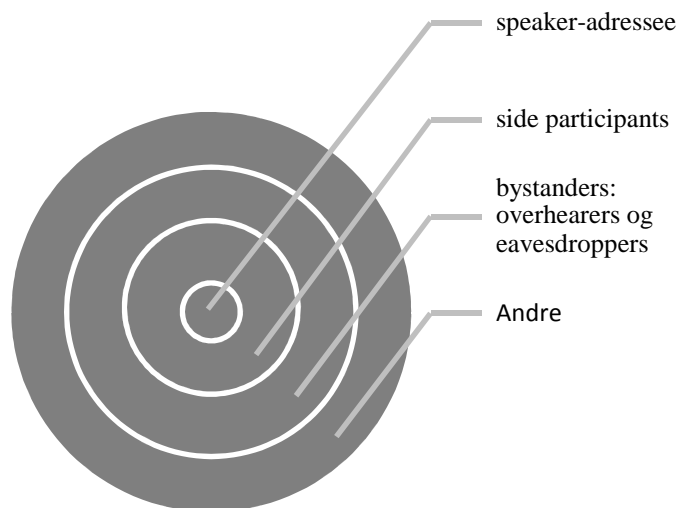
Eksempel 36: pitabrød / jbv05061507 / juni
 Deltagere: Ibrahim (5;3), Suliman (3;4), Søren (5;0), Villads (5;0),
 Klaus (5;0), Slavko (5;4), Gitte, Uni = uidentificerbar
 Særligt vigtige ture fremhævet med fed

- 1 Sul: to points.
 2 Sul: fået to points til.
 3 Sla: xx ekstranummer. ((staccato))
 4 Vil: xx Slavko (.) du ska du ska du ska lave du ska lave en °xx°.
 5 (30) Børn snakker i baggrunden, Suliman skiftevis ser på dem og
 6 vender brikker.
 7 Sul: DEN PASSER TIL GRIS!
 8 Sul: du vandt ♪gri↓:s♪.
 9 Sul: °du vandt rigtig°.
 10 (16) Suliman sidder og hvisker lidt, bl.a. ”den passer”.
 11 Kla: ¹er det ikke rigtig Villads jeg var hjemme i går og vi spillede
 12 HOPPEbold (.) og jeg måtte låne din cykel. ((¹Suliman låner sig
 13 Sul: ind over bordet og begynder at vende brikker))
 14 den pass. (
 15 Sør: det måtte jeg oss.
 16 Sul: nej.
 17 Kla: og vi spiste pita²brød:d. ((faldende intonation mod slutningen;
 18 ²Suliman sætter sig tilbage i stolen og lader brikker være
 19 brikker))
 20 Sul: ³pita°brød. ((³vender ansigtet og ser mod Søren, Klaus og
 21 Villads))
 22 Sør: det er rigtigt (.) xxx det ik rigtig Villads hh mig og Klaus
 23 (.) og vi så et (1) ⁴klamt stankelben der ku flyve. ((⁴med
 24 eftertryk og væmmelse))
 25 Ibr: ⁵UOÅ:H MAND ⁶SE JEG FANDT XXX STIK. ((⁵vifter med brikker, som
 26 han har vendt; ⁶Suliman vender ansigtet og ser mod brikker og
 27 mod Ibrahim))
 28 Sul: ^{7,8}jåu orv. ((⁷ser på to brikker fra sin egen bunke, som han
 29 sidder med i hånden; ⁸Ibrahim fortsætter med at vende brikker
 30 på bordet, lænet ind over og med hovedet på sned))
 31 Ibr: ⁹JAHU: jeg fandt den samme stik ige:n. ((⁹vifter med endnu en
 32 brik))
 33 Sul: ¹⁰xx fandt samme stik xx°. ((¹⁰ser på Ibrahim))
 34 Sør: hvor står der tillykke. ((Suliman vender hovedet tilbage mod
 35 Søren, Klaus og Villads))
 36 Sul: ♪tílykkè tílykké tílyk°ke°♪.
 37 Git: jamen det er rigtigt der sku et r i Søren.
 38 Uni: ja.
 39 Uni: og der er ét.
 40 Git: og der er et n.

- 41 Sul: Søren.
 42 Ibr: jeg gættede rigtig ig¹¹en [rigtig] xx. ((¹¹Suliman vender
 43 hovedet tilbage mod Ibrahim og vendespillet))
 44 Sul: [°Søren°]. ((virrer med hovedet;
 45 begynder at vende brikker))
 46 Sul: °nej (.) xx (.) missekat°. ((xx nok Søren))
 47 Sul: en kanin.

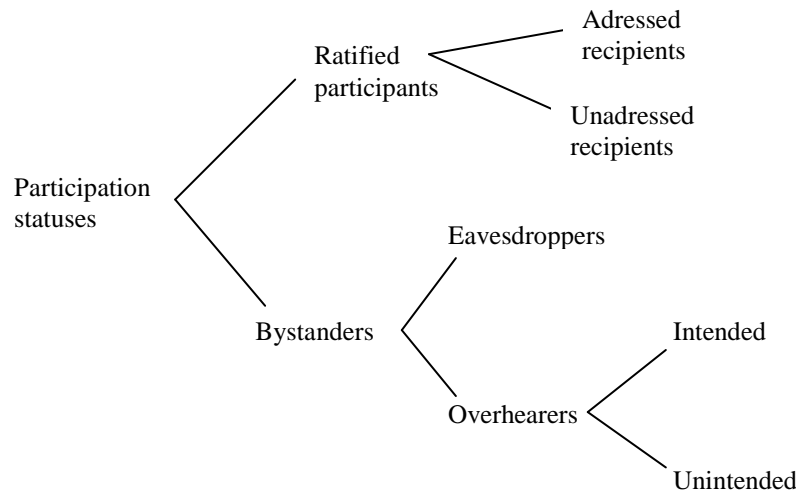
Suliman er optaget af huskespillet, jf. hans første ytringer, der drejer sig om points og det at vinde/vende. (*Vandt* betegner her ikke, at drengene *vinder noget*, altså bliver den, der kommer ud med flest points eller får en præmie, men at de enten *vender* en brik eller får et stik. Formen *vandt* ligner både *vendt(e)*, dvs. den handling, deltagerne foretager i huskespil, og *vinde*, som børnene ofte bruger om det at få et stik.) Imidlertid suppleres det primære fokus med et sekundært, da Suliman retter sin opmærksomhed mod Søren og Klaus' samtale med Gitte_v og Villads, samtidig med at han vedbliver at vende brikker. Hans sekundære fokus kommer til udtryk fire gange i uddraget, alle tre gange i form af gentagelser. Det sker i linje 20 med "pitabrød" (hentet fra Klaus (17), i linje 36 med "tillykke" (fra Søren (34)), og i linje 41 og 44 "Søren" (fra Gitte_v (37)). Derefter orienterer han sig igen mod huskespilsaktiviteten og benævner de brikker, han vender. På den måde væves forskellige aktiviteter ind i hinanden gennem de tilstedeværendes bidrag og understreger behovet for et begrebsapparat for deltagelse, der kan beskrive mange forskellige typer af relationer mellem handling, aktivitet og individer (Levinson 1988; Linell 2001).

Goffman (1981) beskriver de forskellige strukturelle relationer mellem individer og aktivitet som et *participation framework*. *Participation framework*'ets primære skel er mellem *ratified* og *unratified participants*. Ikke-ratificerede deltagere underdifferentieres i forhold til, om de følger en interaktionel begivenhed med vilje (*eavesdropper*) eller kun tilfældigt opfatter, hvad der foregår (*overhearer*) (Goffman 1981:131f). Social accept og intentionalitet udgør altså de væsentlige træk. Forskellen mellem deltagertyper illustreres ofte med cirkler, hvor taler og adressat vises i den inderste, andre ratificerede deltagere i den næste og de ikke-ratificerede i de yderste (se fx R. Clark 1996; de León 2000).



Figur 3: Goffmans *participation framework*, en cirkelmodel.

Den illustration udgør en fortolkning, hvor deltagernes centralitet afspejles ikonisk af deres placering i forhold til aktivitetens (dvs. cirkelens) centrum. Illustrationens ikoniske side gælder dog, som vi har set, ikke nødvendigvis i forhold til et fysisk rum som Jorden Rundt, hvor børn bevæger sig meget rundt mellem hinanden. Endvidere kan illustrationen kun afbilde den sociale dimension i Goffmans analyse, ikke den intentionelle. En efter min mening bedre model finder vi hos He (2003), hvor det strukturelle aspekt prioriteres, mens der ikke postuleres ikoniske ligheder mellem et fysisk og et socialt rum. Begge modeller lider dog under den svaghed, at de antyder kategoriske skel mellem de forskellige deltagertyper, som ikke eksisterer i praksis, hvor deltagerstatus ikke altid er ekspliciteret, åbenbar eller indlysende.



Figur 4: Goffmans participation framework, strukturelle relationer (efter He 2003:131).

Goffmans *participation framework* er flertydigt i forhold til, hvilket niveau beskrivelsen befinder sig på. Er det *speech event*- eller *utterance event*-niveau, som Levinson (1988:167) kalder det, eller som jeg foretrækker: aktivitets- eller handlingsniveau? Mens aktivitetsniveauet dækker aktiviteten i sin helhed, fx et slag huskespil, så går handlingsniveauet fx på den enkelte ytring. Således er Suliman oven for ratificeret deltager på aktivitetsniveau i huskespillet, men *eavesdropper* eller *overhearer* til Klaus og Sørenns samtale med Gitte. I sine ture orienterer han sig mod begge aktiviteter. Suliman kunne endvidere være blevet inddraget som ratificeret deltager, hvis han til stankelbens-tråden i samtalen havde tilføjet, at han havde set et tusindben eller en ørentvist, og at det var endnu mere klamt, og Søren og Klaus havde sagt, at det syntes de også. Hans status i huskespillet kunne være blevet reduceret, hvis Aicha havde overtaget hans bunke brikker eller var begyndt at forhandle reglerne (på Sulimans vegne) med Ibrahim. Mange andre mulige forløb af samtaler og andre aktiviteter gør, at der er et temmelig komplekst forhold og ikke nødvendigvis sammenfald mellem individets kategorisering ud fra et overordnet syn på aktivitet og ud fra den enkelte handling i forhold til begreber som taler, tilhører, ratificerede og uratificerede deltagere.

Modellens flertydighed stammer fra Goffman selv. Således foreslår han både, at beskrivelsen skal tage udgangspunkt i en enkelt

deltagers handling og beskrive det enkelte øjeblik (*moment*), hvor handlingen fandt sted (Goffman 1981:131, 137), dvs. på handlingsniveau, og at beskrivelsen kan dække hele aktiviteten (Goffman 1981:137), dvs. på aktivitetsniveau. Han er altså bevidst om forskellen (Goffman 1981:137), men arbejder ikke systematisk med den. Det gør C. Goodwin (1981) derimod. Goodwin understreger det nyttige i at skelne mellem tre forskellige organisationsniveauer for deltagelse. Først og fremmest tildeler aktiviteten en række positioner til deltagerne, hvoraf de almindeligt fremhævede (og mest iøjnefaldende) er taler og modtager. I realiteten tildeler aktiviteten selvfølgelig ikke positioner, hvorfor jeg foretrækker at tale om, at den *projicerer* positioner eller roller. Huskespil blev almindeligvis spillet af to børn ad gangen, og den aktivitet blev altså fortolket sådan, at den projicerede to oplagte positioner, mens familiefantasilege projicerede flere, fx far, mor, børn, husdyr m.v. Beskrivelsen her befinder sig altså på aktivitetsniveau ligesom børnenes begreb om at være med i øvrigt. Taler er ikke nødvendigvis 'med' i legen, men kan fx være i gang med at forhandle om optagelse.

C. Goodwins næste niveau angår de handlinger, med hvilke deltagere demonstrerer deres positioner. Fx giver Sulimans blotte placering ved bordet med huskespillet ikke Ibrahim tilstrækkeligt belæg for, at Suliman deltager. Det gør derimod Sulimans bidrag "jåu orv" (24) og "xx fandt samme stik xx" (27), der både orienterer sig mod samme hændelse og gør det på samme måde som Ibrahims egne udbrud. Disse handlinger befinder sig altså på *utterance event*-niveau.

Det tredje organisationsniveau i deltagelse angår begivenheder eller fænomener, som kun kan lykkes i kraft af handlinger foretaget af mere end et individ. Turskifte i samtaler fordrer fx både handling fra den, der afgiver, og den, der tager turen (C. Goodwin 1981:3fff). C. Goodwin har senere arbejdet videre med det niveau, som viser sig at berøre et grundlæggende problem ved Goffmans håndtering af deltagelse. Problemet er, at selv om *participation frameworket* kan beskrive forskellige former for deltagelse, at deltagelse beskrives som noget, der *gøres*, og som noget, der kan *gøres på forskellige måder*, så reduceres andre deltagere end taler delvis til passive, analytiske kategorier (Goodwin & Goodwin 2004:222). Endvidere negligeres det store interaktionelle arbejde, de udfører, og som medkonstruerer interaktionens form og forløb. Deltagelse er "actions demonstrating forms of involvement performed by parties within evolving structures of talk" (Goodwin & Goodwin 2004:222), og disse handlinger foregår simultant, overlappende, i flere modaliteter og medier, som jeg har

demonstreret i flere af bogens eksempler i overensstemmelse med Goodwin og Goodwin. For at rumme denne dimension må vi til enhver tid inkludere mere end den enkelte taletur (handlingen) og mere end handlinger udført i en enkelt modalitet i vores analyser. Således:

a comprehensive study of participation requires an analytic framework that includes not only the speaker and her talk, but also the forms of embodiment and social organization through which multiple parties build the actions implicated in a strip of talk in concert with each other (Goodwin & Goodwin 2004:223).

Spørgsmålet om deltagelse må altså udvides fra at dække relationen mellem en enkeltstående handling og deri deltagende individer til at dække relationen mellem individer og aktivitet samt relationen mellem individer indbyrdes. Det er demonstreret i både grammatiske og typologiske (Levinson 1988), tilegnelses- og socialiseringsorienterede (de León 2000; Johansen 2003; Pallotti 2001) empiriske studier. Jeg tager i dette kapitel udgangspunkt i den større sociale situation, i hvilken en kommunikativ handling foretages, i form af aktiviteten. Dog vil jeg påpege, at om end oprindeligt spekulativt, baseret på sporadiske observationer og ikke voldsomt teoretisk udbygget har Goffmans *participation framework* vist sig at være et nyttigt udgangspunkt for arbejde med interaktionelle sammenhæng med flere end to deltagere. Det er både empirisk anvendeligt og tilpas abstrakt til at kunne dække mange forskellige aktiviteter. Derfor anvender jeg Goffmans *participation framework* i mine analyser af Sulimans deltagelse i børneorienterede aktiviteter. Det er dog klart, at Goffmans egen terminologi ikke dækker alle former for og konstellationer af deltagelse (se også Levinson 1988). Blandt andet kan den ramme ikke gøre os klogere på de forskelle mellem ratificerede deltagere, som jeg undersøger i det følgende.

Deltagelse og læring i praksisfællesskabet

Deltagelse handler altså om mere end relationen mellem individer, aktivitet og handlinger inden for aktiviteten. Det handler fx også om individernes gensidige relationer generelt og dermed om de fællesskaber, der udvikler sig inden for en bestemt gruppe eller i en bestemt kontekst. Her er det børnehaven. Det at være barn i en

børnehave betyder ikke, ”at man automatisk er del af et fællesskab, blot at man indgår i et socialt rum” (Gulløv 1998:70). Man kan altså ikke tage deltagelse i et fællesskab for givet, der skal kæmpes for det og forhandles om det. Deltagelse i fællesskabet betyder, at man får legitimitet til at indgå i et system af praksisser og normer, som er udviklet over tid, og som repræsenterer socialt forankret viden og betydning. For at fungere inden for fællesskabet skal individet forstå eller acceptere den viden og de praksisser. Individet skal også tilegne sig alle de koder, den viden og de forståelser, der hersker inden for fællesskabet. Det gælder også for børnehavebørn som Suliman. I det daglige orienterer han sig måske mere imod de enkelte aktiviteter, men aktivitetsniveauet hænger netop tæt sammen med gruppeniveauet. Således er det individets sociale orientering, der udgør en drivende kraft i tilegnelsen af praksisser, færdigheder og normer, herunder sprog. Med den tilgang handler læring altså *også* om deltagelse, og det kan *også* betragtes som et socialt fænomen. De følgende analyser af Sulimans deltagelse i sociale aktiviteter er dermed analyser af en socialt forankret, konkret situeret læringsproces, som jeg vil behandle inden for teorien om *legitimate peripheral participation* ’legitim perifer deltagelse’ eller LPP (Lave & Wenger 1991).

LPP behandler læring, der finder sted gennem individers deltagelse i sociale praksisser inden for såkaldte *communities of practice* ’praksisfællesskaber’; mere om dem herunder. Pointen er, at man ikke lærer *om* verden, men *i* den og gennem deltagelse. Læringsprocesser eksemplificeres typisk med nye medlemmer af praksisfællesskaber, novicer, der gradvis bevæger sig fra ’perifer’ deltagelse til ’fuld’ deltagelse. Perifer deltagelse henviser til, at novicen deltager i de samme aktiviteter og praksisser som eksperterne, men kun i begrænset omfang, i en delmængde af det fulde repertoire eller uden fuld forpligtelse på et endeligt resultat. Nye medlemmer vil have svært ved at leve op til samme krav som fulde medlemmer, og deres måder at deltage på er normalt mindre formfuldendte, ikke helt adækvate eller velplacerede. Der kræves derfor velvilje fra erfarne medlemmer for alligevel at se deres forsøg på deltagelse som tilstrækkelig passende og acceptable i sammenhængen og dermed for at anerkende dem. Hvis Suliman ikke orienterer sig mod huskespillet præcis på den måde, som Ibrahim forventer det og er vant til det, kan det accepteres, fordi Suliman har gode hensigter – og ikke er alt for forstyrrende for forløbet. Hvis et erfarent børnehavebarn som Aicha derimod ikke opfører sig som forventet, vil det være tegn på

intentionel overskridelse af fællesskabets normer, og det kan ikke accepteres. Ibrahim ville kunne reagere kraftigt, han kunne sige, at Aicha snød og måske kalde på den voksne. Den perifere deltagelse kan i øvrigt finde sted under særlige omstændigheder, fx overvåget og assisteret af en ekspert. Ibrahim kunne fx i løbet af spillet fortælle Suliman, hvilke forventninger der var til ham, eller et andet barn kunne spille sammen med Suliman og derved påtage sig ansvaret for, at han overholdt gældende, fælles normer. Men hvad der end måtte være tilfældet, så er det centralt, at novicens særlige form for deltagelse er socialt accepteret, og det vil sige legitim:

Granting the newcomers legitimacy is important because they are likely to come short of what the community regards as competent engagement. Only with enough legitimacy can all their inevitable stumblings and violations become opportunities for learning rather than cause for dismissal, neglect, or exclusion (Wenger 1998:101).

Novicen ses som lige så centralt et medlem af praksisfællesskabet som eksperten, og perifer skal altså ikke forstås i modsætning til central. Det er på sin vis kontraintuitivt, og flere behandler da også bevægelsen fra novice til ekspert som en bevægelse fra periferi til centrum (se fx Gulløv 1998:71; Madsen 2008:106). Pointen er imidlertid, at praksisfællesskaber ikke har et enkelt, simpelt definerbart centrum, og perifer henviser ifølge Lave og Wenger selv til den status, novicens handlinger tildeles, og til, i hvor høj grad novicen har ret til at bestemme over aktiviteter og praksissers forløb.

Praksisfællesskabet betegner en samling individer med et gensidigt og tilbagevendende engagement i et fælles forehavende (Wenger 1998:73). Engagementet vises igennem måder at gøre ting på, måder at tale på, forestillinger, værdier og magtrelationer, og alt dette kendetegner det pågældende fællesskab og adskiller det fra andre. Fuldt medlemskab af praksisfællesskabet karakteriseres ved større eller lettere adgang til flere forskellige positioner end perifert medlemskab, om end alle typer medlemskab naturligvis har begrænsninger. Det vil sige, at alle fællesskaber har en række forskellige positioner, der kan adskille sig funktionelt eller hierarkisk. På fodboldholdet er der en midtbanespiller, en målmand, en angriber m.v., og på kontoret er der måske en afdelingsleder, en IT-medarbejder og en kantinedame m.v. De kan dog (måske) alle ses som lige i forhold til medlemskab af et praksisfællesskab. Når der er

forskellige deltagerpositioner, er der også nødvendigvis forskellig viden. Den opbygges efterhånden gennem deltagernes forhandlinger og delte læringshistorier (*shared histories of learning*, Wenger 1998:86), men også igennem deres forskellige *trajectories* 'forløb'. Pointen er imidlertid, at viden er forankret i selve praksisfællesskabet, og det er her, novicen skal søge den. Socialisering, læring og udvikling betinges dermed af, at novicer både kan observere og deltage sammen med eksperter, og at de har adgang til nødvendige og tilstrækkelige ressourcer. Man bliver ikke fuld deltager uden at få lov at se helheden: Man bliver ikke en god fodboldspiller, hvis man kun får lov at deltage i træningen og aldrig kommer på banen, og man bliver ikke et harmonisk og tilfreds børnehuebarn, hvis man aldrig får lov at vinde i huskespil eller kun får lov at være patient eller baby. Ansvar for et succesfuldt forløb fra novice til ekspert, fra perifer deltager til fuld deltager, er på den måde *hele* praksisfællesskabets, og læring kan ses som en kollektiv proces (Wenger 1998), gennem hvilken individer efterhånden får øget adgang til deltagerpositioner og deltagemuligheder (Wenger 1998:226f).

Inden for samme tankegang kan læring ses som kollektiv relevant. Praksisfællesskabets reproduktionsproces indebærer, at nyttilkomne medlemmer bliver veteraner (*old-timers*) i forhold til andre nyttilkomne, der selv ender som veteraner og så videre. Fællesskabet kan rumme komplekse forhold af gamle, ældre og ældste veteraner og nye, nyere og nyeste novicer. Forandringen af individets position er dermed sammenvævet med forandring i de andre medlemmers relationer inden for praksisfællesskabet. Forandringsprocessen er nødvendig, men risikabel. De nye medlemmer er en fremtidssikring. Samtidig indebærer forandring en risiko for destabilisering af fællesskabet. Nye medlemmer skal acceptere gældende præmisser og forstå eksisterende praksisser som meningsfulde, og de skal ønske at tilegne sig dem. Det er nemlig forudsætningen for, at helheden kan fungere, dvs. for at praksisfællesskabet kan bestå, og for at den til enhver tid eksisterende udviklingsproces kan fortsætte i et langsomt og overskueligt tempo. Til gengæld kan nye medlemmer forvente gradvis større adgang til praksisfællesskabets fælles repertoire (jf. Andersen & Kampmann (1996:112-115) om legekulturens overlevering i institutionen). Den ikke længere så nyttilkomne novice forventer, at investering i praksisfællesskabet giver afkast i form af øget adgang til deltagerpositioner og deltagemuligheder (jf. Norton 1995, 2000). Det kan naturligvis introducere spændinger mellem anerkendte

eksperter og ekspert-aspiranter. Hvis ekspert-aspiranternes bidrag aldrig accepteres eller tages op, betyder det, at deres erfaringer ikke anerkendes som værdifulde. De bliver så irrelevante. Den form for proces er en marginalisering af individerne, og den kan føre til, at individerne udvikler en ikke-deltagelsesidentitet (Wenger 1998:203). Marginalisering eller mangel på accept kan ifølge Wenger (1998:101) medføre, at individet får svært ved at lære i det hele taget. Man skal altså hverken forstå praksisfællesskabet som stabilt eller medlemskabet som en garanti for succesfuld læring og tilegnelse.

Det kan ofte være vanskeligt at bestemme, hvem der har og ikke har status af medlem af et praksisfællesskab, og hvilken udstrækning praksisfællesskabet har, fx hvilke praksisformer det spænder over, som Perregaard (2004:94) bemærker. Brouwer og Wagner (2004) nævner, at det er svært at redefinere praksisfællesskab i forhold til sprogtilegnens *speech community*, der som oftest er større og mere komplekst. Desuden har sprogtilegnere gerne mere komplekse mål end at ende som fuldgyldige medlemmer af de professionelle fællesskaber, som Lave og Wenger (1991) viser eksempler på. Sprogtilegnere skal ofte deltage i det almindelige, sociale liv og dermed i en række forskellige praksisfællesskaber (Brouwer & Wagner 2004:34). I forhold til min undersøgelse mener jeg dog ikke, at det er et stort problem. Børnehaven Jordan Rundt frekventeredes dagligt af en stabil og afgrænselig børnegruppe, som kunne underdifferentieres i mindre grupper af børn, der jævnlige, hovedsageligt, måske endog udelukkende legede sammen. Disse mindre grupper identificerer jeg som praksisfællesskaber. Jeg antager også, at (de fleste af) drengene var medlemmer af det samme praksisfællesskab. Det var naturligvis ikke helt stabilt. Nogle drenge holdt op i børnehaven (fx Elias), andre havde en deltagerstatus, der ikke passede helt til fuldt eller perifert medlem (fx Ibrahim). Det var dog tydeligt, at drengene orienterede sig mod hinanden og etablerede sig som en gruppe, der stod *i modsætning til* pigerne og de voksne. Drengene konstruerede fællesskabet gennem et dagligt engagement i aktiviteter på kryds og tværs af gruppen såvel som allesammen sammen. Deres fælles fortolkninger af regler og normer kom frem i de konkrete, lokale, situerede, sociale situationer, og de brugte deres fælles baggrund som grundlag for at forhandle sig frem til fælles, delte forståelser. I perioder var et bestemt repertoire af aktiviteter og sproglige vendinger særligt foretrukket, og der opstod nye aktiviteter og sproglige vendinger, som blev del af deres fælles repertoire. Eksempelvis var ikke-dansklydende sproglige rutiner fremherskende i

oktober og december (jf. fx eksempel 13), tegneaktiviteter i oktober og november (se eksemplerne 4, 5, 6, 8) og perlepladefremstilling i december (se eksempel 23). Drengenes fællesskab blev altså markeret ganske tydeligt, og det blev konstrueret sprogligt, ikke-sprogligt, eksplicit og implicit. Drengene havde naturligvis også relationer til de andre børn. De deltog i aktiviteter på tværs af de forskellige grupperinger, men ikke lige så tit som i aktiviteter, der kun inkluderede medlemmer fra drengegruppen, og når de gjorde, var der typisk flere fra drengegruppen. Aktiviteter, der inkluderede børn fra flere grupperinger, tæller fx tegne, lave modellervoks, skrælle kartofler. Den type aktiviteter er karakteriseret ved, at børnene ikke er afhængige af hinanden for at udføre og udvikle aktiviteten. De kunne også deltage sammen med andre i fangelege, hvor børn uden for fællesskabet var modstandere. Desuden deltog forskelligartede børnegrupper i de lege, som de voksne planlagde, og så naturligvis ved computeren. Computeren var meget populær, men underlagt stærke begrænsninger på, hvornår og hvor meget man kunne spille. Til gengæld var det relativt frit, om man måtte og kunne få lov at se på den, der spillede. Derfor stod der ganske ofte en stor gruppe børn rundt om den, der havde kontrol over musen. De blev kun forvist af de voksne, hvis spilleren klagede over, at de forstyrrede (jf. eksempel 17). Selv om drengegruppen altså udgjorde ét praksisfællesskab, så kan man sagtens argumentere for, at hele børnehavens børnegruppe og evt. også de voksne fungerede som et praksisfællesskab, om end et mindre tæt vævet eller fast etableret. Drengegruppen bestående af Slavko, Søren, Klaus, Villads, Abdo m.fl. var det fællesskab, som Suliman ofte befandt sig i nærheden af. Taget i betragtning hvor mange timer han tilbragte i børnehaven ugentligt (35 - 40), må denne gruppe have haft stor indflydelse på ham i den periode.

Som konklusion ser jeg i denne undersøgelse Suliman som et barn, der først skulle lære at genkende og dernæst at deltage i et praksisfællesskab bestående af en gruppe børnehavedrenge. Deltagelsen operationaliserer jeg som deltagelse i aktiviteter. Om end det ikke er helt uproblematisk, gør denne metode Sulimans forventninger og ønsker tydelige og relativt håndgribelige. Jeg vil dermed vise, hvordan et individ indgår i forskellige kontekster og i forskellige aktiviteter med forskellige andre deltagere. På den måde kan jeg også sammenligne, hvordan de andre reagerer på ham i forskellige situationer; reaktioner som netop udgør retningsangivelser for Suliman i forhold til hans egen præstation og forventninger. De følgende analyser dokumenterer dermed Sulimans socialisering som

en situeret proces, situeret i almindeligt forekommende aktiviteter. Dermed indeholder også dette kapitel en beskrivelse af *udvikling* gennem *brug* og *handling* tilsvarende de to foregående. Jeg anlægger tre synsvinkler på Sulimans deltagelse i børnenes *peer group*-aktiviteter. Dels ser jeg på, hvilke positioner i *participation frameworket* såvel som i praksisfællesskabet han befandt sig på, dels på, hvilke ressourcer og hvilket repertoire han benyttede i sin deltagelse, og endelig på, hvilke reaktioner han blev mødt med. I forhold til optagelsesforhandling er det fx interessant, hvordan Suliman håndterer denne adgangsgivende aktivitets særlige krav, og hvordan hans håndtering forholder sig til det at få lov at være med i legene; udgør en godt gennemført optagelsesforhandling en forudsætning for at få lov at være med, og i så fald er det en generel forudsætning? Det bliver endvidere klart i dette kapitel som i de foregående, at socialisering ikke nødvendigvis kan beskrives som lineær, kompliceret og simpel reproduktion. Som Willett (1995:475) skriver, så foregår socialisering gennem "the micropolitics of social interaction", hvor folk ikke bare etablerer fælles forståelser, men også evaluerer og modsiger disse forståelser i forfølgelsen af egne projekter. Som vist (kapitel 5, 'Afvisninger') så indgår forhandling, uoverensstemmelser og konflikter som væsentlige og helt dagligdags elementer af det lille barns deltagelsespraksis.

Opsummering af deltagelse og læring

Det nye barn i børnehaven står over for en stor opgave, hvis det skal høres af de andre børn. Og her bruger jeg 'høres' om en social anerkendelse af ytringen som taletur og af barnet som deltager i sociale aktiviteter såvel som i praksisfællesskabet. Deltagelse udgøres af positionering i forhold til en aktivitet, til andre deltagere og til de andre deltageres handlinger. Dermed må jeg reformulere min grundantagelse om, at barnet tilegner sig dansk som andetsprog for at kunne lege med de andre børn. Det drejer sig nok snarere om, at barnet normalt ønsker at deltage i sociale aktiviteter sammen med andre børn inden for et praksisfællesskab. Imidlertid er det i længden ikke nok at iagttage de andre spille computer; barnet vil også selv have ansvaret for musen. Det bliver nødvendigt for barnet at lære at genkende, forstå og beherske de sproglige såvel som ikke-sproglige praksisser, der udfolder sig i aktiviteterne, at lære at demonstrere sin genkendelse og forståelse over for praksisfællesskabets andre medlemmer og at lære at genkende, forstå og reagere hensigtsmæssigt

på de andre medlemmers reaktioner under deltagelse i aktiviteter. Til gengæld forventer barnet anerkendelse gennem øget adgang til forskellige deltagerpositioner.

Sulimans deltagelse over tid

I det følgende fokuserer jeg på Sulimans deltagerpositioner i aktiviteter, på hans position i praksisfællesskabet og på det repertoire og de ressourcer, han trak på i sin deltagelse. Jeg har inddelt analysen i følgende temaer:

- Den gryende deltager: Om adgangsbetingelser til praksisfællesskabet
- Optagelsesforhandling: Hvordan og hvorfor man kan (eller ikke kan) få lov at være med
- Rettigheder i legen: Muligheder og begrænsninger for praksisfællesskabets medlemmer
- Novicens positionering og positionering af novicen: Gruppeinterne dynamikker og magtforhold

Den gryende deltager: Om adgangsbetingelser til praksisfællesskabet

Udviklingen fra barn til børnehavebarn udgøres i første omgang primært af et institutionelt prædikat. For også at kunne 'gøre være et børnehavebarn' stilles en ny dreng eller pige over for en væsentlig opgave, idet han eller hun skal finde ud af, hvad der betragtes som hensigtsmæssig aktiv deltagelse i de aktiviteter, de andre giver sig af med. Det sker ikke mindst gennem aktiv observation af de andre, enten på afstand (Gulløv 1998; Tabors 1997; Tabors & Snow 1994; Toohey 2000) eller som aktivt handlende deltager i et fælles forehavende. Fælles for de to måder at gøre sig sine første erfaringer på er, at den nytilkomne ofte forholder sig tavs. Når det er tilfældet, kalder man perioden *the silent period* 'den tavse periode' (Lantolf & Thorne 2006; Saville-Troike 1988). Uanset om det nye børnehavebarn er direkte impliceret i sociale aktiviteter, eller om det observerer på afstand, er der dog utvivlsomt tale om deltagelse – om 'aktiv observation' (se Rogoff et al. 2003).

Sulimans første tid i børnehaven kendetegnedes i særdeleshed af tavs og distanceret deltagelse. Han fulgte de andre børn med øjnene og befandt sig fysisk i periferien af deres lege. Hvis de legede fangelege, løb han bag dem, hvis de spillede hvem er hvem?, sad han ved siden

af og betragtede. Også indholdsmæssigt og socialt indtog Suliman en perifer position. Han bød yderst sjældent ind med bidrag, der udbyggede eller forankrede legen. Han holdt sig som regel i nærheden af sin ældre bror, Ibrahim, som var den eneste, han normalt engagerede sig i længerevarende aktiviteter og indgik i sproglige udvekslinger med. Alligevel virkede han tillidsfuld og nysgerrig, og både børn og voksne var imødekommende over for ham. De sagde hej om morgenen, tiltalte ham med et kælenavn à la *Suli Nulli* (anonymiseret), aede ham over det korte hår eller nappede ham i kinderne. Suliman var uden tvivl 'nuttet', og det fik han megen positiv opmærksomhed ud af (jf. Thorne 1993; Toohey 2000:54f; Wong-Fillmore 1976:127f). Men Suliman talte altså kun ganske lidt i denne periode, og når han gjorde, var det som oftest i situationer, hvor der ikke var andre børn i nærheden, og desuden så lavt, at det ikke er hørbart på optagelserne, såkaldt *private speech* (Ohta 2001; Saville-Troike 1988). De andre børn reagerede i øvrigt heller ikke. Endvidere var hans sproglige ytringer i sociale sammenhænge ikke nødvendigvis orienteret mod børnegruppen, jf. eksempel (37).

Eksempel 37: Computerspil Doodles / jbv05041808-9 / april
 Deltagere: Ibrahim (5;1), Aicha (5;0), Suliman (3;2), Canan (5;4),
 Maimouna (6;2), Jette,

- 1 (Lang tavshed ved computeren. Ud over computerens
 2 fortællerstemme høres kun børn fra et andet bord. Jeg kan ikke
 3 helt høre, hvad der siges. Aicha spiller, de andre ser på))
 4 Jet: Canan; (.) du ka øve dig til skolen?
 5 Aic: ¹en to tre fire fem og seks. ((¹peger på skærmen med slag med
 6 fingeren på hvert tal))
 7 (1)
 8 Mai: det er dem der.
 9 Mai: det er dem der skal hjem hvis man xxx.
 10 Can: ²en to tre fire fem s:eks. ((²peger på skærmen som Aicha,
 11 imens kravler Suliman op på og ned af stolen))
 12 Jet: der ska hjem /til dig, hvornår skal xx hjem til dig?
 13 (4) ((snak både fra computer og i baggrunden))
 14 Sul: °mmmm[mmmmmmmmmm°. ((klagende lyd))
 15 Jet: [når du har haft fødselsdag?
 16 Sul:→ ³j kan i:k se:.. ((³vender sig formentlig mod bordet bagved;
 17 klagende tonefald))
 18 Jet: ≈nå.
 19 Com: godt.
 20 Com: og nu hvor du har klaret seks spørgsmål (.) er tiden inde til

21 at ↑gæ:[t↓te.
 22 Jet: [host.
 23 Jet: VED DU NOGET OM ANETTE HUN ER GÅET?
 24 Com: [ved du hvad der er på billedet?]
 25 Jet: [ER ANETTE GÅET MED TIL RYTMIK?]
 26 Ibr: ˘nej! ((fører derefter sin finger op til skærmen))
 27 Com: det var svært.
 28 (1)
 29 ((Ibrahim tager langsomt hånden ned fra skærmen))



Suliman bag Aicha og Canan.

Der foregår mindst to parallelle aktiviteter i eksemplet. Aicha spiller computer, mens flere børn iagttager hende. Maimouna og Jette_v sidder ved et bord bag de andre. Maimouna tegner, Jette_v ved jeg ikke, hvad laver. Alle er stille, indtil Jette_v opfordrer Canan til at "øve" sig til skolen (4), som Canan skal starte i efter sommerferien). Aicha ser ud til at tage denne opfordring op på Canans vegne. I hvert fald begynder hun at tælle på skærmen (5), og efter nogle sekunder følger Canan (10). Jette_v spørger Maimouna om noget, og så bliver der stille igen. Suliman begynder at udstøde en pibende, klagende lyd, i overlap foreslår Jette_v et svar til sit eget spørgsmål til Maimouna (15). Da hun er færdig, vender Suliman sig og siger, at han ikke kan se (16). Jettes_v næste tur "nå" (18) følges ikke af en yderligere reaktion og er næppe henvendt til Suliman. I stedet henvender Jette_v sig til en anden voksen

(23, 25). De andre børn ignorerer Suliman og spiller videre med aktivt engagement fra flere af dem.

Eksemplet illustrerer for det første, hvordan det at spille computer er en social aktivitet. Det næste barn på listen over dagens spillere overvåger som regel, at den tildelte tid bliver overholdt (Ibrahim skal til efter Aicha), men der kan sagtens være mange andre børn til stede også. Tilskuerne viser gerne deres engagement ganske aktivt med gode råd og opfordringer. For eksempel bidrager Ibrahim herover til initiativet med en kommentar. Atter andre tilskuere ser bare på i tavshed, herover Villads – og altså Suliman. Eksemplet illustrerer også, hvordan computerspilsaktiviteten projicerer forskellige deltagerpositioner. Den primære ratificerede deltager er det barn, der fører musen, og andre deltagere i form af tilskuere markerer deres fokus ved placering, fx ved at befinde sig i nærheden af museførerens, og ved deres ansigtsretning mod skærmen. For det andet illustrerer eksemplet, at ikke kun ratificerede deltagere i et *focused encounter* tilpasser deres taleture til hinanden og den pågående aktivitet. Andre giver og tager også plads i det interaktionelle rum, så det passer ind i både den aktivitet, de selv er primært engageret i, og i andre, hvor de er mindre centrale deltagere. I eksemplet herover forekommer der stort set ikke tale i overlap, på trods af at der foregår to parallelle aktiviteter. Både Maimouna, Canan og Suliman placerer deres taleture, så der er størst mulig sandsynlighed for at få opmærksomhed, især fra Jette_v. For det tredje illustreres, at det trods denne turtagningsfølsomhed ikke er ligetil at få opmærksomhed. Suliman er interesseret i, hvad de andre foretager sig, men hverken hans ikke-sprogligt formidlede jamren og den indirekte talehandling med anmodning om assistance til at blive i stand til at se, hvad der foregår, tages op af Jette_v eller af de andre børn. Dermed viser eksemplet, at bare det at positionere sig som 'ratificeret tilskuer' i en aktivitetstype som computerspil med relativt simpel deltagerstruktur kræver erfaring. Eksemplet antyder også, at nok er placering og ansigtsretning nødvendige i bedømmelsen af barnets strukturelle deltagerposition, men de er ikke tilstrækkelige. Som de andre sidder Suliman med ansigtet mod skærmen, og hans placering er kun ganske lidt tilbagetrukket i forhold til deres. Ved at overhøre ham behandler de andre børn ham som ikke-ratificeret tilskuer, og han skal derfor argumentere for at få opmærksomhed. Imidlertid vælger Suliman den tilstedeværende voksne som adressat for sin anmodning og ikke de andre børn, og dermed positionerer han sig ikke umiddelbart som ratificeret deltager i deres aktivitet. Det understreges faktisk også af, at

han ikke demonstrerer moralsk anfægtelse af at blive ignoreret, som en ratificeret deltager ellers kunne have god grund til. Det er faktisk ikke indlysende, at Suliman er interesseret i at blive en del af gruppen, at han anerkender gældende normer og dermed er berettiget til at indgå i definition, konsolidering og elaborering af aktiviteten.

Men Suliman ignoreres, og at ignorere er ikke kun en praktisk foranstaltning i støjfyldte omgivelser. Det er i høj grad en social handling, der markerer magt og gruppetilhørsforhold (M.H. Goodwin 2006a:230). De andre børn behandler ham som uden for fællesskabet, og han bekræfter deres bedømmelse. Suliman opfører sig ikke som en typisk ikke-ratificeret deltager hos Goffman, for han demonstrerer, at han finder sig berettiget til at bede om bedre adgang til udsyn. Suliman behandles heller ikke som en typisk legitim perifer deltager hos Lave og Wenger, for hans bidrag anerkendes ikke, og hans adgang til ressourcerne (her: udsyn til skærmen) begrænses. Således argumenterer jeg for, at også Sulimans egen adfærd bidrager til at udelukke ham fra at blive betragtet som legitim perifer deltager i børnenes praksisfællesskab. Denne status bliver først relevant fra det tidspunkt, hvor han orienterer sig mod de praksisser og normer, der er konstituerende inden for fællesskabet, hvilket bl.a. inkluderer en aktiv orientering mod børnene og mindre mod de voksne. Det forudsætter naturligvis erfaring med børnehavelivet og måske også et relevant sprogligt og ikke-sprogligt repertoire at trække på.

Til sammenligning ser vi i eksempel (38), hvordan Suliman cirka fem måneder efter viser sig som kompetent medspiller i et computerspil ved tydeligt og med stor entusiasme at demonstrere sin forståelse for aktivitetens indhold såvel som for sin egen position. Han positionerer sig som medlem af praksisfællesskabet. Ibrahim styrer musen, Yusuf og Suliman sidder på hans højre side, Suliman tættest på Ibrahim.

Eksempel 38: Computerspil Magnus og myggen / jbv05090510 / september

Deltagere: Ibrahim (5;6), Suliman (3;7), Yusuf (4;9), Villads (5;3)

- 1 Sul: du ¹hopper oss deroppe. ((¹peger op på skærmen og tager armen
- 2 tøvende ned.))
- 3 Villads er kommet til, står ved Ibrahims anden skulder.
- 4 Vil: hop op (.) til klokken.
- 5 (14) Computeren giver lyde fra sig, børnene er tavse og
- 6 koncentrerede, Suliman giver pludselig et lille spjæt.
- 7 Sul: de ramte DIG IK (.) xx må ik ramme dig.

- 8 Ibr: ah:: ((smilende))
 9 Sul: ai::
 10 Ibr: *den den fangede mig*.
 11 Sul: den fangede dig.
 12 (3)
 13 Ibr: *hhn den fangede mig*.
 14 (3)
 15 Sul: den fa²ngede oss dig. ((²peger ind på skærmen))
 16 Ibr: jeg har da oss [xx].
 17 Vil: [jeg vil oss] spille den der.
 18 Ibrahim vender sig mod Villads, Sulimans blik følger kort efter

Suliman og Ibrahim spiller, og selv om Ibrahim har musen, og Suliman slet ikke må få den (ifølge børnehavens regler, naturligvis udformet af de voksne, måtte kun de store børn – æblerne – spille computer), så deltager Suliman livligt. Formmæssigt anvender han både (anden)gentagelser og bidrag, der i hvert fald ikke er gentagelser inden for situationen. Med hensyn til de ikke-sproglige ressourcer viser han deltagelsen gennem placering i rummet, lige ved siden af Ibrahim, gestik, fx at han fører en pegende finger helt op på skærmen, og *response cries* (Goffman 1981). På et handlingsniveau inkluderer bidragene råd til Ibrahim (1), følelsesudbrud (7, 9) og kommentarer til Ibrahims vekslende held (11). Suliman orienterer sig dermed både mod aktiviteten og mod aktivitetens primære deltager. Sluttelig kan vi se, at Suliman er socialt integreret i aktiviteten. Han står lige ved siden af den spillende Ibrahim, og hans verbale såvel som nonverbale handlinger indgår i spilleaktivitetens udfoldelse. Suliman placerer sig anderledes centralt i forhold til aktiviteten, som han demonstrerer et udpræget kendskab til, end i eksempel (37). Jeg viser herunder, at positioneringen indledtes samtidig med selve aktiviteten. Ibrahim og Suliman sidder ved computeren, og Ibrahim har hidkaldt voksenassistance (Anette_v) for at få startet et spil. Ibrahims blikretning skifter mellem den voksne og skærmen, og Sulimans følger ham med en lille forsinkelse.

Eksempel 39: "Det er mig sagde det" / jbv05090510 / september
 Deltagere: Ibrahim (5;6), Suliman (3;7), Yusuf (3;9), Anette_v

- 1 Ibrahim ser bagud med et hurtigt øjekast og så tilbage til
 2 skærmen. Anette_v kommer til syne
 3 Ibr: °jeg ska spille Magnus og Myggen°.
 4 Ane: ¹så ska du lige trykke på døren. ((¹peger ind over Ibrahim på
 5 skærmen))

6 (3)

7 Ibrahim bevæger musen frem og tilbage, ser så mod Anette_v.

8 Ane: hva for en af dem. ((står med to pc-spil))

9 Ibr: det ska være (.) den der med ²edderkopperne³. ((²Suliman løfter

10 blikket mod Anette_v; ³Suliman rejser sig, nok for at se hvad

11 der er uden på det cover, som Anette_v er ved at tage spillet ud

12 af. Sætter sig så og følger med på skærmen, musikken starter,

13 drengene er tavse))

14 (9)

15 Ane: den med edderkoppen hva er det for en af dem.

16 Ibr: ⁴øhm det. ((⁴begynder at vende sig og kikker ned))

17 Sul: ≈JA ⁵DET ER ⁶DEN DER. ((⁵Ibrahim peger en enkelt gang, ⁶Suliman

18 tager fat i det nederste af de to covers; Ibrahim kikker atter

19 ind i skærmen))

20 ((Anette_v tager coveret op.))

21 Ibr: ≈det er den der.

22 Sul: DET ER ⁷MIG SAGDE DET. ((⁷særlig understregende gestus med

23 fingrene))

24 Sul: det er mig sagde det. ((hænder stadig oppe, ser ind i skærm))

25 Sul: ballet. ((hænderne er forblevet ude, bevæger dem rytmisk i

26 forhold til musik fra spillet, derefter følger hele hovedet og

27 overkroppen rytmen, hænderne kommer ned, sidder halvt vendt mod

28 Anette_v på stol skråt bag ham, kikker en enkelt gang ind i

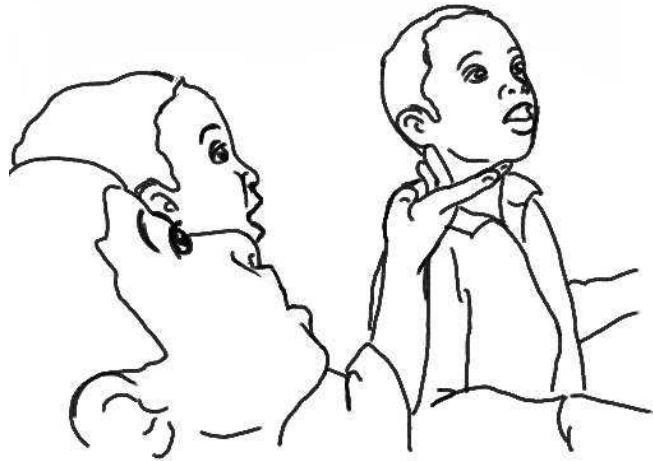
29 skærmen))

30 (9.4)

31 Sul: jeg fandt ⁸det her bog. ((⁸vender sig rundt, ser op på Anette_v;

32 taler formentlig om hylsteret til spillet))

33 (2.5)



Suliman: "Det er mig sagde det.", l. 22

Anette_v er kommet over til drengene. Ibrahim vil spille 'Magnus og Myggen', men der er tilsyneladende tvivl om hvilket spil af to; det forsøger Anette_v at opklare (8). Suliman rejser sig og tager de to hylstre i øjesyn, men han sætter sig igen og betragter skærmen ligesom Ibrahim. Ibrahim forklarer, at det er "den der med edderkopperne" (9), men det hjælper ikke Anette_v. Der opstår en længere pause, før Anette_v indleder en reparatur-sekvens ved at gentage spørgsmålet, nu med Ibrahims svar inkorporeret. Det gør det klart, hvilken del af hans svar der var utilstrækkelig: "den der med edderkopperne hva er det for en af dem?" (15). Ibrahim indleder tøvende et nyt forsøg, imens han vender sig (16), men Suliman kommer ham i forkøbet og råber, idet han tager det nederste af de to spil: "ja det er den der" (17). Ibrahim gentager i et hurtigt uptake: "det er den der" (21). Suliman understreger i både ord og gestik, at han er stolt af af sit bidrag: "det er mig sagde det" (22). Han opsluges dernæst i lang tid af computerspillet og tilbyder aktive bidrag som "ballet" ledsaget af 'ballet-gestik' (25). Midt i sin engagerede deltagelse understreger han så endnu en gang, at netop han hjalp Anette_v med at finde frem til den rette løsning: "jeg fandt det her bog" (31), dvs. at han viste hende den rigtige CD-rom.

De to sidstnævnte eksempler afviger fra det første på i hvert fald tre måder. For det første demonstrerer Suliman, at han er en del af aktiviteten dels ved sin placering ved siden af Ibrahim, dels ved sit

åbenlyse engagement i aktiviteten (danskebevægelser, stemmemodulationer, kommentarer til Ibrahims handlinger og spillets fortæller). For det andet selv vælger han – eller stjæler Ibrahims tur – da Anette, stiller et spørgsmål. For det tredje behandler Suliman primært den voksne som en person, der kan udføre de nødvendige forberedelser, før aktiviteten kan komme i gang. Hendes assistance er instrumentel, og ingen tager synderlig notits af hendes problem med at finde frem til det rette spil. I eksempel (37) appellerede han derimod til den voksne for at få hende til at intervenere og tage ansvaret for aktiviteten. At Suliman igen henvender sig til Anette, og specificerer, at det var ham, der fandt spillet, skyldes nok, at han ønsker anerkendelse for sin computerspilsviden. Det er typisk de voksne, der roser. De andre børn tildeler det ikke normalt opmærksomhed, når andre børn gør noget, de ikke har kunnet før. Desuden er Anette, også repræsentant for håndhævelsen af reglen om, at de små som Suliman ikke har lov at føre musen (eller at 'spille', som de sagde). Ved at påpege sin egen nye kompetence kan Suliman også demonstrere over for den voksne, at han er i stand til at varetage en del af spilleprocessen, og dermed er han kommet et skridt på vejen mod selv at kunne spille, mod at blive stor.

På baggrund af disse tre eksempler argumenterer jeg for, at Suliman først opnåede legitimitet og status af novice i praksisfællesskabet efter en tid. I starten både opførte han sig og blev behandlet som udenfor. Således forudsætter legitim perifer deltagelse ligesom ratificeret og fuld deltagelse strategisk håndtering af repertoire og ressourcer. Det inkluderer formentlig bl.a., at barnet over for de andre børn demonstrerer interesse for optagelse og inklusion, og at det viser anerkendelse af praksisfællesskabets interne deltagerstruktur og gældende praksisser. Som bemærket er det en potentielt destabiliserende proces at optage nye medlemmer i et praksisfællesskab, idet de kan udfordre gældende praksisser. Gamle medlemmer har derfor brug for sikkerhed for, at de og deres ekspertise stadig anerkendes. I det første eksempel var Sulimans position ikke gennemskuelig. Han viste interesse for det, de andre foretog sig, men han viste ikke anerkendelse af børnenes mulighed for selvforvaltning, da han inddrog den voksne som håndhæver af social orden. Dermed udfordrede han børnefællesskabet i stedet for at vise sig som deltager i det.

Optagelsesforhandling: Hvordan og hvorfor man kan (eller ikke kan) få lov at være med

Fra den endnu ikke legitime perifere deltagelse vender jeg mig nu mod en periode, hvor Suliman positionerer sig som potentiel deltager. Det ses især ved hans deltagelse i forhandlinger om optagelse i legeaktiviteter. I de næste to eksempler viser jeg, hvordan det lykkes Suliman at vende en situation fra en dårlig start til at opnå status af ratificeret deltager.

Suliman og Ibrahim er netop gået ind i børnehavens legehusrum. Ibrahim kaster sig straks ud i at lege krigsflyvere og skyderi. Han stiller en skammel mellem bordbenene på et omvendt bord, sætter sig på den og går i gang. Suliman trasker rundt i udkanten af Ibrahims (lege)rum, men entrør så Ibrahims 'flyver'. Han sætter sig på skamlen, som Ibrahim har rejst sig fra – og falder ned.

Eksempel 40: "du har ødelagt det hele" / jbv05061301 / juni

Deltagere: Ibrahim (5;3), Suliman (3;4)

- 1 Ibr: den der kan fly:↑ve ↓helt op til den der (.) den der kan fly↑ve
- 2 ↓helt op til loftet.
- 3 ((Suliman falder ned fra skammel))
- 4 Sul: jeg [faldt].
- 5 Ibr: [☒A:↓H:A] ((skriger))
- 6 (1)
- 7 Ibr: ♪ding:♪ ((klokkelyd; Ibrahim er optaget af at trykke på
- 8 imaginære knapper på bænken; Suliman rejser sig))
- 9 (1)
- 10 Ibr: nu har jeg xx (.) ik oss.
- 11 Ibr: \det er min ♪raketmo:tor♪.
- 12 Ibr: det er ¹mig der havde ²denne der raKETMO:TOR · ³GÅ NU VÆK FRA
- 13 DENNE H ♪RAKETMOTOR♪. ((Suliman har fået fat i skamlen, men
- 14 ¹Ibrahim fjerner den, da han vil sætte sig; ²Suliman falder;
- 15 ³Ibrahim skubber til ham))
- 16 Ibr: ⁴ud (.) ud ud (.) xxx den der ♪raketmo:tor♪ (.) nu er den
- 17 helt ødelagt. ((⁴Suliman rejser sig og sætter sig på bænken))
- 18 Ibr: ⁵du har ødelagt det hele. ((⁵sidder på skamlen i flyveren))

Suliman vil gerne være med, og han bevæger sig ind på det område, hvor Ibrahim har etableret en legeaktivitet. Først ignorerer Ibrahim det, men da Suliman falder ned, viser han, at han tager indtrængningen ilde op. Først understreger han råbende og i to forskellige varianter, at det er hans raketmotor (11-12), og i næsten samme åndedrag smider han Suliman ud af legen. Han fortsætter med at fortælle, at Suliman er

uønsket og skyld i diverse ulykker: ”gå nu væk fra denne h raketmotor, ud (.) ud ud ud (.) xxx den der raketmo:tor (.) nu er den helt ødelagt; du har ødelagt det hele.”, og Suliman modsiger ikke anklagerne. Han forholder sig tavs og bevæger sig blot ud til kanten af legeområdet, med ryggen op af legehusets væg.

I dette eksempel positionerer Suliman sig som et barn, der gerne vil være med, og som forstår legens indhold. Det demonstrerer han ved at bevæge sig ind i det område, Ibrahim har taget i brug, og ved at fortolke videre på det tema, som Ibrahim har slået an; han sætter sig fx på det omvendte bord på samme måde som Ibrahim. Hvad Suliman *ikke* gør, er at orientere sig mod Ibrahim som den, der har startet legen. Det betyder normalt, at Ibrahim kan bestemme, hvem der må, og hvem der ikke må være med, og at han skal spørges om lov. Det gør Suliman ikke, og Ibrahim demonstrerer, at han mener sig berettiget til at underkende Sulimans deltagelse. Suliman stilles over for valget imellem at imødegå Ibrahims anklager og starte en konfrontation eller at acceptere dem og i hvert fald for en tid blive sendt ud i legens periferi. Han vælger den sidste strategi, trækker sig til udkanten af legeområdet og forholder sig tavs. Det kan betyde to ting. Enten demonstrerer Suliman anerkendelse af Ibrahims ret til at hævde sit ejerskab og dermed anerkendelse af de rettigheder og begrænsninger, der i øvrigt gælder inden for fællesskabet i børnehaven, eller også er det snarere et tegn på magtesløshed. Måske kan han bare ikke finde på andet at gøre – uden at ødelægge sine egne chancer for senere deltagelse totalt. Det centrale er imidlertid, at eksemplet demonstrerer, hvordan Suliman faktisk orienterer sig mod normerne for optagelsesforhandling cirka 2½ måned, efter at han startede i børnehaven.

Sulimans anden strategi for at komme med i legen er mere langsigtet og implicit. Han sætter sig stille i et hjørne i nærheden af Ibrahim og undgår derved at invadere Ibrahims legerum trods sin fysiske nærhed. Kort efter får Suliman lejlighed til at vise sit deltagerpotentiale. Pigen Batul har cirkuleret uden for legehuset. Ibrahim har afvist hende (især) ikke-sprogligt ved at lave skydebevægelser og -lyde, og Suliman har fra sin plads ved væggen efterlignet denne gestik. Ved at vise samme attitude over for et andet barn stiller han sig på linje med Ibrahim (Maynard 1985), hvilket indgår i hans trinvis demonstration af deltagerpotentiale og hans langstrakte deltagelsesforhandling. Så følger Sulimans næste handling. Inde i legehuset har Ibrahim genopbygget flyveren (stol på omvendt bord) og sat sig på den. Han er optaget af at skyde, og det giver

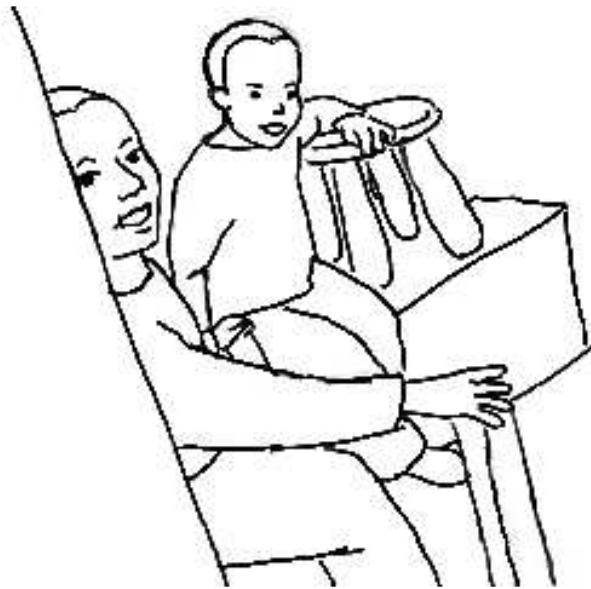
Suliman en oplagt chance for at indgå mere offensivt i aktiviteten. Skyderi er for det første en genre, han behersker, for det andet er det en genre, der bare bliver bedre, jo højere det lyder, og for det tredje kan det naturligvis lyde højere, jo flere der er med.

Eksempel 41: affyrning / jbv05061301 / juni

Deltagere: Ibrahim (5;3), Suliman (3;4), Batul (3;8), Uni = uidentificerbar

- 1 Ibr: ¹daggedagedagedadiggadiggading. ((¹skyder efter Batul, der
- 2 går ud af legehuset og får øje på mig))
- 3 Ibr: KLAR TIL AFFYRNING:♪. ((mens han ser på mig))
- 4 Sul: ²AAAA. ((skrig; ²rejser sig og begynder at trykke på
- 5 fantasiknapper))
- 6 Ibr: [dyt dyt dyt (.) dyt.
- 7 Uni: [babababa. ((én skyder uden for legehuset))
- 8 Bat: xx.
- 9 ((Suliman vifter en person væk på den anden side af vinduet))
- 10 Ibr: ³BU::[M bu]bubu bua bam. ((³Suliman sætter sig))
- 11 Bat: [ah]. ((uden for legehuset))
- 12 Sul: AFFYRXX.
- 13 Suliman rejser sig.
- 14 Ibr: KLAR TIL AFFYRNING ♪IGE↓:N♪. ((ser på mig))
- 15 Sul: [⁴BA:M]. ((⁴skyder))
- 16 Ibr: [⁵dyt dyt] dyt ⁶dyt (.) dy:u. ((⁵trykker på knapper på bordben;
- 17 ⁶Suliman sætter sig))
- 18 Ibr: kamel buk dig (.) dyt dyt (.) dy:t (.) o:g (.) t:issemyre røde
- 19 slikkepinde dit dit dit (.) dut.
- 20 Ibr: OG KLAR TIL (.) VORES BØRN (.)⁷dididididididi. ((⁷trykker på
- 21 knapper))
- 22 Sul: OG BØ::RN.
- 23 Ibr: og BUMBUMBUM.
- 24 Sul: bum.
- 25 Ibr: [BUMBUMBUMBUMBUM.
- 26 Sul: [BUMBUMBUM.
- 27 Sul: BUMBUM[BUMBUMBUM]
- 28 Ibr: [raket (.) er færdig] raketten.
- 29 Ibr: ⁸debo:m dit dit (.) dit. ((⁸trykker på knapper))
- 30 Bat: ♪pas på:↑:::♪. ((fortsætter med at sige aaaa over de næste
- 31 ture))
- 32 Ibr: xx raketmotor prøv lige BUM.
- 33 Sul: bum.
- 34 Ibr: xx du er død (.) du er død.
- 35 Ibr: du er ♪dø:d♪.
- 36 Sul: ⁹piæu. ((⁹skyder))
- 37 Ibr: ♪du er dødd♪. ((Batul stopper med at sige aaaa))

- 38 Ibr: xx.
39 Sul: din robo:t.
40 Ibr: LA:: (.) Suliman (.) ta hende ud her fra.



Ibrahim: "Klar til affyrning igen.", l. 13.

Suliman er ikke eksplicit accepteret som deltager, og efter et kortere intermezzo med Batul, som er blevet viftet væk af begge drenge med samme type gestik, falder Sulimans første sproglige bidrag "affyrxx" (12). Bidraget er en delvis gentagelse af Ibrahims "klar til affyrning" (3) og underbygger dermed Sulimans forsøg på at konstruere en *alignment*-struktur. Ibrahim afviser ikke Sulimans bidrag, og begge to går videre med skydegenren verbalt og især nonverbalt. Ved den fortsatte aktive deltagelse forankres Sulimans placering i legen, og den endelige ratificering af hans kandidatur kommer, da Ibrahim beder ham fjerne Batul fra legehuset (40). Med den anmodning konstruerer Ibrahim et 'hende', hvilket lægger op til et 'os'. Dermed er Ibrahim og Suliman et team.

Det lykkes altså Suliman at få lov at være med. Det sker gennem en forhandlingsproces, hvor Suliman gradvis positionerer sig og positioneres som kompetent børnehavebarn og interessant legedeltager. Mange af hans handlinger kan ikke afkodes entydigt i deres umiddelbare kontekst, men disambigueres gennem det længere

forløb. Således demonstrerer han i eksempel (33), at han forstår (noget af) legens indhold, og at han gerne vil være med, men han viser ikke, at han også forstår eller accepterer nogle væsentlige normer i børnehaven. For eksempel udgør hans uforbeholdne indtrængning på legeområdet en lokal trussel mod legen (vil han destabilisere den?) og en generel trussel mod praksisfællesskabet (anerkender han ikke Ibrahims førsteret til at bestemme over legen?). På den måde er der sået tvivl om hans legepotentiale, og det er på den måde ikke overraskende, at Ibrahim afviser ham. Ibrahim insisterer dog ikke på at smide Suliman helt ud af legehuset og giver dermed Suliman en chance. Suliman kvitterer ved at være diskret, indtil lejligheden for kompetent, aktiv deltagelse byder sig. Da den gør, består Sulimans bidrag først og fremmest af ikke-sproglige lyde. At legen favoriserer den slags bidrag, er nok en fordel for Suliman, der har et stort ikke-sprogligt repertoire, men kun taler ganske lidt. Således lykkes det Suliman at positionere sig som kompetent leger gennem udnyttelse af flere strategier som omkredsning, sprogligt og kropsligt genbrug, og de to eksempler viser tilsammen, hvordan han gradvis bevæger sig mere og mere mod status af ratificeret deltager.

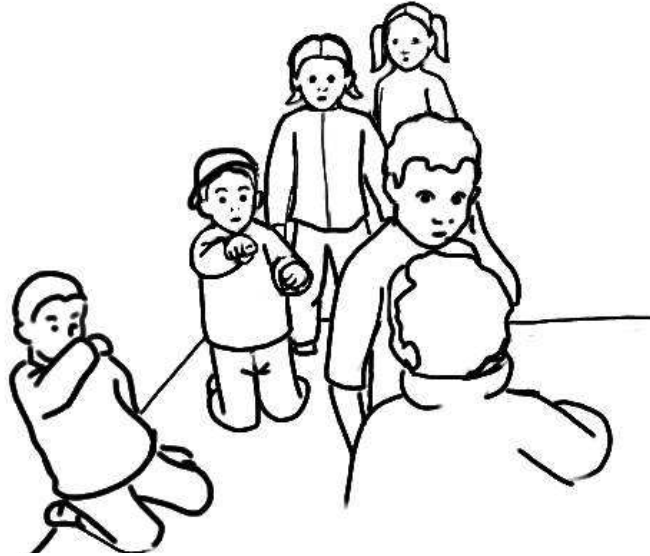
Ikke alle aktiviteter og alle tidspunkter lægger op til optagelsesforhandlinger. Den strukturelle organisation af børnenes aktiviteter kan være mere parallel. Det gælder fx puslespils- og tegneaktiviteter, hvor et stort antal deltagere kan være lige centrale, om end ikke nødvendigvis orienteret mod samkonstruktion af hinandens deltagelse. Det betyder ikke, at de ikke forhandler om magtpositioner; det vender jeg tilbage til. Desuden er børn, der deltager i en aktivitets tidligste etablering, gerne positioneret som deltagere i den, om end det 'at være med' stadig kan trækkes ind som eksklusionsmekanisme. Det illustrerer følgende eksempel (42). Ibrahim og Suliman løber frem og tilbage, mens de råber "ajaaa". Pigerne Batul, Maimouna og Sahro leger i legehuset, men da August og Yusuf kommer ind, konvergerer de forskellige opmærksomheds-felter.

Eksempel 42: "du er ik en tiger Suliman" / jbv05051709 / maj
 Deltagere: August (cirka 5 år), Yusuf (4;5), Ibrahim (5;2), Suliman (3;3),
 Maimouna (6;3), Aicha (5;1), Batul (3;7), Sahro (3;6), Uni =
 uidentificerbar

- 1 Suliman og Ibrahim hinker og løber leende frem og tilbage,
- 2 August og Yusuf kommer kravlende ind i værelset.
- 3 Aug: khr:: (.) khr:: (.) jeg er en □tiger ua:: ((khr:: er

4 rovdyrlyde))
5 (3) August ser på Yusuf.
6 Yus: det det de: det det er det er jeg det er jeg osse.
7 De to drenge kravler ind på alle fire, mens de udstøder flere
8 rovdyrlyde. Suliman og Ibrahim løber stadig og ler.
9 (6)
10 Uni: der er oss en xxx. ((nok Ibrahim.))
11 August og Yusuf kryber længere og længere ind i rummet,
12 betragter de andre børn. Batul er fulgt efter Sahro ned foran
13 dem
14 Ibr: ih. ((hvin))
15 Batul klapper foran Yusuf og Augusts ansigter, ser derefter
16 lidt ufravendt på dem, løber tilbage til huset.
17 Bat: ih. ((hvin))
18 Uni: ih. ((hvin; måske Suliman))
19 Suliman og Sahro støder ind i hinanden.
20 Uni: ih. ((hvin))
21 Flere hvin følger, de to tigre er helt henne ved Batul, der
22 undviger op ad stigen til legehuset, samtidig begynder Ibrahim
23 at slå dem på ryggen.
24 Ibr: xxx. ((lyder som trommelyde))
25 August vender sig, Suliman er kommet til for også at slå på
26 ryggen, og de ender ansigt til ansigt. August rækker ud efter
27 Suliman med en tigeragtig gestik; fingrene er kløer, Suliman
28 trækker sig ind mod væggen og støder på den måde ind i Ibrahim
29 Ibr: ^{1,2}hold dig væk fra min lillebror. ((¹Ibrahim træder et skridt
30 frem; ²Sahro går ind foran August og stiller sig roligt, han
31 angriber hende med sine farlige kløer, ³Ibrahim skubber hende
32 væk fra pladsen foran August, samtidig med at hun selv går et
33 skridt til siden))
34 Ibr: ♪hold dig væk fra min lillebror♪. ((⁴løber ud til siden og
35 løber mod legehus. August følger ham, først med overkroppen,
36 siden kravlende. Ibrahim løber dog videre, og August ender
37 foran Batul, der har ryggen mod væggen, og Suliman på sin højre
38 side. Der udstødes hvin))
39 Aug: ⁵jeg har kløer (.) jeg (.) klør xx. ((⁵stiller sig på knæ,
40 truer Sahro, Batul og Ibrahim med sine kløer, Suliman løber ind
41 foran August, og de begynder at slås med køerne fremstrakt))
42 Ibr: ♪↑he↓:[y]♪.
43 Aug: [kom] så ⁶andre (.) kom så Yusuf. ((mens han slås med
44 Suliman; ⁶Ibrahim tisser Yusuf, der sidder bag August.))
45 Suliman ser over på Yusuf, der også står på knæene, går så over
46 til ham med samme fingerattitude. Et barn knurrer. August
47 kravler dernæst mod Suliman og Yusuf, der kæmper.
48 Aug: ⁷DU ER IK EN TIGER SULIMAN (0.5) ⁸du er ik med. ((⁷peger

49 anklagende på Suliman; ⁸Suliman slipper Yusuf og går bagud))
 50 Yus: ≈jo (.) ha ha han er med ⁹ah iøj ha han er han er han er han
 51 er ikke (.) ha ha ha han er ikke med. ((⁹går over til Suliman,
 52 der står op ad væggen, tager ham i kraven))



August: "Du er ikke en tiger Suliman", l. 50.

August og Yusuf kommer ind i værelset, kravlende på alle fire. August siger "jeg er en tiger" (3). Han har ingen eksplicit adressat, men ser efterfølgende på Yusuf, der fremstammer, at det er han også (6). Sprogliggørelsen fungerer som en del af de to drenge måde at etablere og markere et fælles udgangspunkt og en fælles forståelse for aktiviteten på. Tigerlegen som en form for fangeleg (hvor det netop gælder om ikke at blive fanget; en såkaldt *approach-avoidance*-rutine (Corsaro 1986)) udspillede sig regelmæssigt i børnehaven og projicerede de komplementære roller 'jæger' og 'jaget bytte'. De andre børn skal altså orientere sig mod August og Yusuf som tigre og sig selv som byttedyr. Det sker ikke umiddelbart, da de fortsætter med deres forskellige aktiviteter. August og Yusuf fortsætter ind i værelset langsomt og knurrende, og om det er dem eller Batul, der først behandler det som en rovdyrsadfærd og aktiviteten som en fangeleg, står ikke klart (det kan ikke ses på filmen). Det gør det imidlertid, at August (på hendes opfordring) angriber Batul, og det fanger Ibrahims

opmærksomhed. Han slår tigrene på ryggen (21-23), og August og Yusuf vender sig mod ham. August angriber. Suliman er kommet til få sekunder senere og belaver sig på at slå tigrene på ryggen. Derved distraherer han August, så angrebet rettet mod Ibrahim ender med at være mod Suliman. Suliman og August ender ansigt til ansigt, og Suliman spreder fingrene på samme måde som August. August og Suliman slås, mens Suliman trækker sig bagud. De andre børn vil også jages og inviterer til det på forskellig vis. Sahro stiller sig i vejen for August (30), mens Ibrahim råber, at han skal holde sig fra hans lillebror (30, 34), altså Suliman. Ibrahims råb skal formentlig ikke forstås som et forsøg på at forsvare broderen så meget som på at få August til at jage Ibrahim selv, og det er netop, hvad der vist skal til at ske. Ibrahim løber inviterende frem og tilbage for at blive ikke-fanget. August vender sig mod ham, men distraheres på vejen af Suliman, Sahro og Batul. Han kæmper mod dem med fremstrakte kløer, og Suliman træder konfronterende ind foran pigerne. Ibrahim er løbet videre og endt ovre ved Yusuf, som han nu turrer. Det opdager August og råber opmuntrende til Yusuf (43). Suliman følger hans blik og går mod Yusuf med samme fingergestik som i kampen mod August. August er dermed efterladt alene og kravler også over mod Yusuf og Suliman, mens han udbryder: ”du er ikke en tiger Suliman du er ik med” (48), mens han peger anklagende på ham. Suliman træder tilbage i rummet og ser på August. Yusuf rejser sig og tager stammende Suliman i forsvar: ”jo han er med” (50), han holder venskabeligt fast i Suliman, men efter at August vender opmærksomheden fra Yusuf og Suliman og mod Ibrahim, fortsætter Yusuf: ”ha han er han er han er han er ikke (.) ha han ha han er ikke med.” (53). Yusuf går væk fra Suliman, der står alene tilbage.

Eksemplet er komplekst, og jeg slår kun ned på enkelte punkter, der er særligt relevante for analysen af Sulimans deltagelse. Først og fremmest kan vi se, at alle børnene indgår som ratificerede deltagere. Positionen opnås uden forhandling i kraft af, at børnene befinder sig i en situation på et sted, hvor en ny aktivitet indledes, og også i kraft af at den nye aktivitet projicerer roller (og dermed positioner) til alle børnene. Fangelegen begrænser altså ikke i sig selv antallet af deltagere, og alle børnene kan med rimelighed antages at være bekendt med og i stand til at indgå i fangelegen. Med hensyn til Suliman orienterer han sig her mod en position som ratificeret deltager gennem sin aktive, engagerede, fortolkende deltagelse. Desuden orienterer han sig mod tigerlegens tema med sine fremstrakte kløer og konfrontationerne med August og Yusuf. Således positionerer

Suliman sig som anderledes kompetent end i eksemplerne 40-41. Alligevel problematiserer August hans deltagelse, hvilket jeg foreslår, har to årsager, den ene relateret til aktivitetstypen og de forventninger, den projicerer, den anden til børnenes relative status. Det første problem er, at Suliman ikke orienterer sig mod legen som en *approach-avoidance*-aktivitet og sig selv som jaget bytte. Han indgår i direkte konfrontation med August i stedet for at nærme sig ham tirrende og så løbe væk, og han genbruger delvis noget af Augusts angrebsgestik (de truende fingre), hvorved han integrerer rollerne 'tiger' og 'byttedyr' (han går oprejst i stedet for at kravle som August og Yusuf). Sulimans fortolkning er ikke i sig selv et problem, om end den ikke helt svarer til de andre børns fortolkning af aktiviteten og af deres roller. Hvis den havde været det, ville Augusts anfægtelse falde langt tidligere. Den falder nemlig først, kort efter at Suliman har ladet ham alene tilbage og er gået over for at kæmpe mod Yusuf. August har gennem hele aktiviteten positioneret sig som aktivitetens dominerende barn. Han er tiger (og ikke byttedyr), initiativtager til legen (om end måske sammen med Yusuf og Batul) og den, de jagede såvel som tiger-kollegaen hovedsagelig orienterer sig imod. Suliman udfordrer dermed August ikke bare gennem sin fortolkning af legen, men væsentligere gennem sin fortolkning af August som et barn, der kan fravælges. August gøres på sin vis til Sulimans ligemand og ikke aktivitetens tyngdepunkt. Denne forståelse er uforenelig med Augusts egen og det på en sådan måde, at August vælger at demonstrere autoritet over for Suliman. Han påpeger, at Suliman ikke 'er tiger', og efter en kort pause, hvor Suliman trækker sig tilbage, hævder han, at Suliman slet ikke er med. De andre imødegår ikke dommen, om end Yusuf antyder en indvending, og Suliman trækker sig fra konfrontationen. Derved lykkes Augusts forsøg på at genetablere en social orden i overensstemmelse med hans egne forventninger tilsyneladende. Uddraget viser således, hvordan novicen skal lære mange dimensioner af deltagelsen at kende. Jeg vender i øvrigt tilbage til, hvordan børnenes hierarkiske interne sociale relationer kan have betydning for aktiviteternes udvikling og for børnenes ret til fortolkning; i dette tilfælde vejede Augusts fortolkning tydeligvis tungere end Sulimans.

Ratificeret deltagelse kan altså opnås på flere måder. En er ved at være på rette sted på rette tidspunkt, fx når der opstår en leg, som man passer ind i (jf. eksempel 42). En anden er ved at behandle ønsket om aktiv deltagelse strategisk og gennem optagelsesforhandlinger opnå en rolle eller en position i aktiviteten (jf. eksempel 40-41). Imidlertid er

der forskel på, hvor let adgang der er til forskellige aktiviteter. Man er normalt kun to til at spille huskespil, mens der ikke er samme begrænsninger på positioner i fangelegen. Alt andet lige vil det derfor være lettere at få lov at være med i en fangeleg end i huskespil (især hvis der allerede er to deltagere). Der er også forskel på, hvor svære de forskellige roller er at opnå. Det er gerne lettere at få lov at svinge tovet end at hoppe i en sjipte-aktivitet (Cromdal 2001:521f; se dog M.H. Goodwin 2006a:127), det er sværere at komme til at føre computermusen end at iagttage computerspillet, og tandlægerrollen er mere populær og sværere at opnå end patientrollen. I nogle fortolkninger stiller patientrollen fx kun få krav til den, der skal udføre den. Patienten er ikke den aktive i læge-patient-relationen. Endvidere er patienten mindre hierarkisk privilegeret position end tandlægen. Når patientrollen kan udføres tilfredsstillende, uden at individet egentlig gør ret meget, kan det være medvirkende årsag til, at den er opnåelig for en novice, hvis legepotentialer er ukendt eller usikkert. Det kan samtidig være årsag til, at de ældre børn ikke har lyst at indtage den. Det er yderligere formentlig underbygget af, at patienter som oftest er læger underlegne. Der er endvidere flere begrænsninger på barnets muligheder for deltagelse i sociale aktiviteter end bare begrænsninger end dem, der har at gøre med barnet, med barnets forlidelighed med aktiviteten og med den rolle, barnet forhandler om. Også magt- og statusforhold inden for børnegruppen kan have betydning for, hvorvidt et barn får lov at være med, hvilken rolle det kan (få lov at) indtage, og hvordan det får lov til at fortolke sin rolle. Forhandlinger og handlinger i relation til legeaktiviteter kan på den måde opfattes som kommentarer til og forhandlinger om sociale relationer generelt (se fx Schwartzmann 1978; Åm 1989). At blive og vedblive at være ratificeret deltager er dermed også resultat af løbende forhandlinger, som bygger på en række faktorer: aktivitetstype, lokal fortolkning af aktivitetstype, individets positionering og håndtering af både lokale og generelle normer og regler, andre deltagere og andre potentielle deltagere mv. Når Sulimans forhandlingsstrategier mislykkes, kan der være en række årsager, herunder årsager, som ikke skyldes individet isoleret set, men derimod komplekse samspil mellem faktorer og andre deltagere, som individet befinder sig mere eller mindre centralt i. Jeg vil i resten af afsnittet vende tilbage til dette tema flere gange. Herunder følger det sidste eksempel til illustration af Sulimans håndtering af optagelsesforhandlingen, et eksempel, hvor han ikke opnår det ønskede resultat. Eksemplet falder fire måneder efter skydelegen.

Suliman kommer hen til et bord, hvor blandt andre flere af drengefællesskabets medlemmer sidder og lægger puslespil i tavshed. Suliman sætter sig mellem Abdo og Slavko og observerer tavst, hvad der foregår i nogle minutter. Derefter kaster han sig ud i en mere offensiv fase af optagelsesforhandlingen.

Eksempel 43: puslespil / jbv05100608/ oktober

Deltagere: Abdo (6;1), Villads (5;3), Slavko (5;8), Suliman (3;8)

- 1 Suliman står ved bordet, hvor de øvrige drenge samt nogle piger
2 lægger puslespil. Han observerer stille. Ca. 25 sekunder inde i
3 optagelsen rører han ved Abdos puslespil, men bliver
4 ikke inviteret til at være med, han trækker fingrene til sig.
5 Slavko følger handlingen op med kommentaren herunder.
6 Sla: °Suliman la vær xxx°. ((Suliman drejer hovedet mod Slavko, men
7 ser kun på hans puslespil))
8 Uni: jaha du ska la ↑vær ↓Suliman. ((formentlig Villads, evt. Abdo))
9 (0.5)
10 Vil: dabisjida.
11 Vil: dabsjada.
12 Vil: dada.
13 Vil: sada↯↑ba↓da: ↯.
14 Vil: sada?
15 Vil: vi shubap.
16 Sul: sigip: bap.
17 Vil: shana?
18 Uni: Shanap.
19 (10) Liisa_v taler til en praktikant.
20 Abd: jeg ka godt lave denne her meget hurtigt.
21 Abd: ¹tigereen. ((¹Suliman læner sig over bordet og tager en brik))
22 Abd: hold op Sulima:n. ((beklagende stemme; utilfreds udtryk med
23 rynkede øjenbryn))
24 Suliman rører ved en brik på Abdos puslespil
25 Abd: Sulima:n. ((beklagende stemme))
26 Sul: ²o: ²tigereen°. ((²vender sig mod Slavko))
27 Sul: ³hva er det? ((³bevæger sin hånd en anelse over mod Slavko))
28 Sla: ⁴la vær Suliman (0.5) du driller. ((⁴skubber Sulimans hånd
29 væk))
30 Suliman læner sig over Slavkos puslespil.
31 Sul: °xx° oss: være me:d.
32 (3)



Suliman betragter Slavkos puslespil.

Slavko udbryder, at Suliman skal lade være (6). Reaktionen er udløst af, at Suliman har rørt ved Abdos puslespil, og således opfører Slavko sig som talsmand på Abdos vegne. Abdo selv reagerer ikke. Suliman svarer ikke, men fortsætter med at kikke, nu med sin overkrop drejet mod Abdo. Efter nogle sekunder uden tale indleder Villads en lydlig bestående af meningsløse fremmedklingende lyde, som han og Slavko tit gør. Villads taler kun dansk, så der er ingen grund til at tro, at der er tale om andet end nonsenslyde. Slavko bakker ikke op om forslaget, og kun Suliman reagerer positivt ved at tilføje ”sigip bap” (16). I sammenhængen virker bidraget relevant, idet det indgår i lydlegen. Det er sekventielt velplaceret, idet det falder på et tidspunkt, hvor Villads giver plads til en anden taler. Det er desuden formmæssigt adækvat, da Suliman bygger bidraget op gennem alliteration og rim. Villads afviser ikke Suliman, hvilket kan ses som accept af deltagelsen (Maynard 1986), men da han intet siger, kan det også være, at han ignorerer Suliman. Eller måske lader han begge muligheder stå åbne og afventer de andre drenges reaktioner. Villads bygger selv en enkelt gang eller to videre på lydlegen, og så går aktiviteten i stå. Der følger en lang pause (cirka 10 sekunder). Så siger Abdo, at han ”ka godt lave denne her meget hurtigt” (20), dvs. han kan godt lave sit puslespil hurtigt (formentlig et forslag om at transformere den individuelle puslespilsaktivitet til en konkurrence),

og mens Abdo koncentrerer sig om en bestemt brik, som han karakteriserer som "tiger-en", læner Suliman sig ind over bordet og snupper noget fra Abdos bunke. Abdo afviser ham kontant (22), men Suliman piller ved endnu en brik, hvilket medfører endnu en afvisning: Abdo udbryder "Suliman" (25). Med den forkortede snarere end fuldt gentagede eller elaborerede anmodning demonstrerer Abdo sin antagelse af, 1) at Suliman allerede første gang hørte og forstod ham, 2) at Suliman er bekendt med årsagerne til afvisningen, og 3) at Suliman enten ved, hvordan man skal besvare den på passende vis, eller at han i hvert fald bare burde holde sig væk. Suliman reagerer på den tredje afvisning ved at vende overkroppen mod Slavko igen. Idet han vender sig, gentager han "tiger-en" (24) som en antydning af, at den information kunne tænkes at være relevant og interessant for Slavko. Slavko reagerer ikke. Suliman spørger dernæst "hva er det?" (25). Med dette spørgsmål, der kan udgøre en første par-del i en spørgsmål-svar-sekvens, positionerer han sig som kommende modtager af et svar, og dermed forsøger han formentlig indirekte at skabe sig en indgang til positionen som ratificeret deltager – i hvert fald som deltager i en spørgsmål-svar-sekvens og dermed som modtager af et svar. Også dette forsøg mislykkes imidlertid, da Slavko vælger ikke at se spørgsmålet som sekventielt implikativt. Han afviser Suliman helt umodificeret og bedømmer Sulimans forsøg som illegetimt: "la vær Suliman (.) du driller", mens Slavko skubber Suliman væk. Når Slavko karakteriserer handlingen som dril, betyder det, at Suliman har overtrådt regler eller på anden måde forulempet ham intentionelt, og handlingen vil være sanktionerbart, hvis den bliver meddelt til en voksen. Om der er tale om 'dril' i den betydning, er nok tvivlsomt, men Slavko har god grund til ikke at anerkende Sulimans bidrag som udtryk for ægte interesse. Suliman har ikke tidligere vist interesse i Slavkos projekt, og han har heller ikke med sine bidrag vist forståelse for, hvad Slavko egentlig foretager sig. Han har ikke taget udgangspunkt i Slavkos egen virksomhed endsige tilbudt et bidrag, der kunne tilføje den interessant nyt. Endvidere positionerer spørgsmålet "hva er det?" bestemt ikke Suliman som kompetent børnehavebarn i situationen. Det er oplagt, at 'det' er brikker eller et puslespil, og det vil ethvert børnehavebarn være klar over. Der er altså ingen oplagte grunde til, at Slavko skulle inddrage Suliman. Suliman trækker sig tilbage, mens han lavmælt siger "xxx oss være med", formentlig "jeg må" eller "jeg vil osse være med". Ingen svarer.

Uddraget viser, hvordan Suliman på forskellige måder forsøger at blive inddraget i puslespilsaktiviteten. Først står han ved siden af de andre og ser på, dernæst deltager han i Villads' lydleg, og så tager han en af Abdos brikker. Den sidste handling gør det entydigt, at Suliman gerne vil deltage aktivt, men Abdo afviser altså. Det bliver heller ikke en succes, da Suliman vender sig mod Slavko med kommentaren "tiger-en" og spørgsmålet "hvad er det?". Suliman spørger på intet tidspunkt, om han må deltage, og det kan selvfølgelig motivere afvisningerne. Jeg tror dog ikke, at det kun er Sulimans måde at indgå i optagelsesforhandlinger, der fører til eksklusionen af ham. Ganske vist er hans forsøg ikke vellykkede og flere af dem problematiske, men det er klart allerede fra starten, at især Slavko ikke er positivt indstillet over for Sulimans deltagelse. Det stiller så Abdo over for valget imellem at imødegå Slavkos bedømmelse og dermed give Suliman en åbning eller at stille sig på linje med afvisningen og understøtte eksklusionen af Suliman. I sammenhængen ville det at imødegå Slavko mest oplagt indebære, at Suliman skulle deltage sammen med Abdo, dvs. hjælpe ham med puslespil. Puslespil kan netop godt være fælles aktiviteter. Men det er sjældent, at man ser konstellationen veteran_{spiller}-novice_{medspiller}. Det ville indebære, at veteranen skulle overlade noget af sit ansvar og sine privilegier til novicen, og det ville reducere veteranens status relativt. Ikke mindst gælder det, hvis man som den eneste har ladet novicen deltage, mens andre veteraner har afvist ham. I en aktivitet med et element af konkurrence (som i puslespil på tid) ville det endvidere forhindre veteranens muligheder for at positionere sig.

At være med er legitim, ratificeret deltagelse. Alt efter aktivitet og personer kan det involvere forhandling om optagelse i legen, og den type forhandlinger involverer en række karakteristiske strategier og metoder til positionering. Jeg har vist, at Suliman i løbet af den første tid i børnehaven begyndte at orientere sig mod disse strategier og metoder, og at han derigennem opnåede ratificeret deltagelse. Imidlertid er kendskab til aktiviteter og til forhandlingsstrategier ikke garanti for optagelse i leg. Barnet kan blive erklæret uønsket i alle aktivitetstyper, og selv en novice (eller veteran...) med et stort repertoire af strategier til optagelse(sforhandling) og med alsidig erfaring, opnår ikke nødvendigvis det ønskede resultat.

Rettigheder i legen: Muligheder og begrænsninger for praksisfællesskabets medlemmer

At være med står i modsætning til ikke at være det, men det betyder naturligvis ikke, at alle deltagere er med *på samme måde*, herunder at de har samme rettigheder og forpligtelser i forhold til aktiviteterne. Lave og Wengers legitime perifere medlemskab indebærer fx begrænsninger på deltagerens handlemuligheder. Til gengæld har det nye medlem vide rammer for at få anerkendt også handlinger, der er mindre formfuldendte o.lign. Det er imidlertid ikke simpelt at applicere teorien på praksisfællesskabet i børnehaven. For det første er det ikke umiddelbart til at aflæse, hvem der egentlig opfattes som novice. Der findes netop ikke en konventionaliseret eller ritualiseret eksplicitering af status, herunder af overgangen fra novice til ekspert (se dog Danby og Bakers (1998) analyse af en *rite de passage* i en børnehavedrengegruppe). For det andet kan jeg ikke vide, i hvor høj grad medlemmerne deler deres opfattelse af hinandens status. Er de enige om, hvem der er, og hvem der ikke er novice? For det tredje kan jeg ikke vide, hvad der udgør praksisfællesskabets (fulde) repertoire, og hvad der udgør et reduceret. Det er relevant at fremhæve dette, før jeg går videre med en følgende analyse af Sulimans rettigheder og positioner i legene, herunder hvilke han tildeles, og hvilke han selv indgår i forhandling om i løbet af de otte optagemåneder.

Først tre eksempler på Sulimans deltagelse i tandlægelegen, som den formede sig, efter at Søren havde inviteret ham (se eksempel 34) (se også Karrebæk 2009c, 2011). Suliman skal være Sørens patient, og Søren konstituerer sig dermed som (tand)læge med selvstændig praksis, og således danner Søren og Suliman nu et nyt parallelt læge-patient-par til Søren (læge) – Villads (patient).

Eksempel 44: ”så lig dig” / jbv05061406 / juni

Deltagere: Suliman (3;4), Villads (5;0), Slavko (5;4), Søren (5;0)

Linje	Søren	Suliman	Slavko	Villads
01	Suliman (.) ¹ så lig dig ned °Suliman°. (¹ peger ned på gulvtæppet.)	¹ begynder at lægge sig ned på gulvet.		
02				gi mig denne her.
03	HER.			

04	[lig dig ned].	Suliman ligger nu på maven med sit ansigt i samme retning som Villads'.	DU SKA [LIGE HA NOGET] (.) medicin.	
05	[² om:vendt] (.) omvendt omvendt. ((skubber Suliman på panden med sin venstre hånd.))	² Suliman rejser sig op.	lig dig [³ lige ned]. ((³ skubber Villads ned med hele sin vægt lagt i hånden))	Begynder at lægge sig ned.
06		Tager sin hætte af, kigger ned.	Sidder bøjet over Villads.	Ligger nu bed med sit hoved i den modsatte retning af før.
07	⁴ lig dig sådan som Villads gør. ((⁴ peger på Villads med en figur.))		xxx.	
08		Vender sig for at lægge sig på maven, hovedet i samme retning som Villads.	xxx oss i noget andet.	
09		Vender sig for at lægge sig på ryggen.		
10	Hiver i Sulimans ben for at få ham til at ligge på den rigtige måde.		tag den ned den der (.) tag den [der ned. ((undersøger Villads' tænder.))	
11	SLAVKO.			
12	Kommer op at stå og går over til Villads og Slavko.			
13	Suliman er syg.			

Jeg har allerede gennemgået eksemplets første del (eksempel 13), så det vil jeg derfor undlade her. I denne sammenhæng skal eksemplet illustrere den pointe, at selv om både Søren og Suliman er ratificerede deltagere, så er de ikke fælles om at definere og udbygge aktiviteten. Søren tager initiativerne: han forsøger at etablere fælles opmærksomhed (han peger på gulvtæppet og mod Villads; 1, 7), retter på Suliman, sprogligt ("omvendt omvendt omvendt"; 5) og ikke-sprogligt (hiver ham fx i benene; 10), han forklarer ("lig dig sådan som Villads gør"; 7), og han henvender sig i sidste ende til Slavko med en annoncering af, at Suliman nu udgør en deltager ("Slavko Suliman er syg"; 13). Søren fungerer på den måde som en slags legeleder eller instruktør i forhold til Suliman (jf. Andersen & Kampmann 1996:102; Åm 1989), mens Suliman orienterer sig mod sin status af ratificeret deltager i et fælles foretagende, og det gør han, som om deltagelsen handler om at leve op til Søren's anvisninger. Han er tavs, men følger Søren's ikke-sproglige anvisninger; han lægger sig ned på opfordring (om end første gang med hovedet uhensigtsmæssigt placeret), han forsøger at gøre sine bidrag mere 'passende' i sammenhængen, når han er blevet gjort opmærksom på, at de ikke er det (vender sig på opfordring). Sulimans deltagelse er altså ikke ubetinget vellykket. Jeg mener, at en hovedårsag til, at det ikke ender med at være vellykket, er, at det tilsyneladende ikke gælder om, at Søren og Suliman sammen definerer, elaborerer og ekspliciterer et betydningsrum. Derimod orienterer begge drengene sig hele tiden imod Sulimans opgave, som om at den består i at stille Søren tilfreds. Suliman gør tilsyneladende sit bedste, stiller på intet tidspunkt spørgsmål til Søren's legitimitet som den, der udsteder anvisningerne. Eksemplet viser dermed, at Sulimans form for deltagelse måske bedst kan beskrives som rekvisit eller statist. Det svarer i øvrigt til, hvad der generelt var tilfældet i den periode. Det er desuden ikke utænkeligt, at Suliman som novice især har opnået deltagerstatus, fordi den rolle, han udfylder, er en nødvendig forudsætning for, at Søren's egne ønsker med henyn til legerolle kunne blive opfyldt. Der er altså tydeligt forskel på den magt og de muligheder, forskellige positioner tildeles inden for legen. Jeg vil gå videre med yderligere en illustration af, hvordan novicen ikke lever op til forventningerne.

Eksempel 45: "den prutter" / jbv05061406 / juni

Deltagere: Suliman (3;4), Villads (5;0), Søren (5;0), Slavko (5;4)

- 1 Sør: Suliman er s[yg].
 2 Sla: ¹[så så ²gå op.

- ¹bøjer sig over Villads
²tager fat i Villads' arm
 Søren kommer op at stå, går over mod Slavko og Villads.
- 2 Sla: [nu er du frisk].
- 3 Sør: [SLAVKO] ³vi ⁴ska altså bruge °dihn (.) denne her°. ((klynkende))
³sætter sig på knæ ved siden af Villads,
 tager en figur ved siden af ham him
⁴Slavko kigger ned på figuren
- 4 Vil: ⁵NEJ NEJ den ⁶prutter mand den prutter. ((smilestemme))
⁵sætter sig op mens han ser på Slavko
⁶skubber Søren's hånd væk med figuren uden at se på ham
- 5 Søren kaster smilende figuren væk. Villads smider sig ned på gulvet efter den.
- 6 Vil: den ↑prutter. ((smilestemme))
- 7 Sla: oss [denne her.
- 8 Vil: [haha.
- 9 Vil: se se [⁷der er en her der prutter,
⁷kravlede på knæ mod Suliman, som ligger ned; se ill.
- 10 Sør: [hvaffor en ska du xx.
- 11 Søren kravler hen mod figurene, tager en af dem.
- 12 Sør: den her prutter ik [⁸den brune].
⁸ser op på Slavko
- 13 Vil: [prut prut prut (.) prut prut].
 Lader en kamelfigur hoppe op og ned i takt med ordene ved siden af Sulimans hoved
- 14 Sør: [°den her prutter ik°. Slavko ser først på Søren's figur; Villads er nu kommet fra Suliman over til Slavko, han ser på Slavko, mens han stadig gentager *prut prut prut*
- 15 Sul: ⁹den den prutter.
⁹slår ud efter figuren et par gange
- 16 Slavko hopper på knæ frem mod Suliman
- 17 Sla: NU NU NU ska du stå stille.
- 18 Sul: den prutter.



Villads: "Der er en her der prutter?", l. 9

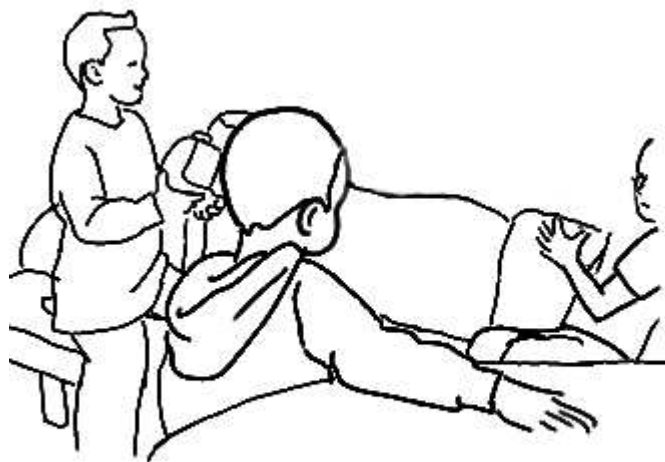
Efter at have givet ham medicin personificeret i en figur bekendtgør Slavko, at Suliman er frisk (2). Villads modsiger dette og begrundet det med, at den figur, som Slavko brugte som medicin, prutter (4). *prutte*-temaet har været brugt flere gange tidligere i legen (se fx eksempel 34), faktisk også i samme sproglige form *den prutter*. Første gang vakte det latter, som overtrædelse af voksen-definerede tabuer tit gør. Det blev inkorporeret i legen, idet der blev etableret en dikotomi mellem legetøj, der prutter, og legetøj, der er medicin. Hvis figuren 'prutter', kan legetøjet ikke være medicin, og så kan Suliman jo ikke være blevet rask. Søren tager konsekvensen og smider figuren væk (5), men Villads viser sig at være ude på sjov mere end på at udvikle legens tema om tandlægebesøg. Det antydes allerede her af hans smilestemme (Villads har ryggen mod kameraet, så ansigtet ikke kan ses) og bekræftes i det følgende, da Villads holder fast i det fjollede prut(te)-tema. Det giver nærmest indtryk af at være en lydleg, dog en lydleg med tydelige overtrædelser af almindelige voksenormer for godt børnehavesprog (og tydelig orientering mod populære temaer i børnenes egen børnekultur), og han virker mindre og mindre interesseret i den oprindelige (tand)lægelegs indhold. Søren vender sig mod Slavko for at få støtte til sin linje. Villads kravler derimod over mod Suliman, mens han insisterer på den anden konkurrerende linje. Villads ser (vist) på Suliman og siger, "der er en her der prutter" og "prut prut prut" etc. (9, 13). Suliman behandler det som en invitation til deltagelse. Han falder først ind med "den den prutter" og slår derefter ud efter figuren. Dermed udnytter han det fremtrædende sproglige format til at gøre sig selv til aktiv deltager i en aktivitet, hvor han ellers har været reduceret nærmest til passiv rekvisit, og

formgrebet gentagelse bliver altså en måde at manifestere sig sprogligt på. Slavko har først besvaret Villads positivt ved både at acceptere hans forslag om, at en figur pruttede og opgraderede det med, at det var der én til figur, der gjorde (7). Siden viser Slavko sig at være på Søren side og støtter ham i forsøget på at nedkæmpe oprøret mod den subversive fjolle-rutine, idet han nærmer sig Suliman med ”nu nu nu ska du stå stille” (17). Suliman bliver dog ved med at fjolle og gentager ”den prutter” én gang til. Relevansen af Sulimans bidrag i dette eksempel er lokalt etableret af Villads, men globalt etableret af, at det bygger på en tidligere udnyttet (prutte)rutine. Formuleringen ”den prutter” introducerer dermed kohærens i aktiviteten ved at pege tilbage på tidligere forekomster og samtidig udføre lokalt arbejde. Suliman orienterer sig altså eksplicit mod (fjolle-)linjen snarere end tandlægetemaet, og dermed stiller han sig på linje med Villads og imod Søren og Slavko. Suliman forstærker trioens uenighed, hvilket kan være farligt, hvis man vil integreres i den konkrete aktivitet såvel som i gruppen som sådan. Hvad der giver endnu mere mistanke til, at Sulimans valg af handling er uheldigt, er, at splittelsen i den oprindelige legetrio falder således, at Slavko og Søren udgør et team, mens Villads er alene – kun sammen med Suliman. Endvidere er der en hierarkisk forskel på drengene i deres legeroller med Søren og Slavko som læger, Villads og Suliman patienter. Sluttelig har det måske også betydning, at Suliman oprindeligt blev inviteret med ind i legen af Søren, men nu orienterer han sig *imod* ham og mod et andet betydningsindhold og en ny rolle. Eksemplet illustrerer altså flere forskelle fra eksempel (44), hvor Suliman netop udviste stor omhu med at leve op til Sørens forventninger. Han indtager en udadvent position og indgår aktivt i en lokalt set ny indholdslinje, måske fordi det er en linje, som han forstår og behersker i modsætning til patientrollen. Jeg foreslår, at det netop er her, vi finder en del af forklaringen på, hvorfor Suliman til slut afskæres fra videre deltagelse, se herunder:

Eksempel 46: ”og Suliman er ik med” / jbv05061406 / juni
 Deltagere: Suliman (3;4), Villads (5;0), Søren (5;0), Slavko (5;4)

- 1 Villads skyder eller peger på Suliman med sin plasticelfant.
- 2 Sla: adv den prutter den ¹der.
¹Villads vender sig om, angriber Slavko med sin figur; de begynder at slås

- 3 Vil: ²di(hi)n prutter [oss.
²Bruger figur til at fægte med Slavko
- 4 Sør: ³[♪\nu ska vi hjem fra tandlægen.♪
³sætter sig ved lægetasken
- 5 Sla: ja - nu ska vi ik være _tandlæge mer.
Villads sætter sig ned ved siden af Søren, Slavko
løber mod sofaen, Villads følger efter, først på knæ
- 6 Vil: ⁴nej.
⁴rejser sig og løber mod sofa
- 7 Vil: n:u ska vi lege far og mor og børn igen.
- 8 Sla: ja.
- 9 Sla: og Suliman er ik ↓med.
Søren stiller sig op med lægetasken, går mod sofaen.
Suliman, som har set på Søren, vender sig, da Søren
begynder at gå, ser mod Slavko og Villads og går i
retning af dem, men meget langsommere end Søren.
- 10 Sør: ja jeg er storebror ik?
- 11 Vil: ⁵og jeg var baby og (.) og Suliman er ik med.
⁵lægger sig på sofaen
- 12 Søren sætter sig ned. Suliman nærmer sig, stopper ved
et bord og betragter de tre andre på afstand; se ill.



Villads: ”Og Suliman er ik med.”, l. 11.

Mellem eksempel 45 og 46 har Suliman insistere på prutterutinen gennem flere ture, og Villads har understøttet ham. Pludselig foreslår

Søren tilsyneladende uden grund med karakteristisk syngende børnehaveintonation en afslutning på (tand)lægelegen: ”nu ska vi hjem fra tandlægen” (4). Søren har tidligere vist sin irritation over, at Villads insisterede på den fjollede linje. Han støttedes af Slavko, og den oprindelige legegruppe (Søren, Slavko og Villads) er splittet. En måde at komme ud over problemer på uden at konfrontere dem er at foreslå, at der sker noget nyt, der omgår nogle af de problematiske forhold. Det gør Søren så i linje 4, Slavko bakker ham op (5), både i form, ved at genbruge det sproglige format *nu ska vi ...*, og i indhold, ved at eksplicitere konsekvenserne af Sørens forslag: nu er det slut med at lege tandlæge. Og Villads falder ind: ”nu ska vi lege far og mor og børn igen” (7). Med dette bidrag understreger Villads alliancen mellem de tre drenge på tre måder. Han støtter ideen om at lave noget andet, han præsenterer sit bidrag i samme format som de to andre drenge, og han refererer tilbage til en far-mor-børn-leg tidligere i deres fælles legeaktivitet. Alliancen mellem Søren, Slavko og Villads er dermed tilbage på sporet. Sulimans fortsatte deltagerstatus forbliver dog usikker, og først da Slavko, Søren og Villads er ved at gå væk fra det sted, hvor (tand)lægeklinikken tilsyneladende var placeret, bemærker Slavko: ”og Suliman er ik med” (9). Søren og Villads støtter ham ved at genbruge formatet; Søren med ”ja jeg er storebror ik” (10), Villads: ”og jeg var baby” (11), og den endelige dom falder, da Villads efter en kort pause fortsætter: ”og Suliman er ik med”. Suliman selv siger ingenting, og novicen ender, hvor han startede: uden for legen.

Eksempel 44-45 illustrerer, hvordan det lykkes Suliman gradvis at etablere sig centralt i en social fantasileg. De andre drenges ignorering af hans tilstedeværelse afløses af et tilbud om en rolle i legen og derved altså en position som legitim deltager, før han til sidst bliver smidt ud. Dette forløb giver et indblik i, hvordan novicens rolle adskiller sig fra eksperternes. Uanset hvilket repertoire Suliman måtte være i stand til at mobilisere, så spiller de etablerede medlemmer af praksisfællesskabet en særdeles aktiv rolle i demonstrationen af grænser for acceptabel adfærd. Suliman havde fx ikke ret til at bestemme, hvad legen skulle gå ud på, og hvordan hans egen rolle skulle forvaltes. Han skulle fungere som passiv rekvirit, publikum eller statist, og hans overskridelse af beføjelserne og utilfredsstillende adfærd blev sanktioneret. At netop Søren og Slavko var mest ihærdige i forhold til udgrænsningen af Suliman, virker ikke tilfældigt. Suliman var kommet med på Sørens foranledning på et tidspunkt, hvor Søren selv var marginaliseret. Søren havde brug for ham, fordi hans rolle var

komplementær til Søren. Slavko var gruppens dominerende dreng, og novicens oprør mod det betydningsrum, han stod for og understøttede, var dermed i almindelighed destabiliserende både for hans egen magtposition og for den helhed, han støttede sig til.

De begrænsninger på deltagelse, som novicen er underlagt, er ikke let gennemskuelige. I børnehaveteksten er de heller ikke universelle, men tværtimod dynamiske, kontekstindlejrede og kontekstafhængige. Dermed afhænger også disse begrænsninger af fx deltagerens (fortolkning af) relative forhold, (fortolkning af) aktiviteten samt af deltagerens handlinger og forhandlinger generelt. Der kan således opstå forskellige fortolkninger af, hvad det indebærer at have status af novice, og Sulimans forståelse var tydeligvis ikke altid i overensstemmelse med andre af børnenes, væsentligst med veteranernes. Lave og Wenger beskriver eksperter (her: børnehaveveteraner) som interesserede i at bibeholde deres relativt set privilegerede positioner (Lave & Wenger 1991:57) og novicer (her: Suliman) som efterstræbende udvidelse for deltagelsesmuligheder. Det underbygges i mine data. For at få lov at være med måtte Suliman imidlertid acceptere veteranernes dominans. De ældre medlemmer af praksisfællesskabet var normalt faktisk interesserede i at have Suliman med. Nogle gange var der ikke andre at lege med, og så var han bedre end ingenting. Men derudover bekræftede Suliman i sig selv deres hierarkiske status og deres status som eksperter. Imidlertid deltog Suliman efterhånden på måder, der var mindre orienteret mod at tilfredsstille andres forventninger. Det blev problematiseret af veteranerne, der viste sig mindre villige til at lade Suliman deltage i en kreativ fortolkningsproces, og især hvis denne fortolkningsproces ikke understøttede deres egen magtposition. Dermed opstod konflikter mellem novicen Suliman og ekspert-veteranerne om muligheder og begrænsninger for Sulimans deltagelse. Det illustreres i eksempel (47).

Suliman, Slavko og Villads har leget i legehuset. Slavko og Villads forlader det og siger inden da til Suliman, at han skal kikke efter huset. Det forstår Suliman som en eksplicit anerkendelse af hans position som ratificeret deltager. Da Slavko vender tilbage, føler Suliman imidlertid den position udfordret, og da Suliman kræver eksplicit anerkendelse, opstår en klar uenighed, markeret af runder af ja'er og nej'er. Suliman ender med at belave sig på at forlade legehuset, og han anerkender på den måde Slavkos ret til at bestemme, hvem der er, og hvem der ikke er deltager. Imidlertid skifter Slavko (endnu en gang) mening og udbryder pludselig, at han godt kan være

med og anmoder ham om at komme. Således får Suliman altså trods alt accept af sin adgang til legerummet. Suliman vender tilbage, og Slavko, der allerede tydeligt har markeret, hvem der bestemmer, beder Suliman sætte sig ned. Det efterkommer Suliman, og derved bekræfter han Slavkos ret til at definere legen og deltagernes legeroller og legitime handlinger. Villads står uden for huset.

Eksempel 47: "den er rigtig varme" / jbv05100604 / oktober

Deltagere: Suliman (3;8), Slavko (5;8), Chili (4;6), Villads (5;4)

- 1 Suliman kommer tilbage
2 Sla: sæt dig ned så.
3 (1.5) ((Suliman sætter sig))
4 Sla: [ø:::
5 Sul: [der er noget til os (.) mer.
6 Vil: xxxat sku et tæppe.
7 Sla: GI MIG TALLERKENERNE.
8 Uni: ¹okay. ((¹Slavko går rundt i legehuset, finder tallerkenerne))
9 Sul: mm²BA (.) ³mmbor mbor ubor ubor ubor. ((²rejser sig; ³gynger i hofterne))
10
11 Sla: se her.
12 Slavko stiller en tallerken på bordet og skubber den forbi
13 Suliman.
14 Sul: det er min ⁴tallerken. ((⁴rejser sig og snupper tallerkenen))
15 Sla: ⁵NEJ. ((⁵vender hovedet, tager tallerkenen væk, Suliman sætter sig))
16
17 Sla: ⁶jeg laver ↑lige (.) ↓tallerkenerne klar. ((⁶stiller tallerkenen tilbage på bordet, fortsætter uddeling af resten))
18
19 (1)
20 Sla: væk (.) det er xxs, (.) ⁷det er din.
21 Chi: GI MIG DEN.
22 Sul: det her [det er min.
23 Sla: [og den er Villads.
24 Uni: nej.
25 Slavko putter tallerkenen tilbage under stakken.
26 *
27 *
28 Sla: her ta.
29 *
30 Sla: ⁷du har fået den her°. ((⁷tager stadig tallerkener op og ned))
31 *
32 *
33 *
34 Sla: °her°.

- 35 *
- 36 Slavko går rundt inde i huset, tilsyneladende færdig med at
- 37 stille tallerkenerne på bordet; Suliman sidder og venter på
- 38 bænken; nogen smider noget ned fra 1. sal udenfor; det følges
- 39 af et brag.
- 40 Sla: ⁸VILLADS VI LAVER MAD. ((⁸går rundt i huset, Suliman stadig på
- 41 bænk))
- 42 Vil: OKAY.
- 43 (1.5)
- 44 Sul: NU ER DEN ⁹VA:RM NU ER DET RIGTIG VARME. ((⁹rejser sig, går
- 45 over mod Slavko))
- 46 Sul: ¹⁰DEN ER ¹¹RIGTIG VARM. ((¹⁰står på Slavkos højre side; ¹¹Slavko
- 47 lægger et spejlæg på panden, kikker ikke på Suliman))
- 48 Sul: den er rigtig ¹²varm. ((¹²slår med venstre hånd))
- 49 Sul: den er rigtig va:rm?
- 50 Slavko gør et slag med sin venstre hånd som for at vifte
- 51 Suliman væk, kikker stadig på panden.
- 52 Sul: DEN ER RIGTIG VARM (.) denne her. ((peger mod spejlægget))
- 53 Suliman tager panden af komfuret.
- 54 Sla: NEJ SULIMAN. ((vender sig kort mod Suliman og fortsætter så mod
- 55 hjørnet, hvor han bliver))
- 56 Suliman begynder at sætte panden tilbage på komfuret.
- 57 Sla: det er mig der laver mad.

Slavko dækker bord og laver mad. Han snakker med sig selv imens, hvorimod Suliman på bænken ikke inddrages. Han observerer bare, og hans første forsøg på deltagelse ignoreres. Slavko bringer efter et stykke tid tallerkener til bordet og ledsager den ikke-sproglige handling med en sproglig i form af en direktiv: ”se her” (11). Suliman ser ud til at opfatte dette som en invitation til at deltage mere offensivt og aktivt, idet han rejser sig, tager en tallerken og udbryder: ”det er min tallerken” (14). Slavko råber imidlertid ”NEJ” (15) og demonstrerer dermed, at han ikke har forestillet sig, at Suliman skulle andet end at ”se”. Suliman sætter sig ned og venter igen. Suliman ser ikke tilfreds ud, og for anden gang bruger han en tallerken som forsøg på at skabe sig åbning ind til mere aktiv deltagelse. Tallerkenen kan opfattes som en materialisering af legens indhold og metonymisk forbundet med selve den aktive deltagelse. Ejerskab til en tallerken er dermed det samme som adgang til en mere central rolle eller position i legen end bænkevarmeren. Suliman siger, at tallerkenen er hans (22), og Slavko reagerer igen ved igen at sige nej og putte den tilbage i stakken. Suliman venter lidt igen, men der kommer ingen invitationer fra Slavko, der derimod råber ud til Villads, som er uden for

legehuset. Så rejser Suliman sig og går mod komfuret, mens han flere gange gentager ”nu er den varm” med forskellig variation på ordlyd og udtale (44-52). Temaet, at noget er varmt, er semantisk forbundet med madlavning. Pragmatisk er informationen relevant, eftersom hvis noget er varmt, skal man være forsigtig, og hvis man ikke ved, at det er varmt, så skal man oplyses om det. Således kan det forstås som en advarsel til Slavko. Sekventielt kan advarslen optræde hvor som helst og behøver altså ingen introduktion eller en første par-del. Suliman tilføjer på den måde legen nyt indhold, men formår samtidig at etablere kohætion inden for legens formudtryk. Sprogligt er *den er varm* en flerordsytring, der især er kendt fra køkken- og spisesammenhæng. Børnene i Jordan Rundt fik (som regel varm) mad i børnehaven og kom desuden til tider i køkkenet, så det er usandsynligt, at Suliman ikke skulle have stiftet bekendtskab med den. Dermed udnytter Suliman altså en etableret sproglig helhed til at indtage en aktiv rolle. Helheden hjælper ham til på sproglig korrekt vis at udtrykke semantisk, pragmatisk og sekventielt relevant information, og alt i alt virker Sulimans handling som en behædig måde at påtage sig en aktiv rolle på. Imidlertid demonstrerer Slavko en anden forståelse. Først ignorerer han Suliman, hvilket formentlig er årsag til, at Suliman gentager helheden fem gange, og da han endelig reagerer, råber han: ”nej Suliman” (54). Suliman stiller panden tilbage og sætter sig ned.

Eksemplet illustrerer nogle af de forskellige måder, som ratificeret deltagelse kan udmønte sig på. Slavko og Suliman har tydeligvis ikke samme rettigheder, og det får konsekvenser for deres handlinger, som for modtagelsen af handlingerne. Eksemplet illustrerer samtidig, hvordan individets egne forventninger til sin egen deltagelse ikke nødvendigvis stemmer overens med andres forventninger til den. I modsætning til Suliman orienterer Slavko sig ikke mod fælles konstruktion af aktiviteten. Trods gentagne forsøg kommer Suliman faktisk aldrig til at deltage konstruktivt og udadvendt i legen, men afvises meget direkte. Suliman går i øvrigt ikke ind i en aktiv imødegåelse af Slavkos fortolkning og afvisende handlinger. Det står i kontrast til hans voldsomme reaktion, da hans strukturelle legitimitet og position i legen var på spil, så spørgsmålet er, hvad forskellen er på de to kontekster. Uden at vide det med sikkerhed mener jeg, at der alligevel er grund til tro, at Sulimans indledende reaktion var moralsk begrundet. Slavko og Villads havde givet ham belæg for at betragte sig som ratificeret deltager, og der var ingen grund til, at denne ratificering skulle trækkes tilbage. Slavkos

problemativering af hans deltagelse fremstod derfor som et principielt svigt i forhold til de normer og praksisser, der ellers gjaldt i børnehaven. Suliman viser derimod ikke, at han i og med ratificeret deltagelse også følte sig berettiget til at deltage i aktiv fortolkning, elaborering og forhandling af legen. Når Suliman ikke problematiserer, at Slavko uden argumentation eller forklaring afviser ellers tilsyneladende relevante og adækvate bidrag, antyder det, at han netop anser Slavko for berettiget til at definere Sulimans rettigheder og muligheder. Det gælder måske, fordi Slavko var mere aktiv end Suliman i organiseringen af legeaktiviteten, måske bare fordi Sulimans er praksisfællesskabets nyeste medlem, et medlemskab, der altså ikke er enighed om, hvad indebærer.

Den ratificerede deltagelse kunne altså gøres på vidt forskellige måder i Jordan Rundt, og 'at være med' havde forskellige betydninger. Nogle børn kunne (nogle gange) efter forskellige generelle turtagningsprincipper tage og afgive ordet og deltage aktivt i forhandling af forståelsen af aktiviteterens indhold og form. Andre børn havde ikke i samme grad ret til at tage eller give ordet selv under hensyntagen til sekventielle, semantiske og pragmatiske normer. Denne forskel er en forskel i social position i børnehavens praksisfællesskab, og den kan ikke kun forklares som et resultat af rollerne ekspert-veteran og novice, for jeg genfinder den mellem de ældre børnehavebørn (hvilket jeg dog ikke går ind i her). Konsekvensen af de forskellige måder at gøre deltagelse på er, at nogle ratificerede deltageres kreative bidrag til udvidelse og fortolkning af aktivitetsrammen behandles som legitime, mens andre primært forventes at indpasse sig og leve op til disse børns fortolkninger. At være med i børnenes legeaktiviteter kan dermed analyseres på flere niveauer. Først og fremmest drejer det sig om at blive anerkendt som deltager og derved opnå legitimitet i legen i det hele taget. Det forudsætter, at man er anerkendt som potentiel deltager, hvilket kan gøre forskellen på novicen og et nyttilkommet børnehavebarn, der endnu ikke er forankret i praksisfællesskabet. Jeg ser Suliman som ikke-novice i eksempel 37 (Computerspil Doodles). Han var derimod med fra starten og uden forhandling i eksemplerne 38-39 (Computerspil Magnus og Myggen, "Det er mig sagde det"), hvor han dog intet ansvar havde i forhold udførelsen af aktivitetens primære fokus. I eksemplerne 40-41 kom Suliman med efter forhandling, og der fandt også en eksplicit forhandling fandt sted kort inden eksempel 47. At være med kan imidlertid også betragtes ud fra, hvilke rettigheder man har til at engagere sig aktivt i etablering,

underbygning og udvikling af en social aktivitet. Der er ikke en nødvendig sammenhæng mellem det at være med og så at have nogen rettigheder som demonstreret i eksemplerne 47 og 45-46. Den aktive deltagelse er en fortsat forhandling og en konkret bedrift, men der er stor forskel på de lettest tilgængelige muligheder for de enkelte deltagere, og denne forskel er ikke tilfældig. Samtidig fører denne forskel til, at forskellige deltagere indgår i forskellige typer af forhandlinger. En væsentlig kilde til forhandlinger findes i de forventninger, de forskellige deltagere måtte have til deres egen og til andres roller i aktiviteten. Slavko forventede tilsyneladende ikke, at Suliman skulle lave mad og dække bord, men det så Suliman ud til at gøre. På samme tid anerkendte Suliman dog, at Slavko havde mere ret til at bestemme. Det er muligt, at Slavko også ønskede at understrege sin egen magtposition, som netop forstærkedes ved at udelukke Suliman fra indflydelse; det tema vender jeg tilbage til i næste afsnit. Suliman ændrede over tid opfattelse af, hvad der for ham udgjorde tilfredsstillende deltagelse. Således behandlede han det i starten som fint at være en passiv patient, mens han senere insisterede på en mere aktiv rolle. Det antyder, at det er vigtigt at inddrage børnenes gensidige forventninger og deres håndtering af disse, når vi taler om legens potentiale som udviklingsrum og læringsrum.

Novicens positionering og positionering af novicen: Gruppeinterne dynamikker og magtforhold

Aktiv deltagelse er en kontinuerligt forhandlet bedrift. Samtidig er aktiv deltagelse kontekstuelt indlejret og påvirket af en række omstændigheder. Jeg har i det foregående vist, at novice-status kan have relevans for optagelsesforhandlingen. Den kan have betydning for, om der i det hele taget finder optagelsesforhandling sted, hvordan den udfolder sig, hvordan roller tildeles og til hvem, altså fx om barnet bliver læge eller patient, og den kan have betydning for deltagelsens udførelse, fx hvorvidt, i hvor høj grad og på hvilken måde den er udadvendt og kreativ. I forlængelse heraf vil jeg nu se på, hvordan gruppeinterne forhold kan have betydning for de positioner og resultater, et barn opnår. Jeg har allerede antydnet, at når Suliman i eksempel 43 ikke fik lov til at lægge puslespil, kan det både hænge sammen med hans håndtering af situationen på et mikroniveau, og med at denne specifikke situation bød på særlige begrænsninger, som Suliman ikke havde megen mulighed for at have indsigt i eller at påvirke. Da Suliman tidligt i forløbet blev mødt med en afvisning fra Slavko, kom han til at repræsentere en position, som de andre kunne

stå samlet om opposition til: de udgjorde et "vi" over for Suliman, der var den "anden". Denne *alignment*-struktur gav sig naturligvis udslag på et mikroanalytisk niveau, men dens betydning opstod ikke her. Jeg foreslår, at især Slavko og Abdo, men også Villads lukkede Suliman ude, fordi han var den nye, og de var veteraner. Tilsvarende så vi, at August erklærede, at Suliman ikke var med i fangelegen i eksempel 42 ("du er ik en tiger Suliman"), hvilket jeg argumenterede for, hang sammen med, at Suliman havde vendt sig fra August og mod Yusuf. August var blevet gjort overflødig. Men ud over at August ville tilbage i en central position i legen, så etablerede og konsoliderede afvisningen af Suliman bestemte hierarkiske positioner. Disse positioner fik altså lokal relevans og blev reproduceret på mikroniveauet, om end de formentlig ikke opstod på dette mikroniveau. Jeg vil i det sidste afsnit rejse det spørgsmål, om deltagelse og ikke mindst deltagelse i praksisfællesskabet ikke i mindst lige så høj grad afhænger af gruppens interne struktur og konstitution som af det enkelte barn, dets repertoire og potentiale og håndtering af disse størrelser. Jeg tror, at det er centralt for forståelsen af, hvorfor Suliman – og andre børn som ham – nogle gange ikke indgår i de socialiseringsprocesser, vi håber på, eller at de ikke opnår de resultater, vi ønsker for dem. Med andre ord har spørgsmålet relevans for vores syn på, hvad der er fører til vellykket læring og socialisering.

I det følgende viser jeg to eksempler, hvor Suliman indgår i samme aktivitetstype og med samme tema, men på vidt forskellig måde. Det drejer sig om en forhandling om, hvorvidt han skal være far eller baby i en familieleg. I det første eksempel (fra september) leger Slavko, Villads, Suliman og Yusuf løver (eller tigre...). Ved uddragets start ligger de på række på maven, mens Batul sidder lidt væk ved et bord og forsøger at tirre dem til at jage hende, hvilket er to forligelige aktiviteter. Villads introducerer så familietemaet ved at tildele sig selv rollen som storebror (se også eksemplerne 9, 10, 11).

Eksempel 48: Storebror - lillebror / jbv05090703 / september

Deltagere: Batul (3;11), Slavko (5;7), Villads (5;3), Yusuf (4;9), Suliman (3;7)

- 1 Sla: xxx.
- 2 Vil: ¹jeg vil gerne være en storebror²; ³og og i andre er lillebror.
- 3 ((¹ser først på Slavko, har hånden under hagen, taler langsomt,
- 4 ²tager hånden væk, vifter med den; ³ser op på Yusuf))
- 5 Yus: ⁴en storebror. ((⁴ser ned på en figur i sin hånd))

6 (0.5)

7 Vil: jah.

8 Vil: Suliman er baby.

9 Uni: nej. ((måske Suliman.))

10 Sla: ⁵hvem ⁶er han?⁷ ((⁵ser først på Villads, ⁶ser på Suliman, peger
11 på ham, ⁷ser tilbage på Villads.))

12 Vil: en xx.

13 Slavko vender sig mod Suliman.

14 Sla: og hva og hva (.) er du far eller baby eller er du en storebror
15 ⁸eller er du en lillesøster? ((⁸Villads kravler over til dem.))

16 Vil: du ka ik være far der ka xx⁹x to far. ((⁹sætter sig foran
17 Suliman og Slavko.))

18 (1)

19 Sla: hva vil du være.

20 (1)

21 Sla: [hva hva].

22 Vil: [storebror] (.) storebror?

23 Sla: der ka godt være to storebror.

24 Vil: ja.

25 Vil: eller [en baby].

26 Sul: [storebror].

27 Batul i baggrunden bliver ved at sige "løve".

28 Vil: okay (.) men ¹⁰du må ik være alene. ((¹⁰håndfladen mod Suliman,
29 afvisende.))

30 Vil: du ka ik være faren. ((ser på Suliman))

31 Sla: men han.

32 Sla: øh en storebror ka oss (.) ↑bo alene ude i gården. ((tøvende))

33 Bat: løve.

34 Vil: ja det må han i hvert fald.

35 Sla: det må han oss?

36 Bat: lø::ve.

37 Vil: jamen.

38 Bat: løve.

39 Slavko kravler hen mod Batul, der sidder på stol ved et bord og
40 ser over på drengene.

41 Vil: det er fordi (.) ↑det her det her det er jo en jungle vi lever
42 i.

43 Vil: det her det her det er en jungle.

44 Villads Kravler over til Slavko, hvor også Yusuf nu er, taler
45 med hovedet på skrå under Slavkos hovedhøjde, forsøger at fange
46 hans blik; Slavko ser sig skråt tilbage over skulderen.

47 Vil: ¹¹fa:r det her det er jo en en jung jungle, (0.5) ↓far.
48 ((¹¹Villads forsøger at fange Slavkos blik, Slavko undviger ved
49 først at bevæge hovedet op, derefter i en cirkel ned mellem
50 skuldrene.))

51 Slavko kravler baglæns med hovedet mellem armene.

52 Bat: jeg gi[der ik.
53 Vil: [okay han må gerne.
54 ((Villads begynder at kravle mod Suliman og Slavko.))
55 Vil: ¹²du må gerne. ((¹²ser på Suliman.))
56 Vil: ¹³Suliman du må gerne være faren. ((¹³rører vist ved Suliman,
57 ligger på maven foran ham, Slavko ser også på Suliman.))
58 Vil: ja.
59 Bat: jeg gid.
60 Yus: xxx gerne være far.
61 Yusuf har haft hovedet ned mod de tre drenge, men vender sig nu
62 og taler mens han ser væk, halvt ned i gulvet, Villads og
63 Slavko ser på ham og bevæger sig så over til ham.
64 Vil: du ¹⁴er oss far (.) kom! ((¹⁴rækker sin hånd inviterende ud mod
65 Yusuf.))
66 Vil: det er bedst at være far (.) ¹⁵kom. ((¹⁵inviterende bevægelse,
67 håndflade imod sig selv, u-formet bevægelse fra mavehøjde og op
68 mod næsen.))
69 Yusuf, Villads og Slavko sidder nu næsten helt henne ved Batuls
70 stol, Suliman maver sig hen mod Batul, hvor de tre andre
71 ligger.
72 Vil: hvaffør en far.
73 Bat: jeg gider ikke mere.
74 Uni: bare en.
75 Alle drengene sidder nu på hug over for Batul.
76 Sla: Suliman er faren.



Villads forsøger at fange Slavkos blik, l. 43

Eksemplet er komplekst, og jeg har allerede beskæftiget mig med det i kapitel 5 (se eksempel 9, 10, 11). Nu vil jeg imidlertid fokusere på Suliman. Villads foreslår, at Suliman er baby (8), og jeg ser det som et tilbud, en måde at hjælpe Suliman ind i legen på, og samtidig en måde at understøtte sin egen position som legestarter på. Endvidere er det bemærkelsesværdigt, at Villads først siger, at "I" kan være storebror, men Suliman er åbenbart ikke en del af "I". Legeroller fungerede ofte som (metaforiske) kommentarer til børnenes relative positioner i praksisfællesskabet uden for legen (jf. Schwartzmann 1978; Winther-Linqvist 2005:14). Den mest dominerende dreng var far (eller tiger), den yngste var baby (eller byttedyr), og de andre var gerne storebror. Hidtil havde Suliman accepteret babyrollen, men lige den dag er hans reaktion ikke indlysende positiv. Han forholder sig tavs og afventende. Slavko orienterer sig mod Sulimans tavshed som et udtryk for modvilje ved at henvende sig til ham med en række forslag. Samtidig demonstrerer Slavko sin egen opposition til Villads' projekt. Villads siger, at Suliman ikke kan være far, for "der ka xxx to far" (måske "der ka ik være to far") som var et af Slavkos forslag, men foreslår i stedet Suliman at være storebror (22). Slavko siger, at der godt kan være to storebror, hvilket Villads bekræfter. Det er altså ikke et problem, at Suliman er storebror, selv om fx Yusuf også er det. Hvorfor han ikke skulle kunne være faren, kan vi ikke vide. Måske fordi de ikke vil have to fædre, men spørgsmålet er, hvem den anden far er. Det er ikke blevet ekspliciteret. Villads fortsætter med forslaget "baby", men Suliman reagerer nu endelig med at gentage "storebror", hvilket Villads tager som en bekræftelse. Han reagerer i hvert fald med et "okay". Aftalen er altså på plads. Alligevel går drengene ikke videre i deres fordeling af roller. Villads tilføjer nemlig nu, at Suliman ikke må være alene, og til sidst understreger han endnu en gang, at Suliman ikke kan være far (30). Slavko gør så igen konsekvensen af Villads' bemærkning usikker ved at sige, at en storebror godt kan bo alene ude i gården. Villads svarer anerkendende (34). Så lægger Slavko lægger fysisk afstand til de andre drenge ved at kravle lidt fremad (38). Villads siger nu, at "det er fordi" de jo er i en jungle (41). Det refererer formentlig tilbage til løvetemaet (om end løver jo ikke normalt bor i jungler – men løver er eksotiske, og det er jungler også. Og i legen er der ikke noget problem med at ændre på de almindelige habitater), men Villads får ingen respons. Han prøver flere gange at få Slavko til at reagere både sprogligt: ved at gentage, at de er i en jungle, og ikke-sprogligt: ved at kravle over til Slavko og forsøge at

fange hans blik (han lægger sig på et tidspunkt nærmest på maven for at komme til det). Tredje gang han gentager sin idé om junglen, indleder han endog turen ved at tiltale Slavko som far (47). Slavko er altså nu eksplicit udpeget som den far, der gør, at Suliman ikke kan være det. Pladsen er optaget. Slavko reagerer dog stadig ikke, men bakker væk fra Villads med ansigtet mod gulvet. Villads siger ”okay han må gerne” (53), og hvis man skulle være i tvivl om, hvem ’han’ er, og hvad det er, ’han’ gerne må, bliver det klart i den følgende tur, adresseret til Suliman: ”Suliman du må gerne være faren” (55-56). Slavko er helt tilbagetrukket og siger stadig intet, men Yusuf reagerer ved at mumle noget om ”xxx gerne være far” med ansigtet vendt bort fra Villads og Slavko. Formentlig er det en misbilligende kommentar om, at han også gerne vil være far. Sådant reagerer Villads i hvert fald tilsyneladende ved at inkludere Yusuf som det tredje medlem af far-kategorien, som Villads derefter eksplicit værdisætter: ”det er bedst at være far” (64). Til slut understreger han en gang til, at Suliman er faren, nu i bestemt form, og den eneste, der ender med ikke eksplicit at være udpeget som far, er paradoksalt nok Villads selv.

I forhold til hvor lidt Suliman bidrager med i dette uddrag, er det slående, hvor meget han opnår. Han har faktisk kun én, eventuelt to ture, og ingen af dem ser ud til at hænge direkte sammen med forhandlingens resultat set fra hans side. Sulimans reaktioner som fx hans tavshed forstås på vidt forskellig vis af de andre børn. I ét tilfælde tages tavsheden som belæg for, at Suliman misbilliger baby-rollen, og i et andet for, at Suliman accepterer far-rollen. De bevægelser i de sociale relationer, som eksemplet illustrerer (det som Aronsson (1998) kalder social koreografi), har formentlig andre årsager end Sulimans egen aktive positionering, og mere præcist er Slavko og Villads i gang med en magtforhandling i skjul af deres forhandling om Sulimans rolle. Villads indleder familietemaet ved at påtage sig storebror-rollen. Det gør han uden forbehold og tøven og uden at præsentere det som åbent for forhandling. De andre kan være lillebror, siger han. Det er uvidst, om han fra starten har tænkt de andre (eller ”I”) som Suliman og Yusuf, Yusuf og Slavko eller alle tre andre drenge, men meget hurtigt bliver Suliman i hvert fald taget ud af kategorien, da Villads foreslår, at han er ”baby”. Hverken Yusuf eller Slavko be- eller afkræfter dog umiddelbart Villads’ idé og forpligter sig ikke på noget. Slavko påtager sig derimod rollen som forhandler på Sulimans vegne, en slags agentarbejde (*agent work*; jf. Cromdal 2001), der i sig selv demonstrerer, at han ikke er på linje med Villads. Slavko lægger også distance til Villads ved at kravle væk og, undgå

hans blik. Det er altså tydeligt, at han er utilfreds med og i opposition til Villads' forslag eller fortolkning af legetemaet. Villads forsøger hele sekvensen igennem at få Slavko til at deltage i den sproglige forhandlingsaktivitet - i første omgang - og i anden omgang i selve legeaktiviteten. Det gør han både sprogligt, kropsligt og med sit blik, som næsten konstant er orienteret mod Slavko eller mod et opmærksomhedsfelt, han deler med Slavko. På den måde opfører Slavko sig og behandles som dominerende. Jeg tror, at Slavko modsætter sig Villads' familieinitiativ, fordi hans status som dominerende ikke har været klart anerkendt inden for legen fra starten. Villads tog en rolle med relativt høj status, mens han tildelte de andre en rolle med lavere status. Hvis legerollerne skal betragtes som afbildninger i et fantasirum af børnenes relative positioner uden for legeaktiviteten, blev Slavko ikke anerkendt som dominerende. Senere gør Villads Slavko til far. Det er sandsynligt, at han forsøger at overtale ham med denne attraktive og hierarkisk højere placerede rolle som en respons på Slavkos manglende entusiasme. Imidlertid ender enten tre eller også alle fire drenge med at være far. Dermed mister rollen den relativt set højere placering og kan ikke længere fungere metaforisk som udtryk for status. Status må udtrykkes på anden vis.

For kort at vende tilbage til Suliman så avancerer han altså fra baby over storebror til far, og dermed får han på overfladen tildelt en mere central position og nye deltagelsesmuligheder. Imidlertid skal det næppe tilskrives hverken hans egen fortjeneste eller de andres empati; det er snarere et resultat af Villads og Slavkos gensidige positionering. Deres forhandling handler kun på overfladen om Suliman; mere centralt står Villads og Slavkos relative status. Om Suliman kan gennemskue dette, tvivler jeg på.

Det er ikke altid muligt at opnå en højt rangerende rolle, fx en rolle som far. Det viser eksempel (49). Villads, Slavko og Sulimans fælles leg i legehuset drejer sig om temaer som 'køre i bil' og 'lave mad'. Chili er på legehusets førstesal, hvor hun rumsterer (lydeligt). Abdo er lige mødt i børnehaven, og de tre drenge forsøger hver på deres måde at tiltrække sig hans opmærksomhed. Suliman har lige vist ham sin hættebluse, Slavko bygger videre på opmærksomhedsfeltet ved at give Suliman hætte på, og Villads inviterer Abdo med ind i legen. Det generelt populære løvetema optræder også her. Suliman er på vej ud af legehuset, mens han slikker på en usynlig is eller slikkepind. Det er formentlig denne handling, Abdo refererer til i sin første tur.

Eksempel 49: ”jeg er babyen” / jbv05100605 / oktober

Deltagere: Suliman, Villads, Abdo, Slavko

- 1 Abd: hallo hvad laver du dog?
2 (2.5)
3 Abd: ¹pr²hahaha ³Su:liman. ((¹ler; ²peger på Sulimans trøje; ³Suliman
4 ser ned.))
5 Suliman slår sig på maven.
6 Sul: se ⁴her. ((⁴går hen til Abdo))
7 (2.5)
8 Sul: se her.
9 Vil: kom Ab[do vi (.)⁵VIL DU IND I BILEN. ((⁵Slavko giver Suliman
10 hætte på.))
11 Sla: [se her.
12 (0.5)
13 Sul: årh.
14 (0.5)
15 Vil: vil du ind i løvebilen.
16 Abd: er I løver?
17 Vil: ja!
18 Sul: ja'er.
19 Sla: vi er [skraldemænd.
20 Abd: [hvem er løvebaby?
21 Vil: vi er ik nogen baby Suliman han ↑er babyen.
22 *
23 Sul: ne:::j.
24 Vil: j↑o↓:.
25 Sul: jeg er fa:r.
26 Vil: ne⁶:ej. ((⁶dasker ud efter Suliman))
27 Sul: jeg er babyen.
28 Vil: baby ja.
29 Sul: ⁸jeg sir det til far. ((⁸går ind i legehus))

Suliman, Villads og Slavkos forsøger ihærdigt at involvere Abdo. Abdo besvarer dog ikke deres inviterende handlinger præfereret, men går i gang med at stille spørgsmål til forhold i legen. Det er en måde at distancere sig på. Villads har igen introduceret løvetemaet, og måske fordi det ofte udspillede sig i kombination med et familietema, spørger Abdo, hvem der er babyen (20). Villads lægger på vegne af sig selv og et uspecificeret 'vi' afstand til baby-rollen, som han derefter tildeler Suliman (19). På den måde lægger han også afstand til Suliman; Suliman er ikke en del af 'vi'. Suliman afviser stort smilende, at han skulle være baby (23), men Villads modsiger ham prompte og aggressivt (24), og efter et enkelt forsøg på at få accept af, at han

skulle være far, accepterer Suliman eksplicit, at han er babyen (27). Til slut understreger han sin baby-position med turen: ”jeg sir det til far.” (29). Hvad han siger, og hvem der er far, står ikke klart, men pointen er, at det ’at sige det (til en voksen)’ er klart indeksikalsk forbundet med barnerollen. Den hierarkisk dominerende voksen er (fra barnets synspunkt) både ansvarlig for, ophavsmand til og håndhæver af mange af de værdier, barnet kender, og normer, som barnet skal orientere sig imod, og det at ’sige det’ peger altså dels på barnets lavere status og på den voksnes moralske rolle som forsvarer af værdier og normer.

Umiddelbart virker det mærkværdigt, at Suliman så hurtigt trækker sig fra forhandlingen og accepterer rollen som baby i eksempel (49). Hverken turenes sekventielle organisering, deltagerkonstellationen eller de andre drenges interne forhandlinger tilbyder en indlysende forklaring, og endvidere er han i sammenlignelige situationer relativt kort tid forinden netop avanceret til højere positioner fx som far (se eksempel 48). Derimod kan vi måske med fordel betragte eksemplet ud fra den sammenhæng i dagens forløb, det placerer sig i. Eksempel 49 falder samme dag og relativt kort efter eksempel 47, hvor Suliman trods positionen som ratificeret deltager henvistes til en rolle som bænkevarmer (det er umuligt at sige præcist hvor længe efter, men formentlig inden for en halv time). Til sammenligning kan babyrollen, der dog har et navn, være mere attraktiv (jf. Winther-Lindquist 2005:47). Eksemplerne 48-49 illustrerer dermed, hvordan begrænsninger på og muligheder for novicens deltagelse er komplekse, kun delvis afhængige af hans eget repertoire og håndtering af det, og indlejret i en social og temporal kontekst. Således får Suliman meget forskellig respons på ellers meget sammenlignelige bidrag.

Afrunding: Deltagelse i praksisfællesskabet

Forhandling er væsentlig i menneskers sociale adfærd. Gennem forhandling gøres individers forståelse tilgængelig (eller ’synlig’) for andre. Gennem forhandling koordineres og justeres forskellige individers forskellige forståelser. Gennem forhandling justerer individer deres fortolkninger af og forventninger til muligheder og begrænsninger i sociale sammenhænge. I dette kapitel har jeg argumenteret for, at disse forventninger hænger sammen med individets position i det specifikke praksisfællesskab, således at novicen fra begyndelsen orienterer sig mere mod blot at få en position

som ratificeret deltager end mod en specifik legerolle (jf. Thorell 1998:3). Jeg har også argumenteret for, at forventningerne hænger sammen med tidligere opnåede resultater, og det vil fx sige, at en position som ratificeret deltager ikke kan afvises efterfølgende uden argumenter. Individets position og tidligere opnåede resultater spiller endvidere sammen, så det fx for den ikke så nye novice ikke længere er tilstrækkeligt at deltage i legens mindst privilegerede roller. Legeroller fungerer nemlig ofte metaforisk for børnenes hierarkiske positioner i praksisfællesskabet.

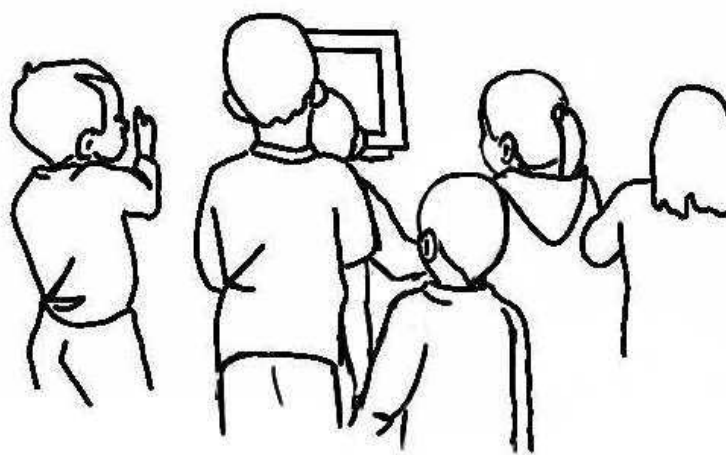
Retten til forhandling kan dog ikke tages for givet, og der er visse betingelser knyttet til at opnå en position, der indebærer denne ret. Sulimans position fra de tidligste optagelser kunne beskrives inden for et goffmansk *participation framework*, men det varede længere, før han positionerede sig som deltager i et Lave og Wenger'sk praksisfællesskab. For at indgå systematisk i forhandlinger, og herunder i forhandlinger om optagelse i leg, behøvede han en (gryende) forståelse for, hvilket repertoire af aktiviteter og ritualer man som børnehavebarn skulle have, hvad aktiviteter og ritualer gik ud på, hvordan de var struktureret, og hvad de fordrede af deltagerne. Det implicerer endvidere ikke kun en forståelse af forskellige genrer og aktivitetstyper, men også af det praksisfællesskab set som hierarkisk organiseret gruppe, han var placeret i. Min undersøgelse af Sulimans sociale udvikling udgør et eksempel på en ikke-lineær udviklingsproces, hvis uventede forløb måske understreger væsentligheden af, hvor centralt det er at gøre sig klart, i hvis favør regler for sprogbrug er (Norton 2000:15), eller hvilke rettigheder man har til at anvende sproglige ressourcer, der ikke normalt anses for at tilhøre ens førstesprog (Rampton 2009). Retten til at tale er bestemt ikke ligeligt og demokratisk fordelt (Norton 2000:113).

Således har jeg i dette kapitel dels illustreret Sulimans gradvise socialisering i (især) drengenes fællesskab og nogle af de komplekse forhold, som påvirkede denne socialisering. Det har jeg gjort som fire temaer:

- Den gryende deltager: Om adgangsbetin- gelser til praksisfællesskabet
- Optagelsesforhandling: Hvordan og hvorfor man kan (eller ikke kan) få lov at være med
- Rettigheder i legen: Muligheder og begrænsninger for praksisfællesskabets medlemmer

- Novicens positionering og positionering af novicen:
Gruppeinterne dynamikker og magtforhold

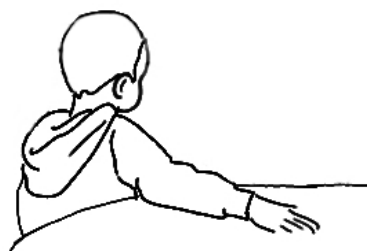
Temaerne belyser forskellige aspekter af Sulimans børnehavekarriere i de ni måneder, jeg havde min gang i Jorden Rundt. Suliman begyndte som børnehavebarn af navn, tavs og distanceret, om end observerende og engageret i, hvad der foregik omkring ham. Det kunne jeg se af hans systematiske placeringer i nærheden af aktiviteter og hans lavmælte, men hyppige brug af *private speech*.



Suliman står et skridt bag de andre børn ved computeren.

Suliman gik fra den marginale position til at blive børnehavebarn af navn, da han også begyndte at vise kendskab til og interesse for form og indhold af aktiviteter. Til sidst i denne periode begyndte han endog at stille krav til sin deltagelse og at imødegå de afvisninger, han blev mødt med (jf. kapitel 5). Udviklingen var på mange måder ikke overraskende. Derimod var det en overraskelse, at Suliman i den sidste optageperiode virkede, som om han fandt situationen gradvis mindre tilfredsstillende. Han blev tvær, hev pigerne i håret, modarbejdede de aktiviteter, som pædagogerne pålagde ham at deltage i. Om end han aldrig havde været *meget* talende, talte han mindre og mindre og legede mindre med de andre drenge. Det var svært for mig i det hele taget at få optagelser med ham engageret i sociale aktiviteter. Denne beskrivelse generaliserer naturligvis over

mange timer og flere måneder. Ind imellem fungerede Suliman nemlig godt, han legede og var glad. Hvad der udgjorde forskellen på de gode øjeblikke og de mindre gode, er et spørgsmål, som jeg ikke kan behandle her. I stedet har jeg fokuseret på den mindre optimale adfærd, der blev karakteristisk i optageperiodens sidste del. På baggrund af mine analyser virker det oplagt at se den adfærd som et resultat af, at Suliman fandt det svært at opnå den position, han ønskede i praksisfællesskabet. Han blev generelt forsøgt fastholdt i en ufordelagtig rekvisitrolle, fx som baby eller som statist i lege med mange deltagere. Samtidig lykkedes det ham enkelte gange at ende som far eller deltage på nogenlunde lige fod med de andre. Hvorfor og hvornår det lykkedes, afhang af komplekse forhold. I den relativt lille drengegruppe, hvor han tilfældigvis var yngste og nyeste medlem, var der tilsyneladende ikke plads og overskud til at tildele ham mere indflydelse, og hans position lignede den marginaliseredes, dvs. det medlem, hvis "contributions are never adopted..." og hvis "experience becomes irrelevant because it cannot be asserted and recognized as a form of competence" (Wenger 1998:203). Denne position kan have alvorlige konsekvenser for et medlems muligheder for at lære; læring afhænger nemlig også af vores evne til at bidrage til den fælles produktion af betydning og mening (Wenger 1998:203). Det er min pointe, at når vi ind imellem forsøger at behandle spørgsmål om, hvorfor nogle børn ikke ender i de positioner, vi forventer og håber, og ikke lever op til vores forestillinger om deres potentiale og repertoire, er det *også* væsentligt at tage i betragtning (se også Willett 1995; Toohey 2000).



At være et (nyt) børnehavebarn

7. KONKLUSION

Denne bog handler om de første ni måneder af drengen Sulimans børnehæliv. Som studie af sproglig socialisering bygger den på en kombination af etnografiske, sprogvidenskabelige og samtaleanalytiske metoder. Den præsenterer både analyser af enkeltstående situationer og af længerevarende processer og forløb, og den fokuserer på skift på områderne sprog (i brug), interaktion og deltagelse. I dette kapitel knytter jeg de forskellige undersøgelses resultater og konklusioner sammen. Endvidere diskuterer jeg bogens resultater i forhold til indledningens tre undersøgelsesspørgsmål, og jeg sætter ganske kort projektet ind i en bredere samfundsmæssig ramme.

Mit mål med denne bog var at beskrive sproglig udvikling som del af og i samspil med social udvikling. Dermed flyttede jeg fokus fra det abstrakte begreb 'sproget' til en konkret sprogbruger. Jeg har foreslået, at 'repertoire' og 'potentiale' udgør anvendelige termer i diskussionen af, hvad børn *faktisk* kan i forhold til, hvad de *måske* kan, eller hvad vi bare ønsker, de skal kunne. Hvad de faktisk kan, vil her sige, hvad de *gør* i specifikke situationer. Hvad de måske kan, er blot hypoteser om deres adfærd i potentielle situationer.

Beskrivelsen af Sulimans sproglige udvikling viste bl.a., hvordan han over tid anvendte forskellige komplekse sætninger og sætnings typer. Jeg kom kort ind på, at hans ytringers gennemsnitslængde voksede svagt over tid, og at mængden af tale gradvist steg, indtil den – temmelig pludseligt – faldt drastisk i de sidste to måneder. I de konstruktionsgrammatiske undersøgelser (af *må*-baserede ytringer, *vil*-baserede ytringer, ytringer med sætninger uden initialt subjekt og med relativsætninger) viste jeg, at Sulimans opbygning af et sprogligt repertoire var en længere proces med gradvise og delvise abstraktioner. Tilegnelsesenhedernes form, indhold og funktion samt deres anvendelse i samtaler var alt sammen af væsentlig betydning for tilegnelsesprocessen, og Sulimans sproglige udvikling i den undersøgte periode så ud til at være leksikalsk forankret og stykvis snarere end generaliseret og styret af overordnede, generelle strukturer og funktioner. For de fleste af de undersøgte sproglige områder skete der i øvrigt en stigning i typer og forekomster indtil oktober og derefter et generelt fald; flere typer gik således tilsyneladende ud af brug. Sætningernes gennemsnitslængde (MLU) skilte sig dog ud, da MLU steg perioden igennem. Faldet i mængden af anvendte typer betød heller ikke, at Sulimans sprog i denne periode kunne betragtes

som en gradvis simplificering. Flere af de strukturelt set mest komplekse typer, herunder relativsætninger, optræder nemlig i undersøgelsens to sidste måneder. På flere måder kan Sulimans sproglige udvikling altså ikke umiddelbart ses som lineær.

I de interaktionelle analyser undersøgte jeg gentagelser, initiativ-respons og Sulimans respons på afvisninger. Jeg viste bl.a., at gentagelse var et yderst almindeligt formgreb. Over 40 % af alle Sulimans ture indeholdt gentagelser, og andelen faldt ikke over tid. Den mest almindelige gentagelsestype var selvgentagelser, der i fem ud af otte optagemåneder udgjorde mellem 60-70 % af gentagelserne. Der så ud til at være en svag tendens til, at Suliman i mindre grad anvendte andengentagelse i løbet af perioden, hvilket kunne indikere, at typens betydning mindskedes med hans stigende sociokulturelle erfaring. Endvidere steg MLU i ture med gentagelser over optageperioden, og ture med gentagelser var generelt længere end ture uden. Gentagelse kunne altså måske hjælpe Suliman til at producere mere komplekst sprog, end han ellers var i stand til. Med en andel af andengentagelser på mellem cirka 11 % og 34 % af det samlede antal ture, står det klart, at min beskrivelse af Sulimans sproglige repertoire i høj grad består i en beskrivelse af ham som dialogpartner snarere end som isoleret sprogbruger. Jeg kunne have udelukket ture med gentagelser, men det indgår netop i konstruktionsgrammatikkens grundlæggende antagelser, at sprogtilegnelse foregår ytringsbaseret. Sprog tilegnes i brug og dermed i kontekst. Konteksten repræsenterer begrænsninger og muligheder for sprogbrugerens og sprogtilegnerens. Bl.a. kan Suliman genanvende tilgængeligt sprogligt materiale, fx samtalepartneres ture, som ressource. Dermed har sproget omkring sprogtilegneren en alt andet end perifer og uvedkommende rolle for en undersøgelse af tilegnelse. Hvis vi ekskluderer gentagelser, går vi glip af vigtige brikker i sprogtilegnelsens puslespil.

I den kvalitative analyse af gentagelse problematiserede jeg synet på gentagelse som specifikt knyttet til det 'at gøre det samme' snarere end at tale om det samme, hvilket hævdes at være en karakteristisk samtaleaktivitet og -norm for børnehavebørn. Jeg udfordrede også den antagelse, at gentagelse for barnet repræsenterer en simpel og relativt sikker vej til deltagelse i børneorienterede aktiviteter. Gentagelse er hos børnehavebørn, som hos andre mennesker, bare én måde at forme sine interaktionelle bidrag på. Som alle andre formgreb kan gentagelse udnyttes på forskellig måde, og bidragets hensigtsmæssighed og relevans afhænger i lige så høj grad som alle andre bidrag af deltageres fortolkninger i specifikke situationer.

Med hensyn til Sulimans anvendelse af initiativer og responser så jeg på, hvordan hans initiativer over tid blev modtaget af de andre børn. Det viste sig, at omkring 2/3 af Sulimans ture i social interaktion ikke modtog respons. Det var tydeligvis svært at blive hørt i det socialt komplekse rum, hvor Suliman befandt sig. Det viste sig også, at Suliman i stigende grad tog udgangspunkt i tidligere bidrag, hvilket antyder, at han blev mere orienteret mod at etablere sammenhæng i aktiviteterne og mod at opbygge fælles forståelser. Det betød dog ikke, at han tog mere udgangspunkt i de andre børns bidrag end i sine egne, eller at han i stigende grad efterstræbte konsensus. Tværtimod antydede analysen af hans orientering mod etablering af fællesskab hhv. forhandling, at han over tid positionerede sig mere *imod* de andre børn end på linje med dem, hvilket især var markant i september og november.

Det tematiserede jeg yderligere i kapitlets sidste analyse af, hvordan Suliman håndterede situationer, hvor der opstod åbenlyse uoverensstemmelser mellem hans og andre børns forståelse af situationen, altså hans respons på afvisninger. Jeg viste, at Suliman over tid besvarede afvisninger sprogligt (snarere end ikke-sprogligt), og at han imødegik dem, især fra september-oktober. Dermed har jeg dokumenteret, at Sulimans orientering mod forhandling og mod sin egen ret snarere end mod accept af tildelte positioner og underkastelse steg. Suliman fremtræder i løbet af bogens indsamlingsperiode stadig stærkere som et sprogligt kompetent individ med egne ønsker.

I bogens sidste analytisk orienterede kapitel beskæftigede jeg mig med deltagelse. Det gjorde jeg både som et spørgsmål om Sulimans orientering mod og strukturelle placering i enkelte aktiviteter og som et spørgsmål om hans generelle position i praksisfællesskabet. Jeg viste, at Suliman ikke umiddelbart blev betragtet som legitim perifer deltager i praksisfællesskabet, men at hans socialiseringsproces i den første tid udmøntede sig i etablering af en tydeligere orientering mod børnegruppen (eller børnegrupperne) som praksisfællesskab(er) og mod de hertil knyttede (børnekulturelt forankrede) normer og praksisser. Jeg bekræftede andres beskrivelser af, at det at blive ratificeret deltager i aktiviteter repræsenterer en vis udfordring for det nye børnehavebarn: deltagelse kunne opnås gennem strategisk anvendelse af konteksttilpassede og –forankrede metoder til positionering. Endvidere viste jeg, at forhandling om optagelse i leg ikke kunne betragtes som en envejs-sag, men snarere som et fælles anliggende, en samkonstrueret kommunikativ proces, hvis resultat afhang af flere deltagere. De positioner og roller, Suliman opnåede,

afhang ikke udelukkende af hans egne ønsker. Han blev både hjulpet frem og begrænset af børnehavens veteraner, alt efter hvordan hans ønsker og forventninger passede sammen med deres. Sluttelig foreslog jeg, at Sulimans deltagelse i leg afhang af andet end relationen mellem Suliman selv og hans ønsker og forventninger og så de andre deltagere og deres ønsker og forventninger. Dels spillede de andre deltageres gensidige relationer og gensidige positionering en rolle, dels gjorde tidspunktet for en given forhandling. Således havde både kulturelle aspekter og gruppens magthierarkier indflydelse på novicens socialisering.

Jeg er ofte blevet foreslået, at ændringerne i Sulimans adfærd afspejler hans gradvise tilegnelse af dansk. Med et større repertoire inden for dansk er Suliman i stand til at imødegå de andre børn, når de stiller ham over for muligheder, som han ikke finder tilfredsstillende. Imidlertid er der ikke mig bekendt en ligefrem, nødvendig eller endda oplagt sammenhæng mellem det at være en kompetent sprogbruger inden for et givet sprog og så at vælge ikke at stille sig på linje med de andre, kammeraterne, det sociale fællesskab. Tabellen over Sulimans responser på afvisninger viser faktisk, at alle værdierne [+/- eksplicit], [+/- sproglig] og [+/- accept] optræder i både den første og den anden periode. Derfor kan Sulimans ændrede adfærd ikke *udelukkende* være en funktion af sprogtilegnelse. Jeg foreslår, at ændringerne skyldes interaktion mellem to parametre: (*social*) *orientering* og *kommunikativ kompetence* (Hymes 1972; se også Wong Fillmore 1976, Tabors 2007; Tabors & Snow 1994). Med social orientering mener jeg individets sociale mål. Inden for teoretiske rammer som fx sproglig socialisering og *legitimate peripheral participation* tages det ofte for givet, at novicens / den nytilkomnes mål er at opnå fuldt medlemskab, og at dette fulde medlemskab er, hvad han eller hun søger hele tiden. For at opnå det mål accepterer den nytilkomne alle de betingelser, som veteranerne præsenterer ham eller hende for, og stræber kun efter at tilegne sig deres måder at tale, tænke og opføre sig på. Det er imidlertid slet ikke det eneste mulige forløb. Der findes andre muligheder. Kulick og Schieffelin's (2004) *bad subjects* modsætter sig fx generelt det sociale fællesskabs kald. Endvidere kan nytilkomne også ønske at opnå medlemskab, men på samme tid ikke ville acceptere de begrænsninger, som de præsenteres for af de 'ældre' medlemmer. Det er også muligt, at et nyt medlem ændrer sine sociale mål over tid. Måske accepterer han eller hun blindt alle betingelser i starten, men som tiden går, bliver han (eller hun) mindre enig i en positionering som novice, med hvad det indebærer af andre

begrænsninger på adfærd. Som Lave og Wenger nævner (1991:56), så involverer alle praksisfællesskabets reproduktive processer en vis spænding mellem veteraner og nykommere. Veteraner vil passe på deres privilegier og holde de nytilkomne i mindre fordelagtige positioner, mens de nytilkomne ønsker at opnå nye privilegier og nye muligheder. Denne spænding er det vigtigt at tage alvorligt, og vi bør være følsomme over for den stadige dynamik i virkelige socialiseringsforløb.

Jeg anvender *kommunikativ kompetence* både om den abstrakte viden, der angår hensigtsmæssige og passende måder at kommunikere på, og om muligheden for faktisk at udføre passende og hensigtsmæssig kommunikation. Man kan faktisk godt have en sociolingvistisk forståelse uden nødvendigvis at handle i overensstemmelse med denne. Der kan til gengæld også være store forskelle mellem en produktiv og en receptiv sproglig kompetence, som det gentagne gange er blevet demonstreret inden for sprogtileningsforskningen (jf. også Blommaert & Backus' (2011) brug af *repertoire*). Endelig er det på ingen måde givet, at det at have et specifikt kommunikativt potentiale og repertoire garanterer, at en sprogbruger ønsker at anvende denne kompetence på socialt accepterede og passende måder. Virkelige sprogbrugere opfører sig ikke nødvendigvis og i alle tilfælde i overensstemmelse med de kulturelle normer for sprogbrug, de taler ikke nødvendigvis passende og hensigtsmæssigt.

Tabellen over Sulimans responser på afvisninger afspejler efter min mening klartest denne interaktion mellem Sulimans kommunikative kompetence og sociale orientering. For det første er det slående, at der ikke er nogle tilfælde af afvisningssekvenser i den første måned, Suliman tilbragte i børnehaven (april), og der er kun to i den anden (maj). Som andre nye skole- (og børnehave-) startere (se fx Wong Fillmore 1986; Tabors & Snow 1994; Tabors 2007) interagerede Suliman formentlig kun lidt med de andre børn i de to måneder. Da han så senere i den første periode faktisk endte i situationer med uoverensstemmelser, så han stadig ud til at acceptere de afvisninger, han måtte få. Denne opførsel var formentlig relateret til Sulimans sociale mål. Jeg antager, at hans primære mål var at opnå medlemskab i praksisfællesskabet. De ældre børn var for den sags skyld veteraner eller eksperter, og Suliman kunne antage, at deres måder at være børnehavebørn på var passende og hensigtsmæssig. Derfor stillede Suliman som nyt børnehavebarn sig på linje med disse veteranbørn ved at appropriere sig deres måder at tale på, gå på, lege

på osv. En afvisning er en stor forhindring, da den er et håndgribeligt tegn på en *mis*-alignment, en *u*-overensstemmelse mellem Sulimans forståelser og ønsker på den ene side og et andet barns på den anden. I denne vanskelige situation vil den mest sikre respons socialt set formentlig være at trække sig. Det er formentlig del af forklaringen på Sulimans implicite og accepterende responser i studiets første del.

I den senere del af optageperioden havde Suliman opnået en position i praksisfællesskabet. Hans sociale orientering skiftede således også. Han var aktivt og kreativt engageret i de forskellige aktiviteter og i stedet for at assimilere og acceptere de andre børns beslutninger, orienterede han sig mod selvforsvar af sit sociale billede. Det gjorde han ved at forhandle og ved at modsige de andre børn. Han havde altså en kreativ social rolle. Hans mere offensive adfærd blev behandlet som et problem i det sociale fællesskab, og Suliman blev marginaliseret af de ældre drenge. Hans modstand mod deres afvisninger blev ikke behandlet som et tegn på stigende kommunikativ kompetence, og hans sociale orientering blev dermed en forhindring for social accept og fuld deltagelse. Sulimans forsøg på forhandling var selvfølgelig hjulpet på vej af hans stigende kommunikative repertoire, og således blev hans større sproglige repertoire faktisk en forhindring for hans sociale velbefindende og inklusion. Det blev et problem for ham "at sætte sprog på" og "at bruge sine egne ord", som der ellers i vid udstrækning opfordres til i børnehaver (se fx Church 2009:4).

Hvad er så konsekvensen af disse resultater fra undersøgelsen af Sulimans første ni måneder i børnehave? For det første har vi set, at der ikke nødvendigvis er et 1-til-1-forhold mellem sproglig og social udvikling; positiv social placering (fx i form af 'ratificeret deltagelse' eller opnåelse af rollen som far) kan faktisk opnås på trods af lille sproglig indsats. Det betyder i anden omgang, at barnet ikke nødvendigvis oplever et pres i den sociale interaktion for at tilegne sig mere sprog. Samtidig kan vi se, at en positiv, fremadskridende sproglig udvikling ikke altid hænger sammen med en generel, positiv social udvikling. På trods af et større sprogligt repertoire og større kommunikativt potentiale får barnet altså ikke nødvendigvis en mere inkluderet (i modsætning til perifer) position i børnenes praksisfællesskab og en mere fordelagtig placering i legeaktiviteter. Måske kan den større sproglige erfaring endog have den modsatte effekt. På den anden side er udvikling, sproglig såvel som kognitiv og på anden vis, en forudsætning for, at de nye drenge og piger på lidt længere sigt kan få eller overtage en plads blandt veteranerne, og den

specifikke børnehavegruppe, som det nye børnehavebarn skal socialiseres ind i, har dermed stor betydning for, hvilke deltagelses- og udviklingsmuligheder barnet får og har på længere sigt. Det er naturligvis ikke i sig selv en epokegørende observation, men jeg finder det alligevel værd at understrege, at barn-barn-interaktion absolut ikke nødvendigvis er tryk, intim, ligeværdig og inspirerende, som der ellers ofte gives udtryk for. Det kan den være, men den kan også være ubehageligt udfordrende, grænseoverskridende, begrænsende og ulige. Især i små grupper som den, Suliman befandt sig i, kan barnet ikke frit vælge mellem, hvornår det ønsker at lege og med hvem. Barnet må forholde sig til den specifikke, begrænsede gruppe af børn, det tilfældigvis befinder sig sammen med, og dem kan barnet have et mere eller mindre kompliceret forhold til. Tilsvarende skal det nye barn i børnehaven lære at forstå og forholde sig til praksisfællesskabet som en allerede eksisterende historisk enhed. For socialiseringsprocessen indebærer det begrænsninger og muligheder af både positiv og negativ karakter, og ydermere begrænsninger og muligheder af meget kompleks karakter, som det kan være svært at forstå. Når Suliman ikke fik sine forventninger om afkast af investeringen i praksisfællesskabet indfriet, kan det udmærket skyldes de andre børns magtkampe og have relativt lidt at gøre med ham som person. Det kan være svært nok at gennemskue for voksne og i endnu højere grad for en treårig. Det er for mig at se klart, at en konstellation af mange veteraner og få eller en enkelt nybegynder ikke er det optimale udgangspunkt for en socialiseringsproces i børnehaven.

Min undersøgelse dokumenterer, hvordan det at gå i børnehaven ikke nødvendigvis er en positiv oplevelse for det enkelte barn. Forløbet for Sulimans dansktilenelse var i den periode, jeg fulgte ham, fremadrettet, men han blev i stigende grad marginaliseret og trak sig fra gruppeaktiviteterne. Hvis det at lære sprog på længere sigt hænger sammen med det at 'være med' (som det sagtens kan have gjort i starten af Sulimans børnehaveperiode), så tyder det måske ikke godt for hans videre børnehavefærd og sprogtilenelse. Den marginaliserede position kan have voldsomme konsekvenser på længere sigt (jf. Hall 1997:303); det gælder for børnehavebørn som for andre mennesker, og det gælder også sprogligt. Således har min undersøgelse vist, at for at forstå specifikke socialiseringsforløb, herunder tilenelse og læring af kulturelle praksisser og normer, er vi nødt til at se på både sprog, interaktion og deltagelse.

Jeg stillede indledningsvis tre undersøgelsesspørgsmål. De omfattede, hvilken sprogbrug legeaktiviteter i børnehaven kræver,

hvilke sproglige og kommunikative faktorer der kan medvirke til, at et barn fungerer socialt dårligt i en børnegruppe, og hvordan vi kan beskrive tilegnelse, læring og socialisering, herunder hvilket forhold der er mellem sproglig udvikling og anden udvikling. Disse spørgsmål kan vi naturligvis aldrig besvare udtømmende og generelt, og de er kun meningsfulde i forhold til specifikke undersøgelser. Jeg har allerede diskuteret, hvordan sammenhængene mellem sprog, social placering, sprogtilenelse og generel social udvikling er komplekse og ikke altid lever op til idealiserede forestillinger om lineære, fremadskridende, parallelle forløb. Det har i hvert fald for mig været en øjenåbnende (om end ikke uforståelig) konklusion, at det at blive sprogligt bedre kan medvirke til perioder af social mistro.

Jeg har ikke som sådan underkastet sammenhængen mellem sprog og legeaktiviteter en systematisk undersøgelse, og det er i og for sig også umuligt at besvare spørgsmålet om, hvilken sprogbrug 'legeaktiviteter' kræver. Man kan i mange tilfælde deltage nonverbalt eller med meget lille sproglig indsats, som jeg også har illustreret, og aktiviteter fordrer kun noget på grund af de forventninger, barnet måtte have. Bogen igennem har jeg dog dokumenteret de sproglige aspekter af forskellige legeprocesser, og jeg har behandlet aktivitetstypen på et generelt plan som en af de grundlæggende parametre for sproglig udfoldelse og for vores fortolkning af kommunikative bidrag, herunder af sproglige bidrag. Jeg har også vist, hvordan flerordsudtryk og mere skematiske udtryk – fx *må jeg be om ...*, *må jeg være med ...*, *gå i stykker*, *det må man (ikke), vil ha, vil ikke/gerne, nu ska der ...*, *dér er NP*, *hvad er det?*, *hvad hedder ...* osv. – har stor relevans for beskrivelsen af børnehavebarnets sprogbrug og formentlig for dets strukturering af sin sproglige deltagelse. En del af disse udtryk har jeg foreslået, hænger tæt sammen med, hvilke aktiviteter barnet indgår i. Jeg har dermed behandlet sammenhængen mellem sprog og aktivitet ikke som et spørgsmål om ordforråd eller om generelle grammatiske muligheder, men som et spørgsmål om enheder større end ord og af anden karakter end grammatiske regler. Når det er sagt, kan man formentlig i kommende undersøgelser med fordel differentiere mellem de forskellige roller i legeaktiviteterne. Nogle roller kræver nok i mange sammenhænge mere sproglig erfaring, større repertoire og måske et større sprogligt potentiale end andre.

Bogen åbner efter min mening for nye argumenter i diskussionen om børnehavens rolle i børns læringsprocesser først og fremmest ved at problematisere, at den frie leg egentlig er fri, og at den

nødvendigvis er befordrende for læring. Min studie understreger behovet for den målrettede voksenindsats, hvis man vil sikre, at børnene kan andet på dansk end det, de har behov for i børnenes eget praksisfællesskab. Der er stor forskel på at forhandle legeroller, at spille vendespil og så at lære og i det hele taget indgå i formelle læringssammenhænge. Som Hymes (1974:121) skrev, så er det formålet med uddannelse (og i denne sammenhæng kan vi betragte børnehaven som en del af uddannelsen) at gøre børnene i stand til at udvikle deres evner for kreativ sprogbrug. Dette indgår som en væsentlig forudsætning for den succesfulde tilpasning af dem og deres fællesskaber i de konstant ændrende omstændigheder, mennesker skal forholde sig til i dag. Det kan børnegruppen ikke i sig selv overskue; det kræver specifikke, målrettede krav ledsaget af struktureret hjælp fra kompetente og engagerede voksne. Samtidig er der ikke tvivl om, at barnet *kan* lære en masse sprog og andet af at gå i børnehave. Det er stadig påfaldende, at det netop især er de andre børn, der motiverer barnet til at lære nyt. Det, vi skal undgå, er således, at den institutionelle sammenhæng kommer til at byde børnene på de personlige nederlag, som er tragisk almindelige i formelle, institutionelle læringssammenhæng: "In any situation, people will learn, even if they learn to fail, an all-too-common consequence of formal schooling." (Watson-Gegeo 2004:337).

Det billede, jeg har tegnet af en enkelt drengs socialisering, er blot ét eksempel på denne proces' mulige forløb, og det indgår dermed sammen med andre studier i en fortsat sammenstyknings af forståelsen af kompleksiteten i socialiseringsprocesser. Enkeltstudier som dette har ydermere værdi, fordi de hjælper os til at forstå, hvordan processer former sig for specifikke mennesker. Det kan vi aldrig komme tæt på i tværsnitstudier og statistiske undersøgelser, hvor individuelle forskelle netop udviskes. Suliman kan måske, og måske ikke, genkendes som et typisk børnehavebarn, og den kontekst, han befinder sig i, er ligeledes måske og måske ikke typisk. Derimod hævder jeg, at de mekanismer, jeg beskriver, er generelle og almene, og således bliver hans historie af væsentlig almen interesse. Det gør den ikke mindst, fordi Suliman på flere måder kan betragtes som et af de børn, for hvem §4a havde praktiske konsekvenser (Unndervisningsministeriet 2003). Jeg ved ikke, om han rent faktisk kom i børnehave pga. denne paragraf, men det kunne have været tilfældet givet hans familiebaggrund, og dermed kan vi diskutere nogle af paragraffens grundlæggende antagelser i lyset af hans tilfælde. Det viser sig fx, at man talte dansk i hans børnehave, at han

tilegnede sig en del dansk, og *at* det dansk var af en bestemt karakter. Samtidig viste det sig, at Sulimans betingelser for succes i det omgivende samfund og ikke mindst i skolesystemet ikke nødvendigvis blev bedre af det. Det er alt sammen væsentlige indsigter.

LITTERATUR

- Andersen, P.Ø. & J. Kampmann (1996): Børns legekultur. København: Munksgaard, Rosinante.
- Aronsson, K. (1998): Identity-in-interaction and social choreography. *Research on Language and Social Interaction* 31, 75-89. London: Routledge.
- Aronsson, K., Thorell, M. (1999): Family politics in children's play directives. *Journal of Pragmatics*, vol. 31, 23-47.
- Ashmore, M., K. MacMillan & S.D. Brown (2004): It's a scream: professional hearing and tape fetishism. *Journal of Pragmatics*, vol. 36, 349-374.
- Austin, J. (1962): *How to do things with words*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Baarts, C. (2003): Håndværket: Opbygning af viden. In: K. Hastrup (red.): *Ind i verden: En grundbog i antropologisk metode*. København: Hans Reitzels Forlag, 35-49.
- Bakhtin, M.M. (1986): *Speech Genres and Other Late Essays*. Texas: University of Texas Press.
- Bates, E., I. Bretherton & L. Snyder (1988): *From First Words to Grammar: Individual Differences and Dissociable Mechanisms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bateson, G. (2000) [1972]: *A Theory of Play and Fantasy*. In: *Steps to an ecology of mind*. Chicago: University of Chicago Press, 177-193.
- Bauman, R. (2001): Genre. In: A. Duranti (ed.): *Key Terms in Language and Culture*. Mass./Oxford: Basil Blackwell Publishers, 79-81.
- Bennett-Kastor, T. (1994): Repetition in Language Development: From Interaction to Cohesion. In: B. Johnstone (ed.): *Repetition in Discourse, Interdisciplinary Perspectives*, vol. 1. Norwood, N.J.: Ablex Publishing Corporation, 155-171.
- Berman, R. & D.I. Slobin (eds.) (1994): *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*. New Jersey/UK: Lawrence Erlbaum Associates, publishers.
- Bilmes, J. (1988): The Concept of Preference in Conversation Analysis. *Language in Society*, vol. 17, no. 2, 161-181.
- Björk-Willén, P. (2007): Participation in multilingual preschool play: Shadowing and crossing as interactional resources. *Journal of Pragmatics*, vol. 39, 2133-2158.
- Björk-Willén, P. (2006): *Lära och leka med flera språk: Socialt samspel i flerspråkig förskola*. Linköping Studies in Art and Science 376. Tema Barn. Ph.d.-afhandling. Linköping: Linköping Universitet.
- Blommaert, J. (2008): *Grassroots Literacy: Writing, Identity and Voice in Central Africa*. London/New York: Routledge.

- Blommaert, J. (2010): *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge/New York: Cambridge University Press.
- Blommaert, J. & A. Backus (2011): Repertoires revisited: 'knowing language' in superdiversity. Working Papers in Urban Language and Literacies, paper 67. At www.kcl.ac.uk/ldc
- Blum-Kulka, S., D. Huck-Taglicht & H. Avni (2004): The social and discursive spectrum of peer talk. *Discourse Studies*, vol. 6, no. 2, 207-28.
- Bolander, M. (1989): Prefabs, patterns and rules in interaction? Formulaic speech in adult learners' L2 Swedish. In: K. Hyltenstam & L.K. Obler (red.): *Bilingualism Across the Lifespan*. Cambridge: Cambridge University Press, 73-86.
- Bowerman, M. (2011): Linguistic typology and first language acquisition. In J. J. Song (ed.): *The Oxford handbook of linguistic typology*. Oxford: Oxford University Press, 591-617.
- Bowerman, M. & P. Brown (eds.) (2007): *Crosslinguistic perspectives on argument structure: Implications for learnability*. London: Routledge.
- Boye, K. & P. Harder (2007): Complement-taking predicates: Usage and linguistic structure. *Studies in Language*, vol. 31, no. 3, 569-606.
- Braunwald, S. R. & R.W. Brislin (1979): The Diary Method Updated. In: E. Ochs & B. B. Schieffelin (eds.): *Developmental Pragmatics*. New York: Academic Press, 21-42.
- Brooks, P.J. (1994): Review: *First Verbs: A Case Study of Early Grammatical Development* by Michael Tomasello. *The American Journal of Psychology*, vol. 107, no. 2, 299-305.
- Brouwer, C.E. & J. Wagner (2004): Developmental issues in second language conversation. *Journal of Applied Linguistics*, vol. 1, no. 1, 29-47.
- Brown, R. (1973): *A first language: The early stages*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Brown, R. & U. Bellugi (1964): Three Processes in the Child's Acquisition of Syntax. In: E. Lenneberg (ed.): *New Directions in the Study of Language*. Cambridge, Mass.: The M.I.T. Press, 131-161.
- Brown, P. (2000): Conversational Structure and Language Acquisition: The Role of Repetition in Tzeltal. *Journal of Linguistic Anthropology*, vol. 8, no. 2, 197-221.
- Bruner, J. (1975): The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language*, vol. 2, no. 1, 1-19.
- Bruner, J. (1983): *Child's Talk: Learning to Use Language*. New York: Norton.
- Bucholtz, M. (2000): The politics of transcription. *Journal of Pragmatics*, vol. 32, no. 10, 1439-1465.
- Bucholtz, M. (2007): Variation in Transcription. *Discourse Studies*, vol. 9, no. 6, 784-808.

- Bucholtz, M. & K. Hall (2005): Language and Identity. In: A. Duranti (ed.): A Companion to Linguistic Anthropology. Blackwell Reference Online.
- Bundgaard, H. (2006): Et antropologisk blik på kultur. In: M.S. Karrebæk (red.): Tosprogede børn i det danske samfund. København: Hans Reitzels Forlag, 131-150.
- Bundgaard, H. & E. Gulløv (2008): Forskel og fællesskab: Minoritetsbørn i daginstitution. København: Hans Reitzels Forlag.
- Butler, C. & A. Weatherall (2006): "No We're Not Playing Families": Membership Categorization in Children's Play. *Research on Language and Social Interaction*, vol. 39, no. 4, 441-470.
- Bybee, J. (1995): Regular morphology and the lexicon. *Language and Cognitive Processes*, vol. 10, 425-455.
- Calleri, D. (1996): Chinese children learning Italian: allo-repetition forms and functions in semiguided dialogues. In: C. Bazzanella (ed.): *Repetition in Dialogue*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 29-38.
- Canale, M. (1983): On some dimensions of language proficiency. In: J. Oller (ed.): *Issues in language testing research*. Rowland, MA: Newbury House, 2-27.
- Canale, M. & M. Swain (1980): Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, vol 1, no. 1, 1-47.
- Candlin, C. (2000): General Editor's Preface. In: B. Norton: *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. England: Longman, xiiv-xxi.
- Capps, L. & E. Ochs (2001): *Constructing panic: The discourse of agoraphobia*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Cathcart-Strong, R.L. (1986): Input Generation by Young Second Language Learners. *Tesol Quarterly*, vol. 20, no. 3, 515-530.
- Cazden, C.B., V.P. John & D. Hymes (eds.) (1974): *Functions of language in the classroom*. New York: Teachers College Press.
- Čekaite, A. (2006): *Getting started: Children's participation and language learning in an L2 classroom*. Ph.d.-afhandling. Linköping Studies in Arts and Science 350. Department of Child Studies. Linköping: Linköpings Universitet.
- Čekaite, A. (2008): Developing conversational skills in a second language. Language learning affordances in a multiparty classroom setting. In: J. Philp, R. Oliver & A. Mackey (eds.): *Child's play? Second language acquisition and the younger learner*. Amsterdam: John Benjamins, 105-129.
- Čekaite, A. (2009a): Soliciting teacher attention in an L2 classroom: Embodied actions and affective displays. *Applied Linguistics*, vol. 30, no. 1, 26-48.
- Čekaite, A. (2007): A Child's Development of Interactional Competence in a Swedish L2 Classroom. *The Modern Language Journal*, vol. 91, no. 1, 45-62.

- Čekaite, A. & K. Aronsson (2004): Repetition and joking in children's second language conversations: Playful recyclings in an immersion classroom. *Discourse Studies*, vol. 6, no. 3, 373-392.
- Chomsky, N. (1957): *Syntactic Structures*. The Hague: MIT Press.
- Chomsky, N. (1959): A Review of B.F. Skinner's Verbal Behaviour. *Language*, vol. 35, no.1, 26-58. Fra: <http://www.chomsky.info/articles/1967----.html>
- Chomsky, N. (1965): *Aspects of a theory of syntax*. Cambridge Mass.: MIT Press.
- Chomsky, N. (1975): *Reflections on Language*. New York: Pantheon Books.
- Christensen, P. (2000): Ethiske fordringer: Etik og taktik i forskning med børn. In: P.S. Jørgensen & J. Kampmann (red.): *Børn som informanter*. København: Børnerådet, 216-233.
- Church, A. (2009): *Preference Organisation and Peer Disputes: How Young Children Resolve Conflict*. England/USA: Ashgate.
- Clark, E.V. (2007): Young children's uptake of new words in conversation. *Language in Society*, vol. 36, no. 2, 157-182.
- Clark, R. (1977): What's the use of imitation? *Journal of Child Language*, vol. 4, no. 3, 341-358.
- Clark, H. (1996): *Using Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clifford, J. (1986): Introduction: Partial Truths. In: J. Clifford & G.E. Marcus (eds.): *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*. Berkeley, L.A./London: University of California Press, 1-26.
- Clifford, J. & G.E. Marcus (eds.) (2006): *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*. Berkeley, L.A./London: University of California Press.
- Comrie, B. (1989): *Language Universals and Linguistic Typology*, 2nd ed. Oxford, UK/Cambridge, USA: Blackwell.
- Cook, V.J. & M. Newson (2007): *Chomsky's Universal Grammar: An introduction*, 3rd ed. Singapore: Blackwell Publishing.
- Corder, S.P. (1968): The Significance of Learners' Errors. In: J. Richards (ed.): *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*. London/NY: Longman, 19-27.
- Corsaro, W.A. (1979): "We're friends, right?" Children's use of access rituals in a nursery school. *Language in Society*, vol. 8, no. 2-3, 315-336.
- Corsaro, W.A. (1985): *Friendship and peer culture in the early years*. Norwood N.J.: Ablex.
- Corsaro, W.A. (1986): Routines in Peer Culture. In: J. Cook-Gumperz, W. Corsaro and J. Streeck (eds.): *Children's Worlds and Children's Language*. Berlin: Mouton, 231-252.
- Corsaro, W.A. (1990): The underlife of the nursery school: young children's social representations of adult rules. In: G. Duveen & B. Lloyd (eds.): *Social representations and the development of knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press, 11-26.

- Corsaro, W.A. (2005): *The Sociology of Childhood*, 2nd ed. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Corsaro, W.A. & A.-C. Evaldsson (1998): Play and Games in the Peer Cultures of Preschool and Preadolescent Children: An Interpretive Approach. *Childhood*, vol. 5, no. 4, 377-402.
- Corsaro, W.A. & L. Molinari (1990). From seggiolini to discussione: The generation and extension of peer culture among Italian and American children. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, vol. 3, no. 4, 213-230.
- Corsaro, W.A. & T.A. Rizzo (1988): Discussion and Friendship: Socialization Processes in the Peer Culture of Italian Nursery School Children. *American Sociological Review*, vol. 53, no. 6, 879-894.
- Corsaro, W.A. & D.W. Maynard (1996): Format tying in discussion and argumentation among Italian and American children. In: D.I. Slobin, J. Gerhardt, A. Kyratzis & J. Guo (eds.): *Social Interaction, Social Context, and Language: Essays in honor of Susan Ervin-Tripp*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum, 157-174.
- Creese, A. (2008): Linguistic Ethnography. In: N. Hornberger (ed.): *Encyclopedia of Language and Education* 10 / 39. Heidelberg: Springer, 3424-3436.
- Creese, A. & A. Blackledge (2009): 'Because tumi Bangali': Inventing and disinventing the national in multilingual communities in the UK. *Ethnicities*, vol. 9, no. 4, 451-476.
- Creese, A. & A. Blackledge (2010): Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching? *The Modern Language Journal*, vol. 94, no. 1, 103-115.
- Cromdal, J. (2001): Can I be with?: Negotiating play entry in a bilingual school. *Journal of Pragmatics*, vol. 33, no. 4, 515-543.
- Croft, W. (1995): Autonomy and functionalist linguistics. *Language*, vol. 71, 490-532.
- Croft, W. (2001): *Radical construction grammar: Syntactic theory in a typological perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Crystal, D. (1974): Review: R. Brown: "A first language: the early stages". *Journal of Child Language*, vol. 1, 289-334.
- Dąbrowska, E. (2000): From formula to schema: The acquisition of English questions. *Cognitive Linguistics*, vol. 11, 1-20.
- Dąbrowska, E., Street, J. (2006): Individual differences in language attainment: Comprehension of passive sentences by native and non-native English speakers. *Language Sciences*, vol. 28, no. 6, 604-615.
- Damico, J.S. & N.N. Simmons-Mackie (2002): The base layer and the gaze/gesture layer of transcription. *Clinical Linguistics & Phonetics*, vol. 16, no. 5, 317-327.
- Danby, S. & C. Baker (1998): How to be masculine in the block area. *Childhood*, vol. 5, no. 2, 151-175.
- Danby, S. & C. Baker (2000). Unravelling the Fabric of Social Order in Block Area. In: S. Hester & D. Francis (eds.): *Local Educational order:*

- Ethnometodological Studies of Knowledge in Action. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins, 343-358.
- Davidson, J. (1984): Subsequent versions of invitations, offers, requests, and proposals dealing with potential or actual rejection. In: M. Atkinson & J. Heritage (eds.): *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Davies, B., & Harré, R. (1990): Positioning: The Discursive Production of Selves. *Journal for the Theory of Social Behavior*, vol. 20, no.1, 43-63.
- Den Danske Ordbog (2003). København: Det Danske Sprog- og Litteraturselskab, Gyldendal
- Deunk, M., J. Beerenst & K. de Gloopper (2008): The development of early sociodramatic play. *Discourse Studies*, vol. 10, no. 5, 615-633.
- Diessel, H., M. Tomasello (2000): The development of relative clauses in spontaneous child speech. *Cognitive Linguistics*, vol. 11, no. 1-2, 131-151.
- Diessel, H., M. Tomasello (2001): The acquisition of finite complement clauses in English: A corpus-based analysis. *Cognitive Linguistics*, vol. 12, no. 2, 97-141.
- Diderichsen, P. (1962): *Elementær Dansk Grammatik*, 3. udg. København: Gyldendal.
- Drew, P. & J. Heritage (1992): Introduction. In: P. Drew & J. Heritage (eds.): *Talk at work: Interaction in Institutional Settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 3-65.
- Duff, P.A. (1995): An Ethnography of Communication in Immersion Classrooms in Hungary. *Tesol Quarterly*, vol. 29, no. 3, 505-537.
- Duff, P. (2000): Repetition in Foreign Language Classroom Interaction. In: J.K. Hall & L.S. Verplaetse (eds.): *Second and Foreign Language Learning Through Classroom Interaction*. NJ/ London: Lawrence Erlbaum Ass, publishers, 109-137.
- Dulay, H. & M. Burt (1974): Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning*, vol. 24, no. 1, 37-53.
- Duranti, A. & C. Goodwin (1992): *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Edwards, D. (1997): *Discourse and Cognition*. London: Sage Publications.
- Eisenberg, A. & C. Garvey (1981): Children's use of verbal strategies in resolving conflicts. *Discourse Processes*, vol. 4, 149-170.
- Ellis, N. (2003): Constructions, Chunking, and Connectionism: The Emergence of Second Language Structure. In: C.J. Doughty & M.H. Long (eds.): *The handbook of second language acquisition*. U.K.: Blackwell Publishing, 63-103.
- Ellis, R. (1985): *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1995): Appraising second language acquisition theory in relation to language pedagogy. In: G. Cook & B. Seidlhofer (eds.): *Principle and Practice in Applied Linguistics: Essays in honour of H.G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press, 73-89.

- Ervin-Tripp, S. (1979): Children's Verbal Turn-Taking. In: E. Ochs & B. Schieffelin (eds.): *Developmental Pragmatics*. New York: Academic Press, 391-414.
- Ervin-Tripp, S.M. (1986): Activity structure as scaffolding for children's second language learning. In: J. Cook-Gumperz, W.A. Corsaro & J. Streeck (eds.): *Children's Worlds and Children's Language*. Amsterdam: Mouton de Gruyter, 337-366.
- Ervin-Tripp, S.M. (1996): Context in language. In: D.I. Slobin, J. Gerhardt, A. Kyratzis & J. Guo (eds.): *Social interaction, social context, and language: Essays in honor of Susan-Ervin-Tripp*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 21-36.
- Ervin-Tripp, S. & C. Mitchell-Kernan (1977): Introduction. In: S. Ervin-Tripp & C. Mitchell-Kernan (eds.): *Child Discourse*. N.Y./London: Academic Press, 1-23.
- Esdahl, T., L.M. Madsen, J.L. Nielsen, L.U. Olsen & N. Jørgensen (2001): Sprog, køn og dominans. In: J.N. Jørgensen (red.): *En køn strid: Sprog, magt og køn hos tosprogede børn og unge*. København: Roskilde Universitets Forlag, 125-129.
- Eskildsen, S. (2008): *Constructing a second language inventory – the accumulation of linguistic resources in L2 English*. Ph d dissertation. SDU Odense, Institute of Language and Communication.
- Eskildsen, S.W. (2009): Constructing another language – usage-based linguistics in second language acquisition. *Applied Linguistics*, vol. 30, no. 3, 335-357.
- Eskildsen, S.W. (2011): The L2 inventory in action: Usage-based linguistics and conversation analysis in second language acquisition. In: G. Pallotti & J. Wagner (eds.): *Learning as social practice: Conversation-analytic perspectives*. Honolulu : National Foreign Language Resource Center, 327-364.
- Eskildsen, S. & T. Cadierno (2007): Are recurring multi-word expressions really syntactic freezes? Second Language Acquisition from the perspective of Usage-Based Linguistics. In: M. Nenonen & S. Niemi (eds.): *Collocations and Idioms 1: Papers from the First Nordic Conference on Syntactic Freezes*. Studies in Languages, University of Joensuu, Vol. 41. Joensuu: Joensuu University Press.
- Evaldsson, A.-C. (2004): Shifting Moral Stances: Morality and Gender in Same-Sex and Cross-Sex Game Interaction. *Research on Language and Social Interaction*, vol. 37, no. 3, 331-363.
- Evaldsson, A.-C. & W. Corsaro (1998): Play and games in the peer cultures of preschool and preadolescent children: An interpretive approach. *Childhood*, vol. 5, no. 4, 377-401.
- Fernandez, J.W. (2006): Silences of the field. In: M.-L. Achino-Loeb (ed.): *Silence: The currency of power*. U.K.: Berghan Books, 132-139.
- Filipi, A. (2009): Toddler and parent interaction: The organization of gaze, pointing and vocalization. Amsterdam: John Benjamins.

- Fillmore, C. P. Kay & M. O'Connor (1988): Regularity and Idiomaticity in Grammatical Constructions: The Case of *Let Alone*. *Linguistics*, vol. 64, no. 3, 501-538.
- Fine, E. (1984): *The Folklore Text: From Performance to Print*. Bloomington & Indianapolis: Indiana University Press.
- Firth, A. & J. Wagner (1997): On Discourse, Communication, and (Some) Fundamental Concepts in SLA Research. *The Modern Language Journal*, vol. 81, no. 3, 285-296.
- Firth, A. & J. Wagner (2007): Second/Foreign Language Learning as a Social Accomplishment: Elaborations on a Reconceptualized SLA. *Modern Language Journal*, vol. 91, 800-819.
- Fischer, M.M.J. & G.E. Marcus (1999): Introduction to the Second Edition. In: G.E. Marcus & M.M.J. Fischer (eds.): *Anthropology as Cultural Critique: An experimental moment in the human sciences*, 2nd ed. Chicago/London: The University of Chicago Press, xv-xxxiv.
- Fishman, J.A. (1974) [1960]: A systematization of the Whorfian hypothesis. In: J.W. Berry & P.R. Dasen (eds.): *Culture and Cognition: Readings in Cross-Cultural Psychology*. London: Methuen & co, 61-85.
- Fogtman, C. (2007): *Samtaler med politiet: Interaktionsanalytiske studier af sprogtestning i danske naturalisationssamtaler*. Ph.d.-afhandling. Institut for Nordiske Studier og Sprogvidenskab, Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.
- Forrester, M.A. & S. Cherrington (2009): The development of other-related conversational skills: A case study of conversational repair during the early years. *First Language*, vol. 29, 167-192.
- Færch, C., K. Haastrup & R. Phillipson (1984): *Learner language and language learning*. København: Gyldendal.
- Gallaway, C. & B.J. Richards (eds.) (1994): *Input and Interaction in Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gardner, H. & M.A. Forrester (eds.) (2010): *Analysing Interactions in Childhood: Insights from Conversation Analysis*. London: Wiley.
- Garfinkel, H. (1984) [1967]: *Studies in Ethnomethodology*. Malden: Polity Press.
- Garrett, P. & P. Baquedano-López (2002): Language socialization: Reproduction and continuity, transformation and change. *Annual Review of Anthropology*. vol. 31, 339-361. Palo Alto, CA: Annual Reviews.
- Garvey, C. (1984): *Children's talk*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Garvey, C. (1990): *Play*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Garvey, C. & C.U. Shantz (1994): Conflict talk: Approaches to adversative discourse. In: C.U. Shantz & W.W. Hartup (eds.): *Conflict in child and adolescent development*. USA: Cambridge University Press, 93-121.
- Gibson, J.J. (1979): *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin.

- Gilliam, L. (2009): De umulige børn og det ordentlige menneske: Identitet, ballade og muslimske fællesskaber blandt etniske minoritetsbørn. Århus: Århus Universitetsforlag.
- Gleason, J.B. (1958): The Child's Learning of English Morphology. *Word*, vol. 14, 150-77. International Linguistic Association.
- Goffman, E. (1961): Fun in games. In: *Encounters: two studies in the sociology of interaction*. USA: The Bobs-Merrill Company, Inc., 17-84.
- Goffman, E. (1982) [1967]: *Interaction Rituals: Essays on face-to-face behaviour*. New York: Anchor Books.
- Goffman, E. (1974): *Frame Analysis*. New York: Harper & Row.
- Goffman, E. (1981): *Forms of Talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Goldberg, A. (1995): *Constructions: A construction grammar approach to argument structure*. Chicago: University of Chicago Press.
- Goodwin, C. (1981): *Conversational Organization: Interaction between Speakers and Hearers*. USA: Academic Press Inc.
- Goodwin, C. (1994): Professional Vision. *American Anthropologist*, vol. 96, no. 3, 606-633.
- Goodwin, M.H. (1990): *He-Said-She-Said: Talk as social organization among black children*. Bloomington, Indianapolis: Indiana University Press.
- Goodwin, M.H. (1993): Accomplishing social organization in girls' play: Patterns of competition and cooperation in an African-American working class girls' group. In: S.T. Hollis, L. Pershing & M.J. Young (eds.): *Feminist theory and the study of folklore*. Urbana: University of Illinois Press, 149-165.
- Goodwin, M.H. (2006a): *The Hidden Life of Girls: Games of Stance, Status, and Exclusion*. Singapore: Blackwell Publishing.
- Goodwin, M.H. (2006b): Participation, affect, and trajectory in family directive/response sequences. *Text & Talk*, vol. 26, no. 4-5, 513-541.
- Goodwin, M.H., C. Goodwin & M. Yaeger-Dror (2002): Multi-modality in Girls' Games Disputes. *Journal of Pragmatics*, vol. 34, 1621-1649.
- Goodwin, C. & M.H. Goodwin (2004): Participation. In: A. Duranti (ed.): *A Companion to Linguistic Anthropology*. UK: Blackwell Publishing Ltd, 222-244.
- Goodwin, C. & A. Duranti (1992): Rethinking context: an introduction. In: A. Duranti & C. Goodwin (eds.): *Rethinking context: language as an interactive phenomenon*. G.B.: Cambridge University Press, 11-43.
- Green, J., M. Franquiz & C. Dixon (1997): The Myth of the Objective Transcript: Transcribing as a Situated Act. *Tesol Quarterly*, vol. 31, no.1, 172-176.
- Gregersen, F. (1991): *Sociolingvistikkens (u)mulighed*. København: Tiderne Skifter.
- Grice, P. (1975): Logic and conversation. In: P. Cole & J.L. Morgan (eds.): *Syntax and Semantics, Vol. 3, Speech Acts*. New York: Academic Press, 41-58

- Griswold, O. (2007): Achieving Authority; Discursive Practices in Russian Girls' Pretend Play. *Research on Language and Social Interaction*, vol. 40, no. 4, 291-319.
- Gullberg, M. (1998): Gesture as a communication strategy in second language discourse. A study of learners of French and Swedish. Lund: Lund University Press.
- Gulløv, E. (1998): Børn i fokus: Et antropologisk studie af betydningsdannelse blandt børnehavsbørn. Ph.d.-afhandling. Institut for Antropologi, Københavns Universitet.
- Gulløv, E. (2004): Institutionslogikker som forskningsobjekt. In: U.A. Madsen (red.): *Pædagogisk antropologi: Refleksioner over feltbaseret viden*. København: Hans Reitzels Forlag, 53-75
- Gulløv, E. & S. Højlund (2003): Konteksten: Feltens sammenhæng. In: K. Hastrup (red.): *Ind i verden: En grundbog i antropologisk metode*. København: Hans Reitzels Forlag, 343-362.
- Gulløv, E. & C. Palludan (2005): Om at gøre forskel. In: L. Gilliam (red.): *Lokale liv, fjerne forbindelser: Studier af børn, unge og migration*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hakuta, K. (1978): A report on the development of grammatical morphemes in a Japanese girl learning English as a second language. In: E. Hatch (ed.): *Second language acquisition: A book of readings*. Rowley, MA: Newbury House Publishers, 132-147.
- Hall, J.K. (1997): A consideration of SLA as a theory of practice: A response to Firth and Wagner. *The Modern Language Journal*, vol. 81, no. 3, 301-306.
- Hall, J.K. (2004): Language Learning as an Interactional Achievement. *The Modern Language Journal*, vol. 88, 607-612.
- Halliday, M.A.K. (2004): *An introduction to functional grammar*. London: Arnold.
- Hamo, M., S. Blum-Kulka & G. Hacothen (2004): From Observation to Transcription and Back: Theory, Practice, and Interpretation in the Analysis of Children's Naturally Occurring Discourse. *Research on Language and Social Interaction*, vol. 37, no. 1, 71-92.
- Harder, P. (1997): *Functional Semantics*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Harder, P. (2001): Ikonicitet og struktur – indledning. In: E. Engberg-Pedersen & P. Harder (red.): *Ikonicitet og struktur*. København: Engelsk Institut / Netværk for Funktionel Lingvistik, i-vii.
- Harris, R. (1998): *Introduction to Integrational Linguistics*. UK: Elsevier Science.
- Hastrup, K. (2003): Introduktion: Den antropologiske videnskab. In: K. Hastrup (red.): *Ind i verden: En grundbog i antropologisk metode*. København: Hans Reitzels Forlag, 9-33.
- He, A.W. (2000): The Grammatical and Interactional Organization of Teacher's Directives: Implications for Socialization of Chinese American Children. *Linguistics and Education*, vol. 11, no. 2, 119-140.

- He, A.W. (2003): Novices and Their Speech Roles in Chinese Heritage Language Classes. In: R. Bayley (ed.): *Bilingual Education and Bilingualism: Language Socialization in Bilingual and Multilingual Societies*. Clevedon, GBR: Multilingual Matters Limited, 128-146.
- He, A.W. (2004): CA for SLA: Arguments from the Chinese Language Classroom. *Modern Language Journal*, vol. 88, no. 4, 568-582.
- Heath, S.B. (1983): *Ways With Words: Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hellerman, J. (2007): The Development of Practices for Action in Classroom Dyadic Interaction: Focus on Task Openings. *The Modern Language Journal*, vol. 91, no. 1, 83-96.
- Heritage, J. (1984): *Garfinkel and Ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- Hermann, J. & F. Gregersen (1978): *Gennem sproget: Om undersøgelse af sprogbrug i samfundet*. København: Gyldendals Sprogbibliotek, Nordisk Forlag.
- Hickey, T. (1993): Identifying formulas in first language acquisition. *Journal of Child Language*, vol. 20, 27-41.
- Hjelmlev, L. (1993) [1943]: *Omkring Sprogteoriens Grundlæggelse*. *Travaux du cercle linguistique de Copenhague* vol. xxv. København: The Linguistic Circle of Copenhagen.
- Holmen, A. (1990): *Udviklingslinjer idansk som andetsprog: En kvalitativ, kvantitativ analyse*. Københavnstudier i tosprogethed bind 12. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Howard, K. (2009): Breaking in and spinning out: Repetition and decalibration in Thai children's play genres. *Language in Society*, vol. 38, 339-363.
- Huang, J. & E. Hatch (1978): A Chinese child's acquisition of English. In: E. Hatch (ed.): *Second Language Acquisition*. Rowley, Ma.: Newbury House, 118-131.
- Hutchby, I. (2005): Children's talk and social competence. *Children and Society*, vol. 19, no. 1, 66-73.
- Hutchby, I. & R. Wooffitt (1998): *Conversation Analysis*. Cambridge, UK: Polity Press
- Hymes, D. (1971): Competence and performance in linguistic theory. In: R. Huxley & E. Ingram (eds.): *Language Acquisition: Models and Methods*. London, N.Y.: Academic Press, 3-21.
- Hymes, D. (1972): Models of the Interaction of Language and Social Life. In: J. Gumperz & D. Hymes (eds.): *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart & Winston, xi-lv.
- Hymes, D. (1974): *Foundations of Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Hymes, D. (2001) [1972]: On communicative competence. In: A. Duranti (ed.): *Linguistic Anthropology: A Reader*. Oxford: Oxford University Press, 5-26.

- Itoh, H. & E. Hatch (1978): A Chinese child's acquisition of English: A case study. In: E. Hatch (ed.): *Second language acquisition: A book of readings*. Rowley, MA: Newbury House Publishers, 76-88.
- Jacoby, S. & E. Ochs (1995): Co-Construction: An Introduction. *Research on Language and Social Interaction*, vol. 28, no. 3, 171-183.
- James, A., C. Jenks & A. Prout (1998): *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Jefferson, G. (1978): Sequential Aspects of Storytelling in Conversation. In: J. Schenkein (ed.): *Studies in the organization of conversational interaction*. New York: Academic Press, 219-248.
- Jefferson, G. (2004): Glossary of transcript symbols with an introduction. In: G.H. Lerner (ed.): *Conversation Analysis: Studies from the first generation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Jensen, T. (2005): *Irrealitetsmarkører i dansk talesprog: En korpuslingvistisk undersøgelse af hvis-konstruktioner og modalverber i medarbejdersamtaler og sociolingvistiske interview*. Udgivet ph.d.-afhandling, Institut for Nordiske Studier og Sprogvidenskab, Københavns Universitet.
- Johansen, M. (2003): *Børnehavebørns frokostsamtaler: En undersøgelse af sproglig socialisering i børnehavens hverdagsamtaler*. Ph.d.-afhandling. Institut for Nordisk Filologi: Københavns Universitet.
- Johnstone, B. (ed.) (1994): *Repetition in discourse*. Norwood, N.J.: Ablex Publishing Corporation.
- Jørgensen, J.N. (1998): Children's Acquisition of Code-Switching for Power Wielding. In: P. Auer (ed.): *Code-Switching in Conversation: Language, Interaction and Identity*. London/New York: Routledge, 237-258.
- Jørgensen, J.N. (2008): *Languaging: Nine years of poly-lingual development of young Turkish-Danish grade school students*. Copenhagen Studies in Bilingualism, The Køge-series K15, K16. København: Københavns Universitet.
- Kampmann, J. (2000): Børn som informanter og børneperspektiv. In: P.S. Jørgensen & J. Kampmann (red.): *Børn som informanter*. København: Børnerådet, 23-53.
- Kanagy, R. (1999): Interactional routines as a mechanism for L2 acquisition and socialization in an immersion context. *Journal of Pragmatics*, vol. 31, no. 11, 1467-1492.
- Karrebæk, M.S. (2006): Introduktion. In: M.S. Karrebæk (red.): *Tosprogede børn i det danske samfund*. *Tosprogede børn i det danske samfund: En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag, 9-18.
- Karrebæk, M.S. (2011): *It farts*: The situated management of social organization in a kindergarten peer group. *International Journal of Pragmatics*.

- Karrebæk, M.S. (2010): *Don't, Suliman!* The communicative development and peer group integration of a linguistic minority kindergartner. *Pragmatics and Language Learning*, vol. 12, 327-360.
- Karrebæk, M.S. (2009a): Lærer man dansk på rød stue? *Berlingske Tidende*.
- Karrebæk, M.S. (2009b): Må jeg være med? Børnehavbørns brug og tilegnelse af dansk som andetsprog. In: J. Arnfast & M.S. Karrebæk (red.): *Tungen lige i munden*. Københavnerstudier i tosprogethed, vol. 43. København: Københavns Universitet.
- Karrebæk, M.S. (2009c): Den prutter: *den prutter*: Deltagelse og sproglig forhandling i børnehavbørns leg. In: L. Holm & H.P. Laursen (red.): *En bog om sprog – i daginstitutioner*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Karrebæk, M.S. (Ms.): At filtrere og pakke data: Repræsentationsproblemet. Under bedømmelse.
- Kasper, G. (1997): "A" Stands for Acquisition: A Response to Firth and Wagner. *The Modern Language Journal*, vol. 81, no.3, 307-12.
- Kasper, G. (2004): Participant Orientations in German Conversation-for-Learning. *Modern Language Journal*, vol. 88, no. 4, 551-567.
- Kay, P. & C. Fillmore (1999): Grammatical constructions and linguistic generalizations. *Language*, vol. 75, 1-33.
- Keenan, E. (1977): Making it last: uses of repetition in child language. In: S. Ervin-Tripp & C. Mitchell-Kernan (eds.): *Child discourse*. New York: Academic Press, 125-138.
- Kidwell, M. (2005): Gaze as Social Control: How Very Young Children Differentiate "The Look" From a "Mere Look" by Their Adult Caregivers. *Research on Language and Social Interaction*, vol. 38, no. 4, 417-449.
- Kidwell, M., Zimmerman, D. (2006): "Observability" in the Interactions of Very Young Children. *Communication Monographs*, vol. 73, no. 1, 1-28.
- Kramsch, C. (ed.) (2002a): *Language Acquisition and Language Socialization: Ecological Perspectives*. London/N.Y.: Continuum.
- Kramsch, C. (2002b): Introduction: "How can we tell the dancer from the dance?". In: C. Kramsch (ed.): *Language Acquisition and Language Socialization: Ecological Perspectives*. London, N.Y.: Continuum.
- Kulick, D. & B.B. Schieffelin (2004): Language socialization. In: A. Duranti (ed.): *A companion to linguistic anthropology*. Oxford: Blackwell, 349-368.
- Kurhila, S. (2006): *Second Language Interaction*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Kyratzis, A. (2004): Talk and Interaction Among Children and the Co-Construction of Peer Groups and Peer Culture. *Annual Review of Anthropology*, vol. 33, 625-949.
- Kyratzis, A. (2007): Using the Social Organizational Affordances of Pretend Play in American Preschool Girls' Interactions. *Research on Language and Social Interaction*, vol. 40, no. 4, 321-352.

- Kyratzis, A. & T. Marx (2001): Preschoolers' communicative competence: Register shift in the marking of power in different contexts of friendship group talk. *First Language*, vol. 21, 387–431.
- Labov, W. (1972): *Sociolinguistic Patterns*. Oxford: Blackwell.
- Labov, W. (1977): *Language in the inner city: Studies in the Black English Vernacular*. Oxford: Basil Blackwell.
- Langacker, R. (1987): *Foundations of cognitive grammar: Theoretical prerequisites*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Langacker, R. (1991): *Foundations of cognitive grammar: Descriptive application*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Lantolf, J.P. & S.L. Thorne (2006): *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. (2004): CA for SLA? It All Depends... *The Modern Language Journal*, vol. 88, 603-607.
- Lave, J. & E. Wenger (1991): *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- de León, L. (2000): The Emergent Participant: Interactive Patterns in the Socialization of Tzotzil (Mayan) Infants. *Journal of Linguistic Anthropology*, vol. 8, no. 2, 131-161.
- Lerner, G.H., Zimmerman, D.H. (2003): Action and the Appearance of Action in the Conduct of Very Young Children. In: P. Glenn, C. LeBaron & J. Mandelbaum (eds.): *Studies in language and social interaction*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum, 441-457.
- Levinson, S.C. (1988): Putting linguistics on a proper footing. In: P. Drew & A. Wootton (eds.): *Erving Goffman: Exploring the interaction order*. UK: Polity Press.
- Levinson, S.C. (1992) [1979]: Activity types and language. In: P. Drew & J. Heritage (eds.): *Talk at work: Interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 66-100.
- Lieven, E. (1994): Crosslinguistic and crosscultural aspects of language addressed to children. In: C. Gallaway & B.J. Richards (eds.): *Input and Interaction in Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 56-73.
- Lieven, E. & M. Tomasello (2008): Children's first language acquisition from a usage-based perspective. In: P. Robinson & N.C. Ellis (eds.): *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. N.Y./London: Routledge, 168-196.
- Linell, P. (1990): Om gruppsamtalets interaktionsstruktur. In: U. Nettelbladt, & G. Håkansson (eds.): *Samtal och språkundervisning*. Linköping Studies in Arts and Science. Linköping: Universitetet i Linköping, 39-54.
- Linell, P. (1998): *Approaching dialogue: talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

- Linell, P. & L. Gustavsson (1987): *Initiativ och respons: Om dialogens dynamik, dominans och koherens*. SIC 15. Linköping: University of Linköping.
- Linell, P., L. Gustavsson & P. Juvonen (1988): *Interactional dominance in dyadic communication: a presentation of initiative-response analysis*. *Linguistics*, vol. 26, 415-442.
- Lund, K. (1997): *Lærer alle dansk på samme måde? En længdeundersøgelse af voksnes tilegnelse af dansk som andetsprog*. Herning: Specialpædagogisk forlag
- Løkken, G. (2000): *The playful quality of the toddling "style"*. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, vol. 13, 531-542.
- MacWhinney, B. (2000): *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. 3rd Edition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- MacWhinney, B. (2008): *Præsentation*, Syddansk Universitet, Odense, august 2008, samt power point-præsentation: <http://psyling.psy.cmu.edu/talks/logical.ppt>
- Madsen, L.M. (2001): *Så lærer børn inversion*. *Besyv* 10, DM, sektion 45, 26-37.
- Madsen, L.M. (2002): *De som har kan få: En undersøgelse af medbragt og forhandlet sproglig magt i gruppesamtaler mellem børn*. *Københavnstudier i tosprogethed, Køgeserien bind K12*. København: Københavns Pædagogiske Universitet.
- Madsen, L.M. (2008): *Fighters and Outsiders: Linguistic practices, social identities, and social relationships among urban youth in a martial arts club*. Ph.d.-afhandling. Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.
- Maegaard, M. (2007): *Udtalevariation og -forandring i københavnsk – en etnografisk undersøgelse af sprogbrug, sociale kategorier og social praksis blandt unge på en københavnsk folkeskole*. Ph.d.-afhandling. Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.
- Maegaard, M. & P. Quist (2005): *Etnografi, praksis og sproglig variation*. *NYS* 33, 42-73.
- Markee, N. (2000): *Conversation Analysis*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Markee, N. & G. Kasper (2004): *Classroom talks: An introduction*. *Modern Language Journal*, vol. 88, no. 4, 491-500.
- Maynard, D. (1985): *On the Functions of Social Conflict Among Children*. *American Sociological Review*, vol. 50, no.2, 207-223.
- Maynard, D. (1986): *Offering and soliciting collaboration in multi-party disputes among children (and other humans)*. *Human Studies*, vol. 9, 261-285.
- Mclaughlin, B. (1984): *Second-language Acquisition in Childhood: Volume 1. Preschool Children*, 2nd Ed. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass., publishers.
- McNeil, D. (2005): *Gesture and Thought*. Chicago: University of Chicago Press.

- Mellow, J.D. (2006): The Emergence of Second Language Syntax: A Case Study of the Acquisition of relative clauses. *Applied Linguistics*, vol. 27, no. 4, 645-670.
- Mishler, E.G. (1991): Representing Discourse: The Rhetoric of Transcription. *Journal of Narrative and Life History*, vol. 1, no. 4, 255-280.
- Mitchell-Kernan, C. & K. Kernan (1977): Pragmatics of directive choice among children, In: S. Ervin-Tripp & C. Mitchell-Kernan (eds.): *Child Discourse*. New York: Academic Press, 189-207.
- Moerman, M. (1988): *Talking Culture: Ethnography and Conversation Analysis*. Philadelphia: University of Philadelphia Press.
- Mondada, L. (2002): Pratiques de transcription et effets de catégorisation. *Cahiers de praxématique*, vol. 49, 45-75.
- Mondada, L. (2007): Commentary: transcript variations and the indexicality of transcribing practices. *Discourse Studies*, vol. 9, no. 6, 809-21.
- Mondada, L. & S. Pekarek Doehler (2004): Second Language Acquisition as Situated Practice: Task Accomplishment in the French Second Language Classroom. *The Modern Language Journal*, vol. 88, iv, 501-518.
- Mori, J. (2002): Task Design, Plan, and Development of Talk-in-Interaction: An Analysis of a Small Group Activity in a Japanese Language Classroom. *Applied Linguistics*, vol. 23, no. 3, 323-347.
- Mortensen, K. (2008): *Instructions and Participation in the Second Language Classroom*. Ph.d.-afhandling, Institute of Language and Communication. Odense: University of Southern Denmark.
- Møhl, P. (2003): Synliggørelsen: Med kameraet i felten. In: K. Hastrup (red.): *Ind i verden: En grundbog i antropologisk metode*. København: Hans Reitzels Forlag, 163-183.
- Nettelbladt, U. (1993): Some reflections on transcribing. In: J. Allwood & F. Gregersen (eds.): *Proceedings of the XIVth Scandinavian Conference of Nordic and General Linguistics August 16-21 1993*. Gothenburg Papers in Theoretical Linguistics 72, 47-61.
- Newmeyer, F. (1998): *Language Form and Language Function*. Mass./England: The MIT Press.
- Nguyen, H. T. (2006): Constructing 'expertness': A novice pharmacist's development of interactional competence in patient consultations. *Communication & Medicine*, vol. 3, no. 2, 147-160.
- Nichols, J. (1984): Functional theories of grammar. *Annual Review of Anthropology*, vol. 13, 97-117.
- Nielsen, S.B. (2007): *Udskrevet, men ikke afskrevet: En konversationsanalytisk undersøgelse af magtarbejde indlejret i social handling under geriatriske udskrivningssamtaler*. Ph.d.-afhandling. Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.
- Nielsen, M.F. & S.B. Nielsen (2005): *Samtaleanalyse*. København: Forlaget Samfundslitteratur.
- Nielsen, M.F., J. Steensig & J. Wagner (2006): *Konversationsanalyse i Danmark*. *NyS* 34-35, 182-216.

- Norris, S. (2002): The implication of visual research for discourse analysis: transcription beyond language. *Visual Communication*, vol. 1, no. 1, 97-121.
- Norton Peirce, B. (1995): Social Identity, Investment, and Language Learning. *TESOL Quarterly*, vol. 29, 9-31.
- Norton, B. (2000): *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. England: Longman.
- Ochs, E. (1979): Transcription as Theory. In: E. Ochs & B. Schieffelin (eds.): *Developmental Pragmatics*. New York: Academic Press, 43-72.
- Ochs, E. (1986): Introduction. In: E. Ochs & B.B. Schieffelin (eds.): *Language socialization across cultures*. Cambridge: Cambridge University Press, 1-13.
- Ochs, E. (1988): *Culture and language development: Language acquisition and language socialization in a Samoan village*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ochs, E. (2002): Becoming a speaker of culture. In: C. Kramsch (ed.): *Language Acquisition and Language Socialization: Ecological Perspectives*. London, N.Y.: Continuum, 99-120.
- Ochs, E. & B. Schieffelin (1994): *Language Acquisition and Socialization: Three Developmental Stories and Their Implications*. In: B.G. Blount (ed.): *Language, Culture, and Society: A book of readings*. Prospect Heights, Ill.: Waveland Press, Inc., 470-512.
- Ochs, E. & B. Schieffelin (1995): The Impact of Language Socialization on Grammatical Development. In: P. Fletcher & B. MacWhinney (eds.): *The Handbook of Child Language*. Maldon / Oxford / Carlton: Blackwell Publishing, 73-94.
- Ochs, E. & O. Solomon (2010): Autistic sociality. *Ethos*, vol. 38, no. 1, 69-92.
- O'Grady, W. (2008): Language without grammar. In: P. Robinson & N.C. Ellis (eds.): *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. N.Y./London: Routledge, 139-167.
- Ohta, A. (2001): *Second Language Acquisition Processes in the Classroom: Learning Japanese*. New Jersey/London: Lawrence Erlbaum Ass. Publishers.
- Oliver, R. (1998): Negotiations of Meaning in Child Interactions. *The Modern Language Journal*, vol. 82, iii, 372-385.
- Olwig, K.F. & E. Gulløv (2003): Towards an anthropology of children and space. In: K.F. Olwig & E. Gulløv (eds.): *Children's Places: Cross-cultural perspectives*. London/New York: Routledge, 1-19.
- Pallotti, G. (1996): Towards an ecology of second language acquisition: SLA as a socialization process. *EUROSLA 6: A Selection of Papers*, 121-134.
- Pallotti, G. (2001): External appropriations as a strategy for participating in intercultural multi-party conversations. In: A. Di Luzio, S. Günther & F. Orletti (eds.): *Culture in communication*. Amsterdam: Benjamins, 297-334.

- Pallotti, G. (2002): Borrowing words: Appropriations in child second-language discourse. In: J. Leather & J. van Dam (eds.): *The ecology of language acquisition*. Amsterdam: Kluwer, 183-202.
- Palludan, C. (2005): *Børnehaven gør en forskel: et pædagogisk-antropologisk perspektiv på sproglige differentieringsprocesser*. Ph.d.-afhandling. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Palludan, C. (2009): *Saglighed eller personlighed – sproglige praksisformer er stemt*. In: H.P. Laursen & L. Holm (red.): *En bog om sprog – i daginstitutioner: Analytiske perspektiver på sprogbrug*. København: Danmarks Pædagogiske Forlag.
- Pawley, A. & F.H. Syder (1983): Two puzzles for linguistic theory: Nativelike selection and nativelike fluency. In: J.C. Richards & R.W. Schmidt (eds.): *Language and communication*. New York: Longman, 191-226.
- Pedersen, K.-M. (Under udg.): *Relativsætninger*. In: *Dansk Sproghistorie*. Det Danske Sprog- og Litteraturselskab.
- Pennycook, A. (2010): *Language as a Local Phenomenon*. London: Routledge.
- Perregaard, B. (2003): *Må vi skrive på vores historie? Børns organisering og udnyttelse af skriftsprog*. København: Akademisk Forlag.
- Perregaard, B. (2004): *Pædagogisk sprogforskning*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Philips, S. U. (1983): *The invisible culture: Communication in classroom and community on the Warm Springs Indian Reservation*. Prospect Heights, IL: Waveland Press.
- Pienemann, M. (1998): *Language processing and second language development: Processability theory*. Amsterdam: Benjamins.
- Pine, J.M. (1994): The language of primary caregivers. In: C. Gallaway & B.J. Richards (eds.): *Input and Interaction in Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 15-37.
- Platzack, C. (1985): A survey of generative analyses of the Verb Second phenomenon in Germanic. *Nordic Journal of Linguistics*, vol. 8, 49–73.
- Pomerantz, A. (1984): Agreeing and disagreeing with assessments: some features of preferred/dispreferred turn shapes. In: M. Atkinson & J. Heritage (eds.): *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 57-101.
- Poulsen, M. (2005): *Sentence processing and grammaticality in functional linguistics: extraction in danish as an example*. PhD dissertation. Department of Nordic Studies and Linguistics, University of Copenhagen.
- Psathas, G. (1995): *Conversation analysis: the study of Talk-in-Interaction*. Thousand Oaks: Sage
- Putallaz, M. & B.H. Sheppard (1992): Conflict management and social competence. In: C.U. Shantz & W.W. Hartup (eds.): *Conflict in child and adolescent development*. USA: Cambridge University Press, 330-355.

- Quist, P. (1998): *Ind i gruppen – Ind i sproget. Københavnerstudier i tosprogethed, Køgeserien Bind K5.* København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Quist, P. (2005): *Stilistiske praksisser i storbyens heterogene skole – en etnografisk og sociolingvistisk undersøgelse af sproglig variation.* Ph.d.-afhandling. Nordisk Forskningsinstitut, Afd. for dialektforskning, Københavns Universitet.
- Rampton, B. (1995): *Crossing: Language and Ethnicity among Adolescents.* London: Longman.
- Rampton, B. (1997): *Second Language Research in Late Modernity: A Response to Firth and Wagner.* *The Modern Language Journal*, vol. 81, no. 3, 329-333.
- Rampton, B. (1999): *Deutsch in inner London and the animation of an instructed foreign language.* *Journal of Sociolinguistics*, vol. 3, 480-504.
- Rampton, B. (2006): *Language in late modernity: Interaction in an Urban School.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Rampton, B. (2007): *Neo-Hymesian Linguistic Ethnography in the United Kingdom.* *Journal of Sociolinguistics*, vol. 11, no. 5, 584-607.
- Rampton, B. (2009): *Interaction Ritual and Not Just Artful Performance in Crossing and Stylisation.* *Language in society*, vol. 38, 149-176.
- Rampton, B., K. Tusting, J. Maybin, R. Barwell, A. Creese & V. Lytra (2004): *UK Linguistic ethnography: A discussion paper.* Coordinating Committee UK Linguistic Ethnography. <http://www.ling-ethnog.org.uk>
- Ratner, N. & J. Bruner (1978): *Games, social exchange, and the acquisition of language.* *Journal of Child Language*, vol. 5, 391-402.
- Reimer, L. I. Schousboe & P. Thorborg (2000): *I nærheden: En antologi om børneperspektiver.* København: Hans Reitzel.
- Roberts, C. (1997): *Transcribing Talk: Issues of Representation.* *TESOL Quarterly*, vol. 31, no. 1, 167-172.
- Rogoff, B. R. Paradise, R. Mejía Arauz, M. Correa-Chávez & C. Angelillo (2003): *Firsthand Learning Through Intent Participation.* *Annual Review of Psychology*, vol. 54, 175-203.
- Ross, H.S. & C.L. Conant (1995): *The social structure of early conflict: Interaction, relationships and alliances.* In: C.U. Shantz & W.W. Hartup (eds.): *Conflict in child and adolescent development.* New York: Cambridge University Press.
- Rydland, V. & V.G. Aukrust (2005): *Lexical Repetition in Second Language Learners' Peer Interaction.* *Language Learning*, vol. 55, no. 2, 229-274.
- Sacks, H. (1984a): *Notes on Methodology.* In: J. M. Atkinson & J. Heritage (eds.): *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis.* Cambridge: Cambridge University Press, 2-17.
- Sacks, H. (1984b): *Lectures on conversation*, vol. 1. ed. by G. Jefferson. Oxford UK/Cambridge USA: Blackwell.

- Sacks, H., E. Schegloff & G. Jefferson (1974): A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. *Language*, vol. 50, 696-735.
- Sahlström, F. (2002): The Interactional Organization of Hand Raising in Classroom Interaction. *Journal of Classroom Interaction*, vol. 37, 47-57.
- Saville-Troike, M. (1988): Private speech: evidence for second language learning strategies during the 'silent period'. *Journal of Child Language*, vol. 15, 567-590.
- Sawyer, R.K. (1997): *Pretend Play as Improvisation: Conversations in the Preschool Classroom*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum associates, Publishers.
- Schatz, M. (1987): Bootstrapping operations in child language. In: K.E. Nelson & A. van Kleeck (eds.): *Children's language*, vol 6. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1-22.
- de Saussure, F. (1967) [1916]: *Cours de linguistique générale*. Paris: Grande Bibliothèque Payot.
- Schegloff, E.A. (1987): Between Micro and Macro: Contexts and Other Connections. In: J. Alexander, B. Giesen, R. Munch & N. Smelser (eds.): *The Micro-Macro Link*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 207-234.
- Schegloff, E.A. (1989): Reflections on Language, Development, and the Interactional Character of Talk-in-Interaction. In: M.H. Bornstein & J.S. Bruner (eds.): *Interaction in Human Development*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass, publishers, 139-153.
- Schegloff, E.A. (1992): Repair after Next Turn: The Last Structurally Provided Defense of Intersubjectivity in Conversation. *American Journal of Sociology*, vol. 97, no. 5, 1295-1345.
- Schegloff, E.A. (1993): Reflections on Quantification in the Study of Conversation. *Research on Language and Social Interaction*, vol. 26, no. 1, 9-128.
- Schegloff, E.A. (1997): Whose text? Whose context? *Discourse & Society*, vol. 8, no. 2, 165-187.
- Schegloff, E.A. (1998): Body Torque. *Social Research*, vol. 65, no. 3, 535-596.
- Schegloff, E.A., Sacks, H. (1973): Opening up Closings. *Semiotica*, vol. 8, no. 4, 289-327.
- Schegloff, E.A., G. Jefferson & H. Sacks (1977): The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, vol. 53, 361-382.
- Schieffelin, B.B. (1990): *The give and take of everyday life: Language socialization of Kaluli children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schieffelin, B.B. & E. Ochs (1986): *Language socialization across cultures*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schousboe, I. (1993): Den onde leg: En udvidet synsvinkel på legen og dens funktioner. *Nordisk Psykologi*, vol. 45, no. 2, 97-119.

- Schousboe, I. (2000): Udviklingspsykologi og børn i virkeligheden. In: L. Reimer, I. Schousboe & P. Thorborg (red.): *I Nærheden: En antologi om børneperspektiver*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Schwartzman, H. (1978): *Transformations: The anthropology of children's play*. New York/London: Plenum Press.
- Schwede, H. (1997): Den danske børnehave: En historisk belysning af nogle tiltag, som har præget den danske børnehaves udvikling i tiden fra dens start i 1871 til 1970'erne. In: *Den danske børnehave: Studier om myter, meninger og muligheder*. Vejle: Kroghs Forlag, 107-139.
- Searle, J.R. (1969): *Speech acts*. New York/London: Cambridge University Press.
- Searle, J.R. (1975): Indirect Speech Acts. In: P. Cole & J.L. Morgan (eds.): *Syntax and Semantics, 3: Speech Acts*. New York: Academic Press, 59-82.
- Selinker, L. (1972): Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, vol. 10, 209-231.
- Shantz, C.U. & W.H. Hartup (eds.) (1992a): *Conflict in child and adolescent development*. USA: Cambridge University Press.
- Shantz, C.U. & W.H. Hartup (1992b): Introduction. In: C.U. Shantz & W.H. Hartup (eds.): *Conflict in child and adolescent development*. USA: Cambridge University Press.
- Sheldon, A. (1996): You can be the baby brother but you aren't born yet: Preschool girls' negotiation for power and access in pretend play. *Research on Language and Social Interaction*, vol. 29, 57-80.
- Silverman, D., C. Baker & J. Keogh (1998): The Case of the Silent Child: Advice-giving and Advice-reception in Parent-Teacher Interviews. In: Hutchby & J. Moran-Ellis (eds.): *Children and Social Competence: Arenas of Action*. London, Washington, D.C.: The Falmer Press, 220-240.
- Skehan, P. (1995): Analysability, accessibility, and ability for use. In: G. Cook & B. Seidlhofer (eds.): *Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in honour of H.G. Widdowson*. Oxford, New York: Oxford University Press, 91-106.
- Silverstein, M. (2003): Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life. *Language & Communication*, vol. 23, 193-229
- Slobin, D.I. (ed.) (1967): *A Field Manual for Cross-Cultural Study of the Acquisition of Communicative Competence*. Berkeley: University of California.
- Slobin, D. I. & C.A. Welsh (1973): Elicited Imitation as a Research Tool in Developmental Psycholinguistics. In: C.A. Ferguson & D.I. Slobin (eds.): *Studies of Child Language Development*. New York: Holt Rinehart and Winston, 485-497.
- Snow, C. (1977): Mothers' speech research: from input to interaction. In: C. Snow & C. Ferguson (eds.): *Talking to children*. Cambridge, GB.: Cambridge University Press, 31-49.

- Snow, C. (1979): Conversations with children. In: P. Fletcher & M. Garman (eds.): *Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 363-375.
- Snow, C. (1995): Issues in the Study of Input: Finetuning, Universality, Individual and Developmental Differences, and Necessary Causes. In: P. Fletcher & B. MacWhinney (eds): *The Handbook of Child Language*. Maldon/Oxford/Carlton: Blackwell Publishing, 180-193.
- Snow, C., C. Ferguson (eds.) (1977): *Talking to children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Speidel, G.E. & K.E. Nelson (eds.) (1989a): *The Many Faces of Imitation in Language Learning*. Berlin: Springer-Verlag.
- Speidel, G.E. & K.E. Nelson (1989b): A Fresh Look at Imitation in Language Learning. In: G.E. Speidel & K.E. Nelson (eds.) (1989a): *The Many Faces of Imitation in Language Learning*. Berlin: Springer-Verlag, 1-19.
- Steensig, J. (2005) [1996]: Transskription – nogle praktiske overvejelser. In: M.F. Nielsen & S.B. Nielsen (red.): *Samtaleanalyse*. København: Forlaget Samfundslitteratur.
- Steensig, J. (2001): *Sprog i virkeligheden: Bidrag til en interaktionel lingvistik*. Århus: Århus Universitetsforlag.
- Sutton-Smith, B. (ed.) (1979): *Play and Learning*. New York: Gardner Press.
- Tabors, P.O. (1997): *One Child, Two Languages: A Guide for Preschool Educators of Children Learning English as a Second Language*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Tabors, P.O. & C.E. Snow (1994): English as a second language in preschools. In: F. Genesee (ed.): *Educating second language children: The whole child, the whole curriculum, the whole community*. New York: Cambridge University Press, 103-125.
- Tannen, D. (1987): Repetition in conversation: Toward a poetics of talk. *Language*, vol. 63, no. 3, 574-605.
- Tannen, D. (1989): *Talking voices: Repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tarone, E. (1983): On the Variability of Interlanguage Systems. *Applied Linguistics*, vol. 4, no. 2, 142-164.
- Tarone, E. (2007): Sociolinguistic Approaches to Second Language Acquisition Research – 1997-2007. *The Modern Language Journal*, vol. 91, 837-848.
- Tarone, E. & G.-Q. Liu (1995): Situational context, variation, and second language acquisition theory. In: G. Cook & B. Seidlhofer (eds.): *Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in honour of H.G. Widdowson*. Oxford/New York: Oxford University Press, 107-124.
- Thomsen, P., D. Bleses, M. Lindegaard & T.O. Madsen (2003): Må vi bede om lidt fælles opmærksomhed! Nogle tanker om betydningen af fælles opmærksomhed og imitativ læring for barnets tidlige sprogtiltagelse. I: H. Galberg Jakobsen (red.): *Take Danish – for instance: Linguistic studies in honour of Hans Basbøll*. University of Southern Denmark

- Studies in Linguistics, vol. 15. Odense: University Press of Southern Denmark.
- Thompson, L. (2000): *Young Bilingual Learners in Nursery School*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Thorell, M. (1998): Politics and alignments in children's play dialogue: Play arenas and participation. Ph.d-afhandling. Linköpings Universitet.
- Thorne, B. (1993): *Gender play: Girls and boys in school*. Buckingham: Open University Press.
- Tomasello, M. (1992): *First Verbs: A Case Study of Early Grammatical Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomasello, M. (1999): *The Cultural Origins of Human Cognition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2001): Bruner on Language Acquisition. In: D. Bakhurst & S.G. Shanker (eds.): *Jerome Bruner: Language, Culture, Self*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications, 31-49.
- Tomasello, M. (2003): *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Tomasello, M., A.C. Kruger & H.H. Ratner (1993): Cultural learning. *Behavioral and Brain Sciences*, vol. 16, 495-511.
- Tomasello, M. & P. Brooks (1998): Young children's earliest transitive and intransitive construction. *Cognitive Linguistics*, vol. 9, 379-395.
- Tomasello, M. & D. Stahl (2004): Sampling children's spontaneous speech: how much is enough? *Journal of Child Language*, vol. 31, 101-121.
- Tomasello, M. & M. Carpenter (2005): Intention Reading and Imitative Learning. In: S. Hurley (ed.): *Perspectives on Imitation*, vol. 2: From Neuroscience to Social Science – Imitation, Development, and Culture. Cambridge/MA, USA: MIT Press.
- Tomlin, R. (1994): Repetition In Second Language Acquisition. In: B. Johnstone (ed.): *Repetition in discourse*. Norwood, N.J.: Ablex Publishing Corporation, 172-194.
- Toohey, K. (2000): *Learning English at School: Identity, Social Relations and Classroom Practice*. UK: Multilingual Matters.
- Toohey, K. (2001): Disputes in Child L2 Learning. *TESOL QUARTERLY*, vol. 35, no. 2, 257-278.
- Undervisningsministeriet (2003): *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*, LBK 870, §4a. København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (2011): *Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge*, LBK 668, §11. København: Undervisningsministeriet.
- van Lier, L. (1996): *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, autonomy and authenticity*. London/New York: Longman.
- van Lier, L. (2002): An ecological-semiotic perspective on language and linguistics. In: C. Kramsch (ed.): *Language Acquisition and Language Socialization: Ecological Perspectives*. London/N.Y.: Continuum, 140-164.

- Vertovec, S. (2007): Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, vol. 30, no. 6: 1024-1054.
- Viberg, Å. (1996): Svenska som andraspråk i skolen. In: K. Hyltenstam et al. (red.): Tilpasset språkopplæring for minoritets elever. Konsensuskonferanse 9.-10. januar 1996. Norges Forskningsråd.
- Vikner, S. (1995): Verb Movement and Expletive Subjects in the Germanic Languages. New York/Oxford: Oxford University Press.
- Wagner, J. (1996): Hvis transskription? Om transskription af fremmedsproglig interaction. In: K.A. Jensen & J. Steensig (red.): Datadag: Artikler om indsamling og bearbejdning af samtale- og interviewdata. ADLA 6. Institut for Lingvistik, Aarhus Universitet.
- Wagner, J. (2004): The Classroom and Beyond. *The Modern Language Journal*, vol. 88, 612-616.
- Watson-Gegeo, K.A. (2004): Mind, Language, and Epistemology: Toward a Language Socialization Paradigm for SLA. *The Modern Language Journal*, vol. 88, no. 3, 331-350.
- Watson-Gegeo, K.A. & D.W. Gegeo (1986): Calling-out and repeating routines in Kwara'ae children's language socialization. In: E. Ochs & B.B. Schieffelin (eds.): *Language socialization across cultures*. Cambridge: Cambridge University Press, 17-50.
- Watson-Gegeo, K.A. & S. Nielsen (2003): Language Socialization in SLA. In: C.J. Doughty & M.H. Long (eds.): *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell Publishing, 155-177.
- Weir, R. (1962): *Language in the crib*. The Hague, Netherlands: Mouton de Gruyter.
- Weinert, R. (1995): The Role of Formulaic Language in Second Language Acquisition: A Review. *Applied Linguistics*, vol. 16, no. 2, 180-205.
- Wenger, E. (1998): *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Whorf, B.L. (1956): *Language, Thought and Reality*. Selected writings of Benjamin Lee Whorf, ed. J.B. Carroll. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Wiben Jensen, T. (2008): *Kognition i interaction: Den interaktionelle brug af følelser i parterapisamtaler*. Ph.d.-afhandling. Institut for Nordiske Studier og Sprogvidenskab. Københavns Universitet.
- Willett, J. (1995): Becoming First Graders in an L2: An Ethnographic Study of L2 Socialization. *TESOL Quarterly*, vol. 29, no. 3, 473-503.
- Winther, I.W. (2006): *Hjemlighed: kulturfænomenologiske studier*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Winther-Lindqvist, D. (2005): *Fantasi-Gruppeleg i børnehaverørns hverdagsliv*. Speciale. Institut for Psykologi, Københavns Universitet.
- Winther-Lindqvist, D. (2006): *Skal vi lege? Leg, identitet og fællesskaber i børnehaven*. København: Forlaget Frydenlund.
- Wong Fillmore, L. (1976): *The Second Time Around: Cognitive and social strategies in second language acquisition*. Ph.d.-afhandling. Stanford University, Palo Alto, CA.

- Wood, D., J. Bruner & G. Ross (1976): The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 17, 89-100.
- Wootton, A. (1997): *Interaction and the development of mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wortham, S. (2006): *Learning Identity: The Joint Emergence of Social Identification and Academic Learning*. N.Y.: Cambridge University Press.
- Wray, A. (2002): *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wray, A. & M.R. Perkins (2000): The functions of formulaic language: an integrated model. *Language & Communication*, vol. 20, 1-28.
- Zimmerman, D.H. (1998): Identity, Context and Interaction. In: C. Antaki & S. Widdicombe (eds.): *Identities in Talk*. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage Publications, 87-106.
- Åm, E. (1989): *På Jakt Etter Barneperspektivet*. Oslo: Universitetsforlaget.

BILAG

Bilag 1: Symboler brugt i repræsentationer

Lydlige forhold

↗	hurtigere tale end den omkringværende
↘	langsommere tale end omkringværende
°xxx°	sagt lavmælt, eventuelt hvisket
XXXX	sagt med kraftig stemmeføring, eventuelt råben
xxx	sagt med knirkestemme
xy:xx	forlængelse af foregående lyd
ˆ	let stigende intonation
?	stigende intonation
!	ytring med udråbsagtig karakter
↑xx	stigende intonation
↓xx	faldende intonation
_xx	dybere stemme end forventet
ˉxx	højere stemme end forventet
♪xxxx♪	syngende
xy'y'n (og gentaget vokal)	udtalt med kraftigt stød med efterslag
<u>xxx</u>	tryk
xxx ([xxx])	IPA-notation af udtale
[?]	usikker udskrift
xx / xxx	ikke-hørbart materiale
·	indånding
tíllykkè	høj tone, midt tone, lav tone

Forhold vedrørende sekventiel struktur og ikke-lyd

(1.5)	pause på cirka 1.5 sekund
(.)	ganske kort pause
[xxxx]	
[xxxx]	overlap mellem taleres ytringer
*	ytring, der ikke indgår i det relevante opmærksomhedsfelt

≈xxx tur, der falder i umiddelbar forlængelse
af den tidligere

Visuelle og andre kontekstuelte relevante forhold

¹sådan her. ((¹tager fat i arm))

deltager tager fat i arm, samtidig med at han eller
hun siger "sådan her".

Suliman (3;4) deltageren Suliman er 3 år og 4 måneder gammel

Liisa_v

Liisa (voksen)

Uni

Uidentificerbar deltager

((til Minna)) se her

Deltageren siger "se her" til Minna

Bilag 2: Oversigt over børnehavens børn og voksne

Navn	Forkortelse	Forældres etniske baggrund	Modersmål	Fødselsdag
Elias	ELI	Libanon	Arabisk	1999
Abdo	ABD	Somalia	Somali	1999
Aber	ABE	Egypten	Arabisk	2001
Spresa	SPR	Makedonien	Albansk	2000
Slavko	SLA	Makedonien	Albansk	2000
Ibrahim / Artan	IBR	Somalia	Somali	2000
Suliman	SUL	Somalia	Somali	2002
Yasmin	YAS	Palæstina	Arabisk	1999
Canan	CAN	Tyrkiet	Tyrkisk	1999
Fatime	FAT	Tyrkiet	Tyrkisk	2002
Nabile	NAB	Irak	Arabisk	1999
Nadin	NAD	Irak	Arabisk	2001
Aicha	AIC	Marokko	Arabisk	2000
Johaina	JOH	Libanon	Arabisk	2001
Batul	BAT	Marokko	Arabisk	2001
Esen	ESE	Tyrkiet	Tyrkisk	2000
Musse	MUS	Somalia	Somali	2000
Sahro	SAH	Somalia	Somali	2001
Maimouna	MAI	Marokko	Arabisk	1999
Yusuf	YUS	Tyrkiet	Tyrkisk	2000
Yasser	YAR	Palæstinenser?		?
Sif	SIF	DK	Dansk	1999
Mejse	MEJ	DK	Dansk	1999
Villads	VIL	DK	Dansk	2000
Minna	MIN	DK	Dansk	2000
Frida	FRI	DK	Dansk	?
Søren	SOR	DK	Dansk	2000
Inga	ING	DK	Dansk	2000
Klaus	KLA	DK	Dansk	2000
Mia	MIA	DK	Dansk	?
Michelle	MIC	DK	Dansk	2001
Anine	ANI	DK	Dansk	2001
Amanda	AMA	DK	Dansk	2001
Chili	CHI	DK	Dansk	2001
Anna	ANA	DK	Dansk	2000
Helle	HEL	DK	Dansk	1999
Luna	LUN	DK	Dansk	2002
Johanne	JOA	DK	Dansk	?
Hannah	HAN	DK	Dansk	2002

Isolde	ISO	DK	Dansk	2002
August	AUG	DK	Dansk	?

Navn	Forkortelse	Stilling
Liisa	LII	Leder
Trine	TRI	Pædagog
Nynne	NYN	Pædagog
Mille	MIL	Pædagog
Anette	ANE	Pædagog
Jette	JET	Jobtræning
Mette	MET	Praktikant
Gitte	GIT	Specialpædagog
Birgit	BIR	Køkkendame
Martha	MAR	Forsker
Jette	JET	Sprogpædagog
Mie	MIE	Pædagog
Thomas	THO	Pædagog
Kathrine	KAT	Praktikant
Kristoffer	KRI	Pædagogmedhjælper
Vanessa	VAN	Medhjælper

Bilag 3: Sulimans anvendelse af postverbale subjekter.

Måned	Konstruktioner med postverbalt subjekt
April	få typer; postverbalt subjekt optræder efter <i>ska, nu der</i> ; 4 forekomster
Maj	Postverbalt subjekt efter: <i>ska, der, hvor, nu</i> ; 10 forekomster
Juni	Flere typer postverbalt subjekt: <i>er, hvad, hvornår, nu, der, det (objekt), den (objekt), og</i> ; i alt 10 forekomster
August	Postverbalt subjekt efter <i>så, nu, her, hvad</i> ; i alt 5 forekomster
September	Flere typer og forekomster: <i>så, her, hvad, har, er, der, hvor, nej, og, Ø</i> ; i alt 31 forekomster
Oktober	Mange typer: <i>må, har, er, hvor, hvad, så, nu, der, her, grøn (præd.), det (objekt)</i> ; i alt 54 forekomster
November-december	Få typer: <i>er, hvad, hvem, nu, der, her, så, sådan, det (objekt), den (objekt)</i> ; i alt 19 hhv. 12 forekomster

Bilag 4: Komplekse sætninger

Måned	Sætningskompleksitet	Kommentarer ang. Data
April	MLU: 2.33; kun simple sætninger	
Maj	MLU: 2.99; kun simple sætninger	Sekvens jbv05051801 undtaget. Den indeholder især Suliman og Ibrahims gentagelser af ordet appelsin. Det ville have påvirket udregningen væsentligt uden egentlig at have relevans for beskrivelsen af den almindelige ytringslængde.
Juni	MLU: 2.46; næsten kun simple sætninger	
August	MLU: 2.57; sidestilling, sideordning	Sekvens jbv05081818 undtaget. Det er en optagelse af en telefonsamtale og derved en helt anden type af interaktion end resten af materialet. Suliman besvarer fx (formentlig) en række ja-nej-spørgsmål.
September	MLU: 2.75; sidestilling, sideordning, relativkonstruktion, infinit underordning	
Oktober	MLU: 2.92; sidestilling, sideordning, turindledende konjunktioner, modal ledsætning, relativitysætning, infinit underordning	
November-december	MLU: 3.36-1.90; sidestilling, konjunktion, sætningskløvning, infinit underordning, <i>tag</i>	

Bilag 5: Gentagelseskoder

Anknytning:

Gentagelse af

sig selv:	s
af andre:	
adresseret til Suliman personlig:	a
adresseret til Suliman som del af gruppe:	d
ikke adresseret til Suliman:	i
uafgørligt:	b

Form:

fuldstændig:	c
næsten fuldstændig:	n
elaboreret:	e
kontraheret:	k
kombination af flere forudgående ture:	z
format tying:	m
leksikalsk:	h
lydlege:	y
genbrug af argument:	r

ikke talt med (fordi rettet mod irrelevante personer, fx mig): 99

Ad:

a: Gentagelse af andre rettet til Suliman; hvis markeret med tiltaleform eller øjenkontakt, eller indlysende af sammenhængen.

d: Gentagelse af andre, ikke rettet eksplicit til Suliman, men hvor Suliman ikke er direkte udelukket.

i: Hvis Suliman ikke deltager i samtalen i øvrigt eller er eksplicit udelukket.

v: Hvis Suliman inden for samme tur gentager sig selv.

c: En så fuldstændig gentagelse som muligt, herunder de væsentligste prosodiske mønstre.

e og k: Ændringer på konstruktionens yderste pladser.

h: Når en enkelt leksikalsk enhed fra en tidligere tur inkorporeres i en større konstruktion, evt. hvis han kun gentager en enkelt leksikalsk enhed fra en større konstruktion. Hvis Suliman gentager en hel ytring, men denne kun består af en enkelt tur, noteres det som c (eller n).

m: Ved ændringer, der ikke sker på ytringens yderste pladser. Det kan fx være i tilfælde af negation, udskiftning af pronomen eller indføjeelse af adverbial.

z: Kombination af flere forudgående ture.

y: Både ved lydlege (sproglege) og ved gentagelse af onomatopoetiske tilkendegivelser i fm. lege.

Jeg har talt lydord og sproglegsrutiner som o.lign. som 99, ved flere ordrette (eller næsten ordrette) gentagelser inden for samme tur har jeg kun medtalt den ene version.

Bilag 6: Simple og komplekse gentagelser samt oversigt over optagelser anvendt i gentagelsesanalyser

Måned / optagelser	Apr	Maj	Jun	aug	Sep	okt	nov	dec	I alt
I alt	10	8	10	6	9	17	12	10	82
I analyse af gentagelser	2	3	4	2	4	4	6	4	29
<i>I analyse af gentagelse i sekunder</i>	<i>820</i>	<i>1200</i>	<i>2430</i>	<i>720</i>	<i>1560</i>	<i>2280</i>	<i>1835</i>	<i>1390</i>	<i>12235 ≈ 3.4 t</i>

Optagelser anvendt i gentagelsesanalyse i forhold til det samlede antal optagelser.

Måned/ type	Apr	Maj	Jun	Aug	Sep	Okt	Nov	Dec
C, n	14.3	51.2	29.6	49.7	30.1	40.8	39.5	41.7
E	42.9	4.9	5.7	16.7	4.3	13.6	11.3	12.5
K	28.6	12.2	6.8	0	4.3	2.4	9.9	8.3

Simple gentagelser: c = komplette; n=næsten-komplette; e=elaborerede; k=kontraherede

Måned/ type	Apr	Maj	Jun	Aug	Sep	Okt	Nov	Dec
M	0	9.8	8.0	4.2	8.6	5.6	4.2	4.2
Z	14.3	9.8	21.6	12.5	28.0	29.6	26.8	29.2

Komplekse gentagelser: m=kombinerede; z=format tying

Bilag 7: IR-koder

Initiativ-respons-kategorier

11-12:	initiativ
13-14:	respons plus initiativ
15:	inadækvat respons
16:	reparationsinitiativ
17:	minimal respons
18:	returytringer
19:	private speech
20:	uscorlig
21:	verbal respons på non-verbalt initiativ
22:	opgivet initiativ
23:	ikke-sproglig respons plus sprogligt initiativ
24:	maksimal respons
99:	uvedkommende ytringer

Anknytning – person:

e:	sig selv
f:	anden samtaledeeltager
q:	ingen anknytning, herunder når initiativ er udløst af ikke-sproglige, kontekstuelle faktorer

Modtagelse:

+:	initiativ modtager respons
::	initiativ modtager ikke-sproglig respons
-:	initiativ modtager ikke respons
o:	uafgørligt
i:	ikke beregnet til respons

Funktion:

z:	etablere fællesskab
h:	få opmærksomhed
k:	anmode om hjælp eller genstande
l:	evaluere, forhandle eller konstruere betydning eller forløb, herunder indføre et nyt emne
p:	repræsentere/beskrive faktuelle forhold
g:	bekræfte andre deltagers fortolkninger o.lign.
m:	informationssøgning
r:	forståelsestjek
j:	fokus på kommunikativ form, rettelse
x:	ukendt, andet

Bilag 8: Eksempler

Nr.	Navn	Kapitel	Filnavn
1.	I stykker Ibrahim	Sprog	jbv05041902
2.	I stykker Suliman	Sprog	jbv05041903
3.	Gå ud vi leger 1	Sprog	JBV05061301
4.	Må jeg be om grøn	Sprog	JBV05100705
5.	Så ka du bare sige må jeg be om	Sprog	JBV05100705
6.	Må jeg be om blå?	Sprog	JBV05100706
7.	Hvis nu I prøver at sige be om	sprog	JBV05101201
8.	Nu ska der blå vand	sprog	jbv05100706
9.	Storebror – lillebror 1	Interaktion	jbv05090703
10.	Storebror – lillebror 2	Interaktion	jbv05090703
11.	Storebror – lillebror 3	Interaktion	jbv05090703
12.	Du kan ikke fange mig	Interaktion	jbv05051709
13.	A somali	Interaktion	jbv05100602
14.	Jeg vil prøve igen	Interaktion	jbv05100701
15.	Så lig dig 1	Interaktion	jbv05061406
16.	Puslespil 1	Interaktion	jbv05100608
17.	Savleleg	Interaktion	JBV05090507
18.	Jeg sir det bare til politiet 1	Interaktion	jbv05110904
19.	Må jeg bruge det der med den sorte	Interaktion	
20.	Tom perleskål 1	Interaktion	jbv05120603
21.	Og Suliman er ik med 1	Interaktion	jbv05061406
22.	Det hedder be om	Interaktion	jbv05051703
23.	Tom perleskål 2	Interaktion	jbv05120603
24.	Hættemand	Interaktion	jbv14060506
25.	Du er ik en tiger Suliman 1	Interaktion	jbv05051709
26.	Du har ødelagt det hele 1	Interaktion	jbv05061301
27.	Puslespil 2	Interaktion	jbv05100608
28.	Du sagde ja jo	Interaktion	jbv05100604
29.	Kun til børn	Interaktion	jbv05110902
30.	Den er rigtig varme 1	Interaktion	jbv05100604
31.	Ik dem der er brun	Interaktion	jbv05061301
32.	Jeg sir det bare til politiet 2	Interaktion	jbv05110904
33.	Du har ødelagt det hele 2	Deltagelse	jbv05061301
34.	Vil du være med	Deltagelse	Jbv05061406
35.	Gå ud vi leger 2	Deltagelse	JBV05061301
36.	Pitabrød	Deltagelse	jbv05061507
37.	Computerspil Doodles	Deltagelse	Jbv 05041808-9
38.	Computerspil Magnus og Myggen	Deltagelse	jbv05090510
39.	Det er mig sagde det	Deltagelse	jbv 05090510
40.	Du har ødelagt det hele 3	Deltagelse	jbv05061301

41.	Affyrning	Deltagelse	jbv05061301
42.	Du er ik en tiger Suliman 2	Deltagelse	jbv05051709
43.	Puslespil 3	Deltagelse	jbv05100608
44.	Så lig dig 2	Deltagelse	jbv05061406
45.	Den prutter	Deltagelse	jbv05061406
46.	Og Suliman er ik med 2	Deltagelse	jbv05061406
47.	Den er rigtig varme 2	Deltagelse	jbv05100604
48.	Storebror – lillebror 4	Deltagelse	jbv05090703
49.	Jeg er baby	Deltagelse	jbv05100605