

At blive en dygtig elev – social identitet i skolens klassefællesskaber

At blive en dygtig elev handler ikke kun om faglig præstation. Det er også en social identitet, som skabes kontekstuellet mellem lærere og elever. Disse sociale processer kan være problematiske, og de er vanskelige at få øje på for læreren, der er bundet af undervisningens handletvang. Denne artikel undersøger, hvordan en elevs sociale identitet kan ændre sig fra "dygtig" til "lærerens favorit". Analysen viser, hvordan en dreng gennemgår sådan en identifikationsproces i løbet af folkeskolens mellemtrin, og hvordan processen får utilsigtede negative konsekvenser. Artiklen er et bidrag til debatten om, hvilke sociale processer der kan nedbryde eller understøtte konstruktive klassefællesskaber.

Nøgleord: etnografi, identitet, dygtig, pædagogisk samtale, klassefællesskab

Introduktion

I skolen har man nogle institutionelle forestillinger om, hvad det vil sige at være "dygtig", og hvordan dygtige elever typisk opfører sig. For eksempel forbinder man ofte afdæmpet adfærd, at tilpasse sig lærernes dagsorden og besvare deres spørgsmål som forventet med det at være en dygtig elev (Hatt, 2012). Sådan nogle forestillinger er med til at forme relationer i klassefællesskabet, hvor nogle børn får sociale identiteter som dygtige elever, mens andre børn udfordrer disse identiteter. Definitionskampe om, hvad det kræver at blive en dygtig elev, og hvilke elever der opnår status som dygtige, er et problem, fordi disse kampe skaber social ulighed i skolen.

Det at blive en dygtig elev handler ikke kun om faglig præstation. Det er også en social identitet, der skabes kontekstuellet mellem lærere og elever, og som derfor skal forstås i sammenhæng med interaktion, tid og sted (Wortham, 2006).

Disse sociale processer er meget vanskelige at få øje på for læreren, der er bundet af undervisningens handletvang. Derfor sætter denne artikel fokus på, hvordan dygtighed konstrueres gennem små, subtile tegn i skolehverdagens pædagogiske samtaler.

Artiklen undersøger, hvordan en elevs sociale identitet kan ændre sig fra "dygtig" til "lærerens favorit". Vi skal se, hvordan en 12-årig dreng, jeg kalder Mohsen, gennemgår sådan en social identifikationsproces i løbet af mellemtrinnet på en dansk folkeskole, og hvordan processen får utilsigtede negative konsekvenser. I 4. klasse samarbejder Mohsen med lærerne om at levere de korrekte svar i klasserumssamtaler og bliver positioneret som dygtig. I 5. og 6. klasse ændrer Mohsens sociale identitet sig gradvist til at svinge mellem at være lærerens favorit og ekskluderet af sine klassekammerater.

Artiklens metodiske fundament er tre års sproglig etnografi på mellemtrinnet i en dansk folkeskole. Data består af feltnoter, videooptagelser af undervisning og interview med elever, lærere og forældre samt skriftlige elevprodukter (Lundqvist, 2017). Analysen trækker på forskning i social identifikation (Wortham, 2006; Eckert, 1989) for at forstå, hvordan social identitet konstrueres og udfordres i undervisningens samtaler over tid. Elsebeth Jensen og Svend Brinkmanns (2011) forskning om fællesskaber hjælper os med at forstå den danske klasserumskontekst, som denne artikels empiri er forankret i.

Empirien er ikke unik for Mohsen, hans klasse eller skole. Børn får uundgåeligt sociale identiteter i skolen, uanset hvilken kontekst de befinder sig i, og hvordan undervisningen er organiseret. Artiklen har bred relevans, fordi den bidrager til at tydeliggøre, hvordan social identifikation finder sted, og

hvilke konsekvenser disse sociale processer kan have for klassefællesskabet – eksemplificeret ved den indsamlede empiri.

Forskere og lærere kan bruge historien om Mohsen til at få øje på, hvordan sociale identiteter skabes i institutionelle fællesskaber. Artiklen har implikationer for pædagogisk praksis. Man kan bedre forstå, facilitere og kvalificere klassefællesskaber, når man træner blikket i at få øje på, hvordan sociale identiteter udvikles. Artiklen giver afslutningsvis forslag til, hvordan man kan gøre dette.

At blive en dygtig elev

Forskere i Skandinavien og USA har undersøgt, hvordan børn og unge i skolen får identiteter som for eksempel "normale elever" (Bartholdsson, 2007), "smart students" (Hatt, 2012) og "good students" (Thornberg, 2009).

Hervé Varenne og Ray McDermotts (1998, pp. 121-122) banebrydende studie af det amerikanske uddannelsessystem, *Successful Failure*, viser, at den dygtige elev typisk kommer til at fremstå som den gyldne standard, som andre elever sammenlignes med. Det får negative konsekvenser for de elever, der ikke har mulighed for at erobre "dygtig-identiteten". På den måde bliver succes og nederlag sociohistoriske positioner i skolesystemet, som elever kommer til at indtage, når de bliver identificeret som for eksempel "smart" eller "learning disabled" i hverdagens pædagogiske samtaler.

Et andet tema i forskningen er, at skoleorienterede elever, der får identiteter som "teacher's pet" eller "jocks", risikerer at betale en høj pris for deres skolesucces, fordi deres position udfordres af "burnouts", som tager afstand fra skolens læringsprojekt (Eckert, 1989).



Vi kender også dette tema fra populærkulturen (for eksempel i film som *Revenge of the Nerds*). Forskningen viser altså, at identiteten ”dygtig elev” kan opstå og udfolde sig på mange måder og have forskellige konsekvenser. Det interessante i denne sammenhæng er, at nogle børn unødigt tager og får identiteter som dygtige elever. Det følgende afsnit beskriver, hvordan disse sociale processer sker.

Social identifikation

Overalt, hvor mennesker deltager i fællesskaber, samarbejder vi om at etablere, udfordre eller vedligeholde sociale identiteter. Vi opfatter og fortolker verden, os selv og hinanden ud fra de sociale kategorier og stereotyper, som vi har til rådighed i det givne historiske øjeblik (Agha, 2007). Den amerikanske antropolog Stanton Wortham beskriver, hvordan disse usynlige processer kan synliggøres, når man sætter samtalen under lup.

Wortham (2006) viser, hvordan det enkelte barns sociale identitet konstrueres over tid, når det bliver positioneret på sammenlignelige måder i klasserumsinteraktion. Når et barn rækker hånden op og leverer et korrekt svar, og læreren kvitterer med en positiv evaluering, ”Det er nemlig rigtigt”, kan det ses som en situation, hvor læreren positionerer barnet som dygtigt.



Når læreren og de andre elever positionerer barnet på sammenlignelige måder i andre situationer, over tid, konsolideres barnets sociale identitet gennem denne identifikationsbane. Efterhånden kommer læreren og de andre elever til at dele opfattelsen af, at dette barn har en socialt genkendelig identitet som dygtig. Det kommer til udtryk, når andre elever bekræfter eller udfordrer barnets identitet.

I disse situationer trækker læreren på egne forestillinger, institutionelle og sociohistorisk genkendelige stereotyper om dygtighed. En hurtig internetsøgning på ”smart student” resulterer i utallige stereotype billeder af succesfulde, gode eller dygtige elever, der smilende rækker hånden op og deltager aktivt i undervisningen. I den vestlige verden associeres dygtighed bredt med høflig, venlig og afdæmpet adfærd og det at række hånden op og besvare lærerens spørgsmål korrekt (se også Hatt, 2012; Eckert, 1989; Mehan, 1980).

Denne artikels datamateriale rummer utallige eksempler på, at dygtighed blev associeret med denne adfærd i Mohsens klasse. For eksempel når lærerne sagde: ”Ræk hænderne op. I bør vide det” eller ”Hvis I ikke rækker hånden op, må det jo betyde, at I ikke ved noget”. Eller når lærere til skole-hjem-samtaler sagde, at eleverne skulle ”dæmpe sig i undervisningen, høre efter, når læreren taler, eller række hånden mere op” (feltnoter). I denne artikels empiri sker social identifikation i klassefællesskabets kontekst, som vi ser nærmere på i det følgende afsnit.

Klassefællesskab, interaktion og læring

Fællesskaber skabes, gøres, opretholdes og ændres kontinuerligt af de individer, som de udgøres af. Brinkmann (2006) og Jensen (2011, p. 28) skriver, at man gør ”fællesskabelse” i skolen. Jeg forstår klassefællesskabet som et produkt af vaner, interaktionelle rutiner og fortællinger, der bygger på særlige normer og værdier (Jensen, 2011). I danske skoleklasser er de fleste elever, deres forældre og lærere ”på godt og ondt bundet til hinanden gennem et helt skoleliv” (Jensen, 2011, p. 24).

”Når nogle klasser bliver set som gode og andre som dårlige, hænger det typisk sammen med de måder, som lærere, elever og deres forældre får for vane at tale om og med eleverne og klassen på.”

(Nevers, 2012; Jensen, 2011).

Undervisning forløber ofte i genkendelige samtaleformater. IRE (initiativ-respons-evaluering) er et velkendt og udbredt samtaleformat ”på tværs af kulturer og kontekster” (Sigsgaard, 2021, p. 94), og det er også hyppigt forekommende i denne artikels data. IRE kan udfoldes på mange måder, men indeholder typisk ”known information questions”, hvor læreren stiller et spørgsmål, der inviterer til et eller flere forventelige (rigtige eller forkerte) elevsvar, som efterfølgende evalueres af læreren. Initiativ- og responssekvenserne kan strække sig over lang tid, mens evalueringsekvenser typisk udspiller sig som korte bekræftelser af, at det korrekte svar er leveret (Mehan, 1979, pp. 285-290).

Sprogpædagogisk forskning har efterhånden en del gange vist, at IRE-samtaler ofte begrænser elevs engagement og læring, fordi eleverne vanemæssigt snarere fuldfører en interaktionel plads i samtalen, der tæller som deltagelse, end de tilegner sig det faglige indhold gennem mere aktive og undersøgende sprogbrugspraksisser (Sigsgaard, 2021; Carhill-Poza, 2015, p. 9; Bloome et al., 1989, p. 282). Med reference til John Deweys ”fællesskabspædagogik” beskriver Brinkmann (2006) læring som deltagelse i meningsfulde pædagogiske praksisser, hvor eleven har interesse i og kan se et formål med, hvad der foregår. Det kræver aktiv deltagelse, der ”ikke bare er passiv rekapitulation af den givne praksis, men tillige involverer evnen til at rekonstruere den” (Dewey citeret i Brinkmann 2006, p. 200).

Der praktiseres mange typer af samtaler i skolen. Det er ikke min intention at opstille en dikotomi mellem IRE og mere åbne, undersøgende samtaleformater. Men jeg vil gerne pege på, at positionering af elever og samtaleformater for læreren kan flette sig sammen til rutiner i undervisningen. Disse rutiner har stor betydning for elevernes mu-

ligheder for at forme sociale identiteter, lære og dermed for de sociale processer, der konstituerer klassefællesskabet.

Etnografi og analyse

Denne artikel trækker på data fra et treårigt etnografisk feltarbejde på folkeskolens mellemtrin (4.-6. klasse). Skolen ligger i et urbant område kendetegnet ved sproglig og social diversitet. Klassen havde mellem 22 og 25 elever i perioden med feltarbejde. Artiklens data er primært fra danskundervisningen, som blev varetaget af lærerne Ellen og Lene i 4. og 5. klasse og af Ellen og Asger i 6. klasse. Data består af lyd- og videooptagelser af aktiviteter i skolen, interview med to af lærerne, alle klassens elever og fire forældre, udskrifter af disse optagelser samt elevernes skriftlige arbejde. Forskningsprojektet inkluderer mere end 100 timers optagelser (Lundqvist, 2017).

Analysen tager udgangspunkt i sammenlignelige situationer, som jeg iagttag på tværs af data. Jeg forstod ikke, hvorfor lærerne i interview og daglig tale kaldte Mohsen en særligt ”dygtig elev” i sammenligning med de andre elever i klassen, når Mohsens deltagelse og skriftlige arbejde ikke dokumenterede, at han skulle være mere fagligt kompetent end resten af klassen (Lundqvist, 2017, p. 7). Hvad var det ved ham og hans måde at interagere med lærerne på, der bekræftede opfattelsen af ham? Med dette spørgsmål i baghovedet gennemgik jeg hele datamaterialet. På den baggrund opdagede jeg, at det, der umiddelbart fremstod som et paradoks mellem Mohsens sociale identitet og faglige præstation, var en social identifikationsproces, hvor Mohsen gik fra at blive set som ”dygtig” til at blive lærerens favorit.

Materialet rummer også eksempler på, at andre elever blev positioneret som dygtige, og at lærere og elever benyttede sig af andre samtaleformater end IRE. Disse data kunne bidrage til at nuancere analysen, men af pladshensyn har jeg begrænset mig til at analysere to samtaleuddrag, der kan illustrere processen med, hvordan positioneringsrutiner bidrager til at forme og ændre Mohsens identifikationsbane (jf. artiklens forskningsspørgsmål: Hvordan kan en elevs sociale identitet ændre sig fra ”dygtig” til ”lærerens favorit”?).

De valgte forgrundsdata suppleres af referencer til baggrundsdata. (feltnoter, interview).

Etik

Alle deltagere er anonymiseret, og data er behandlet i overensstemmelse med den danske kodeks for integritet i forskning (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2021). Der kan alligevel opstå spørgsmål af etisk karakter. Hvorfor overhovedet interessere sig for IRE, negativ social identifikation og dårlige klassefællesskaber, når den pædagogiske forskning for længst har beskrevet et utal af alternativer til, hvordan lærere kan facilitere konstruktive klassefællesskaber?

Forskningshistorien om Mohsen er vigtig at fortælle af flere grunde. Magasinet Skolebørn har i 2019 undersøgt, hvilken betydning forældre oplever, at fastlåste identiteter har for deres børn (Carboni, u.å.). 47 procent af 874 forældre svarer, at fastlåste identiteter har negativ betydning for deres barns trivsel, og 37 procent svarer, at fastlåste identiteter har negativ betydning for deres barns faglige udvikling. Børn vil få og tage identiteter i skolen, uanset hvilke pædagogiske koncepter og materialer lærere benytter sig af.

Lærere faciliterer naturligvis ikke dårlige fællesskaber med overlæg. De er underlagt det grundvilkår, at de skal undervise mange elever på en gang, sørge for, at eleverne lærer noget, og gennemføre undervisningen inden for givne tidsrum. Desuden sker disse sociale processer, uden at man bemærker det. Derfor er det nødvendigt også at italesætte identitetsdannelse og fællesskaber, der ikke fungerer. Lærere kan styrke og nuancere deres professionelle dømmekraft ved at tappe ind i, hvordan elevidentiteter etableres, udfordres eller fastlåses i pædagogiske samtaler, og ved at bruge denne bevidsthed til at facilitere konstruktive klassefællesskaber.

Hvordan Mohsen skiftede position

Denne artikel spørger: Hvordan kan en elevs sociale identitet ændre sig fra "dygtig" til "lærerens favorit"? Vi skal se, hvordan Mohsen identificeres som dygtig i begyndelsen af 4. klasse, hvordan hans identitet vedligeholdes i 5. klasse – og hen mod slutningen af 6. klasse bliver til lærerens favorit med de sociale konsekvenser, som det får.

Analysen viser, at når en elev samarbejder med lærerne om at producere de korrekte svar i undervisningen og identificeres som dygtig, og når det utilsigtet bliver en vane for lærerne at drive undervisningen frem via dette samarbejde, kan elevens identitet ændre sig fra dygtig til lærerens favorit. Sådanne identitetsskift kan skabe splid mellem elever, når de elever, der tager afstand fra skolens læringsprojekt, udfordrer elever i favoritpositioner (Eckert, 1989).

Første år: etablering af dygtig-identiteten

Mens de fleste drenge i klassen kunne finde på at lægge hovedet ned på armene, som hvilede på bordet, sukke højt, kaste med papirkugler i undervisningen og tonse og tumle i frikvartererne, var Mohsen høflig og observant på lærernes dagsorden. Han sad rank på sin stol, fulgte opmærksomt lærerne med øjnene og lo af deres vittigheder. Mohsen udviste diskret entusiasme i undervisningen, for eksempel ved at minde læreren om, hvilken side i bogen de var kommet til eller lavmælt kommentere dagens tema: "Kvadratrødder, yes!". Mohsen talte ikke så ofte, men når han diskret rakte hånden op, gav lærerne ham som regel ordet, og både lærere og elever lyttede opmærksomt til ham.

Mohsen leverede omhyggeligt timede bidrag til samtalen. Hvor andre elever stillede opklarende spørgsmål, viste Mohsen ikke, når der var noget, han ikke forstod. I stedet spurgte han en kammerat eller forskeren, der var til stede som observatør. I interview og uformel samtale kaldte lærerne Mohsen for en "sød og ordentlig dreng", "dygtig", "omgængelig", "venlig", "humoristisk", "overbærende", "klog" og "en mand af få ord", mens flere andre drenge blev kaldt "balladedrengene" (feltnoter).

Det første samtaleuddrag er et eksempel på, hvordan denne sociale identifikation af Mohsen som dygtig, ordentlig og afdæmpet opstod i klassen. Uddraget er fra en dansktime i begyndelsen af skoleåret. Lærerne Lene og Ellen gennemgår dagens lektie i en IRE-struktureret samtale. Med udgangspunkt i lærebogsmaterialet Fandango taler de om Bjarne Reuters roman *En som Hodder*. I lærebogen står der: "Er *En som Hodder* realisme eller fantasi og hvorfor?". De deltagende elever er Iman, Imran, Mohsen og Narges. **VERSALER** betyder, at deltagerne taler højt.

SAMTALENS FORLØB	LÆRERNES OG ELEVERNES SAMTALEPRAKSIS
<p>Lene siger, at fokus er på historiens overordnede genre, og spørger: <i>Hvad er det her for en genre, hvad for en slags historie er det her, Iman?</i> Iman: <i>Det er faktisk fantastisk.</i></p>	<p>Stiller et åbent spørgsmål (Hvad er det her for en genre?), der potentielt kan besvares på flere måder (for eksempel "børnebog", "roman" eller "fantastisk"). Giver et fagligt relevant svar (fantastisk).</p>
<p>Lene: <i>Nej, det var ikke det, du skulle svare på.</i></p>	<p>Evaluerer Imans svar negativt (det var ikke det, du skulle svare på).</p>
<p>Lene: <i>Er det et eventyr, er det et digt, er det en sang, er det en avisartikel, eller hvad er det her for noget, Imran?</i></p>	<p>Stiller et retorisk multiple choice-spørgsmål, der signalerer, at hun ønsker ét specifikt svar. Forudsætter, at eleverne kan gennemskue, at det ønskede svar ikke er en af de fire præsenterede muligheder (eventyr, digt, sang, avisartikel).</p>
<p>Imran: <i>Et digt.</i> Lene: <i>Prøv lige igen.</i> Imran: <i>Et digt.</i></p>	<p>Tager det retoriske spørgsmål bogstaveligt. Giver Imran mulighed for at "reparere" sit bidrag og levere det ønskede svar. Svarer forkert igen.</p>
<p>Ellen: <i>Det står under Hodder. Er det et digt?</i> I lærebogen står der under Hodder: "Den tekst, du her skal læse, er et uddrag af romanen <i>En som Hodder</i>" (May og Arne-Hansen, 2008, p. 12).</p>	<p>Retter elevernes opmærksomhed mod det sted i bogen, hvor de kan læse det ønskede svar, og gentager Imrans forkerte svar med et retorisk spørgsmål (Er det et digt?).</p>
<p>Lene: <i>Nej, det er ikke.</i> Mohsen: <i>Nej.</i> Lene: <i>Mohsen nede bagved.</i></p>	<p>Besvarer Ellens spørgsmål. Gentager en del af Lenes svar. Giver Mohsen ordet.</p>
<p>Mohsen: <i>Et uddrag.</i> Pause. Mohsen: <i>Et uddrag.</i> Lene: <i>Af hvad?</i> Ellen: <i>Af hvad?</i></p>	<p>Læser de to ord højt, der står i bogen (under Hodder) og tøver. Gentager sit bidrag. Understøtter Mohsens tøvende forsøg på at identificere det ønskede svar (roman) i grundbogen med spørgsmål (Af hvad?).</p>
<p>Lene: <i>Uddrag betyder jo bare, at det er en del af noget, at det ikke er det hele, man har.</i></p>	<p>Forklarer, hvad "uddrag" betyder, for at støtte Mohsens forsøg på at finde det ønskede svar i grundbogen.</p>
<p>Narges: <i>Et uddrag af en historie.</i> Mohsen: <i>AF ROMANEN.</i> Lene: <i>Det er nemlig rigtigt. Det er et uddrag af en ROMAN.</i></p>	<p>Leverer delvist det ønskede svar. Supplerer sit svar med et ord (romanen). Overhører Narges bidrag. Positiv evaluering af Mohsens svar.</p>



Eksemplet viser, hvordan Ellen, Lene og Mohsen samarbejder om at konstruere det ønskede svar (*En som Hodder* er en roman). Qua samarbejdet positioneres Mohsen som dygtig elev. I første del af eksemplet indkredser Lene, Narges, Iman og Imran, hvad der skal ske i samtalen. Iman tror, at Lenes indledende spørgsmål refererer til lærebogens spørgsmål: "Er *En som Hodder* realisme eller fantasy og hvorfor?". Hun positionerer sig som dygtig ved at byde ind med et fagligt relevant svar.

Undervejs bliver det mere tydeligt, at lærerne ønsker et bestemt svar (en litterær genre). Det ses ved, at Lene afviser Imans relevante svar og stiller et retorisk spørgsmål, der udelukkende præsenterer forkerte svarmuligheder. Imran forsøger også at positionere sig som dygtig ved at tilbyde et svar, men har ikke gennemskuet lærerens retoriske spørgestrategi. Den anden lærer, Ellen, reagerer ved at fortælle eleverne, hvor i lærebogen de kan læse det ønskede svar (*En som Hodder* er en roman).

I anden del af eksemplet samarbejder lærerne med Mohsen om at konstruere svaret. Mohsen leverer det ønskede svar ved at læse i lærebogen og trække på lærernes hint. Det er kun muligt for én elev i klassefællesskabet at positionere sig som dygtig i en situation som denne, fordi samtalen har fokus på at identificere ét korrekt svar. I modsætning til Iman og Imran er Mohsen opmærksom på, hvordan han kan gætte det ønskede svar ved at samarbejde interaktionelt med lærerne.

Lærerne behandler Mohsen anderledes end de andre elever. Selvom Narges og Iman også er opmærksomme på IRE-formatet, overhører lærerne deres bidrag, og selvom lærerne og Mohsen i fællesskab producerer svaret, giver Lene Mohsen æren for det. Denne og andre sammenlignelige situationer viser, hvordan Mohsens dygtig-identitet etableres i undervisningens samtaler (se flere eksempler i Lundqvist, 2019).

Man kan spørge, hvor meget Mohsen lærer om romangenren ved at læse det korrekte svar op fra lærebogen. Hans korte bidrag til undervisningen udfylder blot de forventede pladser inden for IRE-formatet. Det er selvfølgelig ikke kun Mohsens muligheder for at deltage og lære gennem

sprogudviklende interaktion (Sigsgaard, 2021), der begrænses i dette eksempel.

Narges, Iman og Imran forsøger alle at levere relevante bidrag og positionere sig som "dygtige", men deres – og andre elever i klassens – muligheder for at deltage og lære begrænses af samtalen format.

Eleverne får ikke mulighed for at forholde sig undersøgende til romangenren og udvikle et fagsprogligt repertoire, der kan overføres og anvendes i andre sammenhænge (jf. klassefællesskab, interaktion og læring).

Andet år: vedligeholdelse af dygtig-identiteten

I 4. klasse balancerede Mohsens dygtig-identitet fint med, at han også var én, som de andre elever gerne ville hænge ud med. Han havde gode venner både blandt drenge og piger. Men det begyndte at ændre sig i løbet af 5. klasse. I interview og klassesamtaler omtalte lærerne i stigende grad Mohsen som særlig dygtig. For eksempel nævnte en af lærerne, at Mohsen var "den dygtigste elev i klassen". I klassen kom de med kommentarer som "Du er så dygtig, Mohsen", "Jeg er glad for, at du er her, så du kan svare, Mohsen", "Det ville være rart, hvis I andre ville vågne op, ellers tror jeg, at Mohsen er den eneste, der har lært noget i år" og "Godt du er her, Mohsen, for alle de andre sover" (feltnoter).

Lærerne begyndte i stigende grad at give Mohsen æren for at levere de korrekte svar i undervisningen, selvom han ikke altid var i stand til det (eksempler i Lundqvist, 2019). Mohsen fik særlige privilegier, som andre elever ikke havde. Han fik også mere taletid end andre elever i klassen. For eksempel i en dansktime i slutningen af året, hvor lærerne stillede 45 spørgsmål inden for en IRE-struktureret samtale.

Flere elever rakte hånden op for at få taletid, herunder Iman. Lærerne ignorerede hendes forsøg på at få ordet 11 ud af 14 gange. Mohsen fik derimod ordet 19 ud af 45 gange.

Disse begivenheder kan ses som tegn på, at Mohsens dygtig-identitet begyndte at konsolidere sig.

I takt med at lærernes positionering af Mohsen tog overhånd, begyndte andre elever at udfordre hans sociale identitet. Som vi skal se i det følgende, blev det i løbet af 5. klasse mere vanskeligt for Mohsen at afbalancere identiteten som dygtig i forhold til kammeraterne.

Tredje år: skiftet til lærerens favorit og social eksklusion

Dette afsnit illustrerer, hvordan andre elever udfordrede Mohsens status som dygtig, speciel og favorit. Efterhånden som Mohsens dygtig-identitet konsoliderede sig hen over foråret i 5. klasse til efteråret i 6. klasse, begyndte hans klassekammerater i stigende grad at udfordre hans identitet og position. For eksempel kaldte de ham ironisk "den dygtigste af os", "din lille lort" og "mønster elev", og de sammenlignede sig selv med ham i kommentarer som "Jeg fik bedre resultater end en vis person" osv. Det skete også, at andre elever udfordrede Mohsens identitet i undervisningen gennem kommentarer som "Ellen, Mohsen har svaret forkert" (feltnoter).

Det andet samtaleuddrag eksemplificerer, hvordan Mohsen svingede mellem at være lærernes favorit og blive ekskluderet af de andre elever. Uddraget er fra en dansktime i 6. klasse og foregår midt i skoleåret. Lærerne Ellen og Asger underviser sammen. Samtalen handler om, hvad der kendetegner novellegenren. Ellen har flere gange spurgt:

"Hvad hedder det, når en historie begynder midt i handlingen?"

På væggen i klassen hænger hjemmelavede plakater med forklaringer på danskfaglige begreber. På en af dem står der: "In medias res = når en historie begynder midt i handlingen". De deltagende elever er Daniel, Mohsen, Narges og Mikael m.fl.



SAMTALENS FORLØB	LÆRERNES OG ELEVERNES SAMTALEPRAKSIS
Ellen: <i>Det er latin. Det er latin. Daniel?</i> Asger: <i>Det er sådan et lidt fikst latinudtryk.</i> Flere elever rækker hånden op. Daniel: <i>Ordenssans?</i>	Antyder, hvad det ønskede svar er (In medias res). Forsøger at få taletid. Leverer forkert svar.
Ellen: <i>Mohsen.</i> Et par elever ler hånligt (lavmælt).	Giver Mohsen taletid. Ironisk kommentar til, at Mohsen får ordet.
Mohsen: <i>In medias res.</i> Ellen: <i>In medias res, siger herren.</i>	Leverer ønsket svar. Positiv evaluering af Mohsens svar.
Asger: <i>Lige nøjagtigt.</i> Et par elever siger lavt: "Yeah". Ellen: <i>Tak.</i> Mohsen: <i>Det var så lidt.</i>	Positiv evaluering af Mohsens svar. Håner lærernes præference for Mohsen. Takker Mohsen. Kvitterer for lærerens tak.
Narges: <i>Åh jah, Mohsen, han kan lære latin</i> (lavmælt).	Ironisk beundring af Mohsens brug af latin.
Ellen: <i>Den har vi også herhenne.</i>	Henleder elevernes opmærksomhed på plakaten med det ønskede svar.
Flere elever taler lavmælt. En elev hvisker: <i>Hvordan siger man hej på latiniinsk, Mohsen?</i> Narges: <i>Det er så grimt latiniinsk.</i> Mohsen: <i>Hold kæft.</i> Narges: <i>Du ligner sat'me én på fire år.</i> Ukendt elev: <i>Du ligner én på fem.</i> Mikael: <i>Lad vær' med at kigge på ham.</i> Ukendt elev: <i>Det kan være lige meget.</i> <i>Han er så grim.</i>	Indleder IRE-sekvens (Hvordan siger man) som parodi på Mohsens IRE-samarbejde med lærerne. Bekræfter parodien. Forsvarer sig selv. Flere elever positionerer Mohsen som grim, barnlig og latterlig. Forsøger at stoppe mobningen af Mohsen. Positionerer Mohsen som grim.
Asger: DER SKAL I SGU VÆRE LIDT SKARPERE. IN MEDIAS RES, OG DEN STÅR ENDDA PÅ TAVLEN. Ukendt elev: <i>Latin, det så grimt (lavmælt).</i> Ellen: SSHY.	Revser eleverne og henleder deres opmærksomhed på, at det ønskede svar står på tavlen. Håner Mohsen. Tysser på eleverne.

I dette eksempel samarbejder lærerne og Mohsen om at positionere Mohsen som den dygtige, vidende, høflige og overlegne elev i en IRE-struktureret samtale. Flere af de andre elever reagerer med en parodi på lærernes og Mohsens interaktionelle samarbejde. I første del af eksemplet tager Mohsen lærernes hint og leverer det korrekte svar. I et gruppeinterview i slutningen af 5. klasse fortæller Mohsen spontant, at han ofte trækker

på plakaterne i klassen, for at levere rigtige svar i undervisningen, og det hjælper ham med at klare sig godt i skolen.

Mohsens svar efterfølges af en bemærkelsesværdigt lang evalueringsskvens. Ellen omtaler Mohsen i tredje person og benytter ordet "herre" i bestemt form: "In medias res, siger herren". Hun positionerer ham dermed som den dygtige, over-

legne dreng. Selvom Mohsens svar allerede er blevet positivt evalueret, tilføjer den anden lærer, Asger, endnu en positiv evaluering: "Lige nøjagtigt". Desuden takker Ellen Mohsen for hans bidrag og positionerer ham som hjælpsom. Lærernes eftertrykkeligt positive respons på Mohsens korte svar er påfaldende. Den er ikke blot en bekræftelse af, at det ønskede svar er leveret, men understreger Mohsens identitet som lærerens favorit.

Anden del af samtalen forløber i to simultane spor. I det ene spor konstruerer Narges og flere andre elever en parodi, der positionerer Mohsen som en latterlig, barnlig og grim latinelev. Flere elever ler hånligt, da Ellen giver Mohsen ordet. I betragtning af lærernes vane med at give Mohsen mere tale-tid end de andre elever, er det rimeligt at antage, at latteren er en hånlig kommentar til lærernes præference for Mohsen. Narges følger op med en joke "Åh jah, Mohsen, han kan lære latin". Hendes forlængede vokal (jah) indikerer, at beundringen af Mohsens latinske bidrag er ironisk.

En anden elev følger op på Narges' bemærkning med en IRE-sekvens (Hvordan siger man), der tjener som parodi på Mohsens IRE-samarbejde med lærerne. Narges og flere af eleverne positionerer Mohsen som et fire- eller femårigt barn. Da Mikael forsøger at stoppe parodien, udstiller en anden elev Mohsen som grim. Elevernes parodi placerer Mohsen i en underlegen position, der står i skærende kontrast til den overlegne position, som han har indtaget i de foregående minutter. I samtale-ns andet spor opdager Ellen og Asger, at det ønskede svar står på opslagstavlen. Den ene lærer revser eleverne for ikke at have været i stand til at identificere det korrekte svar på tavlen. Implikationen er, at det er et tegn på dygtighed at være i stand til at gætte det korrekte svar ved at læse det på tavlen. Den anden lærer dysser episoden ned ved at tysse på eleverne.

Konklusion

Denne artikel har undersøgt, hvordan en elevs sociale identitet kan ændre sig fra "dygtig" til "lærerens favorit". Vi har set, hvordan Mohsen og lærerne samarbejdede om at etablere og konsolidere hans identitet som dygtig elev i en pædagogisk hverdagssamtale præget af IRE (jf. første samtaleuddrag), og hvordan lærernes identifikati-

on af Mohsen blev udfordret af andre elever, i takt med at han over tid blev lærerens favorit (jf. andet samtaleuddrag).

Selvom IRE ikke var det eneste samtaleformat i undervisningen, blev det anvendt dagligt. Ulemper ved denne rutine er, at den kun giver plads til én måde at positionere sig som dygtig elev på, nemlig ved at levere det ønskede svar på lærernes spørgsmål. Selvom andre elever også hjalp med at drive undervisningssamtalen frem, stillede de flere spørgsmål og svarede mere forkert end Mohsen. Det gjorde det sværere for lærerne at nå igennem dagens stof.

Lærerne faciliterede ikke denne samtalerutine med vilje, men Mohsens deltagelse hjalp dem med at afvikle undervisningen. Mohsens identifikationsbane udviklede sig i samspil med hans interaktionelle samarbejde med lærerne (se Lundqvist, 2017 for flere eksempler i det bredere etnografiske materiale). De andre elevers latterliggørelse af Mohsen var en forvrænget udgave af samarbejdet. Empirien viser, at læring, identitetsdannelse og (mis)trivsel er tæt forbundne sociale processer, der udspiller sig over tid i klassefællesskabet.

Mohsens skoleorienterede, høflige adfærd stod i modsætning til de drenge, som lærerne kaldte "balladedrengene": De opponerede mod skolens læringsprojekt ved at sukke højt, kaste med papirkugler, tonse osv. (jf. Første år: etablering af dygtig-identiteten). I andet samtaleuddrag dvælede Mohsen ved lærernes ros ("Det var så lidt") fremfor at være opmærksom på de farer for splid og eksklusion, der kan opstå, når nogle elever identificeres som succesfulde i modsætning til andre (Eckert, 1989). Dette kan også have været med til at fremprovokere de andre elevers latterliggørelse af Mohsen.

I et klassefællesskab som dette ligger det lige for at træde ved siden af og opleve eksklusion, når man – som Iman, Imran og andre elever – gang på gang forsøger at positionere sig som dygtig ved at levere det ønskede svar på lærernes spørgsmål og sjældent lykkes med det. Mobning opstår ofte i fællesskaber, hvor oplevelsen af og angsten for social eksklusion er fremtrædende.

Når børnegrupper er under pres, kan de ende med at lukke ned for den gensidige værdighedsproduktion, der kendetegner ligeværdige, åbne og gode fællesskaber (Søndergaard, 2011). Ifølge Dorte Marie Søndergaard er latterliggørelsen det, som børn frygter allermost. Hvem vil have siddende på sig, at man ikke har humor?

Lærere har naturligvis et ansvar for at stoppe og forebygge latterliggørelse, hån og anden mobning. Men de små, subtile tegn på disse processer kan være usynlige for læreren, og det kan derfor være en vanskelig opgave at opdage dem, når man er bundet af undervisningens handletvang. I andet samtaleuddrag har Mohsens lærere bemærket, at nogle af eleverne forstyrrer undervisningen. Men det er ikke sikkert, at de har opfanget, hvordan de andre elever parodierer Mohsens skoleorienterede deltagelse i undervisningen, eller har forstået den subtile mobning, han bliver udsat for i situationen.

Denne artikels centrale pointe er, at samtaleformer og positionering af elever kan flette sig sammen i undervisningens rutiner over tid. Disse rutiner er afgørende for elevernes muligheder for at deltage, lære, forme identiteter og trives – og dermed for de sociale processer, der konstituerer klassefællesskabet.

Forslag til handlemuligheder

Det mest værdifulde ved lærerens professionelle dømmekraft er agens "til at fortolke situationer og hændelser i sammenhæng med både forhistorier og samtidige dynamikker" (Gulløv, 2017). Udøvelsen af dømmekraft skal forstås i sammenhæng med de samfundsmæssige og institutionelle forståelser af identitet, læring og fællesskab, som den pædagogiske praksis er indlejret i. Det betyder, at de handlemuligheder, som læreren kan få øje på i samtalen, hænger sammen med den institutionelle kultur, man er en del af. Derfor er det en god ide, at man samarbejder med kollegaer og ledelse om, hvordan man kan skabe konstruktive klassefællesskaber. Et godt sted at starte er, at man arbejder på at understøtte en respektfuld samtalekultur, læringsudviklende samtaler og brede muligheder for, at elever kan positionere sig ligeværdigt i undervisningen.

I teamet kan I samarbejde om at observere hinandens undervisning. For eksempel kan du bede en kollega om at observere din undervisning to gange – med fokus på elevidentiteter, kontekst og kontakt til børn. Første observation kan fokusere på, hvilke elever du har kontakt med i løbet af en lektion, og hvilke typer af kontakt (ros, irettesættelse, hjælp, andet?) du har med dem.

Er der elever, som du ikke har kontakt med i undervisningen? Eller hvordan er elevernes kontakt med hinanden? Anden observation kan fokusere på, hvorfor det ser ud, som det gør. Hvilke intentioner kan eleverne have med at deltage, som de gør?

Observation er et godt udgangspunkt for didaktiske drøftelser i teamet. I kan lade jer inspirere af et eller flere af følgende spørgsmål, når I drøfter, hvad I oplevede og fik øje på under observationerne:

- Hvilken betydning har forestillinger om dygtighed for jeres måder at opfatte børn i skolen på?
- Hvordan taler du med eleverne i undervisningens samtaler?
- Hvilken betydning kan det have for identitet, læring og trivsel i klassen, at du taler med eleverne på disse måder?
- Hvornår bruger eleverne sproget aktivt og undersøgende på fagligt relevante måder?
- Var der noget, som overraskede dig?
- Hvis denne artikel skulle give jer lyst til at gøre noget anderledes, end I plejer, hvad skulle det så være?
- Hvordan vil I gøre det?

Litteratur

- Agha, A. (2007). *Language and Social Relations. Studies in the Social and Cultural Foundations of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bartholdsson, Å. (2007). *Med facit i hand. Normalitet, elevskap och vänlig maktutövning i två svenska skolor. Ph.d.-afhandling*. Stockholm: Stockholms Universitet.
- Bloome, D., Puro, P. & Theodorou, E. (1989). *Procedural display and classroom lessons. Curriculum Inquiry*, 19(3), 265-291.
- Brinkmann, S. (2006). *John Dewey: en introduktion*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Carboni, M. (red.) (u.å.). *Når børn sættes i kasser*. Skolebørn.dk.
- Carhill-Poza, A. (2015). *Silenced partners*. I Bloome, D., Puro, P. & Theodorou, E. (red.). *The Role of Bilingual Peers in Secondary School Contexts. Working Papers in Urban Language & Literacies* (nr. 183). London: King's College.
- Eckert, P. (1989). *Jocks and Burnouts: Social Categories and Identity in the High School*. New York, NY: Teachers College Press.
- Gulløv, J. (2017). *Dømmekraft i pædagogisk arbejde*. Dansk Pædagogisk Tidsskrift, 2, 16-25.
- Hatt, B. (2012). *Smartness as a cultural practice in schools*. *American Educational Research Journal* 49(3), 438-460.
- Jensen, E. (2011). *Skolens fællesskaber: elever, lærere og forældre*. I Jensen, E. & Brinkmann, S. (red.). *Fællesskab i skolen. Udfordringer og muligheder*. København: Akademisk Forlag.
- Lundqvist, U. (2019). *The burden of smartness: Teacher's pet and classmates' teasing in a Danish classroom*. *Linguistics and Education*, 52, 24-32.
- Lundqvist, U. (2017). *Becoming a Smart Student: The Construction and Contestation of Smartness in a Danish Primary School. Ph.d.-afhandling*. København: Københavns Universitet.
- Mehan, H. (1980). *The competent student*. *Anthropology and Education Quarterly*, 11(3), 131-152.
- Mehan, H. (1979). "What time is it, Denise?": Asking known information questions in classroom discourse. *Theory into Practice*, 18(4), 285-294.
- Sigsgaard, A.V.M. (2021). *Samtale og interaktion i undervisningen*. I Wulff, L. & Knudsen, S.K. (red.). *Kom ind i sproget: flersprogede elever i fagundervisning*. København: Akademisk Forlag.
- Søndergaard, D.M. (2011). *Mobning, mobbefryd, humor og fællesskab*. I Jensen, E. & Brinkmann, S. (red.) (2011). *Fællesskab i skolen. Udfordringer og muligheder*. København: Akademisk Forlag.
- Thornberg, R. (2009). *The moral construction of the good pupil embedded in school rules*. *Education, Citizenship and Social Justice*, 4(3), 245-261.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2014). *Den danske kodeks for integritet i forskning*. København: Uddannelses- og Forskningsministeriet.
- Varenne, H. & McDermott, R. (1998). *Successful Failure. The School America Builds*. Boulder, CO: Westview.
- Wortham, S. (2006). *Learning Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

¹ De tre sidste spørgsmål er inspireret af Nevers, 2012.