

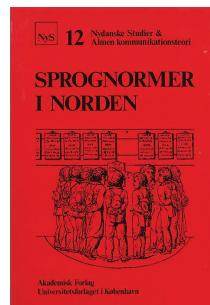
Titel: Skolen og sproget – om skolens normering af talesproget

Forfatter: Harriet Bjerrum

Kilde: *NyS – Nydanske Studier & Almen kommunikationsteori* 12.
Sprogtnormer i Norden, 1979, s. 169-194

Udgivet af: Akademisk Forlag, Universitetsforlaget i København

URL: www.nys.dk



© NyS og artiklens forfatter

Betingelser for brug af denne artikel

Denne artikel er omfattet af ophavsretsloven, og der må citeres fra den. Følgende betingelser skal dog være opfyldt:

- Citatet skal være i overensstemmelse med „god skik“
- Der må kun citeres „i det omfang, som betinges af formålet“
- Ophavsmanden til teksten skal krediteres, og kilden skal angives, jf. ovenstående bibliografiske oplysninger.

Søgbarhed

Artiklerne i de ældre NyS-numre (NyS 1-36) er skannet og OCR-behandlet. OCR står for 'optical character recognition' og kan ved tegngenkendelse konvertere et billede til tekst. Dermed kan man søge i teksten. Imidlertid kan der opstå fejl i tegngenkendelsen, og når man søger på fx navne, skal man være forberedt på at søgningen ikke er 100 % pålidelig.

Harriet Bjerrum

SKOLEN OG SPROGET - om skolens normering af talesproget

Diskussionen om sproglig norm henter det meste af sit brændstof fra den (ofte implicitte) forestilling at sprog og social identitet er to sider af samme sag. Når man retter på sproget, "retter" man samtidig på hele den sociale og kulturelle sammenhæng som sprogbrugen udspringer af.

Denne forestilling er på den ene side meget indlysende, på den anden side meget upræcis. Fordi den er så indlysende ser man sjældent nogen argumentation for på hvilken måde sprog og social identitet hænger sammen, og det fører det upræcise med sig: man ser nemlig lige så sjældent nogen præcisering af hvad man egentlig mener med "sprog", når man påstår at det udtrykker social og kulturel identitet. Nogen gange bruges ordet sprog blot i al bred almindelighed og her kan man få på fornemmelsen at sprog faktisk bare er en omskrivning af det lige så brede udtryk social identitet, og så er der jo ikke sagt så meget. Andre gange bruges forestillingen i flæng hvad enten det drejer sig om talesprog eller om skriftsprog, om forskelle i udtale, i ordforråd eller i kommunikationsstil. Men er alle disse sproglige størrelser lige væsentlige og har de samme forhold til det vi mener når vi siger social identitet?

I denne forbindelse er det nok værd at skelne mellem i hvert fald to forskellige forestillinger om hvordan sprog og social identitet kan hænge sammen. På den ene side forestillingen om at sprog fungerer som signal for f.eks. socialt eller geografisk tilhørsforhold. På den anden side at sproget fungerer som symptom på hvordan man tænker og hvilke erfaringer man har.

I det første tilfælde kan man pege på ret præcise sproglige størrelser. Det kan være udtalen, bestemte syntaktiske træk, bestemte ordvalg eller stilvalg, som kan signalere noget om den talendes baggrund og der postuleres her ingen indre sammenhæng mellem de sproglige signaler og det de er signaler for. Selvom det f.eks. ikke er nogen historisk tilfældighed at en bestemt københavnsk sociolekt er blevet ophøjet til rigssprog, så er der ingen logisk nødvendig sammenhæng mellem åbne a'er og social prestige. Her er tale om en magtposition som nok

udtrykker sig bl.a. gennem sproget, men som langt fra i sig selv er noget sprogligt fænomen.

I det andet tilfælde derimod tænker man sig at visse sproglige træk er symptomer på den talendes måde at tænke på, og det betyder at der må være en indre sammenhæng mellem det sproglige udtryk og det som dette sproglige udtryk er symptom på. Denne forestilling er bestemt ikke ny i sprogfilosofien, men har i de sidste 10 år fået ny aktualitet gennem Bernsteins arbejder. Som eksempel på hvad en sådan indre sammenhæng mellem sprogligt udtryk og tænkning vil sige, kan nævnes Bernsteins påstand om at hyppig anvendelse af situationsbundne ord er tegn på situationsbundet og dermed konkret tænkemåde. Et af problemerne ved den slags sammenhænge er at de sjældent kan opstilles så entydigt som der hvor sproget fungerer som signal. Hvis en person blot en enkelt gang i sin tale kommer til at bruge ordet a, i stedet for ordet jeg, vil det som regel være et ret entydigt signal om hans dialektale baggrund. Derimod kan vi intet udsige om en persons evne til abstrakt tænkning, blot fordi han i en bestemt situation bruger mange situationsbundne ord. Det har betydet at de sproglige træk man arbejder med ofte bestemmes relativt (A bruger flere situationsbundne ord end B i denne situation) og det har bl.a. i Bernstein arbejder ført til en stor mangel på præcision m.h.t. hele det empiriske grundlag som hans teori hviler på.

Det problem jeg vil diskutere i denne artikel er på hvilke måder sprogbrugen kan udtrykke eller være symptom på erfaringsbaggrund og social identitet, og hvilke konsekvenser det kan have for en vurdering af skolens rolle som normerende instans. Det er vigtigt at fastholde at evt. sproglige forskelle i denne sammenhæng først får betydning når de aflæses som symptomer på andre forskelle. Forskelle i social og kulturel erfaringsbaggrund kan give sig udtryk gennem forskellige måder at bruge sproget på, men de sproglige forskelle kan ikke af den grund tillægges selvstændig betydning. Denne fejltagelse har været meget almindelig i den uddannelsespolitiske debat som har fulgt i kølvandet på Bernstein. Fra at være udtryk for sociale, økonomiske og kulturelle forskelle, har man gjort de sproglige forskelle til selve sagen. Det er blevet sprogets skyld at arbejderbørn klarer sig dårligere i skolen end mellem-lagsbørn, og det har politisk set været en bekvem forklaring fordi man herved undgik at tage stilling til de sociale og økonomiske forskelle der er på børns opvækstvilkår. Overfor denne forklaring må vi altså fasthol-

de at det også i denne sammenhæng gælder, at det der gør sprog interessant er at det kan bruges som udtryk for noget andet.

Mit hovedsynspunkt vil være, at det først og fremmest er i talesproget at de sociale forskelle i erfaringsbaggrund kommer til udtryk og at det derfor er på dette område at skolens normering rammer hårdest. Talesproget indlæres naturligt gennem barnets samlede primære socialisation. Nye krav på det talesproglige område vil derfor kunne antages at være en reel trussel mod de udtryksformer som barnet møder op med. I modsætning hertil er skriftsproget, selvom det af historiske grunde på ingen måde er klasseneutralt, et sprog som kræver en formel indlæringskontekst. Det skal læres eksplicit som norm af alle børn og konfligerer i øvrigt for alle børn med det talesprog som de allerede behersker. Hertil kommer så at den talesproglige normering sjældent erkendes i samme grad som den skriftsproglige og derfor heller ikke tematiseres som normkonflikt. Den finder sted som en skjult effekt af skolens undervisningsform og indhold. At effekten ikke er intenderet fra lærerens side gør den ikke mindre rationel i forhold til skolens selektions- og socialisationsfunktioner.

Artiklen falder i tre afsnit. I første afsnit diskuteres hvilke talesproglige forskelle der kan konstateres på forskellige elever i skolen og i hvor høj grad disse forskelle følger forskelle i social baggrund. I andet afsnit undersøges skolens normering af talesproget. Er skolen med til at sætte grænser for hvad der er rigtigt og forkert sprog og er skolen den instans som sørger for at omforme elevernes private sprog til offentligt sprog? I det tredje afsnit diskuterer jeg kort alternative pædagogiske strategier på det talesproglige område.

Hele artiklen og de resultater der omtales, refererer til et større forskningsprojekt om skolesocialisering, som jeg har medvirket i fra 1975-78.¹ Projekt Skolesprog omfattede en empirisk undersøgelse af sprog og undervisning i 1., 3. og 6. klasse på 2 danske folkeskoler, samt nogle pædagogiske udviklingsarbejder. Projektrapporten foreligger som bog med titlen "Skoledage" (Unge Pædagoger og GMT, København 1979) og heri vil man kunne læse mere udførligt om vore undersøgelser end der er plads til her.

1. Sprogbrugsforskelle i klasseværelset

Den der har fremsat de mest kendte og markante udsagn om socialt be-

tingede sprogforskelle og deres konsekvenser for skolesucces, er Bernstein. I Projekt Skolesprog havde en del af os før vores deltagelse i projektet kritiseret den teoretiske sammenkobling af grammatik og tænkning. Vi ville nu prøve at undersøge om de forskelle som Bernstein bygger hele sin teori på, faktisk kan findes i klasseværelset.

Bernsteins eget empiriske materiale er meget sparsomt. Hans tidligere artikler bygger på et enkelt eksperiment som han har udført i 1962 (Bernstein 1962 a og b). Han satte her to grupper af drenge fra henholdsvis mellemlag og arbejderlag til at diskutere et opgivet emne; afskaffelse af dødsstraf. Bernstein analyserede det sprog der kom frem i gruppediskussionerne og opstillede en række sproglige variable (syntaks og ordklasser) som udviste socialt betinget variation. Og på grundlag heraf opstillede han sin teori om to koder, som altså er relativt bestemt i forhold til hinanden udfra disse sproglige variable.

Bernstein har i sine senere arbejder revideret kodeteorien på mange punkter og gør også op med sin tidligere definition af koderne udfra grammatiske træk (Bernstein 1971). Bernstein forsøger nu at udlede kodeforskellen fra socialt betingede forskelle i interaktionsformer og samtalerelationer og slutter derfra videre til tænkningen.

Når vi i vores undersøgelse har valgt at efterprøve kodeteorien efter den gamle definition skyldes det to ting. For det første at det er i den første udgave at kodeteorien herhjemme har fået gennemslag, både i den fagpædagogiske og i den øvrige offentlige debat. For det andet at Bernstein jo også i sine senere arbejder fastholder at der findes to koder og dermed forudsætter at koderne adskiller sig fra hinanden på det lingvistiske niveau. Han tager blot forskellen for givet og holder op med at forsøge at beskrive den nærmere. Men nissen er jo flyttet med alligevel.

1.1 Vores undersøgelse

Til forskel fra Bernstein valgte vi at hente vores datamateriale fra en naturlig (dvs. ikke-eksperimentel) situation: undervisningen. Kodeteorien er jo blevet brugt som forklaring på hvorfor så mange arbejderbørn har ringe succes i skolen og derfor må kodeforskellene - hvis de findes - gøre sig gældende i klasseværelset.

Vores materiale bestod af båndoptagelser af 6 undervisningstimer i hver af 6 forskellige skoleklasser fordelt på 1., 3. og 6. klassetrin.

I hver af disse klasser observerede vi 8 børn, 2 drenge og 2 piger fra arbejderlag og 2 drenge og 2 piger fra mellemlag.² Børnene blev udvalgt på grundlag af læreroplysninger, men en senere spørgeskemaundersøgelse viste at ikke alle oplysninger havde været korrekte, og dermed skrumpede vores materiale ind til at omfatte 33 børn. I Bernsteins undersøgelse udgik alle de personer af analysen som havde færre end 90 ord. Da vi ønskede at gennemføre vores undersøgelse så tæt som muligt på Bernsteins, udelod vi også de børn som i løbet af de 6 timer vi havde med dem sagde mindre end 90 ord. Det var 11 og derved var vores gruppe nede på 22 børn. Man kan ikke på et så lille materiale beregne signifikante forskelle med 3 variable: (køn, alder og klasse). Derfor koncentrerede vi os om variablerne køn og klasse og alderskontrasterede kun to grupper: mellemlagsdrenge i 3. og mellemlagsdrenge i 6. klasse.

I analyserne af de 22 elevers sprog har vi kun medtaget hvad man kunne kalde deres offentlige tale, dvs. replikker henvendt til læreren og/eller hele klassen. Derimod har vi udeladt privat snak til sidekammeraten eller hjørnet. Dette skyldes primært at sådanne private bemærkninger er vanskelige at høre på båndet og at det er for tilfældigt hvilke børns private bemærkninger der kan høres og hvilke ikke. Det afhænger af børnenes stemmekvalitet, af støjniveauet i klassen og af hvordan de forskellige børn sidder i forhold til mikrofonerne. Samtidig må det i forbindelse med kodeteorien være det sprog som kommer læreren for øre der må være det relevante at undersøge. Af børnenes offentlige tale har vi så fraregnet det der var direkte citater: oplæsning, remser, sange, dvs. sætninger hvis ordlyd ikke er formuleret af børnene selv.

Det første problem vi stødte ind i i vores analyse var at Bernsteins sproglige variable er meget upræcist angivet og dertil vanskelige at oversætte fra engelsk til dansk. Undersøgelsen stødte derfor hurtigt på den vanskelighed at den faktisk ikke lod sig gennemføre metodisk! (For en nærmere gennemgang af disse problemer henviser jeg til "Skoledage" kapitel 7, hvor Elisabeth Engberg-Pedersen har foretaget en meget detaljeret gennemgang og diskussion). Vi endte med at anvende 5 variable som, omend med en del besvær, lod sig operationalisere. Disse variable var: 1) gennemsnitlig sætningslængde, 2) syntaktisk underordning, 3) verbalstammens kompleksitet, 4) adjektiver og 5) usædvanlige adjektiver. Hovedresultaterne skal gennemgås ganske kortfattet her.

- 1) Gennemsnitlig sætningslængde: antal ord i forhold til antal finitte

verber.

Selvom denne variabel var forholdsvis let at tælle op, stødte vi hurtigt på det problem at børn i skolen ret sjældent taler i hele sætninger, men ofte blot udfylder en ledig plads i lærerens sætning, hvorved de nok forudsætter en neksus forbindelse, men ikke selv udtaler den. Dette skyldes at det meste af børns tale i skolen er svar på spørgsmål og her vil svaret, afhængigt af spørgsmålets form, ofte kunne leveres med et enkelt ord eller to: Lærer: "Hvor står koen?" Elev: "På marken." Sætningslængden vil her sige noget om de begrænsede svarmuligheder eleverne stilles overfor, derimod ikke noget om deres sproglige evner eller vaner. Jo mere lukkede spørgsmål, des færre verbaler i svaret. Jo mere åbne spørgsmål, des flere verbaler. (Det får i øvrigt den pudsige konsekvens at en elev som udelukkende svarer på lukkede spørgsmål og således har meget få finitte verber vil score meget højt på sætningslængde!)

Andre undersøgelser har peget på at det ikke er tilfældigt hvilke børn der får hvilke spørgsmål. I Bloch 1978 vises det f.eks. at det især er ML-børnene der får spørgsmål der lægger op til selvstændigt ræsonnement, hvorimod AL-børnene får spørgsmål der går på ren reproduktion af noget allerede sagt eller læst. En evt. forskel i sætningslængde på AL- og ML-børn kan derfor ligeså godt skyldes forskellige spørgsmålstyper fra lærerens side som den kan skyldes børnenes sociale baggrund.

Vi afstod fra at gå videre med denne variabel da det var højst tvivlsomt hvad vi egentlig ville måle.

- 2) Syntaktisk underordning: antal af underordnede sætninger i forhold til samtlige sætninger.

Denne variabel er ifølge Bernstein den bedste enkeltindikator på kodeforskel. Efter store problemer med afgrænsning af variabelen gennemførte vi målingen. Det viste sig at pigerne talte med signifikant større underordning end drengene, hvorimod der ikke kunne konstateres socialt betinget variation. Den eneste forklaring vi har kunnet finde på dette noget overraskende resultat er, at der er forskel på de situationer hvor piger og drenge tager ordet i klasseværelset. Drengene tager ofte ordet uopfordret, mens pigerne som regel venter pænt på at det bliver deres tur. I klasseværelset administreres ordet som regel af læreren, og hvis man bryder denne regel og uop-

fordret begynder at tale gælder det om at tale hurtigt fordi man hvert øjeblik kan risikere at blive afbrudt. Derfor har drengene sjældent tid til at danne ledsætninger, som jo forudsætter tilstedeværelsen af en anden sætning, hvorimod pigerne kan give sig bedre tid fordi de har fået ordet på lovformelig vis. Denne forklaring bekræftes hvis vi kigger på de elever der danner yderpunkterne m.h. t. underordning: Sten fra 6. klasse og Katrine og Mette fra 6. og 3. klasse:

Sten: 98 replikker, heraf 94 uopfordret, gennemsnitlig sætningslængde: 3,94 ord

Katrine: 60 replikker, heraf 20 uopfordret, gennemsnitlig sætningslængde: 8,37 ord

Mette: 15 replikker, heraf 9 uopfordret, gennemsnitlig sætningslængde: 8,20 ord

- 3) Verbalstammens kompleksitet: verbalstammer med 3 eller flere enheder. Vi har tolket "enheder" som stammer og ikke-obligatoriske bøjningsendelser. Resultaterne er meget uklare og afhænger i øvrigt af om man regner verbalstammer med 3 enheder med på den ene eller den anden side. Hvis man som Bernstein sætter grænsen mellem 2 og 3 taler ML-piger med signifikant flere komplekse verbalstammer end AL-piger, hvorimod der ikke er forskel på piger/drenge eller på AL/ML.
- 4) Adjektiver: totalt antal adjektiver i forhold til totalt antal ord. Eneste resultat: MK-drenge i 3. klasse bruger signifikant flere adjektiver end MK-drenge i 6. klasse.
- 5) Usædvanlige adjektiver: antal forskellige usædvanlige adjektiver i forhold til totalt antal ord. Som usædvanlige adjektiver kategoriserede vi dem der havde 3 eller færre forekomster i materialet. Resultat: drenge har signifikant flere usædvanlige adjektiver end piger. Der er en tendens til at denne forskel genfindes indenfor AL-gruppen, men ikke indenfor ML-gruppen. Dette resultat skyldes antagelig den noget besynderlige måde denne variabel er opstillet på: antal typer/i forhold til total antal ord (tokens). En sådan brøk vil tendere mod nul ved store mængder af tale hvorved forsøgspersoner med overordentlig mange og forsøgspersoner med overordentlig få ord vil tendere mod samme resultat, hvorimod

mellemgruppen vil blive favoriseret. Dette kan godt forklare resultaterne idet AL-drenge ligger i midten, AL-piger siger meget lidt, ML-piger ligger i midten og ML-drenge siger mest. Det mest interessante ved dette resultat er altså at målingen af de sproglige variables forekomst påvirkes af mængden af tale.

Hvis man overhovedet kan konkludere noget som helst af denne undersøgelse, bliver det vel nærmest at den ikke lader sig gennemføre med nogen metodisk stringens. Selv for de variable der lod sig operationalisere forholdsvis entydigt, var det i bedste fald uklart hvad der blev målt. Som vi så det for de første to variable, kunne resultaterne lige så godt skyldes samtalsituationen som elevernes sproglige formåen.

Hvis der er tendenser i resultaterne, synes de ikke at følge Bernstein. Den eneste socialt betingede variation fandt vi på variabelen komplekse verbalstammer og da kun mellem pigerne. Derimod er kønsforskellen lidt mere markant.

Hovedkonklusion: Vi kunne ikke ved hjælp af Bernsteins kodedefinitioner konstatere forskelle på eleverne i forhold til deres sociale baggrund. Dette tyder på at de sidste års forsøg på at forklare sammenhængen mellem social baggrund og skolepræstation på grundlag af kodeteorien hviler på et tvivlsomt grundlag.

1.2 Men forskel er der.

Der er meget klare forskelle på børns sprogbrug i forhold til deres sociale baggrund og i forhold til deres køn - vel at mærke hvis man måler med andre alen end syntaks og ordklasser. Forskellen kan ikke beskrives som en forskel mellem to "sprog" eller "koder", men som en forskel på hvordan forskellige elever deltager kvantitativt og kvalitativt i undervisningen: hvor meget eleverne taler og hvornår.

Hvis vi ser på det kvantitative først, så er det iøjnefaldende at drenge, især ML-drengene siger mest. ML-drengene siger 3 gange så meget som AL-pigerne, $2\frac{1}{2}$ gang så meget som AL-drengene og 2 gange så meget som ML-pigerne. Denne forskel forstærkes hvis vi ser på hvor meget af denne tale der er originalord og hvor meget der er citat. Hvis vi beregner på grundlag af antal af originalord (dvs. totalord fra-regnet citater) så siger ML-drengene 4 gange så meget som AL-pigerne og 3 gange så meget som henholdsvis AL-drengene og ML-pigerne!

Når vi hertil føjer at læreren ved normal klasseundervisning taler

ca. halvdelen af tiden, så tegner der sig et klart billede af mellemlagsdrene som kommer igennem og resten af eleverne som siger meget, meget lidt. Hvis vi ser på de 11 børn som måtte udgå af Bernstein-undersøgelsen fordi de sagde mindre end 90 ord i løbet af de 6 timer, så er 7 af disse børn fra AL og 9 af dem er piger. Ingen er ML-drenge.

Selvom disse tal er klare, så siger de jo ikke i sig selv noget om årsagen til tavsheden og det ville ihvertfald være en meget forhastet konklusion at tro at tallene skyldes sproglige vanskeligheder hos AL-børnene og ML-pigerne. Tavshed kan jo skyldes mange ting. Lad os se på hvordan eleverne deltager i undervisningen.

Vi har fulgt to drenge fra samme 3. klasse gennem materialet. Begge drenge er ret aktive og har nogenlunde samme antal ord og også nogenlunde samme fordeling på originalord/citatorde. John's forældre arbejder som rengøringsassistent og bryggeriarbejder og han regnes derfor som AL-barn. Jens' forældre er hjemmegående husmor og afdelingsingeniør og Jens regnes derfor til ML.

Selvom de to drenge taler lige meget, så er der stor forskel på hvornår de siger noget. Jens indgår jævnt hele tiden, hvorimod Johns aktivitet svinger stærkt afhængigt af om emnet synes at interessere ham. F.eks. er hans gennemsnitlige antal ord for dansktimerne 34, hvorimod han i en historietime hvor emnet er Rolf Krake kommer op på 333 ord i løbet af én time.

En anden forskel på de to drenge er at de bruger deres ord til forskellige ting. De svarer begge to på lærerens spørgsmål. Herudover består Jens' replikker dels af undervisningsrelevante bemærkninger, dels af klager over andres drillerier, mens Johns øvrige replikker er ironiske kommentarer til det der sker i klassen.

En tredje forskel findes hvis man ser på den måde hvorpå de to drenge deltager i de frie samtaler i klassen. Der er stor forskel på den sikkerhed hvormed de tager ordet. John signalerer gerne lidt usikkerhed m.h.t. om det han har at sige er relevant eller interessant, hvorimod en sådan usikkerhed aldrig spores hos Jens. Jens er overhovedet ikke i tvivl om, at alt hvad han har at meddele både er interessant og relevant.

Gennem en sådan analyse kan vi ved at se på elevernes sprog sige noget om deres forhold til skolen. Johns måde at opføre sig på sprogligt udtrykker dels en usikkerhed, dels en ironisk distance til skolen. Af og

til engageres han i undervisningen og det er altid emnebestemt når det sker. Jens derimod identificerer sig med skolen. Han har ingen ironisk distance til den, han kommenterer aldrig undervisningen. Tværtimod overtager han undertiden lærerens rolle.

Hvis vi vender blikket mod en af de meget tavse AL-piger så ser vi en tredje elevtype. Pigen siger 55 ord i løbet af de 6 timer vi har med hende. I de frie samtaler hvor Jens boltrer sig og hvor John viser usikkerhed, deltager hun aldrig. Hun markerer sjældent (selv om hun ofte kender svaret hvis hun alligevel bliver udpeget til at svare). I timerne sidder hun og hvisker med sin sidekammerat, men lige akkurat så lavt at læreren ikke bemærker det og derfor ikke griber disciplinerende ind. Tilfældigvis sad denne pige lige under en af mikrofonerne og derfor har vi kunnet indfange en del af de stille samtaler. Det viste sig her at pigen udmærket er i stand til at formulere sig og diskutere.

Når vi kan sige så lidt om denne pige så skyldes det altså ikke at hun lider af uudviklet sprog, men snarere at skolen stiller hende overfor en kommunikationsform som hæmmer hende.

Man får fat på væsentlige forskelle på elevernes måde at deltage i undervisningen på ved at beskrive hvad de siger og hvad de ikke siger. Men det er lige så sikkert at man ikke kan reducere disse forskelle til at være sproglige, og slet ikke i den snævre, formelle forstand som Bernstein gør det. De forskelle vi har kunnet registrere gennem sprogbrugen f.eks. mellem de tre elever her, er alle udtryk for forskelle i erfaringsbaggrund, i holdning til skolen, og i kriterier for hvad eleverne finder det relevant at tale om hvornår. Det er disse forskelle der betyder noget for børnenes skolesucces. Sproget er data om dem, men forskellene ligger ikke i sproget.

Hvis vi skal vurdere eventuelle konflikter mellem skolens normering af talesproget og elevernes sociale identitet, så er det ikke syntaks og ordklasser vi skal se på, men vi skal se på hvilke former for sproglig interaktion skolen stiller krav om til eleverne. Her sker der nemlig en normering og sortering af eleverne som har langt stærkere betydning og meget større konsekvenser end en eksplicit rettelser af formelle sprogfejl. (Den sidste form for rettelser af børnenes talesprog så vi i øvrigt meget få eksempler på overhovedet).

Den måde eleverne deltager på - herunder deltager sprogligt - i undervisningen, er udtryk for de væsentlighedskriterier og relevansstruk-

turer som socialisationen har udstyret dem med. Det er derfor især på dette niveau af "sproget" at man kan tale om at det symptomalt udtrykker social identitet og erfaring. Dette skal ikke forstås som en påstand om at alle børn formulerer sig lige godt og at der kun er en forskel på i hvilke situationer de gør det. Faktisk ved man meget lidt om det.

Min påstand er at man stiller problemet forkert hvis man reducerer forskellene på de tre børn til at være sproglige forskelle. Vores tavse pige fra før, som formulerer sig godt overfor sin sidekammerat, men som ikke kan formulere sig overfor hele klassen, mangler ikke bare træning i en ny sprogfunktion, nemlig den "at tale offentligt". Det hun først og fremmest mangler er at den "offentlige situation" bliver forståelig og meningsfuld ud fra de kriterier hun har lært at vurdere efter - og det er ikke noget strikt sprogligt problem.

2. Skolens normering af talesproget

Hvad er det så for sproglige interaktionskrav skolen stiller eleverne overfor?

Lærer: Annette! (p) Hvad mon der skal stå?

Birgit: Der står (p)

Lærer: Schh! Du hedder ikke Annette!

Birgit: Nej ikke idag

Lærer: Annette, hvad står der? (...)

(1. klasse)³

Den første klare regel for kommunikation i klasseværelset er at læreren har suveræn ret til at fordele ordet. Eleverne bør ikke sige noget uden at have markeret og være blevet udpeget. Med dette autoritetsforhold som forudsætning danner der sig så efterhånden særlige skoleudtryk for visse sproghandlinger. Sproghandlingen: ordre om at tie stille, kan således formuleres indirekte ved at henvise til lærerens ret til at styre ordet: "Du hedder ikke Annette". En anden variant af denne sproghandling er "Hedder du Annette?". Som vi kan se har Birgit lært at afkode lærerens sproghandlinger korrekt, endda med et sådant overskud at hun kan spille på replikkens ordlyd, men man finder ofte børn i 1. klasse som ikke har lært det endnu, og som naivt tror at læreren kommer med en oplysning eller stiller et spørgsmål.

Reglen om kun at tale når man får ordet gælder imidlertid ikke al-

tid:

Lærer: (...) (om Røde Kors) Altså de hjælper alle folk lige meget hvad nationalitet de er. Hvad vil det sige?

(4 sekunder)

Jørgen: (uden at have markeret) Lige meget hvad land de er fra

Lærer: Det var fint!

(1. klasse)

Her tager Jørgen uopfordret ordet og får ovenikøbet ros for det. Det skyldes måske at læreren faktisk står og mangler det rigtige svar - læg mærke til at der går 4 sekunder uden markeringer mellem lærerens spørgsmål og Jørgens svar. Det behøver der naturligvis ikke i sig selv være noget ondt i, men hvis man ser nøjere efter, så viser det sig at det er bestemte børn som har specialiseret sig i at komme læreren til undsætning i sådanne situationer. Læreren er faktisk blevet afhængig af deres rigtige svar for at kunne gennemføre sin undervisning. Til gengæld for det får disse børn så ofte lov til at bryde den ellers næsten ufravigelige regel om at man skal markere før man siger noget. Formuleret som kommunikationskrav bliver det: lær dig hvornår det er vigtigere at svare rigtigt end at overholde reglen om markering og ordtildeling. Eksemplet viser også en anden ting om kommunikationsreglerne i klasseværelset, nemlig at man i skolen ikke kun skal svare på spørgsmål for at give information, men også for at vise læreren at man kan svare. Læreren "Det var fint!" siger ikke på Røde Kors' gode gerninger, men på at Jørgen kan svare rigtigt.

Hvorfor har læreren brug for de rigtige svar på de rigtige tidspunkter? Det ligger i høj grad i selve klasseundervisningsformen.

Lærer: Hvis de (slædehunde) ikke kan trække slæden mere, hvad så?

Anne Mette! (p) Hvad vil der så ske med dem? (p) Så vil de blive - ?

Elev: Skudt

Lærer: Så vil de blive skudt, ikke sandt?

(...)

Lærer: (...) Hvordan viser den at den er glad for at den ikke bliver skudt? Jan!

Jan: At øh så slikker den i hånden på øh storfangeren

Lærer: Ja, den slik - den slikker hans hånd, ikke sandt? (3. klasse)

Klasseundervisning forudsætter at læreren har lagt en plan for timen, et bestemt forløb af indsigst som han vil gennemgå for eleverne. Hvis han vil undgå at fremstille dette forløb i foredrag og derfor prøver at få det gennemspillet i en dialog med eleverne, så er eleverne til gengæld nødt til at levere de rigtige svar på de rigtige tidspunkter for at læreren kan komme sit stof igennem og få de pointer i hus som han har i tankerne. Ser man denne proces fra elevernes side, så er kravet at de lærer at falde ned i hullerne i lærerens tale. Dette kan ses helt ned på det syntaktiske plan: elevernes svar er enten formuleret som det manglende ord i lærerens sætning, eller som en ledsætning der kan hægtes på lærerens hovedsætning: "Den viser den er glad ved at. . .". Det er ikke meget galt at sige at der faktisk kun er én person der taler her, men at eleverne til tider får lov til at supplere denne person. Set fra et sprogligt synspunkt kan man tvivle på hvormeget elevernes selvstændige sprogfærdighed udvikles ved den form for sproglig aktivitet. Sprogligt set lærer de snarere noget andet, nemlig at finde stikordet i lærerens sætning. Det kan de blive temmelig dygtige til efterhånden. Se f.eks. på følgende "samtale" i 6. klasse.

Lærer: Denne Martin A. Hansen, har han kunnet SE ting og forstået ting, eller har han bare sådan kigget sjuksket hen over tingene?

Elev: Han har set ting og forstået ting.

Færdigheden i at aflæse det rigtige svar i lærerens formulering af spørgsmålet er udviklet næsten til perfektion i meget af den undervisning i grammatisk analyse som vi så, og her faktisk sat i system af læreren selv. Når læreren stiller så særlige spørgsmål som "Med hensyn til hvem siger du tak?", så finder eleverne straks dativobjektet, eller "Må vil have en legokammerat", så giver eleverne sig til at lede efter det infinitivum, eller "Tre som begynder med d", som straks fremkalder en række over de tre bestemte artikler. Her kan børnenes grammatiske kunnen beskrives som en betinget respons på bestemte sproglige signaler og dermed er den uhjælpeligt bundet til lærerens person.

Klasseundervisningsformen fører også andre ting med sig. I eksemplet med slædehunden fra 3. klasse ses noget som er meget typisk for denne undervisningsform, nemlig at alle rigtige svar altid gentages af læreren. Hensigten er sikkert at hjælpe indlæringsprocessen, men en biveffekt er nok også at eleverne vænnes fra at lytte til hinanden. Alt hvad

der er værd at vide vil jo alligevel blive genudsendt af læreren.

2.1 Hvad lærer man i dansk?

De kommunikationskrav som vi har set på indtil nu er nok for de flestes vedkommende utilsigtede fra lærerens side. De er bieffekter af undervisningens form og den ramme som undervisningen befinder sig indenfor. Hvilke sproglige krav stilles eleverne overfor i egentlig sprogundervisning?

Den normering af sproget der finder sted gennem danskundervisningen er meget indirekte. Man ser sjældent en åbenlyst normativ undervisning, hverken hvad angår formel korrekthed eller hvad angår bestemte kommunikationsformer. Derimod er det sandsynligt at den meget indholdstomme fokusering på sproget som finder sted i danskundervisningen får konsekvenser for holdningen til sproglige normspørgsmål. Heri ligger der nemlig et implicit postulat om at sproget er et formål i sig selv og at sprogets udtryksside har et eget-liv uafhængigt af sprogets funktion som kommunikativt medium.

Indholdstømningen i danskfagets sprogundervisning kan følges gennem alle fagets faser og niveauer. Lige fra bogstavindlæringen der sker via mnemotekniske regler, til læsebøgerne som udelukkende er opbygget af hensyn til sproget: mange gentagelser, ingen ord over 4 bogstaver (begynderlæsebøger), lette lyd/bogstavkombinationer. Hertil kommer så at indholdet indenfor disse rammer helst skal være så alment at bogen kan sælges både på Nørrebro og i Harboøre og helst over en længere år-række. Det indhold der kan honorere alle disse krav er som regel så infantilt at det ligger et godt stykke under de bøger som er beregnet på højt-læsning i førskolealderen. Dette efterslæb fortsætter også i de højere klasser. Prøv engang at sammenligne de tekster som 6. klasseelever læser og skriver som diktat, med de tekster som 12-13 årige børn ellers omgås med i deres liv uden for skolen.

Det er altså en del af danskundervisningen at lære børnene at holde sprogtræningen skarpt adskilt fra sprogets kommunikative funktion. I følgende lille sekvens fra 1. klasse accepterer eleverne endnu ikke helt en sådan adskillelse.

Lærer: Hvem kan læse det?
Elever: Her, her
Lærer: Christina!

- Christina: "Jan har en mis"_A
 Jan: Nej, jeg har ej_A
 Lærer: Har Jan en mis_B
 Jan: Nej, jeg har slet ikke nogen nej_B
 Lærer: Hvad har du Jan?
 Jan: Jeg har ikke noget
 Lærer: Du har ikke noget. Heller ikke nogen hund?
 Jan: Næh, den er blevet aflivet
 (...)

 Lærer: Hvem har en mis?
 (Lene markerer)
 Lærer: Har Lene én?
 Lene: Ja
 Lærer: Så skriver vi Lene i stedet for, ikke også?

(1. klasse)

Børnene er meget alvorlige i dette lille eksempel. Senere hen vil de nok også spille på læsebogens brug af navne, men så er det for at lave sjov.

Danskundervisningen bidrager altså til en forståelse af sproget som noget der følger sine egne veje. Sproget har sine egne love og sin egen rationalitet og denne rationalitet har intet at gøre med hvad man iøvrigt bruger sproget til. Selvom danskundervisningen som sagt sjældent er direkte normativ, så tror jeg at denne indirekte understregning af sprogets selvstændige rationalitet senerehen kan blive en del af grundlaget for en meget rigid og autoritær holdning til sproglige normkonflikter. Hvis eleverne i stedet for lærte at forstå sproget som noget der bruges til at kommunikere med, ville deres indfaldsvinkel til sproglige normkonflikter måske blive en anden.

2.2 Offentligt sprog

Respekten for sprogets kommunikative side bliver ikke større når sprogundervisningen bevæger sig op på samtaletræningens niveau. Sådanne samtaler kan f.eks. finde sted i tilknytning til dagens tekst i læsebogen, hvorimod man aldrig ser det omvendte: at tekster udvælges fordi de belyser et bestemt problem. Andre emner for samtaletræningen kan være fælles oplevelser eller et aktuelt tema (det sidste er nu ret sjældent). I den følgende samtale er emnet en tur i pantomimeteateret, som klassen og læreren har været på den forgående dag. Da alle tilstedeværende jo

kender det hændelsesforløb der skal fortælles om, foreslår læreren at de skal lade som om de forklarer hvad pantomimeteater er for f.eks. en lillebror eller lillesøster, som ikke har været med. Herefter fortsætter læreren:

Lærer: (...) Jørgen, hvornår har I set pantomime?

Jørgen: Da jeg var inde at se ballet

Lærer: Øh, nå du var inde at se ballet. Ja (p) øh Karina

Karina: Jeg har set, vi har jo også set pantomime i går.

Lærer: Nemlig, i går så vi pantomime, er der nogen af jer der ved enten hvad teateret hed eller hvad gaden hed eller fortælle hvordan vi kom der eller sådan noget (p) ved du noget om det Lars?

Lars: Jamen vi gik

Lærer: I spadserede (p) altså der var ikke længere fra skolen end vi kunne spadser (p) hvem synes det var en, en lang tur at spadser (2 sek.) hvem synes ikke det var så farligt? (2 sek.) I er da nogen gode (p) folk til at gå, for vi gik nu ret langt. Kan I lige tage hænderne ned igen (p) vi venter lige med Per og Leila og få at vide hvad pantomime er, og så skal jeg høre jer hvordan I kom derover, da I gik den her tur I ikke syntes var så forfærdelig (p) hvem kan forklare mig hvordan I kom derover (p) Carsten!

Carsten: Nåh, vi gik

Lærer: I gik, ja, I kan ikke sige sådan lidt mere om andet end at I gik (p) øh Berit

Berit: Vi skulle ind i små gader og så noget (p)

Lærer: Uhm

Berit: Og vi skulle over store gader

Lærer: Og I skulle over store gader og det, øh der interesserer mig nu er hvordan I kom det

Berit: Vi (p) så os for (p)

Lærer: Jamen gik I bare hver og så hvor I ville til I nåede ned til teateret eller?

Berit: Nej

Elev: Nej

Berit: Vi gik i en pæn lang række

Lærer: Pæn lang række

Samtalen fortsætter ca. 10 min hvor børnene bl.a. fortæller om hvad det pantomimestykke de har set handlede om. Næste dag tages emnet op igen:

Lærer: (...) Hvem kan fortælle (p) hvor mange forskellige ting legede de og lavede de eller nogen af de forskellige ting, er der nogen der vil prøve at fortælle det (2 sek.) Karina kan du prøve så kan de, kommer de andre måske i tanker om noget når du begynder

Karina: Jo det var (p) det var de to ikke (p) to mennesker, ikke (p) så (p) så jeg fortæller den altså helt forfra ikke?

Lærer: Du må fortælle alt hvad du kan huske lige til jeg stopper dig ikke

Karina: Ja (p) det var (p) sådan en dame og en mand ikke (p) de (p) der skulle optræde (p) så (p) så var der en der gik op af en kurv (p) og så (p)

Lærer: Var det manden eller damen?

Karina: Det var damen

Lærer: Ja (...) og skal vi ikke kalde hende pigen for hun skulle jo forestille en pige ikke

Karina: Ja øh

Lærer: Altså pigen hun gik op af kurven

Karina: Ja og så var der noget der (p) rørte sig omme bag sengen (p) så var det en dukke (p)

Jørgen: Neden under sengen

Karina: Ja neden under sengen (p) og så (p) så havde han armene sådan (demonstrer) her, så tog hun (p) armene ned, så gik den anden op (demonstrerer) sådan her

Lærer: Ja du må godt vise det, men du forklarer det ellers glimrende. (...)

Lærer: (...) du må godt fortælle noget mer, altså der var en pige, hun fandt en dukke og dukken den (p) sprællede

Elev: Ja

Karina: Det er bare nogen gange lidt svært (uforståeligt) ikke, man kan jo kun huske noget af det

Lærer: Jaja, men jeg er glad bare du kan huske noget

Samtalen fortsætter.

I denne samtale er det helt ligegyldigt hvad eleverne fortæller, bare de overholder den rigtige form. I begge sine indledende bemærkninger understreger læreren at de bare skal fortælle et eller andet om pantomimeteateret ligegyldigt hvad. Det er ikke nogen let opgave, for situationen afstikker ikke hvad der er relevant at medtage - alle de tilstedeværende har jo selv været med på turen.

Selvfølge behøver det ikke altid være et krav til en meningsfuld samtalsituation at deltagerne fortæller hinanden noget nyt. At tale om fælles oplevelser kan være meget meningsfuldt, men det kræver at deltagerne er motiverede for at gøre det. En sådan situation har måske været til stede i bussen hjem fra pantomimeteateret eller næste morgen da eleverne mødte hinanden igen, men den er definitivt ikke til stede i disse dansktimer hvor sproget skal trænes. Derfor fingerer læreren en samtalsituation: børnene skal fortælle som om de fortalte til en person der ikke har været med. Læreren har lidt svært ved selv at fastholde fiktionen - læg f.eks. mærke til hendes vaklen mellem vi og I i begyndelsen - men hun forsøger dog konsekvent at give eleverne feedback ud fra denne forestillede samtalsituation, idet hun udelukkende kommenterer elevernes sproglige form. Enten ved at rose fortællemaneren ("...du forklarer det ellers glimrende") eller ved at efterlyse uddybning ("...kan I ikke sige sådan lidt mere", "Jamen gik I bare...") og præcision ("Var det manden eller damen?") eller ved at give råd om bedre formuleringer ("...skal vi ikke kalde hende pigen"). Altsammen vel udfra det synspunkt at elevernes tale skal forstås af én der ikke har været med.

Eleverne bliver forvirrede og har svært ved at fastholde en forestillet samtalsituation. Lars og Carsten svarer på spørgsmålene med undren i stemmen: "Jamen vi gik", "Nåh, vi gik", mens Karina må holde mange pauser og tage mange tilløb før hun kommer igang. Hun prøver direkte at få opstillet nogle retningslinjer for hvad hun skal sige: "Jeg fortæller den altså helt forfra ikke?" og hun synes pludselig det hele er så svært at huske... Berit er nok den der er mest indstillet på at give læreren hvad hun vil have. Hun griber til den gode gamle stikordsanalyse, og når tilsidst frem til det læreren tænker på.

En del af symposiumets deltagere har været inde på at skolens sprogundervisning bl.a. har til opgave at bryde elevernes private sprog, dvs. det sprog som de har lært og brugt inden for familiens rammer, og lære dem en offentligt anvendelig sprogform. Se Teleman 1978, Harms

Larsen 1978 og Anward 1978. Ulf Teleman skriver f. eks: "Offentlighedens språk präglas av at dess viktigsta medium är skriften. Analysens och planläggningens språk måste fungera obundet av tid och rum. Offentlighetens språkbruk är med nödvändighet explicit och generellt. Det skall vara entydigt för mottagaren också när hon inte har tillgång till sändarens speciella situation, det ska vara så generellt att det kan användas också i andra sammanhang än i det där själva formulerandet äger rum. Allt detta ställer särskilda krav på det lexikon och den syntax som utgör en del av den språknorm som reglerar det offentliga språkbruket. Offentlighetens språkbruk i skrift men också till stor del det i tal är ett monologens språk, ett språkbruk som går i en riktning utan stöd i en samtalspartners motreplik. Det är ett tal till snarare än ett samtal med" (Teleman 1978, s. 5)

Samtalen om pantomimeteateret er uden tvivl styret af en sproglig norm som ligger tæt op ad idealforestillingen "offentlig sprog": eleverne skal formulere sig uafhængigt af tid og rum, de skal være eksplicitte og sørge for at budskabet bliver entydigt for modtageren. Offentligt sprog, sådan som det er beskrevet af Ulf Teleman, kan være en meget hensigtsmæssig sprogform i situationer hvor den man taler til ikke har samme forudsætninger m. h. t. viden, holdning etc. som man selv har. Man kan vel dårligt forestille sig et teknisk højudviklet og arbejdsdelt samfund som kan undvære en sprogform som er "ubundet af tid og rum". Samtidig er det vigtigt at fastholde at den offentlige sprogform er velegnet i ganske bestemte situationer og ikke i enhver situation. F. eks. vil den offentlige sprogform være alt for udifferentieret og derfor ganske uanvendelig i mange nære samtalsituationer. Offentlig sprogbrug er ikke i nogen absolut forstand mere differentieret, præcis, nøjagtig eller kompleks blot fordi den formidler disse ting verbalt. Differentierthed, præcision, nøjagtighed og kompleksitet kan også udtrykkes på andre måder, og kan i visse situationer og i forbindelse med visse emner slet ikke opnås gennem verbal eksplicitthed.

Samtalen om pantomimeteater er fra lærerens side styret af det offentlige sprogs norm, men er det eleverne lærer så også offentligt sprog? Kun hvis man reducerer offentligt sprog til at være færdigheden til at tale på en generel måde når man skal og ikke fordi man har noget at meddele. Denne sprogfunktion er jo ret velkendt fra det offentlige liv (politikersprog), men den kan vel næppe være et mål for skolens sprog-

lige opdragelse. Men man ender let i denne perverterede udgave af "offentligt sprog" hvis man tror at offentligt sprog er en almen sproglig færdighed som kan fungere uafhængigt af om der er en offentlig talesituation, og som kan trænes på et hvilket som helst tilfældigt indhold i en hvilken som helst situation. Som Teleman gør opmærksom på så er det offentlige sprog monologens sprog, men i pantomimesamtalen forsøger læreren at få sprogformen afviklet i dialogens form, ovenikøbet mellem samtalepartnere som har præcis samme kendskab til emnet. I hvor høj grad det offentlige sprog er en sprogform som ligger tættere op ad nogle sociale lags private sprogform end ad andres skal jeg lade usagt, men det er ihvertfald ganske tydeligt at kravet om offentligt sprog i betydningen: at tale i en generel form uden noget andet formål end netop at tale, virker socialt diskriminerende. Det var netop i sådanne "frie samtalsituationer" at den ellers velformulerede John fra 3. klasse blev usikker, og at den tavse pige blev endnu mere tavs.

3. Offentligt sprog og skolesituation

Jeg mener det er forkert at forstå offentligt sprog som en generel sprogfunktion, som kan trænes uafhængigt af den faktiske samtalsituation og uafhængigt af samtaleparternes erfaringer med emnet. Men jeg mener naturligvis at det hører med til skolens opgaver at arbejde med at forbedre elevernes sproglige udtryksmuligheder - også hvad angår deres muligheder for at udtrykke sig i offentlige sammenhænge. Det er imidlertid en forudsætning for et sådant arbejde med udtryksmulighederne, at den sprogform der trænes i er funktionel i forhold til den samtalsituation der faktisk er tilstede. Et sådant krav om funktionel sprogundervisning behøver ikke betyde at elevernes sprog kun kan trænes når de skriver klagebrev til kommunen eller holder foredrag for elevrådet. Skoledagen er i sig selv fuld af sprogbrugssituationer som er langt bedre egnet til sprogtræning end danskundervisningens forestillede kommunikationstyper. Problemløsningsituationer og demokratiske beslutningsprocedurer i klassen vil ofte kræve en forholdsvis ekspliciteret sprogform. Selvom mange ting nok kan forudsættes bekendt når man taler til sine klassekammerater, så vil det som regel kræve en vis grad af verbalt formidlet præcision at argumentere for et synspunkt eller at beskrive handlingsalternativer for de andre. I sådanne situationer kan kravene om bedre formuleringer komme fra både elever og lærer og de kan be-

grundes praktisk udfra situationen. I det pædagogiske udviklingsarbejde i Projekt Skolesprog så vi mange eksempler på sådanne situationer, hvor alle de spørgsmål som i danskundervisningen stilles for at træne sproget, stilles ganske naturligt af eleverne til hinanden.

Jeg vil til sidst give et eksempel på en samtale fra 6. klasse hvor eleverne i klassens time diskuterer bilismen og dens konsekvenser for forurening, ressourceforbrug og trafikpolitik. Samtalen kan også betragtes som en aktivitet hvor eleverne øver sig i at formulere sig i offentligt sprog, selv om det ikke er af denne grund diskussionen er startet. Diskussionen har et teoretisk emne og det betyder dels at en ret høj grad af verbal eksplicitering er nødvendig, dels at emnet ligger relativt fjernt fra elevernes konkrete, personlige erfaringer og fra deres praktiske handlehorisont. Alligevel synes samtale at engagere de fleste af børnene, også de børn som ellers plejer at melde fra i den slags diskussioner. Det gælder bl.a. Sten, som her kaster sig ud i en længere argumentation efter at en af hans klassekammerater har foreslået at man skærer ned på produktionen af privatbiler:

- Steen: Jeg vil også sige det er synd for de der laver bilerne også fordi når de skal arbejde, de arbejder jo også og de tjener penge, så er det jo ligeså synd for deres familier nu når de ikke tjener flere penge og der er jo snart ikke mere arbejde (p) til dem. Så hvis de bliver nedlagt så (p) har de måske ikke mere (p) arbejde, så må de blive arbejdsløse og det øh ikke så godt
- Jens: Det er sgu da heller ikke ligeså godt for dem der er arbejdsløse

(...)

- Lærer: Altså jeg er da enig i det Sten siger at det er forkert at nedlægge nogen arbejdspladsen altså så der er nogen mennesker der bliver arbejdsløse, men det er sådan kort tænkt fordi alle de mennesker der var beskæftiget på bilfabrikkerne dem burde man jo sætte til at lave noget andet og mere fornuftigt arbejde end at lave biler

- Jens: : De kunne jo lave togene

- Lærer: De kunne lave togene eller lave

- Tom: \ Cyklerne

- Lærer: Cyklerne eller lave jernbanerne eller en hel masse og de der ting ikke, så de skulle selvfølgelig ikke være arbejdsløse, de

skulle lave noget andet der var (2 s) der var nødvendigt for øh at skabe en anden trafikudvikling

(...)

Sten: Jeg vil også godt lige sige til Torben (læreren) med de der biler ikke, med alt det der bilvæsen der. Det er også noget med, så er det jo, så vil det altså sige at også dem der er arbejdsløse nu, tror du så også de kan få sådan noget job der som det der andet? Som alle de andre, med tog og alt det der? For ellers var det jo snyd bare fordi de er arbejdsløse, bare fordi de er blevet arbejdsløse og de andre har været i længere tid og så lige de bliver skubbet ind i stedet for dem, så synes jeg ligeså godt de andre kunne komme først. jeg mener, altså hvis der nu er nok for allesammen

Tom: Ja hvis de der nu blir udelukket fra deres arbejde ikke så vil der ikke komme flere biler og ikke mere forurening. Så gør det ikke så meget at de kommer ud, for det er kun en lille del af menneskerne ikke (p) men om jeg ved ikke hvor lang tid, så (p) vil der være så meget forurening at de fleste vil dø i forurening eller hvad og støj (...) så er det da bedre at de, der kun er så lidt der blir arbejdsløse, end alle, hele befolkningen dør jo (p) inden

(...)

Sten: Ja jeg vil også godt lige sige det der til Tom, ikke. Hvad var det du mente med (p) det der (p) du sagde. Jeg forstod det ikke rigtigt hvordan du mente

Tom: Jo hvis der blir ved med at fabrikere biler, ikke, så vil der blive mere forurening

Winnie: Og der vil dø flere og flere folk

Tom: Ja. Og hvis de blir arbejdsløse ikke, så er det kun en lille del der blir arbejdsløse

Sten: Nej det er flere, der er jo//

Tom: Ja det er en lille del af befolk, af hele jordens befolkning

Sten: Nå ja selvfølgelig selvfølgelig, men så skal de jo også ha noget job, de kan jo ikke bare leve af (uforst)

Det er usædvanligt for en elev som Sten at kaste sig ud i sådanne diskussioner og det er også ret tydeligt at han ikke har særlig stor træning i det. Som regel er han ret passiv (eller rettere: optaget af andre ting)

når klassen diskuterer generelt og teoretisk. Hvad er det der adskiller diskussionen om bilisme fra disse samtalsituationer?

Samtalen finder sted efter at klassen i 3 uger har arbejdet med emnet cykler og trafik. Undervejs har eleverne opbygget et cykelværksted hvor de har repareret på deres cykler. Forløbet har også rummet andre konkrete og lokalt orienterede aktiviteter. Teknisk indsigt i cykler, færdselslære, cyklisters problemer i lokalområdet, matematik og fysik i forbindelse med cykler og cykling. Alle elever har været meget optagede af emnet. På det tidspunkt hvor klassen tager fat på den forholdsvis abstrakte diskussion om bilismens konsekvenser har eleverne altså en hel del praktisk viden at diskutere ud fra. Der er et konkret erfaringsgrundlag at abstrahere ud fra og der er en interesse i at gøre det. Det er netop disse to forudsætninger der som regel mangler i de teoretiske diskussioner hvor Sten og de andre "svage" elever melder fra.

Hvis træningen i offentligt sprog ikke kun skal være forbeholdt mellemlagseleverne, men også skal hjælpe Sten til at forbedre sine udtryksmuligheder, så bliver det et ufravigeligt krav til sprogundervisningen at den skaber samtalsituationer hvor eleverne har et konkret erfaringsgrundlag at tale ud fra og hvor de har en interesse i at gøre det.

Noter

1. Deltagerne i Projekt Skolesprog var: Hans Henrik Bayer, Anne-Marie Bech, Poul Blindum, Elisabeth Engberg-Pedersen, Frans Gregersen, Fritz-Verner Hansen, Jesper Hermann, Helle Theilgaard Jacobsen, Birthe Knudsen, Niels Kryger, Kirsten Larsen, Ole Gade Lorenzen, Harriet Bjerrum, Ole Ravnholt, Kirsten Reisby, Niels Skall, Anne-Marie Søderberg og Ellen Sørensen.
2. Arbejderlag og mellemlag blev defineret efter følgende kriterier for forældrenes erhverv:
 - Arbejderlag: 1) arbejder overvejende med ting
 - 2) relativt lille selvstændighed i arbejdet
 - 3) relativt kort uddannelse
 - Mellemlag: 1) arbejder overvejende med personer og symboler
 - 2) relativt stor selvstændighed i arbejdet
 - 3) relativt lang uddannelse

3. Ved udskrifterne er der anvendt følgende notation:

(p) angiver pauser på mindre end et sekunds varighed

Pauser af længere varighed er angivet som antal sekunder
pausen varer

(...) angiver at der er udeladt noget i forhold til den oprindelige
udskrift

___ stiplede linjer under replikker angiver samtidighed

Summary

HOW SPOKEN LANGUAGE IS NORMALIZED IN THE SCHOOLS

Paper presented by Harriet Bjerrum Nielsen

This paper deals with the social effects of verbal norm conflict in the school. The main thesis is that the different social experience of the pupils is principally expressed in the spoken language; it is therefore in this area that the school's normalizing tendencies hit the pupils hardest. While teachers realize that they impose the standard form of the written language on their pupils, they are rarely aware that this is also the case with regard to how the pupils speak. It is an indirect, unintentional effect of the school curriculum and form of teaching, which is in fact the implicit aim of the school with regard to its functions of selection and socialisation. In opposition to the post-Bernstein debate on educational policy, this paper insists that even though differences in social and cultural background can be manifested in different ways of using language, it is not "due to their language" that working class children do not succeed as well as middle class children in school.

The first section of the article is based on a research project - Projekt Skolesprog (1975-78) - which investigated the language of children in the classroom. The aim was to verify five of the grammatical variables which according to Bernstein's 1962 investigation would show socially conditioned variation. It was concluded on the one hand that Bernstein's variables are so imprecisely defined that the investigation met with insurmountable methodological difficulties; on the other hand it was discovered that the differences which can be registered can be explained if the speech context is included. These results would therefore suggest that the explanation of social selection in the school on the basis of the code theory is rather doubtful.

However, clear differences in language use from the point of view both of sex and social background can be seen, if one considers how much the children actually talk in the classroom and the way in which they take part in the lessons. It is pointed out that it is principally middle class boys who dominate in the classroom and in a comparative study it is demonstrated how the identification and the distance of two boys in their relations with the school find expression in their (verbal) participation

in the teaching.

In the second section the communicative demands which are an unintentional product of the school's form of teaching and organization are discussed. In the case of Danish, it is concluded that the mainly normative function of this teaching is due to the fact that the subject mediates an understanding of language divorced from its content and its communicative functions.

The third section of the article considers pedagogical alternatives to language teaching in school. The point of departure is that it is part of the school's task to improve the children's ability to express themselves, also in public. But if training in public speaking is not to be reserved for middle class children alone, it is absolutely necessary that the pupils are offered speech situations where they can talk on the basis of their own experiences and where they can have some interest in doing so.