

Sproglig socialisation ved spisebordet

En oversigt over forskning i middagsbordssamtaler

Af Marianne Johansen

Til forskel fra sproglig socialisation i skolen er sproglig socialisation i hjemmet et så godt som uudforsket område herhjemme. Med henblik på at undersøge sproglig socialisation i hjemmet indsamlede vi i foråret 2005 et materiale, der baserer sig på 10 familiers middagsbordssamtaler, hvor hver familie bidrager med 5 samtaler.¹ Projektet har til formål at undersøge sproglige processer i familien for derigennem at beskrive de interaktionelt skabte betingelser, hvorpå barnet udvikler sproglige færdigheder, former en identitet og øver genrer som narrativen, forklaringen, beskrivelsen og ræsonnementet.

Projektet ligger i forlængelse af den eksisterende internationale forskning i middagsbordssamtaler, som jeg i det følgende vil beskæftige mig med. Forskningsoversigten har således til formål at give et overblik over de undersøgelser, der allerede foreligger, og præsentere udvalgte temaer, som de er blevet behandlet i litteraturen om middagsbordssamtaler. I den tematiske gennemgang vil jeg især beskæftige mig med analyserne af middagsbordets narrativer og her diskutere, hvordan forskellige forståelser af forholdet mellem sprog og kontekst leder til forskellige konklusioner i litteraturen om middagsbordssamtaler. Disse forskelle er af mere principiel karakter, som det er vigtigt at få skabt klarhed over i forbindelse med det fortsatte arbejde med middagsbordssamtalen. Analyserne af det narrative materiale viser ydermere, at forskning i børnesprog rækker ud over snævre sprogtilegnelsesmæssige problemstillinger, idet man dels beskæftiger sig med kommunikative aktiviteter, der skaber forbindelse mellem barnets sproglige erfaringer i hjemmet og skolen, dels behandler temaer som individets (barnets) position i gruppen (familien) belyst gennem den sproglige praksis i familien.

Tilbage i 1970'erne optog børnesprogsforskeren Jean Berko Gleason samtaler hos i alt 8 amerikanske middelklassefamilier. Optagelserne havde primært til formål at skabe bredde i et sprogligt datamateriale, der skulle indgå i en undersøgelse af barnets sproglige miljø i hjemmet, men med en analyse af høflighedsrutiner blev familiens middagsbordssamta-

ler for første gang belyst ud fra (børne)sprogsforskningens interesser (Gleason, Perlmann & Grief 1984). Middagsbordets samtale har siden haft den kommunikativt orienterede del af børnesprogsforskningens opmærksomhed.

Børnesprogsforskningens interesse for middagsbordssamtaler skal ses i lyset af to forhold. For det første udgør måltidet rammen om et sted og tidspunkt i hjemmet, hvor familien indgår i et socialt og kommunikativt fællesskab og derved skaber en specifik *speech event* (Hymes 1972). En *speech event* er en socialt etableret kommunikativ begivenhed, der er kendetegnet ved en særlig, men socialt og kulturelt varierende, kommunikativ praksis. Middagsbordet skaber i den forstand rum for en lang række sociale, kognitive og sproglige aktiviteter, som forskellige familier udnytter på forskellig vis (Ochs, Smith & Taylor 1996). Undersøgelsen af interaktionen omkring middagsbordet kan derved belyse forskellige børns sproglige erfaringer i hjemmet og implikationerne af denne variation for en sproglig socialisation.

For det andet adskiller indsamlingen af materiale fra middagsbordet sig fra de ofte benyttede metoder i børnesprogsforskningen som elicitering af bestemte sproglige former, forskerens på forhånd planlagte aktiviteter for barn og forælder samt forældrenes dagbogsoptegnelser. I den kommunikativt orienterede børnesprogsforskning antager man, at forskellige kontekstuelle faktorer har betydning for det sprog, barnet producerer (se fx Menn & Rathner 2000), hvorfor man baserer sine studier på naturlige data. Middagsbordssamtalen er en sådan naturlig aktivitet i barnets hjem. Samtalen foregår mellem forskellige aldersgrupper, og der indgår derfor et bredere repertoire af interaktionelle og diskursive træk, som ydermere raffineres ved at være en aktivitet, hvor flere end to personer deltager (Blum-Kulka & Snow 2002). Middagsbordssamtalen er derfor velegnet, når man vil undersøge spændvidden i børns sproglige produktion under naturlige og mangesidede forhold.

Siden Gleasons et al.s første publikation om middagsbordssamtaler er der kommet en række projekter til. Forskningen i middagsbordssamtaler er kendetegnet ved, at få men store projekter er sat i gang, og at flere arbejder sammen om de samme data, eller at data kombineres i forskellige undersøgelser. I forlængelse af artiklen finder man en oversigt over denne litteratur. Af oversigten vil det også fremgå, hvordan projekterne kombineres.

Børnesprogsforskningens retninger

Den nordamerikanske forskning dominerer i undersøgelsen af middagsbordssamtalen. Især to forskellige børnesprogsforskningstraditioner har præget feltet. På den amerikanske vestkyst har Bambi Schieffelin og Elinor Ochs udviklet programmet *Language Socialization*, mens Catherine Snow (side om side med Jean Berko Gleason) har præget børnesprogsforskningen på østkysten oprindeligt med undersøgelsen af *Child Directed Speech* og senere med sin forskning i børns udvikling af literacy-færdigheder.

I et værk fra 2002 redigeret af Shoshana Blum-Kulka og Catherine Snow, hvori også meget af den nyeste forskning i middagsbordssamtaler præsenteres, beskriver Blum-Kulka og Snow forskellen på de resultater, man har opnået på baggrund af den forskning, som Snow har stået i spidsen for (*Child Directed Speech*), og den antropologisk funderede børnesprogsforskning (*Language Socialization*), som Ochs og Schieffelin har domineret.

Blum-Kulka og Snow anerkender den antropologisk orienterede børnesprogsforskningens undersøgelse og dokumentation af de sproglige praksisser, hvori børn socialiseres sprogligt, men kritiserer den samme tradition for ikke at interessere sig for, hvorvidt der opnås en effekt af det input, barnet modtager:

The descriptions they provide include rich evidence about the opportunities children have to learn certain sorts of social practices, but typically less documentation concerning *what learning has actually occurred for a particular child as a result of a particular experience*. Nor does this research normally provide a basis for estimating the frequency of various sorts of opportunities to learn about the social practices of interest, thus excluding the possibility of relating quantity or quality of exposure to speed of acquisition (Blum-Kulka & Snow 2002:3, min fremhævelse).

Baggrunden for denne diskussion skal man finde i litteraturen om børnesprogsforskning. Diskussionen mellem de to grupper går tilbage til 1970'erne og 1980'erne, og de samme temaer aktualiseres igen i midten af 90'erne, hvor både Ochs og Schieffelin (1995) og Snow (1995) bidrager til det store oversigtsværk *Handbook of Child Language*. Både den antropologisk (Ochs, Schieffelin) og den pragmatisk funderede retning

(Snow) inden for børnesprogsforskningen har ydet vigtige bidrag til beskrivelsen af de kommunikative processer, der kendetegner grundlaget for og forløbet i barnets sprogtilegnelse. De to retninger adskiller sig imidlertid på en række principielle punkter, der udmønter sig i forskellige syn på sprog, en forskel der også influerer på den metodologiske diskussion i undersøgelsen af middagsbordssamtalen. Som det vil fremgå af den gennemgang, der følger, trækkes de to traditioners (divergerende) syn på sprogtilegnelsen med over i undersøgelsen af middagsbordssamtalen.

Forskellige sprogsyn i den kommunikativt orienterede børnesprogsforskning

I midten af 1970'erne etablerede *Child Directed Speech* sig som en retning inden for børnesprogsforskningen, oprindeligt fordi man var inspireret af den antropologisk og sociolingvistisk funderede identifikation af et særligt register, *Baby Talk*, som voksne bruger i talen til børn (Ferguson 1977). Registeret karakteriseres som en grammatisk forsimplet version af det sprog, som voksne (indfødte) talere anvender indbyrdes, fremsat i et højere toneleje og i et overdrevent intonationsmønster (Snow 1977:36).

I den senere forskning i *Child Directed Speech* forlod man det etnografiske perspektiv og begyndte at interessere sig for, om det input, barnet udsættes for, havde en form og et indhold, som kunne have en hjælpende funktion for barnets tilegnelse af sprogsystemet. Kunne man påvise en effekt af det særlige register, kunne man tilbagevise Chomskys antagelse om, at inputtets beskaffenhed var ineffektivt for sprogtilegnelsen² (se også Snow & Ferguson 1977; Snow 1995; Gallaway & Richards 1994). Det særlige register blev dengang beskrevet som en universel social og kulturel praksis (se fx Cross 1977:152).

Inden for retningen *Language Socialization* forstår man sprogtilegnelse som en socialisationsproces, hvori barnet socialiseres gennem sproget og socialiseres til at bruge sproget (Ochs 1986:2). I undersøgelsen af den proces søger man at beskrive, hvordan børn bliver socialt og sprogligt kompetente medlemmer af en gruppe gennem de forskellige sproglige praksisser, som barnet deltager i. Derved adskiller man sig fra forskningen i *Child Directed Speech*, der fokuserer på barnets tilegnelse af et sprogsystem.

På baggrund af feltarbejde i hhv. Papua Ny Guinea og Samoa kunne Schieffelin og Ochs demonstrere, at det langt fra var alle grupper, der anvendte dette særlige register, og at omgivelserne reagerede og responderede på (uforståelig) tale fra og til børn på forskellige måder. De argumenterede derfor for, at de tidligere beskrivelser af tale rettet til børn burde betragtes som en etnografisk beskrivelse og ikke som et universelt træk i den voksnes tale til børn (Ochs & Schieffelin 1984:283).

I det omtalte oversigtsværk om børnesprogsforskningen fra 1995 tager Ochs og Schieffelin diskussionen om inputtets betydning op igen. De anerkender nu, at næsten alle sprogsamfund i en eller anden form organiserer det sprog, som rettes mod børn, på en særlig måde, men hævder samtidig, at et særligt register ikke kan betragtes som en forudsætning for tilegnelsen. Alle børn tilegner sig kompetence i at producere og forstå grammatiske konstruktioner, til trods for at de kommunikative udvekslinger børn og voksne imellem varierer fra den ene til den anden gruppe (Ochs & Schieffelin 1995:76). Ochs og Schieffelin argumenterer derfor for, at en analyse må bestå i at undersøge, hvordan og hvorfor forskellige kulturer organiserer talen til barnet forskelligt, idet en beskrivelse heraf kan blotlægge grundlaget for den socialisationsproces, hvormed børn tilegner sig sproglig kompetence.

Inden for *Language Socialization*-traditionen betragtes sprog som en social begivenhed, en *speech event*, som udføres, når taleren eksempelvis fortæller historier, forklarer noget, forhandler eller sladrer (Ochs 1986:3). Sprog opfattes ikke som påvirket af situationen, men derimod som en social begivenhed, der konstituerer (forskellige) kulturelle og sociale praksisser. *Language Socialization* antager derfor, at barnet gennem deltagelse i sociale begivenheder opbygger en sammenhæng mellem bestemte sproglige former og bestemte identiteter, relationer, handlinger og holdninger og derigennem tilegner sig viden om den sociale betydning vis-a-vis den sproglige praksis (Ochs 1996:414). En egentlig beskrivelse af den sproglige socialisationsproces forudsætter derfor en analyse af interaktionens organisering og med denne en sammenfattende (og kompleks) beskrivelse af relationen mellem sproglige aktiviteter, sociale handlinger og deltagerpositioner (Ochs 1996:410). Analysen af den interaktionelle proces har derfor afgørende betydning for denne retning.

I samme oversigtsværk fra 1995 præsenterer Snow forskningen i *Child Directed Speech* og diskuterer ligesom Ochs og Schieffelin, hvorvidt *Child Directed Speech* er et universelt fænomen. Af passagen nedenfor

fremgår det, at Snow nu anerkender, at *Child Directed Speech* er forbundet med en social og kulturel aktivitet, hvori barnet socialiseres. Til forskel fra den tidligere inputforskning, som især interesserede sig for, hvorvidt det særlige register havde en faciliterende funktion for barnets sprogtilegnelse, undersøges input nu som alt det, barnet hører, med henblik på dets påvirkning af barnets sproglige produktion.

Of course, culture can always override linguistics, turning universals into extremely high probabilities. Thus, for example, the Qu'iche Mayan cultural prescription that high pitch be used to persons of high status conflicts with the otherwise universal use of high pitch to (low status) infants (Ratner and Pye, 1984), and wins out (...) Rural African-American cultural preference for talk for social purposes conflicts with mathematically [sic] oriented naming during picturebook reading (Heath, 1983), and wins out. Language input is first and foremost for its producers a form of socialization (...) and a culturally prescribed activity (Snow 1995:185-186).

Begge traditioner har som udgangspunkt fokus på barnets sproglige udvikling og produktion i en kommunikativ kontekst. Diskussionen mellem de to retninger tog oprindeligt afsæt i spørgsmålet om, hvorvidt et simplificeret sprog rettet til det sprogtilegnende barn er et universelt fænomen, og hvorvidt det er en nødvendig forudsætning for barnets sprogtilegnelse. Den diskussion er ikke længere aktuel for de to retninger. Inden for undersøgelsen af *Child Directed Speech* opfattes en given sprogbrug nu ikke længere som universelt gyldig. Snow anerkender derved, at den kulturelle og sociale variation spiller ind på den måde, den voksne organiserer selve inputtet på, og hun er derved enig med Ochs og Schieffelin i, at en analyse må tage kulturel og social variation i betragtning.

Man finder dog stadig forskelle på de to retninger. Snow refererer fx til en undersøgelse, der viser, hvordan forskellige typer af spørgsmål kan forudsige, hvilken form for information barnet inkorporerer i sin narrative: de børn, hvis forældre stiller emneudvidende spørgsmål, producerer længere og mere kohærente narrative i sammenligning med de børn, hvis forældre stiller afvigende eller detaljerede spørgsmål (Snow 1995:190). Af eksemplet fremgår det også, at Snow mener, at den såkaldte udvidede diskurs (*extended discourse*), som fx narrative, kan analyseres som en relation mellem input og output. For Snow er det således

effekten af inputtets variation på outputtets beskaffenhed, der er i fokus (Snow 1995:187-91). Ochs og Schieffelin retter en kritik mod denne tilgang:

A language socialization enriched model decries reductionistic visions that view the sociocultural context as »input« to be quantified and correlated with children's grammatical patterns. Rather than reducing the context of grammatical development to frequencies of grammatical forms in the child's linguistic environment, our socialization enriched model accounts for children's grammatical development in terms of the *indexical* meanings of grammatical forms (Ochs & Schieffelin 1995:73-74, original fremhævelse).

Forskellen mellem retningerne udtrykkes nu i, at Ochs og Schieffelin betoner en sproglig forms sociale (indeksikale) betydning for sproglig socialisation, mens Snow fokuserer på de socialt og kulturelt varierende sproglige formers effekt på barnets sproglige produktion. Denne forskel vedrører således forskellige syn på sociale og kulturelle aspekters indflydelse på og sammenhæng med sprog. Betragter man (den voksnes) kommunikative bidrag som *input*, der *påvirkes* af en social kontekst, eller betragter man kommunikative bidrag som *sociale begivenheder*, der ikke kan beskrives løsrevet fra den sociale sammenhæng, de forekommer i? Kan man betragte de forskellige input (eller output) som isolerede kommunikative bidrag, eller må man forstå kommunikative bidrag som et interaktionelt samspil mellem den voksne og barnet? Litteraturen om middagsbordssamtalen, som behandles i det følgende, har ligeledes forskellige syn på forholdet mellem sprog og interaktion, sprogtilegnelse og sproglig socialisation.

Projekterne

I det følgende omtaler jeg tre større projekter om middagsbordssamtalen. De tre projekter adskiller sig fra hinanden ved at have forskellige erkendelsesinteresser og syn på sprog, og som typer er de samtidig repræsentative for mange andre undersøgelser af middagsbordssamtalen.

I. Elinor Ochs: Discourse Processes in American Families

Projektet *Discourse Processes in American Families*, som Elinor Ochs har stået i spidsen for, bidrager med i alt 40 middagsbordsoptagelser fra 20 hvide, engelsktalende familier. Analyserne er overvejende kvalitative og behandler de narrativer, der etableres i middagsbordssamtalen. Der findes i alt fem artikler fra dette korpus. Mens tre af artiklerne har fokus på, hvordan deltagerne socialiseres til at deltage i narrative aktiviteter, hvori problemer løses og/eller behandles ud fra videnskabelige perspektiver og principper (Ochs & Taylor 1992a; Ochs, Taylor, Rudolph & Smith 1992; Ochs, Smith & Taylor 1996), anlægger Ochs & Taylor (1995) et kønsperspektiv på de måder, deltagerne konstruerer sociale identiteter i det narrative forløb. Ochs & Taylor (1992b) beskæftiger sig med, hvordan den narrative organisering skaber en politisk orden inden for familiens rammer.

Sproglig socialisation tematiseres også i Clotilde Pontecorvos arbejde med middagsbordssamtaler i italienske familier. Undersøgelsen belyser barnets sproglige praksis og dens betydning for både forældrenes og barnets socialisationsproces, og den adskiller sig derved fra andre undersøgelser ved at betone den *gensidige* socialisationsproces, der finder sted i barnets og forældrenes møde ved middagsbordet. I alt 20 familier bidrager med 20 middagsbordssamtaler (Pontecorvo, Fasulo & Sterponi 2001). Data fra dette korpus kombineres med data fra Ochs' projekt i en analyse, der beskriver, hvordan de to forældregrupper socialiserer børn til forskellige forståelser af smag (Ochs, Pontecorvo & Fasulo 1996).

Desuden har Alexandra Georgakopoulou indsamlet middagsbordssamtaler i 10 græske familier. Analysen af narrativer fra denne kontekst forankres også i et interaktionelt syn på sproglig socialisation, hvor historiefortællingens performative karakter betones (Georgakopoulou 2002).

II. Catherine Snow: Home-School Study of Language and Literacy Development

Under ledelse af Cathrine Snow udførte man i begyndelsen af 90'erne projektet *Home-School Study of Language and Literacy Development*, som gennem fire år fulgte 81 børn fra lavindkomstfamilier i og omkring Boston. Projektet adskiller sig fra andre projekter ved udelukkende at indsamle materiale fra arbejderklassefamilier. Projektet havde overordnet til formål at udpege og beskrive de sproglige forhold i skolen og hjemmet, der kunne forudsige barnets senere literacy-udvikling og liter-

acy-resultater. Projektet er anlagt som en effektundersøgelse og benytter korrelations- og regressionsanalyser som dokumentation. I Snow (1991) gives en teoretisk præsentation af projektet. I Beals, De Temple & Dickinson (1994) og Beals (2001) redegøres for sammenhængen imellem barnets resultater i forskellige test og de sproglige omgivelser i barnets hjem. Gennem forskellige metoder indsamlede man varierende typer af data fra barnets hjem og skole, heriblandt middagsbordssamtaler, der indgår i flere af de undersøgelser, som vil blive omtalt i det følgende.

Projektet bygger på den antagelse, at et såkaldt dekontekstualiseret sprog har en effekt på børns literacy-færdigheder. Dekontekstualiserede sproglige færdigheder for børn i førskolealderen antages at afspejle sig i og udvikle sig gennem deltagelse i udvidede diskursive former som forklaringer og personlige narrativer (Snow 1991:7). Undersøgelser af materialet fra middagsbordssamtalerne har derfor især koncentreret sig om narrativer og forklaringer og relationen imellem de to genrer. I Snow & Dickinson (1990), Beals (1993), Beals & Snow (1994), (2002), Blum-Kulka & Snow (1992) og Aukrust & Snow (1998) undersøges narrativen og forklaringen. I forbindelse med analysen af forklaringer undersøges også forekomsten af sjældne ord, idet de antages at påvirke barnets udvikling af ordforråd (Beals & Tabors 1995).

I et andet projekt, der også interesserer sig for relationen mellem læsning og mundtlige sproglige aktiviteter som narrativer og forklaringer, har Davidson og Snow indsamlet data fra 12 middelklassefamilier med henblik på at undersøge, om tidlige læsere indgår i et ensartet sprogligt miljø (Davidson & Snow 1995). Materialet blev oprindeligt indsamlet med henblik på at undersøge, om der er forskelle i mødres og fædres sprog, idet denne variation antages at have indflydelse på de inputvariationer, som barnet erfarer (Davidson og Snow 1996). Forskelle på mødres og fædres sprogbrug i relation til børn er et særligt emne i børnesprogsforskningen og er også blevet tematiseret i anden middagsbordssforskning.³

III. Shoshana Blum-Kulka: En tværkulturel undersøgelse af sproglig socialisation

Shoshana Blum-Kulka har indsamlet materiale blandt 34 familier fordelt på 11 indfødte israelske familier, 12 jødiske familier i USA og 11 amerikansk-israelske familier bosiddende i Israel, alle fra middelklassen.

Materialet fra de tre grupper middagsbordssamtaler er indsamlet med henblik på at undersøge, om der etableres kulturspecifikke mønstre i fa-

miliens samtaler, dvs. om og hvordan kommunikative mønstre konstituerer og opretholder kulturelle normer og værdier, og omvendt, hvordan deltagerne indretter deres samtalebidrag efter de for gruppen relevante kulturelle normer og værdier. Blum-Kulkas undersøgelse er primært fokuseret på den pragmatiske socialisation, hvorved der menes »ways in which children are socialized to use language in context in socially and culturally appropriate ways« (Blum-Kulka 1997:3). Blum-Kulka deler sit teoretiske syn på sproglig socialisation med Ochs og Schieffelin, men hovedparten af analyserne baserer sig på pragmatiske analyser af deltagerens handlinger i forskellige kommunikative aktiviteter. Dele af materialet er blevet behandlet i samarbejde med Snow.

Undersøgelsen i sin helhed er gengivet i *Dinner talk: Cultural Patterns of Sociability and Socialization in Family Discourse* (Blum-Kulka 1997). Her fremlægges en række analyser, der belyser organiseringen af middagsbordets samtaleemner (se også Blum-Kulka 1994) og de narrative forløb. Analysen af de narrative forløb er tidligere gengivet i Blum-Kulka (1993) og i Blum-Kulka & Snow (1992). Endvidere er materialet udnyttet til en analyse af forklarende tale (Blum-Kulka 2002). Derudover belyser analyser i det samlede værk distributionen af de socialt kontrollerende handlinger. Det tema er tidligere behandlet i Blum-Kulka (1990). Endelig belyses den metapragmatiske diskurs samt immigrationsprocessens betydning for de amerikansk-israelske familiers valg af sprog.

Andre projekter har også fokus på, hvordan kulturel betydning indlejres og forhandles i familiens middagsbordssamtale. Aukrust har indsamlet data i 22 norske og amerikanske familier (Aukrust 2002, 2004). Materialet fra dette projekt indgår i en tværkulturel analyse af norske og amerikanske data (Aukrust & Snow 1998).

Desuden foreligger der en tværkulturel undersøgelse af middagsbordsamtaler i finske, svenske og estiske familier (Tulviste, Mizera, De Geer & Tryggvason 2002). Temaet er også her sproglig socialisation med fokus på henholdsvis regulerende handlinger (Tulviste 2000) og metapragmatiske forhold (De Geer, Tulviste, Mizera, Tryggvarson 2002; Tryggvason & De Geer 2002; Tulviste, Mizera, De Geer & Tryggvason 2003). Analyserne baserer sig på kvantitative optællinger. Dette arbejde adskiller sig fra andre projekter ved at have et særligt fokus på samtalen mellem unge (pige)børn i familien og moderen. Mens den udviklingspsykologiske tradition anerkender, at internaliseringen af moralske regler sker i hverdagspraksis, findes der få undersøgelser, der fokuserer på, hvordan denne proces sættes i gang og forvaltes i sproget i familiens daglige om-

gangsformer. Analyserne fra det nordisk-baltiske projekt og analyserne fra det italienske projekt bidrager til at belyse den proces i et kommunikativt perspektiv.

Middagsbordsamtalens tematiske rammer og genrer

Måltidet kan arrangeres forskelligt i rum, tid og aktivitet (Ochs, Smith & Taylor 1996). De valg har naturligvis betydning for den samtale, der foregår under middagen. Når måltidet gøres til en fælles social og kommunikativ begivenhed, vil forskellige familier have forskellige forventninger til den rolle, som samtale skal spille ved middagsbordet. I nogle familier vil måltidets samtale udelukkende bestå af sproglige bidrag, der sikrer, at selve måltidet kan afvikles, mens andre familier vil forvente, at interaktionen ved middagsbordet bygger på samtale om emner og begivenheder, der ikke kun knytter sig til aktiviteten ved bordet (se også Blum-Kulka 1997:11).

I Blum-Kulkas undersøgelse (1997) kategoriseres det indsamlede materiale på baggrund af tre overordnede tematiske rammer. Den første ramme, som betegnes *situational concerns*, omfatter bl.a. handlinger, som vedrører selve spisesituationen. I den anden tematiske ramme, *immediate family concerns*, omtaler familien sine gøremål i løbet af dagen, mens der i den tredje tematiske ramme, *non-immediate concerns*, berøres emner, der omhandler begivenheder i fortiden og/eller almene emner.

Blum-Kulkas analyser viser, at barnets sociale position afspejler sig i, at barnet i sammenligning med de voksne har en begrænset adgang til middagsbordets samtaler. Analyserne viser imidlertid også, at barnets muligheder for at få adgang til samtalen og dets udfoldelsesmuligheder inden for de forskellige tematiske rammer varierer systematisk og således er kulturelt og socialt betinget. Denne iagttagelse er central, fordi den viser middagsbordssamtalens potentiale som et metodisk omdrejningspunkt for undersøgelsen af mangfoldigheden i den sproglige socialisation.

Blum-Kulkas undersøgelse adskiller sig fra andre undersøgelser af middagsbordssamtalen ved at belyse sproglige praksisser inden for alle tre tematiske rammer. I andre projekter har man valgt at beskæftige sig med den sproglige praksis inden for en enkelt tematisk ramme. I det føl-

gende vil jeg følge denne opdeling: først fremlægges undersøgelser af den sproglige praksis inden for rammen af situationelle anliggender. Dernæst præsenteres de undersøgelser inden for de tematiske rammer *immediate concern* og *non-immediate concern*, der beskæftiger sig med *genren narrativen*.

Spisesituationen

Selv om middagsbordssamtalen tager afsæt i en spisesituation, er man tilbøjelig til at overse den tale, der vedrører mad. Der findes imidlertid enkelte analyser, der forstår spisesituationen som det sted, hvor maden indgår som et objekt og dermed er betydningsbærende i den sociale relation, der etableres imellem deltagerne.

Schieffelins føromtalt antropologiske undersøgelse af et lokalsamfund i Papua Ny Guinea (1990) beskæftiger sig ikke specifikt med spisesituationer, men i en delanalyse belyses det, hvordan forældrene socialiserer børnene til en herskende norm om, at alle medlemmerne af gruppen er lige. Forældrene bruger her specifikke sproglige rutiner, hvori barnet opfordres til at dele sin mad med andre. Disse rutiner (giv og tag-sekvenser) etableres ikke, fordi der er knaphed på mad, men fordi det er en måde for familiegruppen at demonstrere omsorg over for hinanden på, idet der etableres sociale relationer barnet, forældrene og søskende imellem.

Relationen mellem individ og gruppe tematiseres også i en tværkulturel analyse af middagsbordssamtaler. Ochs, Pontecorvo & Fasulo (1996) belyser, hvordan italienske og amerikanske familier gennem forskellige diskurser om smag indfører barnet i madens verden og socialiserer det til smagens diskurs. Ochs et al. viser, at det er muligt at udpege fire forskellige måder at organisere diskursen om mad på. I disse diskurser beskrives mad som hhv. ernæring, som et materielt gode, som en belønning og som en nydelse (glæde). Disse diskurser sættes i relation til Bourdieus teori om smag, hvori det antages, at denne kategori giver en kulturel klasse sit egentlige udtryk. Distinktionen manifesterer sig i to principper, »the taste of necessity and the taste of luxury/freedom«, der organiserer smag (Ochs, Pontecorvo & Fasulo 1996:8). Analysen viser, at alle fire diskurser blev aktualiseret i begge kulturelle kontekster. De amerikanske familier brugte dog mest tid på at tale om de moralske og fysiologiske

grunde til at spise den mad, der blev serveret, mens de italienske familier brugte mest tid til at diskutere, hvad det enkelte familiemedlem havde lyst til at spise. I analyserne vises det også, at børns foretrukne smag i de amerikanske familier blev forstået som udtryk for børns smag, mens de italienske familier fortolkede barnets foretrukne smag som udtryk for den individuelle smag.

Gennem en diskursanalyse af familiens tale om mad viser Dedaic (2001), hvordan samtalen kan fungere som en inkluderende eller ekskluderende strategi af stedmoderen som et nyt medlem af familien. Samspillet mellem sproglige praksisser og maden som objekt kan altså også fungere som en identitetskonstruerende praksis.

Analyserne demonstrerer tilsammen, at talen om et prosaisk emne som mad og betoningen af forskellige smagsoplevelser kan være kilde til individets socialisation til et gruppetilhørsforhold.

Regulerende handlinger

Den situationelle ramme består desuden af sekvenser med regulerende handlinger. Handlinger som at bede andre om at række maden videre forekommer i alle måltider, ligesom måltider, hvor børn deltager, også ofte vil kalde på regulerende handlinger fra den voksnes side, herunder handlinger, der regulerer tale og administration af ordet. Disse handlinger beskrives i forskellige analyser med fokus på hhv. pragmatiske færdigheder (Becker 1990), solidaritet og magt (Blum-Kulka 1997), social orden (Tulviste 2000; Tulviste et al. 2002; Pontecorvo et al. 2001) og meta-pragmatiske og metalingvistiske handlinger⁴ (Aukrust 2004; Ely et al. 1995, 2001; Gleason et al. 1984; Blum-Kulka 1997; De Geer et al. 2002; Trygvvarson & De Geer 2002; Tulviste et al. 2003).

Blandt de mange analyser vil jeg fremhæve Blum-Kulkas, da også hun tematiserer individets position i gruppen. I Blum-Kulka (1997) undersøges de (kontrollerende) sproglige handlinger, hvormed forældrene afvikler måltidet og regulerer barnets adfærd for derigennem at afdække de kulturelt varierede måder at udøve høflighed på. De kontrollerende handlinger behandles i teorien om høflighed (*politeness theory*) som *face*-truende handlinger, som kalder på særlige sproglige indretninger, der mildner handlingernes trussel, fx ved at den direkte handling konstrueres som en indirekte talehandling.

Høflighedsstrategier er, som andre sproglige handlinger, det stof, sociale relationer er gjort af (Brown & Levinson 1987:55), og de er derfor anvendelige til at belyse sociale relationer i familien og relationen imellem individet og gruppen. Undersøgelsen af familiemedlemmernes pragmatiske sprogbrug ved middagsbordet fortæller om, hvordan familiemedlemmerne opretholder en balance mellem at involvere sig følelsesmæssigt i et andet menneske, at regulere dets adfærd og at anerkende dets ret til social selvstændighed (Blum-Kulka 1997:158). Denne balance kan beskrives som en balance mellem magt og solidaritet. Rent sprogligt udtrykkes solidaritet i brugen af særlige strategier (*solidarity politeness*), hvor forældre anvender direkte handlinger, der nedtones, ved at taleren viser hensyn til modtagerens positive *face* (Goffman 1972) og betoner *in group*-medlemskab, fx ved brug af kælenavne.

Blum-Kulkas kvantitative analyse viser, at den voksne bruger en direkte handling til at regulere den andens adfærd med i 71,5 % af alle de kontrollerende handlinger. De tre kulturelle grupper vælger at administrere denne direkte handling forskelligt. De jødisk-amerikanske grupper bruger konventionel høflighed og manifesterer verbal respekt for barnets selvstændighed, mens de israelske forældre betoner modtagerens positive *face* og således manifesterer følelsesmæssig involvering, samtidig med at den indbyrdes afhængighed betones (ibid.:158).

Blum-Kulkas analyse belyser en indirekte sproglig socialisation, idet hun antager, at barnet socialiseres til medlemskab af gruppen gennem de regulerende handlinger, forældrene fremsætter i middagsbordssamtalen. Analysen viser, at amerikanske og israelske forældre adskiller sig fra hinanden, idet

The expressive mode of Jewish American parents reflects their concern with the child's *independence and autonomy* as prime values of socialization, whereas the rich affective display in Israeli parents' discourse with children highlights instead *interdependence and involvement* (Blum-Kulka 1997:145, mine fremhævelser).

De forskellige analyser af spisesituationen tematiserer således barnets (individets) interaktionelle og sproglige position i familien (gruppen) og dets muligheder for at praktisere uafhængighed og afhængighed. Sprogliggørelsen af det autonome og det fælles tematiseres også i analysen af middagsbordets narrativer.

Fortællinger ved middagsbordet

Den anden del af middagsbordssamtaleforskningen vedrører narrativen som genre, hvor genre her defineres som »relatively stable types of interactive discourse, as socially and culturally established discursive ways of achieving different ends by using language« (Blum-Kulka & Snow 2002:8).⁵

Udforskningen af den mundtlige fortælling som genre har siden Labovs og Waletzky's første analyser i 1967 haft en plads i sprogvidenskaben (se Perregaard 2001). Siden har mange forskellige sprogvidenskabelige forskningstraditioner og sprogsyn været repræsenteret i den omfattende narrativforskning, hvor både kognitive, diskursive og performative aspekter af den mundtlige fortælling er blevet belyst (se Blum-Kulka 1993; Ochs et al. 1992; Perregaard 2001; Johnson 2001; Ochs 1997). Det distinkte træk ved narrativen som genre er dens temporale aspekt, idet fortællingen om en fortidig, nutidig eller fremtidig begivenhed bringes ind i den igangværende samtale og fremstilles som temporalt forbundne begivenheder. Som det andet distinkte træk ved narrativen fremhæves dens skildring af en særlig begivenhed, der forstyrrer en forventet balance (Ochs 1997:197). I narrativen etableres en ramme, hvori familien genkalder sig begivenheder, undersøger det afvigende eller problematiske og sætter dette til diskussion i forhold til familiens normer og værdier. Narrativen er derved det diskursivt etablerede sted, hvori deltagerne forstår sammenhænge i verden og sammenhænge imellem individet og verden. I narrativen tilbydes barnet endvidere en kontekst, hvori pragmatiske og diskursive færdigheder udvikles.

Narrativen betragtes således som en grundlæggende aktivitet i barnets sproglige udvikling og socialisation (Blum-Kulka 1993:362), og undersøgelsen af narrativer udgør muligvis derfor en stor del af de analyser, der findes om middagsbordets samtaler. I modsætning til den del af børnesprogsforskningen, der beskæftiger sig med det enkelte barns udvikling af narrativer (se fx Peterson & McCabe 1983), kan forskningen i middagsbordssamtalens narrativer afdække de (varierende) sociale og kulturelle betingelser for barnets deltagelse i narrativen og dets tilegnelse af narrative kompetencer.

Den narrative model

Blum-Kulka betragter middagsbordets narrativer som unikke, sociale begivenheder i familien. Narrativen udfolder sig i den faktiske tid, samtidig med at der på det diskursive plan skabes en tekst om andre begivenheder. Sammenhængen imellem de to verdener skabes af fortællerne. Man kan derved udpege tre dimensioner i den narrative begivenhed, nemlig »the act of narration, the textual content and form of the narrative, and the persons responsible« (Blum-Kulka 1993:363). Blum-Kulkas analyse bygger på en model, der afspejler alle tre dimensioner i narrativen, fortællingen (*the tale*), fortælleren (*the teller*) og det at fortælle (*telling*).

I modellen udgør fortællingen selve det materiale, som former narrativen. Der skelnes her mellem *fabula* og *sjuzet*. *Fabula* udpeger de fortalte begivenheder og deltagerne i begivenheden, men løsrevet fra deres placering i det narrative forløb og rekonstrueret i deres kronologiske orden. *Sjuzet* vedrører den måde, historien formes på, når den fortællendes, idet begivenhederne ikke nødvendigvis vil fremstilles i en kronologisk orden, og indholdet vil være filtreret af et særligt perspektiv (Blum-Kulka 1993:364). Modellen udpeger fortælleren (*teller*) som den person, der har oplevet historien og derfor har ansvaret for den. Der behøver imidlertid ikke at være et sammenfald mellem fortæller og den eller de personer, der udfører selve fortællingen (*tale*). Forskellige deltagere i samtalen kan indtage positioner som *principal* (ansvarlig), *author* (ophavsmand) og *animator* (den, der udfører talen) (se Goffman 1981). Derfor er det relevant at inddrage modellens tredje dimension i narrativanalysen, *telling*, der forstås som at fortælle i virkelig tid, dvs. den faktiske performans af narrativen. Fortælleren indtager her en position som *animator*.

Kulturelle forskelle mellem amerikanske og israelske familier belyses i Blum-Kulkas analyse af middagsbordets narrativer (Blum-Kulka 1993, Blum-Kulka 1997). Analyserne viser, at de to grupper udnytter de nævnte dimensioner i narrativen forskelligt. Resultatet af analysen kan meget forenklet sammenfattes til, at de israelske familier deler det narrative rum imellem sig og således synes at manøvrere efter normen »let us (all) tell your (singular) story«, mens de amerikanske familier tolker narrativen som et diskursivt rum for den enkelte, der fortæller gruppens historie, »let me tell our story« (Blum-Kulka 1997:138-9). Der er således ingen direkte sammenhæng mellem ejerskab over historien og retten til at fortælle den (Blum-Kulka 1993:384). I alle familierne betragtes børnene som ratificerede deltagere (Goffman 1981), men de amerikanske børn

initierer oftere en narrativ end de israelske børn. Desuden fortolker de amerikanske familier narrativen som et sted, hvor barnet kan indtage positionen som hovedfortæller af historien. I materialet optræder der, i denne sammenhæng, en udpræget amerikansk aktivitetstype (Levinson 1992) *telling my day*, som de amerikanske børn har vigtig andel i, men som stort set er fraværende i de israelske familier. Aktivitetstypen fremstår som et tilbagevendende interaktionelt ritual, der åbnes med de samme sproglige formuleringer, ligesom der er særlige forventninger til (og dermed begrænsninger på) deltagernes rolle og deres konversationelle bidrag (Blum-Kulka 1993:375).

Blum-Kulkas ærind er primært at belyse det kulturelt varierende grundlag for en sproglig socialisation, men en mere generel indsigt i hendes analyse er, at familierne i dette projekt ikke blot vælger at arrangere middagen som fælles social begivenhed, hvor samtalen organiseres i et spændingsfelt mellem situationelle og ikke-situationelle anliggender, men at denne organisering forvaltes forskelligt helt ned i de mindste detaljer som her i konstruktionen af narrativen. Styrken i Blum-Kulkas analyse er således også selve opstillingen af modellen, der systematisk beskriver, hvordan disse dimensioner udnyttes i familien.

Fra spisebord til skolepult

I det følgende fremlægges narrativanalyser fra middagsbordet, der hovedsagelig beskæftiger sig med barnets sproglige erfaringer i hjemmet som potentiale for de akademiske muligheder i skolen.

Projektet *Home-School Study of Language and Literacy Development* bygger som nævnt på den antagelse, at det sproglige miljø i hjemmet har betydning for barnets literacy-udvikling i skolen, idet man antager, at produktionen af narrativer og læsefærdigheder forbindes gennem de sproglige kompetencer, som barnet udnytter i begge situationer (Snow & Dickinson 1990:88).

Resultaterne fra projektet viser, at middagsbordets narrativer forbereder børnene på (nogle af de) opgaver, de møder i skolesammenhæng, idet der kan påvises en stærk positiv sammenhæng mellem narrativ tale ved måltidet i barnets før-skoleår og resultater i en literacy-relateret måling, når barnet er fem år. En høj forekomst af udvidede diskurser i familien resulterer i en højere score i test, som målte barnets ordforråd, definitio-

ner og lytteforståelse (Beals 2001:90; Beals, De Temple & Dickinson 1994:35).

Autonomi

Projektet *Home-School Study of Language and Literacy Development* viser, at narrativ tale forbereder barnet på de literacyopgaver, som de møder i skolen. Blum-Kulka og Snow påpeger dog, at man forenkler problemet, hvis man antager at »more exposure to narrative predicts better language« (Blum-Kulka & Snow 1992:214). En undersøgelse af forbindelsen mellem sproglige erfaringer mellem hjem og skole må derimod tage højde for de mange faktorer, der spiller ind på narrativens opbygning og forløb. Blum-Kulka og Snow (1992) undersøger således, hvordan tre forskellige grupper organiserer de i modellen omtalte dimensioner i det narrative forløb på måder, som socialiserer barnet til at mestre en position som den autonome fortæller af autonome historier. I analysen inddrages i alt 131 narrativer, der stammer fra amerikanske og israelske middelklassefamiliers og amerikanske arbejderklassefamiliers middagsbordssamtaler.

Handlingen at fortælle indebærer som nævnt muligheden for at indtage positionen som *animator* af fortællingen. Denne position er til forhandling og varierer de tre grupper imellem. Narrativer, som taleren selv sætter i gang, dominerer i den amerikanske middelklasse, mens de historier, som andre sætter i gang, dominerer i arbejderklassefamilien. Derudover bidrager de voksne fra den amerikanske arbejderklasse ikke med narrativer i modsætning til de voksne fra den amerikanske og israelske middelklasse. I de israelske familier finder børnenes fortælling sted i samarbejde med de voksne. De amerikanske middelklassebørn kæmper nok om plads til at fortælle, men deltagesbetingelserne fremmer det autonome aspekt, fordi børnene selv igangsætter narrativen.

I fortæller-dimensionen udtrykkes det autonome aspekt, ved at forældrene i alle de tre grupper støtter barnet som fortæller og viser interesse for de omtalte begivenheder. Støtten udtrykkes dog på forskellige måder, idet arbejderklasseforældrene er tilbøjelige til at fremhæve aspekter ved historien, der vedrører et personligt forhold for barnet, mens middelklasseforældrene fokuserer på de almene aspekter ved begivenheden, og der ved leder barnet frem til at fokusere på informationen i fortællingen og

de kausale forklaringer, der knytter sig hertil. Blum-Kulka og Snow påpeger, at omtalen af et personligt forhold ikke matcher den type sprog, som barnet møder i skolen, mens omtalen af almene aspekter vil minde om typen af spørgsmål, som en lærer stiller (ibid.:313).

Endelig kan det autonome aspekt udtrykkes i måden, hvorpå selve narrativen konstrueres. En fortælling betragtes som autonom, når de faktuelle forhold vedrørende *fabula* fremstilles klart og forståeligt for publikum. Klarhed og forståelighed vedrører forhold som graden af fælles viden i *fabulaen*, publikums krav om nøjagtighed og deres reaktion på et utilstrækkeligt dekontekstualiseret sprog, hvor dekontekstualiseret sprog her forstås som klarhed i reference, dvs. brugen af sproglige former, der gør lytteren i stand til at identificere begivenheder og personer i historien (Blum-Kulka & Snow 1992:204). Alle tre grupper er opmærksomme på, om der etableres et fælles netværk af referencer (ibid.).

Gennem en analyse af, om fortælleren vælger at fortælle om en begivenhed, som kun er kendt af fortælleren selv (A-event),⁶ af fortælleren og mindst en anden person (A-B event), af alle i familien (F-event) eller af alle tilstedeværende (O-event), undersøges det, hvordan de tre grupper forvalter graden af fælles viden. I både den israelske og amerikanske middelklasse dominerer de narrativer, hvor begivenheden kun er kendt af den, der fortæller, hvorimod arbejderklassefamilierne fortæller narrativer om begivenheder, der er kendt af mere end en deltager. Det er undersøgelsens antagelse, at børn udvikler kompetence i at konstruere autonome tekster, når de omtaler en begivenhed, som de kun selv kender:

In linguistic terms, such autonomy is achievable through clarity of reference and of connections (...) The requirement for this type of autonomy is particularly relevant in the case of A-event stories. A-event stories require a higher degree of text-construction effort on the part of the child than A-B stories. If only the teller knows for sure what really happened, it is solely his or her responsibility to transmit this information to the audience (Blum-Kulka & Snow 1992:204).

Blum-Kulkas og Snows analyse viser overordnet, at måden, hvorpå de forskellige dimensioner i narrativen arrangeres, varierer mellem grupperne. Det er således gruppen af (især de amerikanske) middelklassebørn, der oftere får mulighed for at praktisere autonomi i narrativens forskellige dimensioner.

Narrativer som autonome, dekontekstualiserede tekster

Autonomi spiller sammen med begrebet *dekontekstualisering* en central rolle i denne undersøgelse, fordi det antages, at klasseværelsets diskurs forudsætter og belønner autonomi i alle tre dimensioner i narrativen.

all storytelling is an attempt to construct coherent texts and is thus directly linked to the ways in which language is used in other kinds of connected discourse, for example, in both narrative and expository writing and in classroom discourse (...) One general goal of schooling is to bring children to a recognition of the difference between the less and the more autonomous uses of language, to prepare them, in Olson's (1977) terms for understanding and constructing »texts« rather than »utterances«. Children have to learn to move from context-bound utterances to relatively context-free texts. In Snow's (1983) terms, they have to learn to use language differentially in both the *contextualized and the more autonomous, decontextualized mode* often required in school or for literate uses. It has often been suggested (Bernstein, 1964, 1971, Snow, 1983, Wells, 1985) that success in school may be related to the early acquisition of skills in deploying such *autonomous language* (Blum-Kulka & Snow 1992:188-9, mine fremhævelser).

I passagen giver Blum-Kulka & Snow udtryk for den opfattelse, at ytringen kan betragtes som kontekstafhængig, mens teksten er kontekstfri. Den opfattelse forekommer dog at være modsætningsfuld. Teksten (narrativen) bygges op af ytringer, og alene af den grund må den være lige så kontekstafhængig som den enkelte ytring, der indgår i teksten. En tekst skabt af sammenhængende ytringer bliver ikke kontekstafhængig, blot fordi det er en tekst. At knytte narrativer sammen med et dekontekstualiseret sprog giver således kun delvist mening. Der er ingen tvivl om, at en fortælling fordrer, at taleren kan tale om en begivenhed, der ligger før talletidspunktet eller ude i fremtiden, at taleren kan referere til begivenheder, personer, steder og processer, der befinder sig uden for den konkrete situation, og evt. at taleren kan fortælle om en begivenhed, som kun hun selv har kendskab til. Det centrale for den mundtlige narrativ er imidlertid, at den trækkes ind i en samtale og således bliver til en ny social og kommunikativ begivenhed, sådan som det også fremstilles i Blum-Kulkas egen narrativmodel. Narrativen eksisterer således ikke som en de-

kontekstualiseret tekst, men må derimod forstås i relation til den rekontekstualisering, der finder sted og de implikationer, der følger af, at fortællingen genindsættes i en ny kontekst (se Perregaard 2001:50-56 for en diskussion af denne problemstilling; Ochs 1997). Endvidere kan narrativen fungere som kontekst for andre typer af aktiviteter som fx forklaringer, og omvendt kan narrativen indgå i andre typer af aktiviteter i den samme sociale situation (Ochs 1997:187). Derved vil narrativen få en ny funktion og ny betydning. Den mundtlige fortælling i hverdagssammenhæng synes at være knyttet direkte til samtaleens organisering i bredeste forstand og må derfor ansues i den sammenhæng.

Sammenligning på tværs af kontekster

Beals og Snows analyse (2002), der også anvender det materiale, som er indsamlet i hjem-skoleprojektet i Boston, ligger indirekte i forlængelse af Blum-Kulkas og Snows undersøgelse. Her undersøges det om børn, der demonstrerer autonomi ved middagsbordet, er bedre autonome historiefortællere i arrangerede situationer.

I hjem-skoleprojektet indsamlede man både materiale fra familiens middagsbordssamtaler og fra en arrangeret situation, hvor barnet blev bedt om at fortælle om en skræmmende hændelse til en medarbejder fra projektet. Moderen var til stede under denne optagelse og havde mulighed for at støtte barnet i fortællingen. Det er narrativer fra disse to situationer, der sammenlignes i analysen.

Beals & Snows analyse viser, at de fleste børn fandt det vanskeligt at gennemføre fortællingen af en narrativ som autonom fortæller uden for gruppesamtaleens kontekst (Beals & Snow 2002:30). Beals & Snow forklarer denne forskel i barnets performans ud fra to forhold. For det første påpeges det, at situationen må tages i betragtning, når man vil vurdere barnets narrative kompetencer, da både deltagerstrukturer og kravene til barnets performans er meget forskellige i de to situationer. For det andet præsenteres den mulighed, at barnet kun udnytter enkelte af flere mulige narrative færdigheder.

Both at the dinner table and in the elicitation sessions, being a successful narrator, though, required bringing to bear a variety of interactive and linguistic skills, some related to the presentation of

content, some related to the management of the interaction. The lack of direct relationships between the performance of children in the two settings we examined may well reflect the differing exploitation of subsets of these skills in the two contexts. Thus these results suggest the value of thinking about narrative competence as a mosaic of skills, within which each tile is acquired through its own interactive history and/or cognitive breakthrough. Because storytelling in different settings, at least for young children, may rely on only a portion of the available tiles, it is difficult to trace the impact of *core narrative skills* across different settings (Beals & Snow 2002:31, min fremhævelse).

Denne forklaring lægger således op til at betragte narrative færdigheder som en vifte af mange forskellige færdigheder, hvoraf nogle vil være kontekstafhængige og andre vil forekomme på tværs af kontekster og således kan betragtes som narrative kernefærdigheder. Ideen om narrative kernefærdigheder vidner om et sprogsyn, hvor det antages, at de narrative færdigheder kan adskilles fra den interaktionelle kontekst. Den narrative performans betragtes snarere som knyttende sig til det enkelte individs (mere eller mindre) udviklede kommunikative kompetence. Denne betragtning *kan* være problematisk, hvis ønsket er at sammenligne en *sproglig praksis*, da praksis netop må forstås som en kontekstuel forankret fremgangsmåde. Hvis man antager, som Beals og Snow her gør, at narrative færdigheder i sidste ende bygger på færdigheder, der ikke knytter sig til en (interaktionel) praksis, er sammenligningen ikke behæftet med samme problem.

Beals og Snøws undersøgelse rejser imidlertid en anden interessant diskussion, som er relevant ikke blot for de omtalte analyser af narrativen, men i det hele taget for den middagsbordsforskning, der betragter sproglige erfaringer i hjemmet som betydningsfulde for barnets deltagelse i skolens undervisning. Undersøgelsen peger nemlig på et metodologisk problem, idet en sammenligning af barnets tilegnede kommunikative færdigheder på tværs af forskellige kontekster involverer begrebet *transfer*. *Transfer* betegner

det forhold, at en færdighed, som er udviklet i én sammenhæng, kan overføres til andre sammenhænge, hvor aktiviteten i en vis forstand består af noget helt andet, men ikke desto mindre fordrer

den samme form for kognitivt arbejde og derfor har samme underliggende strukturelle træk, som det krævede at opøve færdigheden i den første sammenhæng (Perregaard 2003:200).

Spørgsmålet er imidlertid, i hvilken grad barnets færdigheder knytter sig til og er afhængige af den kontekst, de er indlært i. En sammenlignende undersøgelse må derfor diskutere, om barnet over tid og gennem *interactive history* tilegner forskellige narrative færdigheder (og anden kommunikativ kompetence), således at barnet efterhånden opbygger kernefærdigheder, eller om forskellige færdigheder er knyttet til specifikke kontekster og derfor ikke kan beskrives løsrevet herfra.

Perregaard argumenterer for at

der er større sandsynlighed for *transfer*, hvis vi oplever at blive sat i mange forskellige situationer, der udfordrer kognitionen på tilnærmelsesvis samme måde (Perregaard 2002).

Det indebærer samtidig, at vi enten får lov til at indgå i sådanne situationer på tilnærmelsesvis samme måde *eller* bliver gode til at udnytte den position, vi i stedet tilbydes og påtager os, så vi alligevel formår socialt at konstruere og udnytte den nye situation som delvis overensstemmende eller forenelig med den, vi plejer at udfolde os inden for (Perregaard 2003:201, original fremhævelse).

En sammenlignende undersøgelse, som den projekt *Home-School Study of Language and Literacy Development* såvel som Beals og Snow udfører, må altså i langt højere grad involvere analysen af den sociale og interaktionelle konstruktion. På den baggrund ville det måske være muligt at udpege en række (kerne)færdigheder, der er udviklet i interaktion over tid, og som barnet udnytter på tværs af forskellige kontekster.

Udfordringen: et interaktionelt syn på middagsbordets fortællinger

Med Elinor Ochs som leder af projektet *Discourse Processes in American Families* har man indsamlet middagsbordssamtaler i 20 engelsktalende familier. Materialet her udnyttes til analyser af narrativen. De for denne gennemgang relevante narrativanalyser præsenteres i tre artikler

(Ochs & Taylor 1992a; Ochs et al. 1992; Ochs, Smith & Taylor 1996). Selv om materialet er indsamlet blandt tre forskellige socialgrupper, analyseres kun narrativer fra den højeste og mellemste indkomst- og uddannelsesgruppe, og det fremgår ikke, hvorfor materiale fra den laveste indkomst- og uddannelsesgruppe ikke inddrages. Der er endvidere tale om et meget lille eksempelmateriale, som (gen)anvendes i de forskellige analyser.

Karakteristisk for de analyserede historier er, at taleren præsenterer en problematisk begivenhed, der betegnes *the initiating event* (IE), der forstyrrer balancen i de ordinære, forventede omstændigheder (se også Ochs 1997:197). De analyserede narrativer manifesterer en struktur bestående af ytringstyperne *Abstracts, Settings, Initiating Events (IE), Internal Responses to IE, Attempts to deal with IE, Consequences and Reaction* (Ochs et al. 1992:43). Karakteristisk for de udvalgte narrativer er også, at de alle præsenterer forklaringer:

Stories meet the explanatory criteria of theories in that storytellers posit at least one problematic event (the IE) which frames or recasts other narrated events as fitting into an explanatory sequence (...). In **all** stories, the IE is treated as provoking (explaining) internal psychological/emotional states and/or external physical actions or conditions (Ochs et al. 1992:45, original fremhævelse).

Et karakteristisk træk ved de problemorienterede narrativer er, at familiedlemmerne ikke behandler den forklarende redegørelse som en kendsgerning, men som noget, der kan udfordres. Det kan enten være den indledende fortæller eller et andet familiemedlem, der behandler den narrative redegørelse som en version af flere mulige erfaringer, og som derfor fremsætter eller anmoder om en anden forklaring (ibid.:45-46). Denne udfordring kan være rettet mod historiens hovedperson eller mod den, der fortæller historien. Udfordringen kan enten vedrøre realiteten eller kendsgerningen i den omtalte begivenhed, eller den måde, hvorpå hovedpersonen handler i forhold til det særlige problem, der præsenteres i narrativen. Endelig kan udfordringen rettes mod ideologiske synspunkter, dvs. forskellige synspunkter på værdier og overbevisninger. Disse udfordringer kan lede fortælleren og medfortællerne frem til en ny version (*redraft*) af samme begivenhed.

Det beskrevne narrativforløb ligner måden, hvorpå teorier om et gi-

vent forhold konstrueres, idet teorier er fremsættelse af forklaringer på en given begivenhed. En forklaring kan udfordres, og taleren kan blive ledt frem til alternative forklaringsrammer. Forskellen er, at man i de dagligdags narrativer præsenterer personligt oplevede begivenheder, mens man i en videnskabelig sammenhæng præsenterer upersonlige, fagspecifikke begivenheder. Det er imidlertid det metakognitive og metasproglige aspekt og ikke selve emnet for forklaringen, der har en betydning for barnets færdigheder:

Such activity (...) is metacognitive in the sense that co-narrators call into question and thereby recontextualize their own thinking about 'matters of fact', methodology, or ideology. Such narrative activity is also metalinguistic in the sense that co-narrators recontextualize stories as challengeable versions of personal experience and co-critique, recast, and rescript the language of protagonist and selves (Ochs et al. 1992:66).

Ochs et al. relaterer ligesom Blum-Kulka og Snow deres iagttagelser til skolens diskurs, idet de metakognitive og metasproglige aspekter betragtes som relevante for barnets færdigheder i skolen, hvor eleven i mange tilfælde skal kunne sammenstykke sin viden og sin forståelse af et givent forhold på baggrund af flere informationer.

Sociolingvistiske koder i familien: individet og fællesskabet

De dimensioner, som Blum-Kulka udpeger i sin narrativmodel, anvendes på forskellige måder i analysen af middagsbordets narrativer. I Blum-Kulkas og Snows analyse (1992) fokuserer man på deltagerens (forskellige grader af) kendskab til den omtalte begivenhed, mens Ochs et al. (1992) betoner den måde, deltagerne forvalter (divergerende) perspektiver på historien (altså den dimension som af Blum-Kulka udpeges som *sjuzet*). Ochs et al.s analyser af narrativen bygger på en interaktionel tilgang, hvor det enkelte bidrag betragtes som kontekstafhængigt og kontekstfornyende. Den tilgang giver mulighed for at belyse den rekonkretualisering, der finder sted i selve organiseringen af narrativen. Desuden kan analysen belyse de forskellige deltagerpositioners organisering og dennes indflydelse på den narrative proces. Ochs et al.s analyser

udfordrer derved ideen om den autonome fortæller og den dekontekstualiserede fortælling, men man forholder sig dog ikke til om barnet indtager bestemte deltagerpositioner over tid, eller hvorvidt det er muligt for barnet at overføre denne narrative praksis fra middagsbordet til klasseværelset.

Begge retninger tematiserer den britiske sociolog Basil Bernsteins sociolingvistiske teori, der beskriver en sammenhæng mellem familietype, socialklasse og sprogbrug. Bernstein (1971) argumenterer for, at den sociale relation, som talerne indgår i, giver anledning til forskellige sproglige koder, der bestemmer, hvad der siges, hvornår det siges, og hvordan det siges. Kode refererer her til de principper, der regulerer udvælgelsen og organiseringen af en *speech event*, og vedrører således performans og ikke kompetens i den chomskianske betydning (Bernstein 1971:146). Det antages, at talerne organiserer syntaksen i hhv. en restringeret og en elaboreret kode:

In terms of what is transmitted verbally, an elaborated code encourages the speaker to focus upon the experience of others, as different from his own. In the case of restricted code, what is transmitted verbally usually refers to the other person in terms of a common group or status membership. What is said here epitomizes the social structure and its basis of shared assumptions. Thus restricted codes could be considered status or positional codes whereas elaborated codes are orientated to persons (Bernstein 1971:147).

I både Blum-Kulka & Snow (1992) og Ochs et al. (1992) tematiseres Bernsteins teori om, at forskellige typer af sproglig praksis knytter an til familiens orientering mod enten individet eller gruppen. I begge analyser antages det, at der er en sammenhæng mellem det narrative indhold og typen af koder, således at den elaborerede kode sammenstilles med om talen af en begivenhed, der kun er kendt af den enkelte, mens en begivenhed, der er kendt af flere sammenstilles med en restringeret kode. En sammenstilling mellem den autonome dimension og det dekontekstualiserede sprog er imidlertid ikke uproblematisk. Man kan nemlig sagtens forestille sig, at narrativer, der vedrører kendte begivenheder (dvs. både A-B events, O-events og F-events) af alle deltagere, forventes at blive fremstillet i den *form*, som her betegnes et dekontekstualiseret sprog. Det modsatte er således også muligt, nemlig at en A-event fortælles i en ikke-

ekspliciteret form. Der er tale om en sammenblanding af to niveauer, hvor den ene dimension vedrører form og den anden dimension vedrører indhold.

I Blum-Kulkas og Snows analyse henvises der direkte til Bernsteins arbejde, idet det dekontekstualiserede sprog sammenstilles med den elaborerede kode (Blum-Kulka & Snow 1992:188). I analysen trækkes således en linje fra omtalen af en ukendt begivenhed til anvendelsen af et dekontekstualiseret sprog til Bernsteins ide om den personorienterede familietyper opmærksomhed mod individets erfaring udtrykt i en elaboreret kode. I analysen betragtes fortællingen om en A-event som en genre, der forbedrer barnets kommunikative kompetencer og forbereder barnet til skolens forventninger: »A-event stories may also constitute a better preparation for the sorts of oral and literate language that will be demanded of children in school than do recounts of shared events« (Blum-Kulka & Snow 1992:205).

Til forskel herfra betoner Ochs et al. (1992) det fælles i konstruktionen af narrativen. Her vendes diskussionen på hovedet, idet styrken i de sproglige praksisser, man ellers kategoriserer som restringeret kode, pointeres:

we must rethink sociolinguistic and educational dichotomies which portray the familiarity of friendship, home, and highly contextualized narrative activity as a breeding ground for restricted codes, egocentric discourse, and concrete, low-level thinking and which, conversely, portray socially distant relationships and decontextualized settings (e.g., those of schooling and literacy) as a breeding ground for elaborated codes, sociocentric discourse, and abstract, meta-level thinking (Ochs et al. 1992:67).

Ochs et al. (1992) argumenterer således for, at begivenheder, som beskrives af hele familien, og således er blevet kendt for hele bordet, forbereder barnet til skolens diskurs. Den kollektivt fortalte narrativ vil »– in varying degrees and styles – socialize their children into certain linguistic, social, and cognitive structures and practices that constitute ‘scientific’ discourse and thought, potentially long before they enter kindergarten« (ibid.:40). Ochs et al. argumenterer altså for, at familiens gruppesamtale om en for alle kendt begivenhed har potentiale, der kan tænkes ind i skolesammenhænge.

Forskellige sprogsyn i undersøgelsen af middagsbords-samtalerne

Som det fremgår, har de to tilgange forskellige syn på narrativen og dens betydning for barnets tilegnelse af de færdigheder, som barnet forventes at skulle kunne mestre i en undervisningssammenhæng. De to tilgange adskiller sig endvidere ved, at Ochs et al. betoner det interaktionelle samspil mellem deltagerne, mens Blum-Kulkas og Snows undersøgelse fokuserer på forskellige sociale gruppers systematiske variation i udformningen af det narrative produkt.

De forskellige syn på narrativen synes også at afhænge af, om man som Ochs et al. vægter det rekontekstualiserede aspekt og betoner de sociale betydninger, der etableres i den givne situation, eller om man som Blum-Kulka & Snow og Beals & Snow vægter det dekontekstualiserede aspekt og således betoner de sproglige færdigheder, som barnet kan anvende i forskellige sammenhænge. Disse færdigheder beskrives ikke eksplicit som kontekstafhængige, men antages dog at kunne bringes ind i forskellige sammenhænge. Det er her væsentligt, at Ochs et al. også antager, at der findes dekontekstualiserede rammer, men i øvrigt ikke diskuterer relationen mellem det kontekstualiserede og dekontekstualiserede (se ovenstående citat fra Ochs et al. 1992:67). En dybere afklaring af, hvordan relationen mellem de to begreber forstås i de to forskellige tilgange ville være relevant.

De forskellige forståelser af forholdet mellem sprog og kontekst udtrykkes også i uenigheden mellem de nævnte traditioner inden for børnesprogsforskningen (se Blum-Kulka & Snow (2002) og Ochs & Schieffelin (1995)). Inden for den antropologisk lingvistiske tilgang efterlyser Blum-Kulka og Snow en undersøgelse af, hvilken effekt den sproglige socialisation har for barnet, mens Ochs og Schieffelin anfægter den ide, at en sociokulturel kontekst sidestilles med input, som da kvantificeres og betragtes som korrelater til barnets sproglige udvikling. Det væsentlige for *Language Socialization* er at undersøge barnets sproglige udvikling i relation til den givne sproglige forms sociale betydning gennem analyser af interaktionen.

Begge traditioner inden for børnesprogsforskningen har som mål at beskrive de kommunikative og sociale betingelser for børns sproglige udvikling, men på en række mere principielle punkter adskiller de sig fra hinanden, og deres analyser leder til to forskellige forståelser af sproglig socialisation og sprogtilenelse i forbindelse med middagsbordets samtaler.

Danske middagsbordssamtaler

Undersøgelserne af middagsbordssamtalen har mest været optaget af at beskrive den sproglige socialisationsproces. Som et gennemgående tema finder man ideen om, at barnets sociale position i familien etableres i middagsbordets samtale, og at relationen mellem individet og gruppen således afspejler sig i den sproglige praksis, familien udøver her. Analyserne af middagsbordets spisesituation viser, at talen om mad og regulerende handlinger organiseres på en måde, så familien enten betoner det individuelle eller det fælles, det uafhængige eller det afhængige. Det samme aspekt finder man i analyserne af narrativen: her med fokus på graden af autonomi og graden af fællesskab, både hvad angår emnevalg og konstruktion af de narrative forløb. Relationen mellem det individuelle og det fælles knyttes sammen med barnets mulighed for at tilegne sig kommunikative færdigheder, som kan udnyttes i undervisningssammenhænge.

Den internationale forskning i middagsbordssamtaler viser, at socialisation i høj grad forløber som sproglige processer. Med indsamlingen af det danske materiale er det vores hensigt at afdække, hvordan denne kompleksitet tager interaktionel form i de 50 middagsbordssamtaler, som undersøgelsen baserer sig på.

Deltagelse og genre er centrale begreber i vores teoretiske og analytiske tilgang til materialet. Vi betragter deltagelse som en sprogliggørelse af en individuel erfaring og viden, som indsættes i fællesskabets interaktionelt forhandlede praksis. Vi er her særligt interesserede i at undersøge, hvordan den individuelle erfaring og viden omsættes i interaktionens organisering gennem forhandlede og tildelte deltagerpositioner, så vi derigennem kan beskrive forskellige mønstre for sproglig socialisation. Således vil vi undersøge dels de forskellige kommunikative begivenheder, der konstituerer middagsbordssamtalerne, dels deltagerens interaktionelt skabte muligheder for at udvikle kommunikativ kompetence og praktisere deltagelse i genrer som fx forklaringen, narrativen, beskrivelsen og ræsonnementet. I analysen heraf antages det, at de ytringer, barnet overhører eller modtager, ikke optræder som direkte input til barnets gryende viden om sprog, men derimod forekommer i en interaktionel sammenhæng og derved samler social information op fra den interaktionelle og situationelle kontekst. Analysen forudsætter også, at man anerkender, at enhver genre i større eller mindre grad struktureres af bidrag fra flere deltagere. Hvis en given genre betragtes som en monologisk tekst, er det vanskeligt at anerkende de interaktionelle processer, der former genren,

og man overser således de andre personers (forskellige grader af) deltagelse og dennes betydning for deltagernes sociale positioner.

Denne interaktionelle tilgang betoner rekontekstualiseringen i organiseringen af fx genrer som narrativen og forklaringen. Med begrebet rekontekstualisering antages det, at deltagerne løbende, men også gang på gang, forhandler sig frem til en fælles forståelse og betydningsproduktion i de givne situationer. Et sådant socialkonstruktivistisk sprogsyn kan i sin mere radikale form ikke fange det forhold, at barnets (sproglige) erfaring over tid bringes fra en situation til en anden. Dekontekstualisering, i betydningen som noget der bruges på tværs af forskellige kontekster, kan heller ikke redegøre for den erfaring, der skabes over tid, fordi det ikke anerkendes, at sproglig erfaring først og fremmest er interaktionelt konstitueret. Det bliver således en del af vores projekt at udfordre disse sprogsyn. Undersøgelsen af forholdet mellem rekontekstualisering og dekontekstualisering ville kunne frembringe ny viden om børns sproglige og kommunikative ressourcer og give indsigt i den sociale proces, der ligger til grund herfor.

Appendiks

PROJEKT A: JEAN BERKO GLEASON

8 amerikanske middelklassefamilier, Bostonområdet.

EGNE PUBLIKATIONER: Gleason 1975

I SAMARBEJDE MED ANDRE: Gleason, Perlmann & Greif 1984

PROJEKT B: ELY, GLEASON, MACGIBBON & ZARETSKY

22 amerikanske middelklassefamilier, Bostonområdet, 22 samtaler.

I SAMARBEJDE MED ANDRE: Ely, Gleason, Narasimham & McCabe 1995; Ely, Gleason, MacGibbon & Zaretsky 2001

PROJEKT C: SHOSHANA BLUM-KULKA

34 middelklassefamilier: 11 indfødte israelske familier, 12 amerikanske jødiske familier fra Berkeley og Boston og 11 amerikansk-israelske familier fra Jerusalem.

EGNE PUBLIKATIONER: Blum-Kulka 1990; 1993; 1994; 1997; 2000; 2002

I SAMARBEJDE MED ANDRE: Blum-Kulka & Snow 1992; Blum-Kulka & Snow (eds.) 2002

ANDEN FORFATTER OM DATA FRA HOVEDPROJEKTET: Nevat-Gal 2002

PROJEKT D: CATHERINE E. SNOW. HOME-SCHOOL STUDY OF LANGUAGE AND LITERACY DEVELOPMENT

81 arbejderklassefamilier fra Bostonområdet.

EGNE PUBLIKATIONER: Snow 1991

I SAMARBEJDE MED ANDRE: Snow & Dickinson 1990; Beals & Snow 1994; Beals & Snow 2002

ANDRE FORFATTERE OM DATA FRA HOVEDPROJEKTET: Beals 1993; Beals 2001; Beals & Tabors 1995; Hérot 2002

PROJEKT E: CATHERINE E. SNOW & ROSALIND G. DAVIDSON

12 middelklassefamilier, to optagelser af mindst 20 minutter af middagsbords-samtalen.

EGNE PUBLIKATIONER: Davidson & Snow 1995; Davidson & Snow 1996

PROJEKT F: ELINOR OCHS

12 familier fordelt over tre forskellige socialgrupper. 2 middagsbordoptagelser fra hver familie.

I SAMARBEJDE MED ANDRE: Ochs & Taylor 1992a; Ochs & Taylor 1992b; Ochs & Taylor 1995; Ochs, Taylor, Rudolph & Smith 1992; Ochs, Smith & Taylor 1996.

ANDEN FORFATTER OM DATA FRA HOVEDPROJEKTET: Taylor 1995

PROJEKT G: ALEXANDRA GEORGAKOPOULOU

5 græske familier.

EGNE PUBLIKATIONER: Georgakopoulou 2002

PROJEKT H: VIBEKE GRØVER AUKRUST

44 familier fordelt på 22 norske og 22 amerikanske familier med forskellige uddannelsesbaggrunde.

EGNE PUBLIKATIONER: Aukrust 2002; Aukrust 2004

I SAMARBEJDE MED ANDRE: Aukrust & Snow 1998

PROJEKT I: CLOTILDE PONTECORVO

I SAMARBEJDE MED ANDRE: Pontecorvo, Fasulo & Sterponi 2001; Fasulo, Liberati & Pontecorvo 2002; Ochs, Pontecorvo & Fasulo 1996

ANDRE FORFATTERE OM DATA FRA HOVEDPROJEKTET: Bonaiuto & Fasulo 1997

PROJEKT J: BOEL DE GEER, TIIA TULVISTE, LUULE MIZERA, MARIA-TERTTU TRYGGVARSON

I alt 100 familier fordelt på følgende grupper: 20 estiske familier bosiddende i Estland, 20 finske familier bosiddende i Finland, 20 svenske familier bosiddende i Sverige, 20 finske familier bosiddende i Sverige og 20 estiske familier bosiddende i Sverige.

EGNE PUBLIKATIONER: De Geer, Tulviste, Mizera & Tryggvarson 2002; De Geer 2004; Tryggvarson & De Geer 2002; Tulviste, Mizera, De Geer & Tryggvarson 2002; Tulviste, Mizera, De Geer & Tryggvarson 2003; Tulviste & Raudsepp 1997

12 estiske og 10 amerikanske familier
Tulviste 2000

Litteratur

- Aukrust, V.G. (2002): 'What Did You Do in School Today?' Speech Genres and Tellability in Multiparty Family Mealtime Conversations in Two Cultures. I S. Blum-Kulka & C.E. Snow (eds.): *Talking to adults. The contribution of multiparty discourse to language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Aukrust, V.G. (2004): Talk about talk with young children: pragmatic socialization in two communities in Norway and the US. *Journal of Child Language*, 31, s. 177-201.
- Aukrust, V.G. & Snow, C.E. (1998): Narratives and explanations during mealtime conversations in Norway and the U.S. *Language in Society*, 27, s. 221-246.
- Beals, D.E. (1993): Explanatory talk in low-income families' mealtime conversations. *Applied Psycholinguistics*, 14, s. 489-513.
- Beals, D.E. (2001): Eating and Reading: Links Between Family Conversations with Preschoolers and Later Language and Literacy. I D.K. Dickinson & P.O. Tabors (eds.): *Beginning Literacy with Language*. Baltimore, MD: Brookes.
- Beals, D.E. & Snow, C.E. (1994): »Thunder Is When the Angels Are Upstairs Bowling«: Narratives and Explanations at the Dinner Table. *Journal of Narrative and Life History*, 4 (4), s. 331-352.
- Beals, D.E. & Snow, C.E. (2002): Deciding What to Tell: Selecting and Elaborating Narrative Topics in Family Interaction and Children's Elicited Personal Experience Stories. I S. Blum-Kulka & C.E. Snow (eds.): *Talking to adults. The contribution of multiparty discourse to language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Beals, D.E., De Temple, J.M. & Dickinson, D.K. (1994): Talking and Listening that Support Early Literacy Development of Children from Low-Income Families. I D.K. Dickinson (ed.): *Bridges to literacy: children, families, and schools*. Oxford: Blackwell.
- Beals, D.E. & Tabors, P.O. (1995): Arboretum, bureaucratic and carbohydrates: Preschoolers' exposure to rare vocabulary at home. *First Language*, 15, s. 57-76.
- Becker, J. (1990): Processes in the acquisition of pragmatic competence. I G. Conti-Ramsden & C.E. Snow (eds.): *Children's language: Vol. 7*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bernstein, B. (1964): Elaborated and restricted codes: Their social origins and some consequences. *American Anthropologist*, 66 (Part 2), s. 55-69.
- Bernstein, B. (1971): *Class, Codes and Control*. Vol. I. London: Routledge & Kegan Paul.
- Blum-Kulka, S. (1990): You don't touch lettuce with your fingers: Parental politeness in family discourse. *Journal of Pragmatics*, 14 (2), s. 259-288.
- Blum-Kulka, S. (1993): »You gotta know how to tell a story«: Telling, tales, and tellers in American and Israeli narrative events at dinner. *Language in Society*, 22, s. 361-402.
- Blum-Kulka, S. (1994): The Dynamics of Family Dinner Talk: Cultural Contexts for Children's Passages to Adult Discourse. *Research on Language and Social Interaction*, 27, s. 1-51.

- Blum-Kulka, S. (1997): *Dinner talk: Cultural Patterns of Sociability and Socialization in Family Discourse*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Blum-Kulka, S. (2000): Gossipy events at family dinners: negotiating sociability, presence and the moral order. I J. Coupland (ed.): *Small Talk*. London: Longman.
- Blum-Kulka, S. (2002): »Do You Believe That Lot's Wife Is Blocking the Road (to Jericho)?«: Co-constructing Theories About the World With Adults. I S. Blum-Kulka & C.E. Snow (eds.): *Talking to adults. The contribution of multiparty discourse to language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Blum-Kulka, S. & Snow, C.E. (1992): Developing autonomy for tellers, tales, and telling in family narrative events. *Journal of Narrative and Life History*, 2 (3), s. 187-217.
- Blum-Kulka, S. & Snow, C.E. (eds.) (2002): *Talking to adults. The contribution of multiparty discourse to language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bonaiuto, M. & Fasulo, A. (1997): Rhetorical intentionality attribution: Its ontogenesis in ordinary conversation. *British Journal of Social Psychology*, 36, s. 511-536.
- Brown, P. & Levinson, S.C. (1987): *Politeness: some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cross, T.G. (1977): Mothers' speech adjustments: the contribution of selected child listener variables. I C.E. Snow & C.A. Ferguson (eds.): *Talking to children: Language input and acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Davidson, R.G. & Snow, C.E. (1995): The Linguistic Environment of Early Readers. *Journal of Research in Childhood Education*, Vol. 10. No. 1, s. 5-21.
- Davidson, R.G. & Snow, C.E. (1996): Five-year-olds' interactions with fathers versus mothers. *First Language*, 16, s. 223-242.
- Dedaic, M. (2001): Stepmother as electron: Positioning the stepmother in a family dinner conversation. *Journal of Sociolinguistics*, 5/3, s. 372-400.
- De Geer, B. (2004): »Don't say it's disgusting!« Comments on socio-moral behavior in Swedish families. *Journal of Pragmatics*, 36, s. 1705-1725.
- De Geer, B., Tulviste, T., Mizera, L. & Tryggvarson, M-T. (2002): Socialization in communication: pragmatic socialization during dinnertime in Estonian, Finnish and Swedish families. *Journal of Pragmatics*, 34, s. 1757-1786.
- Ely, R. & Gleason, J.B. (1995): Socialization across Contexts. I P. Fletcher & B. MacWhinney (eds.): *The Handbook of Child Language*. Oxford: Blackwell.
- Ely, R., Gleason, J.B., Narasimham, B. & McCabe, A. (1995): Family Talk about Talk: Mothers Lead the Way. *Discourse processes*, 19, s. 201-218.
- Ely, R., Gleason, J., MacGibbon, A. & Zaretsky, E. (2001): Attention to Language: Lessons Learned at the Dinner Table. *Social Development*, 10, 3, s. 355-372.
- Fasulo, A., Liberati, V. & Pontecorvo, C. (2002): Language Games in the Strict Sense of the Term: Children's Poetics and Conversation. I S. Blum-Kulka & C.E. Snow (eds.): *Talking to adults. The contribution of multiparty discourse to language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Ferguson, C.A. (1977): Baby talk as a simplified register. I C.E. Snow & C.A. Ferguson (eds.): *Talking to children: Language input and acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Galloway, C. & Richards, B.J. (1994): Input and interaction in language acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Georgakopoulou, A. (2002): Greek Children and Familiar Narratives in Family Contexts: En Route to Cultural Performances. I S. Blum-Kulka & C.E. Snow (eds.): *Talking to adults. The contribution of multiparty discourse to language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gleason, J.B. (1975): Fathers and other strangers: Men's speech to young children. *Georgetown University Roundtable on Language and Linguistics*. Washington DC: Georgetown University Press.
- Gleason, J.B., Perlmann, R. & Greif, E. (1984): What's the magic word: Learning language through politeness routines. *Discourse Processes*, 7, s. 3-502.
- Goffman, E. (1972): On face-work. I J. Laver & S. Hutcheson (eds.): *Communication in face-to-face interaction*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Goffman, E. (1981): Footing. I *Forms of talk*. Oxford: Blackwell.
- Heath, S.B. (1983): *Ways with Words: Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hérot, C. (2002): Socialization of Affect during Mealtime Interactions. I S. Blum-Kulka & C.E. Snow (eds.): *Talking to adults. The contribution of multiparty discourse to language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hymes, D. (1972): On Models of Interaction of Language and Social Life. I J.J. Gumperz & D. Hymes (eds.): *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Johnson, B. (2001): Discourse Analysis and Narrative. I D. Schiffrin & H.E. Hamilton (eds.): *The Handbook of Discourse Analysis*. Malden, Mass.: Blackwell.
- Labov, L. & Waletzky, J. (1967/1997): Narrative analysis: Oral Versions of Personal Experience. *Journal of Narrative and Life History* 7, 1-4, s. 3-38.
- Labov, W. & Fanshel, D. (1977): *Therapeutic discourse*. New York: Academic.
- Levinson, S.C. (1992): Activity Types and Language. I P. Drew & J. Heritage (eds.): *Talk at Work: Interaction in Institutional Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Menn, L. & Rathner, N.B. (2000): In the Beginning Was the Wug: Forty Years of Language-Elicitation Studies. I L. Menn & N.B. Bernstein (eds.): *Methods for Studying Language Production*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nevat-Gal, R. (2002): Cognitive Expressions and Humorous Phrases in Family Discourse as Reflectors and Cultivators of Cognition. I S. Blum-Kulka & C.E. Snow (eds.): *Talking to adults. The contribution of multiparty discourse to language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ochs, E. (1986): Introduction. I B. Schieffelin & E. Ochs (eds.): *Language Socialization across Cultures*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ochs, E. (1996): Linguistic resources for socializing humanity. I J.J. Gumperz & S.C. Levinson (eds.): *Rethinking linguistic relativity*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Ochs, E. (1997): Narrative. I T.A. van Dijk (ed.): *Discourse studies: a multidisciplinary introduction. Vol. 1: Discourse as structure and process*. London: Sage.
- Ochs, E., Pontecorvo, C. & Fasulo, A. (1996): Socializing Taste. *Ethnos* vol. 61:1-2. s. 7-46.
- Ochs, E. & Schieffelin, B. (1984): Language acquisition and Socialization. Three developmental stories and their implications. I R.A. Shweder & R.A. LeVine (eds.): *Culture Theory. Essays on mind, self, and emotion*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ochs, E. & Schieffelin, B. (1995): The Impact of Language Socialization on Grammatical Development. I P. Fletcher & B. MacWhinney (eds.): *The Handbook of Child Language*. Oxford: Blackwell.
- Ochs, E. & Taylor, C. (1992a): Science at Dinner. I C. Kramsch & S. McConnell-Ginet (eds.): *Text and Context. Cross-Disciplinary Perspectives on Language Study*. Lexington, MA: D.C. Heath and Company.
- Ochs, E. & Taylor, C. (1992b): Family narrative as political activity. *Discourse and Society*, Vol. 3(3), s. 301-340.
- Ochs, E. & Taylor, C. (1995): The »Father Knows Best« Dynamic in Dinnertime Narratives. I K. Hall & M. Bucholtz (eds.): *Gender Articulated*. New York: Routledge.
- Ochs, E., Taylor C., Rudolph, D. & Smith, R. (1992): Storytelling as a theory-building activity. *Discourse processes*, 15, s. 37-72.
- Ochs, E., Smith, R.C. & Taylor C.E. (1996): Detective Stories at Dinnertime. Problem-solving Trough Co-narration. I C. Briggs (ed.): *Narrative resources for the creation and mediation of conflict*. Oxford: Oxford University Press.
- Olson, D. (1977) From utterance to text: The bias of language in speech and writing. *Harvard Educational Review* 47, 257-281.
- Perregaard, B. (2001): Tre spor i sprogvidenskabens udforskning af den mundtlige fortælling. *Danske Studier*. København: C.A. Reitzels Forlag.
- Perregaard, B. (2002): *Forskning og undervisning i skriftsprog*. København: Akademisk Forlag.
- Perregaard, B. (2003): *Må vi skrive på vores historie? Børns organisering og udnyttelse af skriftsproget*. København: Akademisk Forlag.
- Peterson, C. & McCabe, A. (1983): *Developmental psycholinguistics: Three ways of looking at a child's narrative*. New York: Plenum.
- Pontecorvo, C., Fasulo, A. & Sterponi, L. (2001): Mutual Apprentices: The Making of Parenthood and Childhood in Family Dinner Conversations. *Human Development* 44, s. 340-361.
- Rathner, N.B. & Pye, C. (1984): Higher pitch in BT is not universal: acoustic evidence from Qu'iche Mayan. *Journal of Child Language*, 3, s. 449-55.
- Schieffelin, B. (1990): *The give and take of everyday life. Language socialization of Kaluli children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Snow, C.E. (1977): Mothers' speech research: from input to interaction. I C.E. Snow & C.A. Ferguson (eds.): *Talking to children: Language input and acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Snow, C.E. (1983): Literacy and Language: Relationships during the Preschool Years. *Harvard Educational Review*, Vol. 53, no. 2, s.165-189.

- Snow, C.E. (1991): The Theoretical Basis for Relationships between Language and Literacy Development. *Journal of Research in Childhood Education*, Vol. 6. no. 1, s. 5-10.
- Snow, C.E. (1995): Issues in the Study of Input: Finetuning, Universality, Individual and Developmental Differences, and Necessary Causes. I P. Fletcher & B. MacWhinney (eds.): *The Handbook of Child Language*. Oxford: Blackwell.
- Snow, C.E.. & Ferguson, C.A. (eds.) (1977): *Talking to children: Language input and acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Snow, C.E. & Dickinson, D. (1990): Social sources of narrative skills at home and at school. *First language*, 10, s. 87-103.
- Taylor, C. (1995): »You Think It Was a Fight?«: Co-Constructing (the struggle for) Meaning, Face, and Family in Everyday Narrative Activity. *Research on Language and Social Interaction*, 28 (3), s. 283-317.
- Tryggvason, M-T. & De Geer, B. (2002): Eliciting talk as language socialization in Finnish, Swedish-Finnish, and Swedish families: A look at syntactic structures. *Multilingua*, 21, s. 345-369.
- Tulviste, T. (2000): Socialization at meals. A comparison of American and Estonian Mother-Adolescent Interaction. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, Vol. 31 no. 5, s. 537-556.
- Tulviste, T. & Raudsepp, M. (1997): The conversational style of Estonian mothers. *First Language*, 17. s. 151-163
- Tulviste, T., Mizera, L., De Geer, B. & Tryggvason, M-T. (2002): Regulatory comments as tools of family socialization: A comparison of Estonian, Swedish and Finnish mealtime interaction. *Language in Society*, 31: 5, s. 665-678.
- Tulviste, T., Mizera, L., De Geer, B. & Tryggvason, M-T. (2003): A silent Finn, a silent Finno-Urgic, or a silent Nordic? A comparative study of Estonian, Finnish, and Swedish mother-adolescent interactions. *Applied Psycholinguistics* 24, s. 249-265.
- Wells, G. (1985): Preschool literacy-related activities and success in school. I D.R. Olson, N.Torrance & A. Hildyard (eds.): *Literacy, language and learning: The nature and consequences of reading and writing*. New York: Cambridge University Press.

Noter

1. Til projektets gennemførelse modtog vi, Bettina Perregaard og Marianne Johansen, Københavns Universitet, støtte fra Institut for Nordiske Studier og Sprogvidenskab og Danmarks Grundforskningsfonds Center for Sociolingvistiske Sprogforandringsstudier. Tak til Bettina Perregaard og Hanne Ruus for nyttige kommentarer og forslag til rettelser. Ansvar for fejl og mangler er naturligvis alene mit.
2. Den iagttagelse, at barnet tilegner sig sproget hurtigt og med en lethed, selv

om det sprog, som barnet hører (inputtet), er syntaktisk og semantisk kompleks og ikke-flydende, ledte Chomsky frem til en hypotese om, at mennesket må være udstyret med en medfødt evne (*Language Acquisition Device*) til at tilegne sig et sprog. Inputtets beskaffenhed betragtedes derfor som utilstrækkeligt i den effektive tilegnelsesproces.

3. En række analyser har undersøgt, om faderen spiller en særlig rolle i barnets sprogtiltagelse. Nogle analyser viser, at faderen indtager en særlig position, idet han anvender en samtalestil, som ligner sprogbrugen uden for familien. Derved brolægger han barnets sproglige vej ud i verden (Gleason 1975, se også Ely & Gleason 1995:263). Davidson og Snow (1996) behandler samme tema, men kan ikke finde belæg for den forskel i deres data. Også Ochs & Taylor (1995) belyser faderens særlige position som udfordrer af de andre familiemedlemmers perspektiver på en genfortalt hændelse, ligesom Blum-Kulkas analyser (1997) demonstrerer kønsforskelle, men også kulturel variation, i emneorganiseringen under middagsbordssamtalen.
4. Med de metalingvistiske handlinger vil forældre videregive information om sprogets kommunikative funktioner, mens de metapragmatiske handlinger, dvs. handlinger, hvori organiseringen af diskursen gøres til genstand for samtale, på samme tid indirekte videregiver en information om deltagerens indbyrdes sociale positioner. En analyse af denne organisering finder man i Blum-Kulka (1997). Undersøgelsen af de metalingvistiske og metapragmatiske handlinger behandles ikke i denne oversigt.
5. *Forklaringen* er en anden genre som er blevet behandlet mere indgående i middagsbordssamtalen. Se Aukrust (2002), Aukrust & Snow (1998), Beals (1993), Beals & Snow (1994) og Blum-Kulka (2002). Af pladmæssige grunde behandles de analyser ikke i oversigten. Desuden ser jeg bort fra studier af brugen af humor, der er blevet behandlet i Nevat-Gal (2002) på data fra Blum-Kulkas projekt, brugen af leg (sprogspil), der er blevet behandlet af Fasulo, Liberati & Pontecorvo (2002) med data fra det italienske projekt og endelig undersøgelsen af socialisation af følelser (Hérot 2002), der arbejder med data fra *Home-School Study of Language and Literacy Development*.
6. Kategorierne er baseret på Labov & Fanshel (1977).