

BØRN OG BØRN IMELLEM

FACE-WORK I INTERAKTIONER UDEN VOKSNE

Carsten Mølgaard Rasmussen og Iben Stampe Sletten (Københavns Universitet)

På de næste sider skal vi beskæftige os empirisk med face-work i gruppesamtaler blandt børn for at give en karakteristik af deres pragmatiske kompetence, dvs. deres evne til at tilpasse deres sprogbrug til situationen for at få en samtale til at forløbe hensigtsmæssigt.¹ Lad os begynde med at se lidt på, hvad det indebærer.

Den helt grundlæggende interesse har vi til fælles med al anden pragmatik og sociolingvistik. Vi ønsker at undersøge sproget som en del af taleres sociale praksis. I stedet for at fokusere på traditionelle makrosociologiske faktorer som køn, alder, klasse osv., lægges der imidlertid her et mikrosociologisk perspektiv: hvilke roller indtager de enkelte deltagere i samtalen, og hvordan bruger de sproget til at tiltage sig disse roller? Hvem har magten i samtalen, og hvordan markerer dette sig i sprogbrugen? Styres den enkelte samtale af specielle interaktionelle regler? Det er den slags spørgsmål, der stilles med det mikrosociologiske perspektivs fokus på konkrete interaktioner — de interaktioner, hvori sproget bruges som social praksis, som middel til undertrykkelse, opdragelse, dannelse af normer osv.

Hermed har vi stillet os overfor såvel Labov-traditionens statistiske undersøgelser af forholdet mellem enkelte sproglige træk og sociale klasser² som den pragmatiske børnesprogsforskning, der tidligere er foretaget. Hos forskere som Camaioni 1979, Ervin-Tripp 1979, Benoit 1983, Snow mfl. 1990 og Ervin-Tripp mfl. 1990 har det været almindeligt at karakterisere børns pragmatiske kompetence ud fra kvantitative undersøgelser af, hvor ofte forskellige aldersgrupper benytter enkelte sproghandlinger og høflighedsformer som tak, undskyldning osv. I modsætning hertil ønsker vi at give en samlet beskrivelse af *alle* de sproglige træk hos børnene, der vidner om face-work og samtidig vurdere sprogrækkene i lyset af den situation, de formuleres i.³

Med dette projekt har vi stillet os selv en vanskelig opgave. For det første ytrer face-work sig på alle sprogets niveauer, fra det fonologiske (fx en vred prosodi) over det morfologisk-syntaktiske (fx tempusformer og adverbier) til mere overordnede, tekstlingvistiske kohærens-niveauer (fx emneskift og fortællelse af visse emner). Samtidig er det vanskeligt at opstille entydige kriterier for, om der hersker en ufarlig eller en truende situation i samtalen, hvorvidt der er uenighed om samtaltens roller osv. Derfor har vi benyttet os af en kvalitativ analysemetode, som vil blive beskrevet nedenfor.

Det er ikke nogen hemmelighed, at børnesprogsforskningen herhjemme kan ligge på et meget lille sted. Den er også i påfaldende grad baseret på samtaler mellem mødre og deres børn. Hvis man imidlertid interesserer sig for børnenes *egen* sprogbrug, bør man efter vores mening undersøge børn i interaktion med andre børn; det *kunne* jo tænkes, at børn tilhører en særlig, pragmatisk sprog-kultur med egne normer og udtryk for face-work. Lad os derfor straks komme til sagen og se, hvordan vi i den praktiske tilrettelæggelse af undersøgelsen har forsøgt at fremkalde data fra disse interaktioner uden voksne.

Dataindsamling

Vi stillede tre betingelser til datamaterialet:

- interaktionen skulle foregå i rene børnegrupper, fordi børnene i modsat fald måtte formodes at tilpasse sprogbrugen til deres forventning om, hvordan voksne ville have dem til at tale.
- samtalen skulle foregå i en uformel talesprogsstil.
- vore data skulle indeholde konfliktfyldt verbalt samarbejde, fordi netop disse situationer stiller store krav til udøvelsen af face-work.

For at elicite det ideelle analysemateriale måtte vi derfor skabe en situation, hvor børnene spontant ville tale sammen og af sig selv være interesserede i at løse eventuelle konflikter. Vi fik den ide at opfordre dem til at digte et teaterstykke, som de bagefter skulle fremføre for et publikum.

På forhånd havde vi bestemt os for at undersøge børn i 6-7-årsalderen ud fra en antagelse om, at børnenes leksikalske kompetence på dette alderstrin er stor nok

til, at de bruger ordene i nogenlunde samme betydning som voksne. For at få en tilpas stor børnegruppe til, at vi kunne få optagelser fra 3-4 interaktioner, traf vi aftale om at tilbringe en dag sammen med en 1. klasse.

Klasselæreren havde i forvejen orienteret forældre og børn om, at vi ville komme, og at børnene skulle lave teater og ville blive optaget på video. For yderligere at gøre situationen sjov og tryk, og dermed aflede børnenes opmærksomhed, medbragte vi en mængde udklædningstøj. Samtidig regnede vi med, at tøjet ville give anledning til konflikt.

Gennem drøftelser med klasselæreren havde vi desuden dannet os et billede af den ideelle sammensætning af børn i de enkelte samtaler. Vi ville gerne have tre personer og begge køn repræsenteret i hver gruppe. Eftersom deres samtale nødtigt skulle blive alt for konfliktfri og indforstået, ville vi desuden undgå nære venne-par og de mest tilbageholdende elever. For autenticitetens skyld lagde vi dog først og fremmest vægt på, at børnene meldte sig frivilligt. Resultatet blev derfor lidt anderledes end planlagt: en pige-gruppe og en blandet gruppe med tre i hver, og en gruppe med fire drenge.

Vores interesse var nu at iagttage børnenes samtale i forberedelsesfasen, der foregik i enrum, mens børnene selv sandsynligvis ville være optaget af deres rolle i stykket, hvordan produktet blev modtaget osv.

Til inspiration blev hver gruppe foreslået et emne, men vi understregede overfor børnene at de helt selv måtte bestemme, og opfordrede dem kraftigt til at tale om, hvad de havde lyst til, at skuespillet skulle handle om. Derefter lod vi gruppen være alene til de selv mente de var færdige, hvorefter resten af klassen kom ind for at overvære opførelsen.

Næsten al samtale i klasseværelset den dag blev optaget, men kun den del af samtalen, der foregår mens børnene er alene, indgår i undersøgelsen.

Lidt om de teoretiske forudsætninger

Vores teoretiske grundlag er først og fremmest de antagelser om selvet og de almene regler for interaktion, som den canadiske sociolog Erving Goffman opstiller i sin artikel *On Face-Work: An Analysis of Ritual Elements in Social Interaction*, der blev trykt for første gang i tidsskriftet *Psychiatry* i 1955. Artiklen skal ses i forlængelse

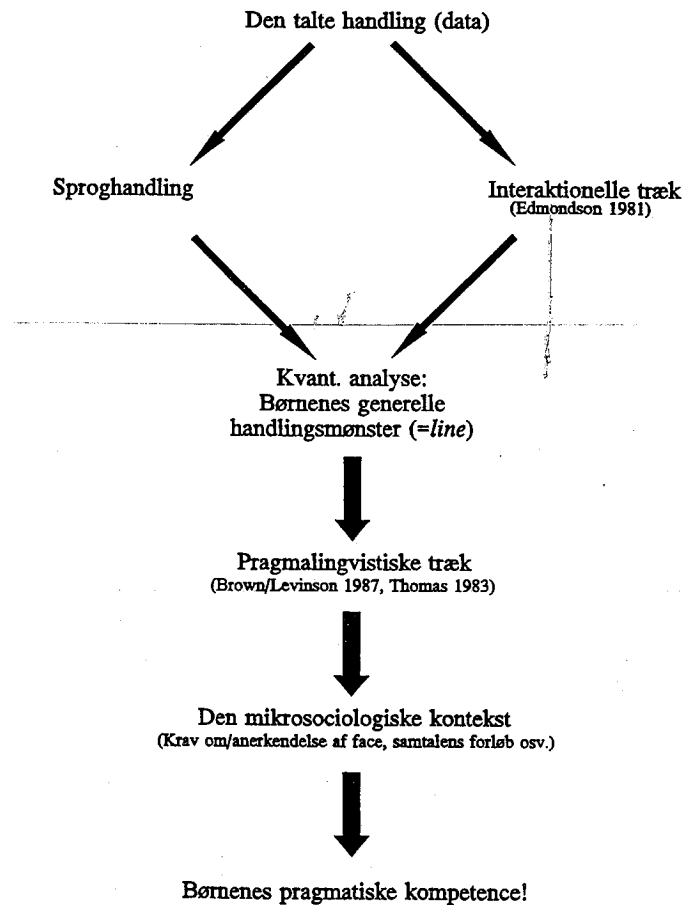
af den symbolske interaktionismes fader G. H. Meads forkastelse af ego-psykologernes⁴ ensidige fokus på individet som styret af en række iboende fysiske og psykiske behov. Mead fremhæver, at selvet ikke alene er et Jeg, et subjekt sammensat af medfødte behov, men også et Mig, dvs. et objekt, individets billede af *sig selv set udefra*! Dette Mig bliver til gennem interaktion med andre; bortset fra de rent biologiske behov for søvn, mad osv. er personligheden en social bestemmelse. Inden for et interaktionistisk perspektiv giver det slet ikke mening at tale om en fast, medfødt personlighedskerne.

I kampen for dette synspunkt konkretiserer Goffman Mig-begrebet med termen *face*.⁵ Så snart man indgår i interaktion med andre, danner man et billede af sig selv via alle de verbale og non-verbale handlinger, man hele tiden foretager sig – via vores *line*, som Goffman kalder det. Ud fra dette komplekse mønster af handlinger udtrykker man direkte eller indirekte sit syn på situationen, sin vurdering af deltagerne og sig selv. Det selvbillede, som i praksis bliver formidlet videre til samtaledeltagerne (uanset hvad man *ønsker* at formidle), er personens *face*. På den måde skabes Mig'et eller ens *face* som resultat af mødet mellem de handlinger, man selv foretager sig, og de sociale attributter (personlige egenskaber og rettigheder), som omgivelserne tilskriver én.⁶

Det *face*, man anerkendes for, er essentielt for ens selvfølelse; man værner om sit *face* som det mest dyrebare relikvie af alle, bliver såret over at tabe ansigt og tilsvarende lykkelig, hvis man i en interaktion vinder et bedre ansigt end forventet. *Face* er med Goffmans ord en *hellig ting*, hvorfor man må behandle både sit eget og andres med omhu. Så snart man er i interaktion med andre, må visse (rituelle) trafikregler følges; man må udøve *face-work*, dvs. foretage sig en række konventionelle handlinger for at undgå, afværge eller i det mindste afbøde trusler mod *face*.

Spørgsmålet er nu, om også børnene i vores undersøgelse har forestilling om *face* som noget, der bør behandles med anerkendelse og respekt for at få samtalen til at fungere hensigtsmæssigt. Evner de at foretage de konventionelle handlinger, der viser dette, og foretager de i så fald disse ansigtsbevarende handlinger verbalt? Lad os se, hvordan man i praksis kan finde frem til de sproglige træk i en samtale, der vidner om *face-work*.

Metoden i grundtræk



Om analysemetoden

Den anvendte metode til at beskrive børnenes pragmatiske kompetence er en 'sprogspils-analyse', der søger at afdække de specielle interaktionelle regler, som den enkelte samtale styres af. Det analyseres, hvordan interaktanternes forhandling af mere eller mindre face-truende emner, tilkendegivelse af forskellige krav om face og

anerkendelse af andres behov for face giver samtalen sit specielle forløb gennem harmoniske og konfliktfyldte situationer. Samtalens forløb ses kort sagt i lyset af det face-work, der udføres undervejs.

Første trin i analysen er at give en beskrivelse af børnenes *line*. Gennem en kvantitativ analyse af børnenes sproghandlinger i samtalen som helhed opnås en generel profil af den enkelte taler – hvor ofte hun udsteder ordrer, afbryder andre, giver følelser og holdninger til kende osv., og dermed hvor højt hun vurderer sig selv.

Et fundamentalt problem ved den klassiske sproghandlingsteori er desværre, at den beskriver den ytre handling 'analytisk', dvs. fuldkommen uafhængigt af andre sproghandlinger. I praksis fungerer enhver ytring imidlertid altid ved sin *relation* til omgivende ytringer, hvorfor sproghandlingsteorien må suppleres med en mere 'syntetiserende' teori. I den forbindelse tilbyder Willis Edmondson i disputatsen *Spoken Discourse* (Edmondson 1981) en teori om såkaldte interaktionelle træk, der beskriver ytringers indbyrdes forhold ved at karakterisere dem som en Åbning, et Modtræk, Indledende Træk osv. Samtidig gør modellen det muligt at knytte enkelt-ytringerne sammen i nogle emnemæssigt afgrænsede *sekvenser*, der igen kan samles til nogle større tematiske og forløbsmæssige enheder. Hermed opnår man et overblik over samtalsens interaktionelle struktur, som der bliver brug for i den senere analyse.

Med dette supplement til den klassiske sproghandlingsteori er der nu givet en beskrivelse af den talte handling fra to sider: en analytisk beskrivelse af handlingen *i sig selv*, og en syntetisk beskrivelse af handlingens *forhold* til andre.

Både børnenes sproghandlinger og deres interaktionelle træk indgår i den kvantitative analyse af børnenes *line*. Hermed skitseres som nævnt omfanget af det face, som hvert enkelt barn lægger frem i samtalen. Et barn der giver mange ordrer, stiller de fleste af samtalsens forslag og introducerer dens nye emner må fx siges at tilskrive sig selv en højere social værdi end det barn, der giver mange accepter, bruger forespørgsler i stedet for ordrer osv.

En ting er nu de sproghandlinger og interaktionelle træk, som det enkelte barn vælger at bruge; men noget andet er det face-work de udøver *i forbindelse* med ytringen af disse handlinger. Således kan en ordre være formuleret fuldstændig nøgternt som et imperativ: *luk vinduet*. Men hvis man spørger efter den andens

behov, udtrykker sig pessimistisk og samtidig nedtoner handlingens omfang — som i ytringen *vil du ikke nok lige lukke vinduet* — så har man udøvet et stykke face-work. Det er her den kvalitative del af analysen sætter ind!

Sprogspilsanalysens næste skridt (som vi i denne sammenhæng vil koncentrere os om) er nemlig at afdække det verbale face-work, som børnene udøver i forbindelse med deres sproghandlinger og interaktionelle træk. Undskylder, forklarer eller legitimerer de på anden måde, at de udfører handlinger, som kan krænke den andens face? Viser de større hensyn til face i forbindelse med store trusler end ved små? Eller ytrer de sproghandlingerne uden nogen som helst form for face-work?

De verbale udtryk for face-work vil vi med Jenny Thomas 1983 kalde *pragmalingvistiske træk*. For systematisk at kunne iagttage de pragmalingvistiske træk benytter vi det arbejde, som de Goffmanske arvtagere Brown og Levinson har fremlagt i *Politeness. Some universals in language use* (1987). Brown/Levinson skitserer her 25 forskellige strategier man kan følge, når man skal nedtone en face-truende sproghandling. De universelle høflighedsstrategier følger i princippet to, helt grundlæggende normer; på den ene side: *vis at du bekymrer dig for den andens følelser og behov for anerkendelse* — og på den anden side: *vis respekt for modtagerens behov for selvbestemmelse og handlefrihed*.⁷

Med Brown/Levinsons universelle høflighedsstrategier går vi i den kvalitative analyse ned i detaljen med hver enkelt ytring for at afdække alle dens pragmalingvistiske træk. I forbindelse med hver enkelt sproghandling og interaktionelt træk opstøves alle de sproglige udtryk for face-work (som fx adverbier, præteritumsformer, kohærens-markører, emneskift, indirekte sproghandlinger), der ligger ud over den allermest nøgterne formulering af ytringen.

Hermed afklares det, hvilke forskellige former for face-work børnene udøver rent sprogligt. Men med til pragmatisk kompetence hører også, at man er i stand til at vise de rette hensyn i de rette situationer. Det er fx ikke særlig hensigtsmæssigt at udbasunere et højroset *undskyld jeg afbryder* i en situation, hvor modparten er ved at beklage sig over at blive afbrudt — på trods af at undskyldningen af den face-truende handling overfladisk set er udtryk for face-work.

Når vi har fundet de pragmalingvistiske træk, skal de derfor belyses af *den*

mikrosociologiske kontekst, dvs. den pragmatiske kontekst, der ligger i samtalen. Her vender den kvalitative analyse sig for alvor mod det sproglige spil, der foregår mellem interaktanterne — hvilke krav om face, der fremsættes, hvilke der anerkendes og hvilke handlinger der foretages i denne konstante proces: vi ser, hvor face-truende en sproghandling der er tale om i forbindelse med den enkelte ytring, og hvor stort et krav om face, der stilles med ytringen af de givne handlinger. Lige så vigtigt er det at analysere omfanget og karakteren af barnets face-work set i lyset af samtalens hidtidige forløb — hvad modparten lige har sagt, om ytringen emnemæssigt griber tilbage til et tidligere sted i samtalen for at etablere en enighed, om interaktanten bryder med sin hidtidige *line* og ændrer karakteren af sit face-work, fordi et anderledes face-truende emne er kommet ind i samtalen eller den mikrosociologiske kontekst på anden måde har forandret sig.

I den kvalitative analyse undersøger vi kort sagt, hvordan samtalen rent konkret skrider frem, hvilket face-work børnene udøver undervejs, hvordan det ændrer karakter og hvilket face det lykkes hvert barn at opnå anerkendelse for. Først når vi har besvaret disse spørgsmål, har vi nået det endelige mål for vores undersøgelse: Beskrivelsen af børnenes pragmatiske kompetence.

Men før vi når så langt, vil vi give et lille eksempel på vores kvalitative analysemetode.

- 1) indl. træk A men altså P hør nu her P altså P
 indl. træk A hvis nu I, vi skal være mus ikke også
 indl. træk K jo
 -Abning A *pos. holdningstilkendegivelse*
 så skal vi jo P sådan være P inden under noget ikke
 også P
konstatering | forslag 2.5, 2.12, 2.13, 3.1, 3.2
 og så
- 2) Alt. træk K jamen det laver jeg P
 tilbud | afbrydelse 2.10, 3.1
 -Abning K og jeg er en kone PP
 konstatering | krav 3.1
 #Udgang# H hahaha P
 pos. følelsetilkendegivelse
 -Gen-åbning K okay?
 Spørgsmål efter holdning 3.2
 -Udgang H ja
 accept
 Udgang A ja P
 accept
- 3) indl. træk og !ved! du hvad så P Katrine P
 påkaldelse 2.14, ↑
 Modtræk K //(bord rykkes henover gulvet)//
 K //jeg laver lige et musehul P//
 beskrivelse | afbrydelse 3.1, 3.4
 indl. træk K kom P
 ordre
- 4) -Abning vi skal lige have rykket de her P
 konstatering | ordre 3.1, 3.4, 2.12
 -Modtræk A nej det k-, skal vi ikke Katrine
 afslag 2.1
 -Gen-åbning K vi skal have bordet derhen og stå PP
 konstatering | ordre 2.12, ↑
 (stolelarm)
 -Modtræk A nej
 afslag
 -Uddybning det er ikke, det er !denne! her PP
 beskrivelse | krav 2.1
 -Udgang K okay P
 indvilligelse
- 5) -Abning A nu stiller jeg altså lige denneher P (uf.)
 beskrivelse | krav 3.1, 3.4
 (bord rykkes hen over gulvet)
 -Uddybning H den gemmer vi os sådan her bagved
 beskrivelse | forslag 2.12
 -Udgang A jae
 accept
- 6) -Abning K jamen så skal jeg først have lavet en !ost!
 beskrivelse | forslag 2.14, 2.4
 -Udgang A //jaa P//
 accept/pos. følelsetilkendegivelse
 -Udgang H //jaa P//
 accept/pos. følelsetilkendegivelse

- 1) indl. træk A men altså P hør nu her P altså P
 påkaldelse 2.14, ↑
 indl. træk A hvis nu I, vi skal være mus ikke også
 konstatering 2.5, 2.12, 3.2
 indl. træk K jo
 pos. holdningstilkendegivelse
 -Abning A så skal vi jo P sådan være P inden under noget ikke
 også P
 konstatering | forslag 2.5, 2.12, 2.13, 3.1, 3.2
 og så
- 2) Alt. træk K jamen det laver jeg P
 tilbud | afbrydelse 2.10, 3.1
 -Abning K og jeg er en kone PP
 konstatering | krav 3.1
 #Udgang# H hahaha P
 pos. følelsetilkendegivelse
 -Gen-åbning K okay?
 Spørgsmål efter holdning 3.2
 -Udgang H ja
 accept
 Udgang A ja P
 accept
- 3) indl. træk og !ved! du hvad så P Katrine P
 påkaldelse 2.14, ↑
 Modtræk K //(bord rykkes henover gulvet)//
 K //jeg laver lige et musehul P//
 beskrivelse | afbrydelse 3.1, 3.4
 indl. træk K kom P
 ordre
- 4) -Abning vi skal lige have rykket de her P
 konstatering | ordre 3.1, 3.4, 2.12
 -Modtræk A nej det k-, skal vi ikke Katrine
 afslag 2.1
 -Gen-åbning K vi skal have bordet derhen og stå PP
 konstatering | ordre 2.12, ↑
 (stolelarm)
 -Modtræk A nej
 afslag
 -Uddybning det er ikke, det er !denne! her PP
 beskrivelse | krav 2.1
 -Udgang K okay P
 indvilligelse
- 5) -Abning A nu stiller jeg altså lige denneher P (uf.)
 beskrivelse | krav 3.1, 3.4
 (bord rykkes hen over gulvet)
 -Uddybning H den gemmer vi os sådan her bagved
 beskrivelse | forslag 2.12
 -Udgang A jae
 accept
- 6) -Abning K jamen så skal jeg først have lavet en !ost!
 beskrivelse | forslag 2.14, 2.4
 -Udgang A //jaa P//
 accept/pos. følelsetilkendegivelse
 -Udgang H //jaa P//
 accept/pos. følelsetilkendegivelse

Eksemplarisk analyse

Dette uddrag er taget fra samtalen mellem tre piger, som vi her har kaldt Katrine, Anne og Helle. Vi kommer ind i samtalen et minut efter, at pigerne er blevet ladt alene, og i den forløbne tid har pigerne allerede taget første runde i diskussionen om skuespillets handling og roller.

Katrine indledte meget entusiastisk samtalen med et forslag om, at hun selv skulle være Pippi Langstrømpe, mens de andre skulle tage med hende på rumrejse, men dette arrangement stillede Anne sig meget modvillig overfor. Hendes forsøg på at komme til orde blev dog gentagne gange afbrudt af Katrine, der tilsidst foreslog, at de alle tre skulle spille mus. Den idé tilsluttede de andre sig med det samme, hvorefter de i fællesskab fastlagde handlingen: musene finder en ost og giver sig til at spise af den, men bliver opdaget og må krybe i skjul.

I uddragets 1. sekvens af interaktionelle træk foretager Anne to indledende træk før sin egentlige Åbning. Først påkalder hun sig omhyggeligt de andres opmærksomhed: *men altså P hør nu her P altså P*. Adverbierne *nu* og *her* bevirker at den illokutionære kraft optones. De andre skal ikke bare høre efter, de skal gøre det nu og her. Samtidig understreger Anne med det *altså*, der optræder både foran og bagved opfordringen, at det er vigtigt for hende at få taleretten. At Anne er så omhyggelig i sin påkaldelse forklares af, at Katrine hidtil har tiltaget sig denne ret efter for godt befindende.

Derefter refererer hun med den spørgsmålsformede konstatering *hvis nu I, vi skal være mus ikke også* til den allerede erklærede enighed om rollefordelingen. Hermed skabes et sikkert grundlag for den videre interaktion, hvilket er et sprogligt udtryk for Brown/Levinsons strategi: "søg enighed" (I bilaget markeret ved tallene 2.5).

Fællesskabet betones yderligere med pronomenet *vi* (2.12), mens spørgeformen *ikke også* gør hendes konstatering mindre kategorisk ved at udtrykke tvivl om, hvorvidt Katrine kan acceptere det sagte (3.2). Efter dette opbud af nedtoninger kan Katrine vanskeligt svare andet end *jo* til dette spørgsmål, hvis hun ikke vil være uhøflig. På den måde tjener Annes høflighedsstrategier som middel til at fastholde taleretten.

I fremsættelsen af selve forslaget *så skal vi jo P sådan være inde under noget ikke også* benytter Anne sig af yderligere tre strategier. Den ene er at formulere forslaget som en logisk følge af den foregående betingelsessætning ved hjælp af adverbierne *så* og *jo* (2.13). Da Katrine netop har godtaget præmissen, kan Anne servere indholdet af sit forslag som en konklusion. Hun formulerer sit forslag som en konstatering, hvilket er en konventionel måde at nedtone det handlingsregulerende aspekt (3.1).

Da pigerne allerede før analyseuddraget har etableret enighed om, at de skal gemme sig, er der i og for sig intet kontroversielt i forslaget; alligevel gør Anne ytringens handlingsregulerende aspekt ekstra vagt ved at indskyde et *sådan* før den i forvejen upræcise angivelse *under noget* (3.4).

Allerede i disse fire ytringer er der altså adskillige eksempler på face-work. De nævnte pragmatistiske træk giver udtryk for, at Anne har to mål for øje: dels søger hun konsensus, dels tjener påkaldelser, optoning og argumenter til at give hendes ord vægt.

Denne bestræbelse lykkes imidlertid ikke. Idet Anne skal til at fremsætte *under og så....*, afbrydes hun igen af Katrine, der kommer med et *...tilbud: jamen det laver jeg*. Med denne ytring udviser Katrine ganske vist opmærksomhed overfor den del af Annes forslag, der implicerer at de skal gemme sig inde under noget, men tilbuddet efterfølges i 2. sekvens af et krav, der brat undergraver den flere gange bekræftede aftale om, at de allesammen skal være mus: *og jeg er en kone*.

Dette krav om stykkets hovedrolle indeholder samtidig et krav om at få tildelt en højere social værdi, et større face end de to andre. Måske netop derfor bekræfter de to andre piger ikke uden videre denne forskydning af rollerne. Efter to sekunders pause må Katrine genfremsætte sprog handlingen med et spørgende: *okay*, der signalerer interesse for Anne og Helles holdning. Med denne høflighed opnår hun straks accept.

Nu er Katrine altså blevet anerkendt for et face, der indebærer retten til den ledende rolle i teaterstykket. Men af Annes indledning af 3. sekvens *og lved! du hvad så P Katrine* ses det, at hun forventer noget til gengæld for denne anerkendelse.

Ordene *og* og *så* markerer en gensidighedsstrategi (2.14) – den ene tjeneste er den anden værd!

Imidlertid når Anne aldrig at formulere, hvad hun regner som en passende modydelse for sin accept af Katrines hovedrolle. Endnu engang afbrydes hun af Katrine, før hun får fremsat sit eget ønske. Katrines larmende Modtræk: *jeg laver lige et musehul* må nok siges at være lidt uhøfligt – også selvom hun med det nedtonende *lige* signalerer, at hendes handling ikke er særlig betydningsfuld og ikke kan krænke nogen (3.4). Overfladisk betragtet er ytringen en opfølgning af det ovennævnte tilbud til Anne: at Katrine nok skal konstruere noget de kan være "inde under"; men indtrykket af tjenstvillighed forstyrres af, at Anne netop har tiltalt hende direkte.

Truslerne mod Annes face begynder for alvor at tage fat i 4. sekvens. Katrines indledende ordre: *kom* er fuldkommen nøgtern, som om intet face-work er nødvendigt. Til trods for at hun i den efterfølgende Åbning: *vi skal lige have rykket de her* betjener sig af flere af de velkendte nedtoningsstrategier (3.1, 3.4, 2.12), repræsenterer dette træk indholdsmæssigt en ny udvidelse af Katrines face-krav. Indtil dette tidspunkt har hun fået anerkendt sin særstatus på rollelisten og retten til at bryde den herskende enighed uden at give noget til gengæld – nu forsøger hun sig også som Den store Scenemester, der udsteder ordrer til de andre om opsætningen af kulisser.

Annes kraftige og aggressive reaktion: *nej !det! k- skal vi ikke Ka-tri-ne* viser imidlertid, at Katrine denne gang har gjort regning uden vært. Musehullet er musenes domæne!

Misfornøjelsen afspejles tydeligt i prosodien, hvor emfasen både på *!det!* og de ekstra betonedede stavelser i Katrines navn viser, at Anne er krænket. Sammen med den næsten ordrette gentagelse af Katrines *vi skal lige* understreger disse træk, at Annes ytring er rettet direkte mod Katrines face.

Dette Modtræk rummer så eksplicit en tilkendegivelse af utilfredshed, at vi kan tolke ytringen som Annes påtale af, at Katrine har overtrådt grænsen for det socialt acceptable. Men Katrine anerkender overhovedet ikke, at hun har krænket Annes face. Tværtimod genfremsætter hun sin ordre i optonet form: *vi skal have bordet derhen og stå*. Nedtoningsstrategierne i forbindelse med det tidligere *vi skal lige* er her erstattet af eksakte oplysninger om, hvad der skal flyttes: nemlig bordet, hvortil

det skal flyttes: nemlig *derhen*, og hvilken tilstand der derefter skal herske: *bordet skal stå!* Med denne optoning insisterer Katrine på at have den ledende rolle i interaktionen og at kunne disponere over musenes handlerum. Som for at understrege dette giver hun sig straks til at flytte bordet.

I denne tilspidsede situation er Annes reaktion på samme tid udtryk for, at hun fastholder sin selvrespekt, og at hun ønsker at genoprette samtalsens harmoni. På den ene side svarer hun nemlig straks *nej* og præciserer i det efter følgende *det er ikke, det er !denne!* her sit krav om selvbestemmelse: hun vil bestemme hvilket bord der skal forestille musehullet. Men på den anden side flytter hun fokus væk fra det direkte angreb på Katrines ordvalg og navn og over til selve bordet, hvorved det face-tab, Katrine vil lide ved at bøje sig for Annes krav, bliver mindre.

For en dominerende interaktant som Katrine kan det være krænkende at skulle bøje sig for andres krav. Dette kan forklare, at hun indvilliger med et *okay*, der prosodisk er helt neutralt. Ved at lyde som om intet var hændt, beskytter Katrine sit eget face.

Selv Katrines minimale offer er imidlertid tilstrækkeligt for Anne, som i sin Åbning af 5. sekvens: *nu stiller jeg altså lige denne her* radikalt skifter prosodi. Hun nedtoner med det førnævnte *lige* og ændrer den distinkte udtale af ordene *denne her*. I samme lette tonefald som Katrine får hun hermed erstattet alle optoningerne med tilpas meget høflighed til at vise, at uoverensstemmelsen nu er ryddet af vejen.

Helle bekræfter samtalsens nyvundne harmoni med sit forslag *den gemmer vi os sådan her bagved*, der fører interaktionen videre med et emne, der ligger i direkte forlængelse af Annes Åbning.⁸ Og til sidst bekræfter også Katrine konfliktens løsning ved at åbne 6. sekvens med et nyt forslag: *jamen så skal jeg først have lavet en !ost!* siger hun.

Med de to første adverbier viser Katrine, at hendes eget forslag er en konsekvens af Anne og Helles, og formulerer dermed indirekte at hun bifalder dem (2.14). Hun underspiller altså her sin handlingsregulerende rolle, hvilket i forbindelse med den engagerende emfase på *!ost!* (2.3) får de to mus til at svare *!jaa!* i jublende kor. Hermed er konflikten løst for denne gang og samtalsens ligevægt genoprettet.

I dette uddrag har vi således set, hvordan Anne flere gange blev forhindret i at frem-

sætte sine forslag, indtil hun tilsidst påtalte den krænkelse af hendes face, som Katrines stadige indgreb i hendes handlefrihed repræsenterede. Selvom Katrine både trængte sig ind på Annes område ved at tildele hende en underordnet status i stykket og ved selv at tiltage sig en slags arbejdsgiverrolle i interaktionen, var det for Anne tilstrækkelig kompensation at få lov til at bestemme musehullets placering. Hermed er det i realiteten lykkedes Katrine at opnå anerkendelse af et face som skuespillets og interaktionens leder. Vi kan kort nævne, at Katrine straks efter dette uddrag følger succesen op med flg. ordre til musene: *og kom P find noget gult papir!* Rent sprogligt har det vist sig, at høflighedsmarkørerne forsvandt i takt med at konflikten tilspidsedes, indtil alle parter til slut erstattede de vrede optoner med fornyet face-work, der bekræftede samtalsens genoprettede ligevægt.

Denne evne til at variere brugen af pragmalingsvistiske træk ud fra en aflæsning af situationen mener vi er det mest afgørende udtryk for børnenes pragmatiske kompetence.

Konklusion: Børnenes pragmatiske kompetence

Efter dette illustrative eksempel på en sprogspilsanalyse kan vi vende os mod spørgsmålet om, hvad vi egentlig har vist.

For det første vidner det lille uddrag om, hvor mange forskellige strategier disse 6-7-årige børn bruger. Vi har allerede været inde på pigernes betoning af fællesskab med pronomenet *vi*. Vi har set den konventionelle indirekthed udfoldet, der fx viser sig gennem brugen af indirekte sproghandlinger. Der har været eksempler på fremførelsen af et 'noget-for-noget'-princip, der går ud fra gensidighed. Uddraget har også vist en hel del nedtoninger af ytringens handlingsregulerende (og dermed face-truende) aspekt med adverbiet *lige*. Samtidig har den syntaktiske udformning af spørgsmål markeret tvivl om, hvorvidt modparten vil efterkomme ytringens ønske. Pigerne har engageret andre i deres forslag. *Small-talk* har på et mere overordnet kohærens-niveau tjent til at søge enighed.

I løbet af deres omkring 15 minutter lange samtale bruger pigerne imidlertid endnu flere høflighedsstrategier: de undskylder deres afslag med tøvende såkaldte *false starts* som i ytringen *nej ikke, ikke ikke! Pippi Langstrømpe*; de præsupponerer, at den anden er enig i det de siger – selv når de introducerer emner, der tidligere har

vist sig at rumme stof til konflikt; de overdriber deres anerkendelse af andres forslag; de formulerer sig i upersonlige former, der undlader at formulere pronominerne *jeg* og *du*; de fortæller vittigheder; endelig spørger de i forbindelse med mere face-truende situationer efter gode grunde til, at de ikke kan opnå deres mål (fx at få en bestemt kjole på).

Alene i denne samtale dækker børnenes verbale face-work således 70% af de 24 Brown/Levinsonske høflighedsstrategier, vi har medtaget i vores undersøgelse.⁹ På den baggrund vil vi fremsætte den påstand, at børnenes face-work spænder over et lige så bredt felt, som man kunne forvente det af enhver voksen i en tilsvarende situation – og dét på trods af, at børnene ikke råder over så stor en leksikalisk kompetence eller så kompleks en syntaks.

Mere end noget andet har vores analyse imidlertid vist, hvordan børnene nøje afvejer karakteren og omfanget af deres face-work i takt med, at situationen tilspidses eller udglattes. I begyndelsen af dette uddrag så vi således, hvordan Anne med sin omhyggelige påkaldelse af Katrine benyttede sig af flere indledende træk og optoner for på den måde at signalere, at det var vigtigt for hende at opnå taleretten; men samtidig forsynede hun disse sproghandlinger med forskellige høflighedsstrategier, der tjente til at signalere respekt for Katrines face i den truende situation, hvor Anne brød samtalsens hidtidige mønster ved at gøre sig til den initierende, handlingsregulerende part. På den måde beskyttede Anne på én gang sit eget og andres face.

Vores analyser viser, at mønstre som dette går igen i alle samtalerne, og at børnene altså er i stand til at variere face-work efter situationen. De registrerer andres pragmalingsvistiske træk som udtryk for face-work og tilpasser deres ytringer efter modpartens forventede reaktion. Selv når udøvelsen af face-work af og til mislykkes i den forstand, at samtalsens ligevægt bryder sammen, behersker børnene de sproglige midler til at genoprette denne balance, som vi så et lille eksempel på i analyseuddragets afslutning. Heraf kan vi slutte, at børnene besidder en forestilling om face som noget, der bør behandles med omhu; børnene véd, at talte handlinger kan krænke og bekræfte andre, at de kan gøre andre glade og kede af det med det de siger.¹⁰

På denne baggrund bliver konklusionen klar: *I interaktion med hinanden er disse børn fuldt pragmatisk kompetente; de har en forestilling om face som en hellig ting og er i stand til at foretage et differentieret og nuanceret stykke face-work.*

Skal denne konklusion tages alvorligt, kan det ikke nytte noget at se bort fra børn i en universel beskrivelse af interaktionens trafikregler, sådan som især Brown/Levinson gør med deres udgangspunkt i den 'voksne og kompetente' sprogbruger.¹¹ Når det med en kvalitativ metode som denne kan vises, at i hvert fald nogle 6-7-årige børn er kompetente udøvere af face-work, må næste skridt være at gå dybere ned i spørgsmålet om børns pragmatiske sprogbrug: hvordan kan man karakterisere børns face-work til forskel fra voksnes?¹² Kan det lade sig gøre at påvise forskellige former for face-work, alt efter om barnet er en dreng eller en pige, alt efter forældrenes sociale tilhørsforhold osv.? Hvornår bliver børnene klar over, at deres verbale handlinger kan krænke andre (at face' er en 'hellig ting')? På hvilket psykologisk udviklingstrin går grænsen mellem pragmatisk kompetence og utilstrækkelig evne til at udføre face-work? Den slags spørgsmål bliver relevante, når face-work forefindes så udfoldet og nuanceret som tilfældet er hos de børn, vi har stiftet bekendtskab med på de foregående sider.

Noter

1. Baggrunden for denne artikel er et større projekt om børns face-work, som vi vil referere til et par gange undervejs.
2. Jf. Labovs indflydelsesrige New York-undersøgelse i Labov 1966.
3. I parentes bemærket efterlyser Brown/Levinson 1987:21f netop en analysemetode i denne retning i deres kommentar til den forskning, der siden Brown/Levinson 1978 har taget teoretisk udgangspunkt i deres arbejde med talesprogets høflighedsformer.
Derimod har den pragmatiske børnesprogsforskning endnu ikke formået de to sprogvidenskabelige advokater for teorien om face-work til at inddrage børn i deres teori, som kun strækker sig til det elastiske begreb "competent adult members of a society [...] juvenile, mad or otherwise incapacitated persons excepted" (Brown/Levinson 1987:61 med note s. 285). Det er vores hensigt at vise, at denne elastik er for stram!
4. Ego-psykologien betegner den reduktionistiske version af Freuds psyko-analyse, der herskede stort set uindskrænket i det amerikanske psykologiske miljø i efter afslutningen af 2. verdenskrig. Interaktionismens kritik rammer dog også humanistiske psykologer (som fx Maslow og hans ide om personen som en

behovspyramide).

5. Man kan sige, at Goffman planter det social Mig lige midt i synet på Jeg'et!
6. En vigtig del af disse sociale attributter er de såkaldte *territorier* (fx et reserveret bord på en restaurant), som er beskrevet i Goffman 1972.
7. Eksempler på den første kategori af *positive* (dvs. positivt anerkendende) strategier er: Vis solidaritet med modparten, understreg det der er enighed om, tilbyd noget til gengæld for det du ønsker. Eksempler på den *negative* (negativt anerkendende, dvs. ikke-krænkende) kategori er: udtryk tvivl om, hvorvidt modparten kan eller vil opfylde dine ønsker, undskyld dine handlinger, gør dig selv ubetydelig.
8. Selvom Helles ytring her er medvirkende til at genoprette samtalsens ligevægt, er hendes bidrag i dette uddrag så beskeden, at vi har udeladt det af analysen for overskuelighedens skyld.
9. I afsnittet om vores analysemetode nævnte vi ganske vist, at Brown/Levinson opererer med 25 forskellige høflighedsstrategier. Den ene af dem: giv gaver har vi imidlertid fundet uegnet til empirisk undersøgelse. Er der tale om konkrete gaver, hører strategien ikke hjemme i en beskrivelse af verbal interaktion. Er der derimod mere metaforisk tale om verbale gaver, bliver kategorien så abstrakt, at den kommer til at skitsere princippet for al høflighed: alt face-work er helt grundlæggende en verbal udveksling af symbolske gaver for at forsikre om sine gode hensigter over for modparten.
10. Om børnene så har en *bevidst* forestilling om disse forhold, er en helt anden sag, som vi må lade psykologer om at afgøre.
11. Jf. note 2.
12. Det skal ikke være nogen hemmelighed, at vi her har koncentreret kræfterne om at beskrive børnenes kompetence så dybtgående som overhovedet muligt. Især de andre grupper viste imidlertid spændende eksempler på face-work, der var anderledes direkte og egocentrisk end det her gennemgæede.

Referencer

- Brown, Penelope & Levinson, Stephen C. 1987: *Politeness. Some universals in language use*. Cambridge University Press. Første gang optrykt i Goody 1978.
- Camaioni, Lucia 1979: *Child-Adult and Child-Child Conversations: An Interactional Approach*. in: Ochs & Schieffelin 1979.
- Edmondson, Willis 1981: *Spoken discourse. A model for analysis*. Longman, London & New York.
- Ervin-Tripp, Susan 1979: *Children's Verbal Turn-taking*. in: Ochs & Schieffelin 1979.
- Ervin-Tripp, Susan, Guo, Jiansheng & Lampert, Martin 1990: *Politeness and Persuasion in Children's Control Acts*. in: *Journal of Pragmatics 14*, North-Holland, Amsterdam.
- Goffman, Erving 1955: *On Face-Work. An Analysis of Ritual Elements in Social Interaction*. in: J. Laver (red.): *Communication in Face to Face Interaction*, Penguin 1972.
- 1971: *Relations in Public. Microstudies of the Public Order*. Basic Books, Inc. Publishers, New York.
- Goody, Esther N. (ed.) 1978: *Questions and Politeness. Strategies in Social Interaction*. Cambridge Papers in Social Anthropology 8, Cambridge University Press.
- Labov, William 1966: *The Social Stratification of English in New York City*. Urban Language Series, Center for Applied Linguistics, Washington.
- Ochs, Elinor & Schieffelin, Bambi B. 1979: *Developmental Pragmatics*. Academic Press, New York.
- Snow, Catherine E., Perlmann, Rivka Y., Gleason, Jean B. & Hooshyar, Nahid 1990: *Developmental Perspective on Politeness: Sources of Children's Knowledge*. in: *Journal of Pragmatics 14*, North-Holland Amsterdam.
- Thomas, Jenny 1983: *Cross-Cultural Pragmatic Failure*. in: *Applied linguistics vol. 4 no. 2*. Oxford University Press.

Mette Kunøe og Erik Vive Larsen (udg.):
4. Møde om Udforskningen af Dansk Sprog,
Århus 1993

OM SÆTNINGSLÆNGDE HOS HENRIK PONTOPPIDAN (1857-1943)

En miniundersøgelse

Af K. Ringgaard (Aarhus Universitet)

Enhver, der har beskæftiget sig med litteraturhistorie eller sproghistorie, ved, at det er muligt at placere en given tekst i tid med ret stor nøjagtighed - sidste halvdel af 1600-tallet, første halvdel af 1800-tallet osv. I mange tilfælde kan man gøre det endnu præcisere, inden for et tidsrum på 25 år.

Det sker ud fra en flæthed af kriterier, som f.eks. ordforråd, foretrukne stilfigurer, ortografi, interpunktion, morfologi, syntaks. - En underafdeling af syntaksen er sætningslængden, forstået som antallet af ord mellem to punktummer. Her har tællekyndige forskere vist, hvad vi nok anede, at svenske sætninger gennemsnitlig er længere end danske, og at tyskerne skriver endnu længere sætninger. Samme forskere har vist, hvad vi også nok anede, at i forrige århundrede var relationerne mellem sprogene godt nok de samme, men i alle tre lande var gennemsnitslængden af sætningerne betydeligt større. Der har altså i dette århundrede været en udbredt tendens til at skrive kortere sætninger, vel nok først og fremmest i avissproget, men også hos "rigtige" forfattere. Især for avisernes vedkommende kan årsagen være påvirkning fra talesproget, fremtvunget af ønsket om at nå stadig større læserkredse.

Et spørgsmål, der er blevet rejst i denne forbindelse, er, hvordan forholder det sig med det enkelte individ? Bliver den enkelte forfatter ved med at skrive, som han vænnede sig til det i sin ungdom, eller følger han, mer eller mindre ubevidst, med i tidens tendens? Så vidt jeg ved, er spørgsmålet ikke blevet besvaret, og det er da heller ikke let at besvare det. De fleste forfattere er jo kun produktive over et relativt kort åremål. Deres sprog er på samme tid individuelt og tidens sprog, og mange af dem er endda ligefrem med til at forme tidens sprog. Sære undtagelser findes jo også. Blicher beskyldes for at være gammeldags, skrive 1700-tallets sprog, fordi han boede uden for København. Kierkegaards sprog er så særpræget, så ingen har fulgt ham.