

PROJEKT: DIVERGERENDE SPROGBRUG HOS UNGE OG BILINGVALE

Astrid Carstensen, Elin Fredsted, Karoline Kühl (Universität Flensburg)

Problemstilling

Siden januar 2004 har vi arbejdet på et forskningsprojekt med ovennævnte titel. Projektet, som finansieres af det tyske forskningsråd (Deutsche Forschungsgemeinschaft), er treårigt, så vi befinder os i skrivende stund i projektets første fase.

Projektets grundlæggende forskningsinteresse er at undersøge følgende spørgsmål:

- Hvilke sproglige ressourcer har tosprogede unge til deres rådighed, og hvordan bruger de dem?
- Kan vi finde bestemte strukturer i unge bilingvales sprogbrug og eventuelt regler for, hvad der er acceptabel bilingval sprogbrug, og hvordan sprogene interagerer med hinanden?
- Kan vi finde pragmatiske og psykolingvistiske forklaringer på denne sprogbrug?

Vores grundlæggende syn på to- og flersprogethed vil vi beskrive som en ressourcehypotese. Ressourcehypotesen står i modsætning til deficithypotesen (Søndergaard 1980), der fokuserer på, hvad de tosprogede **ikke** kan, men også til differenshypotesen (eller domænehypotesen) (Fishman 1971), der går ud på, at valget af sprogkode er knyttet til bestemte situationer eller sprogdomæner. Korrelationen mellem situation og sprogvalg er efter vores opfattelse aldrig stærk nok til at forudsige den bilingvales sprogbrug på mere end en bare nogenlunde præcis måde (Auer 1995: 115 ff.) Ressourcehypotesen fokuserer på, hvad de tosprogede faktisk gør med de sproglige ressourcer, de har til deres rådighed.

Sprogsituationen

Først ganske kort om sprogsituationen. Vores informanter er skoleelever, der er tilknyttet det danske og tyske mindretal i hhv. Sydslesvig og Sønderjylland. Vi undersøger sprogbrugen i fire klasser på tre skoler (76 informanter) i seks måneder. Skolerne ligger i henholdsvis Tinglev, Slesvig og Flensburg. Eleverne går i 6. og 7. klasse. Karakteristisk for informanterne er, at familie- og skolesprog sjældent er identiske. De fleste af eleverne er tidligt sekventielt tosprogede, dvs. at de typisk har stiftet bekendtskab med mindretallets sindelagssprog i treårs-

alderen. Skolesystemernes sprognorm vil vi betegne som dobbelt monolingvalisme, da begge skolesystemer har som mål, at eleverne opnår en modersmåls lignende kompetence i standardvarietterne af dansk og tysk, og at de er i stand til at adskille sprogene funktionelt.

Undersøgelsesmetodik

Vi har indtil nu gennemført dataindsamlingen, der består af følgende enkeltundersøgelser:

- Deltagerobservationer (over en periode på 6 måneder).
- Skriftlige test, der skal give os et indtryk af, hvor meget af sprogsystemet den enkelte elev behersker på begge sprog.
- Fristile på begge skriftsprog, hvor vi specielt kigger på formuleringsevnen og evnen til at danne sprogligt og logisk sammenhængende tekster.
- Lydoptagelser, der består af (a) interview på begge sprog (med sprogsift fra interviewerens side) (b) et gruppearbejde, hvor eleverne skal producere et hørespil samt (c) frie gruppesamtaler. I alt har vi samlet ca. 50 timers optagelser.

De foreløbige resultater viser et bredt spektrum af sprogkontaktfænomener, som vi forløbige bestræber os på at udarbejde en deskriptiv systematik over. Vi vil dernæst analysere de strukturelle og funktionelle aspekter af sprogbrugen mere dybtgående og i større sammenhænge. Et af vores teoretiske mål er at nå frem til en bedre forståelse af sproglige konvergensfænomener.

Da der i hvert tilfælde er en individuel sprogbiografi knyttet til den enkelte elev, skal der udarbejdes en sprogprofil for hver informant indeholdende:

- informantens sprogbiografi
- analyse af informantens sproglige kompetence på begge (alle tre) sprog (hvad kan vedkommende)
- analyse af informantens sproglige performans på begge (alle tre) sprog (hvad gør vedkommende).

Analyse kategorier – strukturel analyse

Vi har foreløbig fundet det hensigtsmæssigt at fastlægge en deskriptiv systematik for de bilingvale strukturelle træk, vi er stødt på indtil videre:

A Låneoversættelser og fonologisk tilpasning (markering: fedt)

Låneoversættelser af enkeltord

”Alle har **lige** rettigheder”
”Tænk hvis jeg var en **snapssolsort**”
„Ja, **referat**, næste tirsdag ska vi olereej”

Låneoversættelser af faste udtryk

”jeg **har** megen **hunger**”
”de **har angst**”
”Das ist ok. Das ist **richtig genug**“
„Æ hun **gaun i rente** eller hva?”

Fonologisk tilpasning af enkeltord

”og så pludselig **stolprede** [ʃdɔlbʁəðə] han over hans far”

B. Kodeskift (markering: fedt)

B1) Ordinternt kodeskift og blandede sammensætninger

”en rød**bart**et mand”
„drei dumme **dividér**-Aufgaben“
„nej, de ska da for**kleide** jer”

B2) Indskudte leksikalske enheder (*insertion*)

Dansk som matrix, tysk som indlejret sprog

„**Taschenrechner**en viste det, alle **Taschenrechnere** viser det samme“
”Det er sådan en **Typ** med sådan en **Hut** og en **Zauberstab**”

Tysk som matrix, dansk som indlejret sprog

„Das ist doch kein **regnskov**, das ist normaler Wald, aber doch kein **regnskov**“
„Wenn keiner da ist, wird sie ja nicht denken, dass wir alle **pjekken**“

Tysk som matrix, sønderjysk som indlejret sprog

„D. hast du hier **gespilert**?“
„Das ist total **tæt**, ne?”

Sønderjysk som matrix, tysk som indlejret sprog

”Oh, ha hvo de **nerve**”
”Au, do **trete** o min foe.”

B3) Alternierende sprog

Syntaktisk integrerede helheder af indlejret sprog

„Må K. å mæ **in der großen Pause** gå æve ti æ Aldi?”
”Altså, vi har altid **Streichhölzer dabei**.”

Skift til et andet sprog / ikke syntaktisk integrerede sproglige helheder

„**ja fedt**, weißt du nicht mal das oder was?”
„åh mit tøj, **Mann, alles voller Mehl**“
”de har fundet ud af, **hier, wie heißt denn das**, MS ligger ikke i graven.”

C. Konvergens (markering: understregning). Begrebet konvergens anvender vi som en ”paraplykategori”, der betegner sprogs strukturelle (fonologiske, morfologiske og syntaktiske) og semantiske tilnærmelse til hinanden. Kontaktinducerede strukturelle forandringer kan omfatte direkte lån af strukturelle elementer, indirekte strukturel diffusion via leksikalske lån og strukturel transfer under langvarige, stabile bilingvale situationer og gensidig tilpasning mellem sproggrupper (Winford 2003: 62-63). Vi har fundet følgende karakteristiske træk på det morfologiske og syntaktiske område indtil videre:

Favorisering af fælles orddannelsesmønstre eller brug af orddannelsesmønstre fra det andet sprog:

„Jeg kaperer det ikke“

„Vi skal have en der funktionerer.“

„Min m^ø ka lav ’**ne** engelsk ævesætning ti dansk.“

Strukturel transfer af aktionsart fra det andet sprog:

„So, für die, die dabei sind fertig zu werden“ (dem, der er ved at være færdige)

„Bist du dabei größer zu werden?“ (er du ved at være den største?)

Sætningssyntaks: Konvergent sætningsledstilling (adverbialleddenens indbyrdes stilling)

Kan jeg tage den næste tirsdag med?”

„Hvo’ ska’ vi næste å o Klassenfahrt hen? ”

„Sie wurde zu Ehren von H.C. Andersen den 23. 8. 1913 errichtet.“

Verbalsyntaks: hovedverbet fra det ene sprog styrer verbalsyntaksen i det andet sprog

„mig fejler tre opgaver”

„ich fehl nur noch eine linje”

„betrækker det sig på ”mand” eller verbet?

„jeg synes det selv dumt uden billeder“

Semantisk konvergens: transfer af semantisk extension/intension

„Jeg kører gerne skøjter“.

Semantisk afvigende brug af modalverber

„Der soll noch abkühlen“

Funktionel analyse

Den anden del af vores analyse vil være af pragmatisk karakter, og her undersøger vi, hvad eleverne bruger deres sproglige ressourcer til ud fra et kommunikativt og interaktionelt synspunkt. Vores hypotese er, at den enkelte sprogbruger ud fra sin sproglige baggrund og kompetence vælger en bilingval strategi bestående af de sproglige muligheder, han/hun har til sin rådighed. Den sprogstrategi, der konkret vælges, kan dels være umarkeret, dvs. valgt ud fra en accept af en overordnet sprognorm (en ”makronorm”, f.eks. skolens sprognorm). Det sproglige valg kan også være situationsbestemt eller ske ud fra *speakers* eller adressatens foretrukne

eller dominerende sprog. En mere markeret brug af bilingvale strategier finder vi, hvor *speakers* sprogbrug er karakteriseret af et ønske om at kontekstualisere det sagte på en bestemt måde. De tosprogede strategier, der anvendes, er meget individuelle, og brugen af dem i interaktionen er varierede og fleksible.

Karakteristisk er imidlertid, at informanterne hele tiden befinder sig i en bilingval modus (Grosjean 1999): I skolesammenhæng er der – trods den overordnede norm om funktionel adskillelse af sprogene – hele tiden mulighed for input på dansk og tysk, henholdsvis tysk, sønderjysk og rigsdansk, hvilket betyder, at to eller tre sprog er ”på” hele tiden.

Hvis vi i første omgang ser bort fra de umarkerede sproglige valg, der hænger sammen med faktorer som overordnet sprognorm, situation eller domæne, elevens bilingvale kompetence, hensyn til adressat etc., så har vi foreløbig analyseret os frem til følgende forskellige funktioner, som er diskursorienterede og hænger sammen med, at speaker kontekstualiserer sin ytring på en bestemt måde ved at sætte det sagte i en bestemt relation til det forudgående:

”[...] what code-switching and prosody share is that their signaling value is basically relational. They convey information by setting off or establishing oppositions among sets of lexically coded strings.” (Gumperz 1992: 50)

Vi har foreløbig fundet frem til en liste af funktioner, men vi gør udtrykkeligt opmærksom på, at den efterfølgende liste i princippet og i sagens natur må være åben og uendelig, da der jo ikke er nogen grænser for den sproglige kreativitet.

Citatmodus

Talrige forskere i to- og flersprogethed har observeret, at kodeskifte ofte bruges i forbindelse med citater. Vi har valgt at betegne fænomenet som ”citatmodus”, men det interessante er, at begrebet ”citat” skal forstås relativt, da der ikke altid citeres i det sprog, den citerede person faktisk har talt.

„Immer dieses **”God fornøjelse”** oder **”God arbejdslyst”**, das macht mich aggressiv.“

Forklaring: Her citerer en elev læreren, som på opgavearkene tit skriver ”God fornøjelse” eller lignende. Men der findes også ”virtuelle citater”:

Elev: „Å så sie vi ti XX at vi ha vos **Materialien zu Hause. ”Du XX wir haben unsere Materialien zu Hause”.**

Forklaring: Her er citatet virtuelt. Eleven øver sig på, hvad hun skal sige til læreren.

Elev: ja det er- altså først kunne jeg li- kunne jeg li men nu hun er så- hun synes det er sjo-

Interviewer du ka osse forklare på tysk hvis du-

Elev: ja **also hart zu einem** æhm æhm æhm altså der hvor vi skulle vente der ved fysik da havde jeg bare sådan et i hånden og så sagde hun (1) **jaa du willst doch das jetzt nicht machen oder** (2) **und ich so ich mach doch garnichts** og det er dumt

Forklaring: (2) er et eksempel på et ”klassisk” selvcitat. Eleven citerer sig selv, sådan som hun har sagt det. Men i (1) citerer eleven noget, hendes dansklærer har sagt, men hun citerer det på tysk. Dansklæreren taler dog aldrig tysk med eleverne. Her bruges et kodeskift til at markere, at nu er det en anden, der taler.

Forandring i sprogmodus og illokution

En forandring i de involverede personers opfattelse af en situation kan medføre et sprogskift:

Lærer: K., soll ich dir helfen?

Elev: Ja.

Lærer: Så sej da naue pich.

Sønderjysk bruges her som en form for solidaritetssprog. Læreren afviger fra den officielle sprogmodus i en situation, der kan få eleven til at tabe ansigt, nemlig elevens problemer med at forstå matematikopgaven. Han tilbyder sin hjælp på sønderjysk frem for på tysk. På den måde viser læreren solidaritet over for eleven og tilkendegiver, at han vil komme eleven i møde på elevens præmisser.

Elev: De når ikke -

Lærer: Hvad?

Elev: De når ikke- **ach, vergiss es!**

I eksemplet her er det eleven, der revurderer situationen og sprogvalget. Hun forkaster det, hun egentlig ville sige, da hun ikke føler, at hun kan udtrykke det korrekt.

Genstart , gentagelser og reformuleringer

Selvkorrektur:

Elev: Christa hat erzählt, dass hier bei uns in der Kirche da ist ein **maleri**, also ein Bild, das weltberühmt ist.

Eleven bruger her kodeskift og indsætter det sønderjyske ord ”maleri”, da hun åbenbart ikke kender det tyske ”Gemälde”. Hun korrigerer herefter sig selv på tysk og indsætter det tyske hyperonym ”Bild” i stedet.

Samtalepartneren retter:

Elev 1: Sidste gang, da fik vi å å vi at vi sku hol **Aufsatz** næste gang.

Elev 2: Det heje ik’ **Aufsatz** Sanne, det heje **Vortrag**.

Elev 1 indsætter det tyske ord ”Aufsatz” i sin sønderjyske sætning, men vælger her en forkert betegnelse (der er ikke tale om en stil, men om et foredrag). Hun rettes af en klassekammerat, der overtager det tyske ord. Hun retter ligeledes med et tysk ord.

Spørgsmål, forklaringer, gentagelser på det andet sprog kan også hænge sammen med en ”forhandling” om betydninger:

Elev spørger læreren: K., hva’ heje det hvis man æ helt ”**arm**”, altså hvis man boe o æ **Straße**?

[....]

Elev: K., hva heje **verhungern** altså å sult, ja sult.

Lærer: sulte ihjel

Elev: Ej ik’ ihjel,

Lærer: Jo, hvis det æ **verhungern**, så døje do a det.

Der forhandles om ukendte ord og betydninger, indtil der findes en fælles forståelse for det udtryk der diskuteres.

Gentagelser i det andet sprog kan også bruges stærkt emphatisk:

Lærer: Ihr sollt viertel nach zehn in euren Betten sein.

Elev: Viertel **æve ti**.

Elev.: Han æ bøsse **Mann**, han æ **schwul**.

Elev: Ahhh. Føøøj. **Arschfumler!**

Lærer: Skriv dem af i dit kladdehæfte, **los!!**

Lærer: Kom så i gang. **Los. Meine Güte**. Det ka’ da ik’ være så svært.

Markering af uenighed, afstand og modvilje

Markering af uenighed sker typisk ved manglende sproglig akkomodation til samtalepartnerens sprog. Muligvis kan kategorien udvides til at omfatte alle såkaldte ”dispreferred responses” (Pomeranz 1984), men det kan vi endnu ikke sige med sikkerhed. De første to eksempler er lærer-elev situationer, dernæst en situation, hvor eleverne tager afstand fra hinandens fortolkning og opfattelse af en situation:

Lærer: X, ich möchte nicht mehr. Es ist Schluss jetzt.

Elev: Ja, æ gee å ue. Endda friville.

Lærer: Nein, das ist nicht mehr freiwillig. Das kommt auch ins Klassenbuch.

Elev: *Åååhhrrr!!*

Lærer: Ohne was zu malen.

Elev: Ja æ mal jo helle ik’.

Eleven viser her helt klart sin modvilje mod læreren og hele situationen ved konsekvent at tale sønderjysk til læreren. Dermed sætter hun sig op imod den officielle sprogmodus på den tyske skole, men går også direkte mod læreren, der har tysk som førstesprog.

Lærer: Ihr müsst jetzt fertig werden.

Elev: Heute noch?

Lærer: In zehn Minuten.

Elev: Hva’? Æ æ føst he op.

Lærer: Ja, das nützt alles nichts. Wir müssen fertig werden mit dem Text.

Eleven tager her afstand fra lærerens pres og understreger det ved at skifte til sønderjysk. Læreren ønsker at afslutte teksten, men eleven mener ikke at have fået nok tid til at løse opgaven. Vi har mange eksempler på denne form for subversivt sprogvalg i lærer-elev-kommunikation, hvor eleven markerer opposition og uenighed ved at skifte til det sprog, som læreren ikke favoriserer og ikke har anvendt i den givne situation (f.eks. tysk til dansklæreren på den danske skole, sønderjysk til tysklæreren på en tysk skole). I elev-elev-kommunikationen er det væsentligt vanskeligere at fastslå et lignende mønster, men det forekommer dog også. Problemet er, at der i elev-elev-kommunikationen langt fra altid er en regel for, hvem der forventes at tale hvilket sprog med hvem. Derfor bliver sprogskiftet i mindre grad et markeret kodeskift:

Elev 1: Ja er ist ganz schön sauer auf uns.

Elev 2: Nej, ik o mæ da. Æ snakke da mæ ham.

Elev 1: Ja, ja das kannst du ja gerne.

Elev 2 tager afstand fra situationen og fra elev 1, som han betragter som irriterende og som stående uden for den gruppe, han selv tilhører. Derfor ønsker elev 2 at markere afstand: Han er ikke uvenner med nogen og ønsker heller ikke at være det.

Sproglig "opportunisme"

Speaker skifter til adressatens foretrukne sprog, når *speaker* vil opnå noget. Det foretrukne sprog kan også være det sprog, der forventes i en bestemt situation, f.eks. i skolesammenhæng.:

Elev: „Må K. å mæ **in der großen Pause** gå æve ti æ Aldi?“

I det følgende vil læreren hurtigst muligt komme videre med undervisningen. Det er åbenbart for hurtigt for eleven, og han prøver at drosle undervisningstempoet:

Elev: Ja, ja prøv lich, **wir sollten das doch eben aufschreiben**

Metasproglige kontekstualiseringer

Et karakteristisk træk i forbindelse med kodeskift er, at sprogbrugerne ofte markerer kodeskiftet ved at indføre "sådan nogen", "så en" eller "so'n" for at gøre overgangen til det andet sprog mere flydende (*flagged code-switching*). Brugen af den slags teknikker tyder på, at sprogbrugerne er bevidst om, hvad det egentlig er han/hun gør. Det kan tolkes som et tegn på, at sprogbrugerne besidder en høj grad af metasproglig bevidsthed:

„Fordi der kommer bakterier ind eller sådan nogle **Keime**.“

”Ka vi ik sit i sån en **Kissenecke**?

”Da fehlt noch so'n Krokodil**næb**, oder wie das heißt“

”De bruger sådan nogle **Seifenbomber**.“

I andre tilfælde kan sådanne indskud i højere grad betragtes som en slags tøvesignal, der bruges for at vinde tid og for at undgå kodeskift i en situation, hvor en leksikalsk enhed ikke er til rådighed hurtigt nok i det mentale leksikon.

”De har fundet ud af, **hier, wie heisst denn das**, MS ligger ikke i graven.”

”Vi havde, **wie heisst das**, en stær i vores have.”

Egentlige metasproglige kommentarer forekommer også, hvor den ene elev kommenterer den andens sprogbrug:

”T. er plat. Hun sie **udviklingshæmmende**. Da hun sku rundt å sælg klistermærker soj hun **udviklingshæmmende**.”

”Was heißt einfach auf dänisch? **Enfach?**“

Det sidste eksempel viser, at eleven har gennemskuet noget væsentligt om det danske sprog i forhold til tysk, nemlig monoftongeringen af de højtyske diftonger.

Den høje grad af sproglig bevidsthed hos de tosprogede unge giver sig også udtryk i en forkærlighed for at lege med sproget. Sproglege forekommer særdeles ofte, vækker munterhed og er uden tvivl en vigtig faktor i skabelsen af en vi-følelse blandt de tosprogede elever. Desuden vidner sproglegene om en særdeles kreativ omgang med de bilingvale sproglige ressourcer:

Elev: Brødkurv (...) **Brotkurve** (...) ach nee Brotkorb.“

Elev: „Det smager ikke for stærkt, det smager bare **angenehm** ((nu er både læreren og sprogforskeren opmærksomme på eleven)) det smager **hammergut**.“

Også engelsk inddrages i leg og spil med sproget, f.eks. i form af ukonventionelle oversættelser. For de fleste af disse elever, der citeres i det følgende, er engelsk det fjerde sprog (efter sønderjysk, tysk og rigsdansk):

Elev til lærer: ”It’s **væk**. It’s **fuldstændig væk**!

Lærer: Have you made your homework?

Elev.: Hvafo naun **homework**?

Lærer: Was bedeutet ”a toy”?

Elev.: Kleidung ((Kommentar: dansk „tøj”))

Lærer: Was bedeutet „feel good“

Elev.: Viel Gutes

Afsluttende bemærkninger

Vi koncentrerer vores undersøgelse om to aspekter af flersprogede elevers sprogbrug: A) den sprogstrukturelle analyse og B) den pragmatisk-funktionelle analyse. Skift mellem sprogene har ofte pragmatiske årsager som kan fortolkes ud fra kommunikationssituationen og samtale-deltagernes forståelse af denne.

Begge analysetrin er dog interdependente, da det ikke kan lade sig gøre at definere f.eks. strukturelle, sproginterne begrænsninger for ”sprogblandinger” uden at tage hensyn til sprogsamfundets normer og graden af accept over for ”blandingssprog” i sprogsamfundet. Således er det blevet klart, at de to sprogsamfund i mindretalsskoler nord og syd for grænsen adskiller sig væsentligt fra hinanden, selv om det (tilnærmelsesvis) er de samme sprog, det handler om. Der er altså næppe tale om sproginterne forklaringer, når vi finder divergenser i elevernes bilingvale sprogbrug.

Det er f.eks. påfaldende, at der kodeskiftes mere uhæmmet mellem tysk og sønderjysk i de tyske mindretalsskoler nord for grænsen, mens der ser ud til at være tale om en højere grad af sproglig konvergens hos eleverne syd for grænsen – dog kun i elevernes dansk hos de elver, der har dansk som L2.

Samtidig er der også forskel på mindretallene, hvad angår accept af kodeskift: Åbenbart bliver kodeskift i højere grad accepteret i det tyske mindretal, hvor der muntert kodeskiftes efter behov. Til gengæld er danske lærere i Sydslesvig ikke tilbøjelige til at acceptere kodeskift i undervisningen. Her ser vi så til gengæld, at eleverne ofte forsøger at undgå ”åbent” kodeskift til tysk ved at blande tyske strukturer ind i deres dansk. En af vores (foreløbige) konklusioner er derfor, at visse typer af konvergenser opstår under sprogligt pres, når åbent kodeskift ikke er velset.

Litteratur

- Auer, Peter (1995) “The pragmatics of code-switching: a sequential approach”. In: L. Milroy & P. Muysken (red.) *One speaker, two languages*. Cambridge: Cambridge University Press (s. 115-135).
- Fishmann, Joshua (1971) *Sociolinguistics*, Rowley, Mass: Newbury.
- Grosjean, Francois (1999) “The bilingual’s language modes”. In: J. Nicol (red.) *One mind, two languages – bilingual language processing*. Oxford: Blackwell 2001 (s. 1-22).
- Gumperz, John (1992) “Contextualisation revisited”. In: P. Auer & A. di Luzio (red.) *The contextualisation of language*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company (s. 39-53).
- Muysken, Pieter (2000) *Bilingual speech – a typology of code-mixing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Myers-Scotton, Carol (2002) *Contact linguistics – bilingual encounters and grammatical outcomes*. Oxford: Oxford University Press.
- Pomerantz, Anita (1984) “Agreeing and disagreeing with assessments”. In: J. Maxwell Atkinson & J. Heritage (red.) *Structures of social action*. Cambridge: Cambridge University Press (s. 57-101).
- Søndergaard, Bent (1980): *Sprogligt deficit*. Aabenraa: Amtscentralen for Undervisningsmidler i Sønderjylland.
- Winford, Donald (2003) *An introduction to contact linguistics*. Oxford: Blackwell Publishing.