

Nedanstående artikel skrevs hösten 1986. Den hösten var jag, Jan Anward, tf professor vid tema K och det var också den hösten som Kjell disputerade – och som vi lärde känna varandra. Av olika skäl har denna artikel inte publicerats förut. Det är klart att den skulle se annorlunda ut om jag skrivit den i dag men dess huvudpoänger har stått sig väl. Liksom kontakten mellan Kjell och mig. Hösten 1999 återvände jag till Linköpings universitet, nu som professor i språk och kultur, men redan innan dess hade Kjell tagit kontakt med mig, för att utröna mitt intresse för ett gemensamt projekt. Jag var förstås intresserad och så småningom gav oss Arbetslivsinstitutet (saligt i åminnelse) pengar för ett projekt om Roller och gränser i skolan. Johan Hofvendahls avhandling från 2006 är ett av resultaten från detta projekt. Nästa gemensamma projekt var av ett annat slag. När Nämnden för utbildningsvetenskap, det särskilda organet vid Linköpings universitet, inrättades 2002, blev jag dess förste (och ende) ordförande. Kjell blev, tillsammans med Lena Tibell, vice ordförande. Detta samarbete fungerade utomordentligt bra, trots att vi håller på olika bandylag och föredrar olika delar av Gotland. Efter några år avgick Kjell som vice ordförande men vårt goda samarbete har fortsatt, nu som ett samarbete mellan dekanus och forskningsledare.

Om språkutveckling

Jan Anward

Barninriktat tal

En av barnspråksforskningens 'upptäckter' är det barninriktade talet, ett särskilt sätt att interagera språkligt med barn, som verkar optimalt avpassat för att underlätta språkinläring (se t.ex. Snow & Ferguson, 1977; Söderbergh, 1979).

Vad det handlar om är att barn får möjlighet att tala 1) om välkända ämnen 2) med samarbetsvilliga samtalspartners 3) inom ramen för en öppen text och 4) som ett led i en språklig läroprocess.

Välkända ämnen

Att barn talar om välkända ämnen, det som finns i talsituationen eller sådant de varit med om eller hört eller läst om, innebär att de inte behöver ägna mental möda åt att förstå eller strukturera ämnet, utan kan koncentrera sig på en mer avancerad språklig formulering av ämnet och på så sätt ta ett steg till på vägen mot självständiga språkavvelser.

Och att utvecklingen kommer i anslutning till välkända ämnen är inte speciellt för språket. Donaldson (1978) redovisar exempelvis experiment som visar att barn som inte lyckas beskriva hur ett bergslandskap ser ut från ett annat perspektiv än det de själva har, ett av Piagets klassiska experiment (Piaget & Inhelder, 1956), mycket väl kan klara av samma uppgift om den handlar om en tjuv som ska gömma sig för två poliser.

Samarbetsvilliga samtalspartners

Att en vuxen fungerar som en samarbetsvillig partner i ett samtal

med ett barn innebär ett antal saker: Den vuxne anstränger sig för att bli förstådd av barnet, genom att använda ett särskilt sätt att tala ('Motherese'; Snow & Ferguson, 1977), med enkla, korta och vanliga ord, enkla och korta satser, pauser mellan varje sats, höjd grundtönsfrekvens samt överdriven intonation och betoning; den vuxne bereder språklig plats för barnet, genom att ställa frågor till henne; den vuxne anstränger sig att förstå barnet, knyter an till vad hon säger och uppmuntrar henne att prata vidare om samma ämne; och den vuxne hjälper barnet att formulera det som hon vill säga.

Följande passus från Söderbergh (1979. s. 77) är ett bra exempel. Pappa, Embla (2 år) och Åke (barnspråksforskaren) samtalar om vad som hände i julas (kursiva ord är betonade):

- | | |
|-------|--|
| Pappa | Blev du <i>glad</i> då? |
| Embla | Hm. |
| Embla | Ledsen. |
| Pappa | Varför / varför – Embla varför blev du <i>ledsen</i> ? |
| | Blev du ledsen. |
| Embla | (suckande:) Hm. |
| Pappa | Vad gjorde du <i>då</i> då? |
| Embla | Pappa kom. |
| Pappa | Ja <i>sen</i> kom pappa. Men han var <i>borta</i> då. Varför var du <i>ledsen</i> då? |
| Embla | Pappa köp / pappa köper <i>ge</i> / <i>se</i> / <i>segetter</i> . |
| Pappa | Pappa skulle köpa <i>cigaretter</i> ja just när <i>tom</i> ten kom – |
| Embla | Hä |
| Pappa | <i>det</i> var väl <i>elände</i> . Han måste gå bort och - ja då skrek / du skrek lite. |
| Åke | Gjorde du det? Var du rädd fören. |
| Embla | Mm. |

Interaktionen är närmast en styrd dialog (Anward, 1983. s. 81-82), uppbyggd som den är av sekvenser av fråga, svar och reaktion.

Men den skiljer sig från klassrumsinteraktion i två väsentliga avseenden: dels arbetar den med en öppen text, en som inte är fastlagd på förhand, dels ingår interaktionen i en läroprocess, där barnet förväntas ta mer och mer plats i interaktionen.

En öppen text

Att interaktionen arbetar med en öppen text syns i dess reparationsmönster. Vad som i skolsammanhang väl skulle kallas en rättning eller korrigerings kallas i samtalsanalytiska sammanhang för en reparation (Schegloff, Jefferson & Sacks, 1977).

Om A säger något till B och B svarar med en minimalt positiv respons, så anger B att hon har hört, förstått och accepterat som sant, relevant och (formellt) korrekt det som A sa. Om B inte hör, förstår eller accepterar som sant, relevant eller korrekt det som A sa, så kan hon försöka reparera A:s replik, genom att begära en upprepning eller omformulering eller själv bidra med en omformulering. Detsamma gäller för A. Om A upptäcker att hennes replik är ohörbar, oförståelig, osann, irrelevant eller inkorrekt, så kan hon själv försöka reparera detta genom att upprepa eller omformulera sin replik.

Schegloff, Jefferson & Sacks (1977) skiljer på själv-reparationer, när man reparerar sin egen replik, och annan-reparationer, när man reparerar någon annans replik. Både dessa typer av reparationer kan vara antingen själv-initierade, vilket innebär att den vars replik ska repareraras tar initiativet till reparationen, eller annan-initierade, vilket innebär att någon annan än den vars replik ska repareraras tar initiativet till reparationen. Vi får således fyra typer av reparationer:

Själv-initierad själv-reparation (sizr):

A: Vi såg en trög roli - äh lori igår på Skansenakvariet

Annan-initierad själv-reparation (aisr):

A: Vi såg en trög roli igår på Skansenakvariet

B: En vadå?

A: En trög roli

Själv-initierad annan-reparation (siar):

A: Vi såg en trög roli - äh vad heter det nu igen

B: En trög lori

A: Just det. Vi såg en trög lori igår på Skansenakvariet

Annan-initierad annan-reparation (aiar):

A: Vi såg en trög roli igår på Skansenakvariet

B: En trög lori. Ja, de är söta

Som Schegloff, Jefferson & Sacks (1977) visar, så finns det en klar preferens för både själv-initierade reparationer och själv-reparationer i samtal mellan likar.

I klassrumsinteraktion däremot utgörs den överväldigande majoriteten av reparationer av fall där läraren rättar en felaktig elevreplik. I samtalsanalytiska termer är det fråga om annan-initierade annan-reparationer, där reparationens fokus är replikens sanning, relevans eller, särskilt i språkundervisning, korrekthet. Detta beror på att klassrumsinteraktion arbetar med en sluten, på förhand given text, som läraren behärskar och som eleverna ska reproducera.

I färdighetsämnen, som språk och matematik, hittar vi ofta en mer elaborerad variant, där en AIAR 'förlängs' med en SR. Exempelvis:

Lärare: Mary älskar John

Elev: Mary love John

Lärare: Mary loves John

Elev: Mary loves John

I den typ av föräldra-barn-interaktion som innehåller barninriktat tal är reparationsmönstret annorlunda.

Föräldrainsiterade försök till korrekthetsreparationer är ovanliga och ofta fruktlösa. Ett klassiskt exempel (översatt från Bellugi 1970) är:

Barn: Min fröken hållde kaninerna och vi klappade dem.

Mamma: Sa du att fröken höll kaninerna?

Barn: Ja.

- Mamma: Vad sa du att hon gjorde?
 Barn: Hon hällde kaninerna och vi klappade dem.
 Mamma: Sa du att hon höll dem hårt?
 Barn: Nej, hon hällde dem löst.

Föräldrainsiterade sanningsreparationer är normalt annan-initierade själv-reparationer. Exempelvis (Söderbergh, 1979. s. 78):

- Ragnhild *Rött* skägg också?
 Embla Jaa.
 Pappa Näää. *Hade* han det?
 Embla Neej *vitt* skägg

Föräldrainsiterade relevansreparationer är sällsynta och gäller mest direkta ämnesbyten.

De flesta föräldra-initierade annan-reparationer är hörbarhets- och förståelighetsreparationer, där föräldrar (eller andra vuxna) hjälper barn att formulera det de har att säga, som i det ovan citerade exemplet med pappas cigaretter från Söderbergh (1979. s. 77):

- Pappa Ja *sen* kom pappa. Men han var *borta* då.
 Varför var du *ledsen* da?
 Embla Pappa köp / pappa köper ge / se / segetter.
 Pappa Pappa skulle köpa *cigaretter* ja just när tomten kom -
 Embla Hä
 Pappa *det* var väl elände. Han måste gå bort och - ja då skrek / du skrek lite.

Även barn-initierade annan-reparationer förekommer. Exempelvis (Söderbergh 1979. s. 77):

- Ragnhild *Ola* var ju hemma.
 Embla O /
Nää.
Han var inte hemma.
Alla var / *alla* där - ho / hos *min morfar*.

Vad det är frågan om här är en text som produceras gemensamt av vuxna och barn och där barnet är medansvarig för vilka formuleringar man till sist kommer fram till. Texten är inte given på förhand utan utformas steg för steg av deltagarna och barnen deltar på i princip lika villkor som de vuxna.

Ett led i en läroprocess

Att föräldra-barn-interaktion är ett led i en läroprocess betyder att interaktionen är inriktad på att barn ska bidra mer och mer aktivt till interaktionen, vartefter de växer upp. Det är därför naturligt att man gång på gång återkommer till samma ämnen och för varje gång ger barnen mer och mer utrymme.

Att föräldra-barn-interaktion syftar till ökad självständighet och autonomi hos barnen är närmast en självklarhet. Vi knyter skorna åt små barn, sedan hjälper vi dem att knyta skorna och till sist förväntar vi oss att de ska klara sig själva och att det går fortare och fortare för varje år att få på sig skorna. Likadant är det med språket. Först lägger vi orden i munnen på barnen, sedan hjälper vi dem att själva säga orden, genom att ställa frågor, till exempel, och till sist förväntar vi oss att de ska klara sig själva i en mängd språkliga avseenden och att deras yttranden ska bli mer och mer komplexa och varierade.

Närmare bestämt går läroprocessen bland annat ut på att barn så småningom: själv ska säga sådant som förut bara de vuxna sagt, spontant säga sådant som de förut bara sagt som svar på frågor och i en replik säga sådant som de förut behövt flera repliker på sig för att säga (Söderbergh 1979. s. 76ff, Anward, 1983. s. 166-170), vilket med tiden resulterar i flera satser, flera självinitierade satser och flera satser per replik om ett visst ämne.

Sammanfattning

Som de flesta som skrivit om den barninriktade vuxen-barn-interaktionen har påpekat, så måste den förstås som en slags pedagogisk strategi avsedd att föra barn från ett ursprungligt språklöst tillstånd till ett tillstånd där de i princip är ens språkliga likar. Med andra ord: barninriktad vuxen-barn-interaktion har mening bara relativt en projicerad läroprocess.

Lite idealiserat kan denna process brytas ned i två etapper. I den första etappen etableras en språkligt styrd roll där barnet kan

lära sig att bidra till en viss slags text. I den andra etappen lär sig barnet att bidra till denna slags text i en mer och mer autonom roll. I båda etapperna är det den vuxnes ansvar att se till att barnet gör framsteg på rätt sätt.

Schematiskt kan vi återge detta på följande sätt, ur inlärares perspektiv:

| | | | | | | | |
|----|----|-----|----|----|-----|----|----|
| | A | | | A | | | |
| rE | RA | --> | rE | RA | --> | RE | RA |
| | TA | | TE | TA | | TE | TA |

E är ego, dvs. inlärares / barnet, medan A är alter, egos modell, dvs. den vuxne. Den första etappen utgår från ett stadium där barnet befinner sig i en språklig styrd roll (rE) och där den vuxne har en språkligt autonom roll (RA) med tillgång till en viss slags text (TA) och landar i ett stadium där barnet, i sin språkligt styrda roll, också har tillgång till denna slags text (TE). Den andra etappen utgår från detta senare stadium och landar i ett stadium där även barnet har en språkligt autonom roll (RA) i förhållande till denna slags text. Båda etapperna åstadkoms av den vuxne, vilket anges av A:et över pilarna.

Olika typer av vuxen-barn-interaktion

Föräldra-barn-interaktion av det barninriktade slaget kombinerar ett styrt dialogmönster med en öppen text och en läroprocess. Det leder dels till att den vuxnes reaktioner oftast en klargörande funktion, utgör förståelighetsreparationer, dels till att den vuxne strävar att bereda största möjliga plats för barnet i interaktionen.

När denna typ av interaktion först beskrevs, så uppfattades den som ett universellt mönster, speciellt utformat för att underlätta språkinläring. Men snart nog stod det klart att detta mönster, åtminstone i sin mest renodlade form, var ett minoritetsmönster, begränsat till västerländsk medelklass (Heath, 1983, Schieffelin & Ochs, 1986).

Det är långt vanligare, globalt sett, att vuxna inte aktivt bereder språklig plats för barn, utan väntar på att de ska bli stora nog att själva ta plats i en fri dialog. Barnet intar dock inte sin plats direkt. Först måste hon genomgå en 'lärlingsperiod', där hon inte har sam-

ma status som de andra deltagarna i den fria dialogen. Det utmärkande för denna lärlingsroll är att yttranden fällda i den positionen typiskt följs av vuxenreaktioner, som ofta är reparationer. Dessa reparationer är sannings- och relevansreparationer om lärlingsrollen är knuten till en sluten text, dvs. om det är fastlagt på förhand vad barn ska säga i denna roll; de är förståelighetsreparationer om lärlingsrollen är knuten till en öppen text. Uppenbarligen är detta en punkt där kulturer skiljer sig åt (Schieffelin & Ochs, 1986).

Barninriktat tal är en slags pedagogisering av en lärlingsroll som är knuten till en öppen text. Poängerna med denna pedagogisering är flerfaldiga: dels tidigareläggs och personaliseras barnets inträde i rollen som språkvarelse, en generell strävan hos den 'nya' medelklassen när det gäller alla slags förkovrande verksamheter (Bernstein, 1977), dels vänjs barnet vid pedagogiska frågor, ett kulturellt kapital vars betydelse framgår klart, när man läser studier av hur förvirrade barn som saknar detta kulturella kapital blir när de först konfronteras med en typisk västerländsk klassrumsinteraktion (Boggs, 1972; Phillips, 1972).

En språkinlärande verksamhet kräver således varken samarbetsvilliga samtalspartners eller en öppen text. Det räcker med om barn får möjlighet att tala om välkända ämnen som ett led i en språklig läroprocess.

I vår schematiska modell kan vi beskriva en 'traditionell' språkinlärande verksamhet på följande sätt:

| | | | | | | | |
|----|----|-----|----|----|-----|----|----|
| | | E | | | E | | |
| rE | RA | --> | rE | RA | --> | RE | RA |
| | TA | | TE | TA | | TE | TA |

Den stora skillnaden gentemot den barninriktade interaktionen är att det är inlärarens eget ansvar att skaffa sig tillgång till den slags text det är fråga om och att sedan etablera sig i en språkligt autonom roll relativt denna slags text.

Familjen Abbott

Vi kan då fråga oss hur en vuxen-barn-interaktion skulle se ut som inte utgjorde ett led i en läroprocess och vad den skulle ha för effekter på språkinläringen. Ett möjligt exempel återfinns i

fallbeskrivningarna i Laing & Esterson (1964). Det här är en beskrivning av interaktionen i familjen Abbott (Laing & Esterson, 1964. s. 29):

“Frånsett korta besök hemma bodde Maya borta från föräldrarna mellan åtta och fjorton års ålder. När hon kom tillbaka för att bo hemma igen, klagade föräldrarna över att hon var förändrad. Hon var inte längre deras flicka. Hon ville studera. Hon ville inte gå och simma längre eller ta långpromenader med sin far ... Hemma ville hon sköta saker och ting själv, till exempel tvätta en spegel utan att först säga något om det till modern (moderns exempel).

Dessa förändringar hos Maya, som föräldrarna i efterhand nämnde som de första tecknen till sjukdomen, ter sig för oss som vanliga uttryck för att flickan höll på att bli vuxen.“

Denna interaktion arbetade också uppenbarligen med en sluten text där Maya inte hade många repliker (Laing & Esterson, 1964. s. 32-33):

“Maya sade att hennes far

... ofta skrattade bort saker jag berättade för honom och jag kunde inte fatta vad han skrattade åt ... Jag berättade för pappa om skolan och han brukade skratta bort det. Om jag berättade för honom om mina drömmar skrattade han också bort det och sa till mig att jag inte skulle bry mig om dem. De var viktiga för mig på den tiden - jag hade ofta nattmaror. Han brukade skratta bort dem.“

Interaktionen i familjen blev så småningom katastrofal. Föräldrarna klagade över att Maya inte ville förså dem och inte ville berätta något om sig själv för dem. Så småningom ledde detta till att föräldrarna trodde att Maya kunde läsa deras tankar. Maya å sin sida “upplevde ... sig själv snarare som maskin än person. Hon hade inte någon känsla av att hennes motiv, handlande och avsikter hängde samman. Hon var mycket förvirrad i fråga om sin autonoma identitet. Hon kände ett tvång att röra sig och tala skrupulöst korrekt. Hon hade ibland en känsla av att hennes tankar kontrollerades av andra, och hon sade att det ofta inte var hon själv utan hennes 'röster' som tänkte åt henne.“ (Laing & Esterson, 1964. s. 27).

Vi kunde formulera detta så här: Maya fick aldrig lämna sin roll som litet barn. När hon inte längre öppet deltog i den typen av

interaktion med föräldrarna, löste föräldrarna problemet genom att anta att hon kunde läsa deras tankar. Och den tonåring som Maya inte fick vara började spöka i henne som röster.

Detta stämmer naturligtvis väl överens med Laing & Estersons tes, som är att familjer av det här slaget gör sina barn schizofrena. Vi behöver dock inte gå så långt - eller, rättare sagt, bör inte gå så långt: Laing och Esterson visar att det finns schizofrena som kommer från sådana här familjer och att det i de fallen finns en upplevelsemässig kontinuitet mellan familjeinteraktionen och de psykotiska upplevelsorna. En sådan kontinuitet är också tydlig i empiriskt mer välkontrollerade undersökningar, exempelvis de undersökningar som rapporteras i Blakar (1981). Men därmed är det ju inte sagt att en interaktion av det här slaget är den enda, eller ens primära, orsaken till schizofreni.

Min poäng här är bara att det verkar finnas familjer där vuxen-barn-interaktion inte är ett led i en läroprocess och att denna typ av interaktion, i kombination med en sluten text, kan leda till en situation där barnet inte längre kan delta i interaktionen. Och om barnet då inte kan lämna interaktionen fysiskt, så måste hon göra det mentalt.

För språkinlärningens del innebär det att barnet alieneras från den språkliga verksamhet som denna interaktion uppstår. I Mayas fall var det dock inte den tidiga språkinlärningen som spårade ur, utan det språkliga vuxenblivandet.

I termer av den schematiska modellen kan vi beskriva det som att de vuxna i familjen Abbott försökte hålla tillbaka den andra etappen i den språkliga läroprocessen, genom att inte tillåta Maya att inta en språkligt, eller på andra sätt autonom roll i familjeinteraktionen. Dvs:

| | | | | | | | |
|----|----|-----|----|----|------|----|----|
| | | A | | | | | |
| rE | RA | --> | rE | RA | -/-> | RE | RA |
| | TA | | TE | TA | | TE | TA |

Skolundervisning

Låt mig nu passa in vanlig skolundervisning i det här resonemanget. Som jag har redan har nämnt, så arbetar vanlig klassrumsinterak-

tion med en sluten, på förhand given text, som läraren behärskar och som eleverna ska reproducera. Vissa ämnen skall tas upp under en lektion och vissa saker ska sägas om dessa ämnen på den tiden.

Mera precis, så är klassrumsinteraktion en styrd dialog, där reparationsmönstret, som jag också har nämnt, domineras av annan-initierade annan-reparationer och där reparationernas fokus är replikens sanning, relevans eller, särskilt i språkundervisning, korrekthet (se vidare Anward, 1983, kap. 7).

Utgör klassrumsinteraktionen ett led i en läroprocess? På ett plan är svaret naturligtvis ja. Eleverna förväntas göra skolans texter till sina egna och själva kunna producera dem. Men på ett annat plan är svaret paradoxalt nog nej. Det finns inte nödvändigtvis några processer i vanlig skolundervisning där elever uppmanas att ta mer och mer plats i interaktionen. När man har gått igenom ett stoff har man gått igenom det och det är sällan man återvänder till det och ger eleverna tillfälle att mer aktivt omformulera stoffet, för att slutligen producera det på samma sätt som läraren producerar det. Var och en av eleverna bidrar till de givna texterna efter förmåga: några svarar enstavigt, andra med en sats i taget, åter andra med hela redogörelser och detta mönster tenderar att upp-repas när man kommer in på nya stoff.

Harms Larsen (1977), som såvitt jag vet var den förste som pekade på paralleller mellan klassrumsinteraktion och det som Laing ansåg var en schizofrenogen interaktion, ser detta som en dubbelbindningssituation, där budskapet 'detta ska du kunna', på det explicita pedagogiska planet, motsägs av det motsatta budskapet 'detta ska du inte kunna', på den konkreta interaktionens plan.

Det är att ta i. Det verkar enklare att betrakta vanlig skolundervisning som en läroprocess av mer traditionellt slag, där det är den enskilde elevens sak att ta mer och mer plats i interaktionen, medan lärarens ansvar mera handlar om att säkra elevdeltagande, normalt på den enklast möjliga nivån.

Med andra ord: Skolundervisning som språkinlärande verksamhet har närmast följande struktur:

| | A | | | | E | | |
|----|----|-----|----|----|-----|----|----|
| rE | RA | --> | rE | RA | --> | RE | RA |
| | TA | | TE | TA | | TE | TA |

Det är lärarens uppgift att få eleverna att bidra till skoltexterna i en språkligt styrd roll, men inte att se till att de går vidare från denna styrda roll till en språkligt mer autonom roll relativt dessa texter, en roll, som i den här kontexten, vore ungefär likvärdig med den som en deltagare i en formell diskussion har - övrig deltagare i styrd monolog, i min terminologi (Anward, 1983, kap. 6-7).

Skolundervisning arbetar ju heller inte med välkända ämnen. Hela poängen med verksamheten är ju att lära ut nya saker. Dels behandlas ämnen som inte tillhör den vardagliga erfarenheten, inte ens i vid mening, dels behandlas dessa ämnen inom ramen för en teoretisk diskurs - en genre som jag har kallat framställning (Anward 1983, kap 6) - som är inriktad på tidlösa sanningar, fenomenens 'väsen', snarare än på deras framtädelseformer i erfarenheten. Och, som sagt, när ett ämne har gått igenom, så går man vidare till ett annat ämne.

Detta gör det naturligt för läraren att koncentrera sig på den första etappen i den språkliga läroprocessen och definiera pedagogiska framgångskriterier i termer av elevbidrag från en språkligt styrd roll.

Det finns förvisso faktorer som 'dämpar' informationstakten i undervisningen. De flesta ämnen är cykliskt repetitiva: samma stoff tenderar att dyka upp på varje stadium i skolan. Men denna cyklicitet verkar inte utnyttjas för att få till stånd den andra etappen i vår schematiska språkliga läroprocess. Alla undersökningar visar tvärtom på att andelen självständigt arbete inte ökar under skoltiden, i varje fall inte under grundskoletiden.

Sociala skillnader

Bernstein och forskare i hans tradition (se t.ex. Bernstein & Lundgren, 1983 och Dahlberg, 1985) har visat att förmågan till teoretisk diskurs är olika distribuerad hos barn i olika sociala klasser. Medelklassbarn är mer beredda att inta ett teoretiskt perspektiv i olika experimentella uppgifter än vad arbetarklassbarn är.

Detta är rimligen en fråga om träning. Som Heath (1983) har visat, så tenderar medelklassfamiljer att redan i förskoleåldern systematiskt introducera teoretiska moment i vuxen-barn-interaktion. En bild på en val i en bok eller ett TV-program om valar, till

exempel, följs ofta upp med ett samtal där teoretisk kunskap om valar - att de är däggdjur och inte fiskar, att blåvalen är världens största djur, att de är utrotningshotade, etc. - introduceras. Vid nästa tillfälle då valar är på tapeten knyter man an till den kunskapen och 'förhör' barnet: Kommer du ihåg vad valar var för sorts djur? Medelklassfamiljer har också tillgång till uppslagsböcker och tidskrifter, de ger sina barn populärvetenskapliga barnböcker och de besöker muséer. Under skoltiden förhör de sina barn på läxorna och kan ge dem mer information än vad som står i läroböckerna och dessutom hjälpa dem att skaffa ytterligare information, till exempel på bibliotek.

Om barn tränas på det här sättet hemma, så innebär det att de i viss mån redan klarat av den första etappen i den språkliga läroprocessen relativt skolans texter när dessa texter blir aktuella i skolan. De kan då ägna mer tid åt att skaffa sig en mer autonom språklig roll relativt dessa texter.

Men om barn inte tränas på det här sättet hemma kommer de att vara mer upptagna av den första etappen, vilket innebär att de kommer att få svårare att göra skoltexterna till sina. I en viss mening kommer de att befinna sig i en situation som liknar Maya Abbotts. I ett läge i livet - på högstadiet, framför allt - när de är upptagna av att generellt skaffa sig en mer autonom social position, kommer de att ha svårt att skaffa sig en språkligt autonom roll relativt skoltexterna. De blir knappast schizofrena av detta, men väl alienerade. De teoretiska texterna kommer att förbli andras texter.

Referenser

- Anward, J. (1983). *Språkbruk och språkutveckling i skolan*. Lund: Liber.
- Bellugi, U. (1970). Learning the Language. *Psychology Today* 4: 32-35.
- Boggs, S. T. (1972). The Meaning of Questions and Narratives to Hawaiian Children. I: C. D. Cazden, V. P. John & D. Hymes (eds): *Functions of Language in the Classroom*. New York: Teachers College Press. 299 – 327.
- Bernstein, B. (1977). *Class, Codes and Control. Volume 3. Towards a Theory of Educational Transmission*. 2nd edition. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. & Lundgren, U. P. (utg) (1983). *Makt, kontroll och Pedagogik*. Lund: Liber.
- Blakar, R. M. (1981). *Studies of Familial Communication and Psychopathology*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dahlberg, G. (1985). *Context and the Child's Orientation to Meaning*. Stockholm: Liber.
- Donaldson, M. (1978). *Hur barn tänker*. Lund: Liber.
- Harms Larsen, P. (1977). Snak i klassen. Om klasseundervisningen som Samtalesituation. *Meddelelser fra Dansk lærerforeningen*, 3/1977, 206 - 221
- Heath, S. B. (1983). *Ways with Words*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Laing, R. D. & Esterson, A. (1964). *Mentalsjukdom och miljö*. Stockholm: Aldus.
- Phillips, S. U. (1972). Participant Structures and Communicative Competence: Warm Springs Children in Community and Classroom, I: C. D. Cazden, V. P. John & D. Hymes (eds): *Functions of Language in the Classroom*. New York: Teachers College Press, 370 – 394.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1956). *The Child's Conception of Space*. London: Routledge.
- Schegloff, E., G. Jefferson & Sacks, H. (1977). The preference for selfcorrection in the organization of repair in conversation. *Language*, 53, 361 – 382.
- Schieffelin, B. & Ochs, E. (1986). Language Socialization. *Annual Review of Anthropology*, 15, 163-191.
- Snow, C. & Ferguson, Ch. (eds) (1977). *Talking to children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Söderbergh, R. (1979). *Barnets tidiga språkutveckling*. Lund: Liber.