



Hvad ved vi nu

– om danske talesprog?

Redigeret af Frans Gregersen og Tore Kristiansen

SPROGFORANDRINGSCENTRET

Denne artikel er kapitel 6 i bogen
Hvad ved vi nu – om danske talesprog?
(red. F. Gregersen og T. Kristiansen)
Sprogforandringscentret 2015.

(russisk) aegengga
 (grønlandsk) Mama kujukta
 (norsk) Godteri
 (fransk) Bonbons
 (tyrkisk) Seker
 (albansk) Shegera
 (spansk) Caramelo
 (italiensk) Zucchero Cantito
 Caramella
 (nederlandsk) Snoep

uuuhahahahaha jeg tæsker dig Safa :P

du skal ikke spilde dum :P

Jeg spilder ikk, jeg spiller

du laver sjov :P



Właśnie miasta, które odwiedziła siostra
 Jan siostra chciała poznać przez odium do ciepłych krajów

Jan Brzechwa
Sójka
 Wybrała się sójka za morze,
 Ale wybrać się nie może.
 - Trudno jest się rozstać z krajem,
 A ja właśnie się rozstaje.
 Poleciała więc na kresy
 Poznać tam interesy.
 Odwiedziła najpierw Szczecin,
 Bo tam miała dwoje dzieci,
 W Kielcach była dwa tygodnie,
 Żeby wypaść się wygodnie,
 Jedną noc spędziła w Gdyni
 U znajomej gospodyni,
 Wpadła także do Pułtuska,
 Żeby w Narwi się popłuskać,
 A z Pułtuska do Torunia,
 Gdzie mieszkała jej ciotunia.

...temperatury się mapie. Umieść radełki z
 miejscach, które odwiedziła sójka.

6 Hverdagssprogning og sprogideologier: Om betydningen af minoritetssprog hos skolebørn i København

MARTHA SIF KARREBÆK, ASTRID AG, BIRTE DREIER, NARGES GHANDCHI,
LIVA HYTTEL-SØRENSEN, ULLA LUNDQVIST, LIAN MALAI MADSEN,
JANUS SPINDLER MØLLER, THOMAS RØRBECK NØRREBY OG
ANDREAS STÆHR

NÆSTEN EN TREDJEDEL af skolebørnene i København er selv født eller har forældre der er født uden for Danmark. De kommer fra mange forskellige lande. De ti største indvandrer nationer i Danmark i dag er (i rækkefølge): Tyrkiet, Polen, Tyskland, Irak, Bosnien-Hercegovina, Rumænien, Norge, Iran, Sverige, Pakistan. Når det angår efterkommere, udgør Tyrkiet, Libanon, Pakistan, Irak og Somalia topfem inden for de ikke-vestlige lande; alt dette kan man læse om i Danmarks Statistiks publikationer. Statistikken siger altså at der går børn med mange forskellige sproglige baggrunde i danske skoleklasser, specielt i de store byer. Børnene har adgang til sproglige træk der ikke kun forbindes med dansk, men også med fx tyrkisk, arabisk, polsk samt naturligvis engelsk, der i dag er nærmest allestedsnærværende uanset at engelsk kun er officielt sprog i enkelte af indvandrerlandene.

Der er altså et stort sprogligt potentiale til stede i klasserne, i skolegården og på gangene – men det potentiale ser bestemt ikke ud til at udmønte sig i skolesucces. Sproglige minoritetsbørn klarer sig væsentligt dårligere end sproglige majoritetsbørn som dokumenteret i PISA-undersøgelser, opgørelser over skolefrafald etc. I de senere år har man politisk satset på at fokus på dansk, og en undertrykkelse af alt andet end dansk, skulle forbedre skoleresultaterne. Det har (endnu?) ikke haft den ønskede store effekt, men det har heller ikke ført til nogen form for selvransagelse. Faktisk tværtimod, man fortsætter ad samme rute.

Inden for den sprogvidenskabeligt funderede uddannelsesforskning har man argumenteret for at netop det at man ignorerer og underkender et så væsentligt aspekt af børnenes identitet, tilhørsforhold og sproglige mulighedsrum, kan have en negativ effekt på børnenes uddannelse. Men uanset hvem man er enig med i denne polariserede skoleideologiske debat, gælder det at børnenes eget perspektiv glimrer ved sit fravær. Vi ved meget lidt om hvad sprog betyder for børn, og det vil ikke være mindre interessant at vide i dag hvor globalisering og indvandring har ændret det sproglige billede i Danmark fra at have været relativt ensfarvet for halvtreds år siden til nu at være langt mere kulørt. Det betyder så også at vi har ringere mulighed for at hjælpe børnene. Det vil vi gøre et spædt forsøg på at råde bod på med dette bidrag. Vi tager udgangspunkt i materiale indsamlet på en folkeskole i København (påbegyndt i 2009; stadig i gang). Vi ser på data fra børn i indskolingen og i udskolingen. Vi fokuserer især på deres sprogbrug i hverdagen og på deres holdninger til sprog, i både en- og flertal. Ud over at nærstudiet af børns sprog giver os en pædagogisk vigtig indsigt, har det også en social og teoretisk interesse. Børn og unges sprog afspejler de nuværende kommunikative og sociale betingelser, ligesom det former og peger mod fremtidige udviklinger. Dermed dokumenterer dette bidrag sprogligt levede liv, som de udfolder sig nu, men bidrager samtidig til studiet af igangværende sprogforandringer.

Som grundlag for vores analyser anvender vi Jens Normann Jørgensens *sprogningsteori* (sådan som den er præsenteret i hans allerede nu klassiske artikel om dette emne fra 2008, og som den er udfoldet og uddybet i disputatsen fra 2010; begge værker findes i litteraturfortegnelsen efter artiklen). Jørgensen anlægger et nyt sprogsyn, hvor enkeltprog som dansk, engelsk, arabisk, osv. ses som *ideologiske, sociokulturelle konstruktioner*. Ud over et tiltrængt opgør med forståelser af sprog som naturgivne fænomener og objektivt afgrænselige enheder åbner det for muligheden for at analysere relationer mellem sproglige træk, navngivne eller af mennesker afgrænsede 'sprog' og benævnelser for personers relationer til enkeltprog, fx etsproget, tosproget, indfødt taler, osv. Bidragets teoretiske hovedbudskab er at det er væsentligt for forståelsen af anvendelsen og ikke-anvendelsen af sproglige træk samt for den sproglige udvikling i storbyer som København at betragte sprog på for det første et form- eller trækniveau (lyd, ord, regler etc.), for det andet et sprogbrugsniveau (fx hvem siger hvad og hvordan til hvem) og for det tredje et ideologisk niveau (fx er det godt eller dårligt; hvem taler eller bør (ikke) tale på hvilke måder). Her kan der ses en inspiration fra den amerikanske sproglige antropolog Michael Silversteins tanker om *the total linguistic fact*.

Fra brug af enkeltprog til sprogning

Jens Normann Jørgensen argumenterede i forskellige publikationer (se litteraturlisten efter kapitlet) for en ny måde at anskue sprog på. I selve begrebet *sprogning* ligger en dynamisering af begrebet sprogbrug så der bliver tale om en proces snarere end om anvendelse af præetablerede, fast definerede elementer fast forankret i afgrænselige enkeltprog. Jørgensen ser sprogning som en social og semiotisk proces mennesker engagerer sig i for at påvirke hinanden og deres omverden. Den minimale analyseenhed bliver så det sproglige træk, som vi også kan kalde en sproglig ressource. Sproglige træk kan have forskellige typer af betydninger, og de kan være associeret med ét sprog, flere sprog eller ingen almindeligt anerkendte sprog. Sprogbrugere eller *sprogere* kan være enige eller uenige om et træks sproglige tilhørsforhold. Det kan blive til genstand for forhandlinger, ligesom det kan blive re-analyseret og re-kategoriseret situationelt eller over tid. For eksempel skændes nogle stadig om hvorvidt *nice* og *fuck* er eller ikke er dansk; *mayonnaise* var engang kun fransk, men er nu ukontroversielt dansk (selvom det alligevel ikke må staves *majonæse*); mens *wallah* og *insballab* er kontroversielle som (potentielt legitimerede) nye bidrag til det danske sprog. *Wallah* er faktisk allerede at finde i Den Danske Ordbog, men det vakte noget postyr da Dansk Sprognavn i 2013 gav udtryk for muligheden for at optage *wallah* i Retskrivningsordbogen. Det er en tydelig illustration af at grænser mellem hvad der tilhører, og hvad der ikke tilhører et sprog, er umulige at blive helt enige om.

Der er flere årsager til Jørgensens gentænkning af sprogbegrebet, og han var ikke alene om at gå i den retning. Den internationale sociolingvistiske forskning har for længst vist at enkeltprog ikke er naturlige kategorier, men derimod er etableret i historiske politiske og ideologiske processer. Der findes således ikke et biologisk eller på anden måde naturvidenskabelig verificerbart fænomen 'dansk'. Det følger næsten heraf at grænser mellem sprog ikke er faste, men flydende og til forhandling. Nogle steder, herunder i de skandinaviske lande, er nationalsprogene blevet særdeles stærke markører for nationalt tilhørsforhold. Det er ikke mindst sket under påvirkning af den tyske filosof Herders idé om at en nation udgøres af *ét* folk med *én* fælles kultur og *ét* fælles sprog, og disse nationalromantiske tanker har stadig konsekvens for opfattelsen af hvad det vil sige at være dansker, svensker, nordmand, osv. For eksempel er det for de fleste mennesker i Danmark, og særlig dem der mener at de taler et godt dansk, svært at forestille sig at man kan være dansker uden at kunne tale dansk. Denne forståelse er stærk, og bekræftes ofte i institutionelle sammenhænge, som fx i følgende udtalelse fra Inger Støjberg:

I Danmark taler vi dansk. Man har ret til at lære alle de sprog, man vil, men det skal foregå i fritiden. (Inger Støjberg interviewet i *Jyllands-Posten* 18. december 2012)

Sammenhængen mellem et folk (*vi*), et sprog (*dansk*) og et sted (*Danmark*) udtrykkes her som et faktum. At sige at *vi* kun taler dansk i Danmark er naturligvis en forenkling. Helt trivielt tales der utrolig mange andre sprog i Danmark af de mange mennesker på gennemrejse: turister, konferencedeltagere, internationale studerende etc. Mindre trivielt er det at folk der oprindeligt var på gennemrejse, kan ende med at blive her i kortere eller længere tid – men stadig anvende andre sproglige træk end dem der almindeligvis forstås som danske. Nogle indbyggere har andet end dansk som førstesprog, som 'arvesprog' fra deres familier (forældre eller andre) eller som kommunikationsform med ægtefælle, forældre eller andre relationer i hjemmet. Endvidere er mange arbejdspladser officielt flersprogede, især med engelsk som officielt sprog ved siden af dansk, eller de har en sprogligt sammensat medarbejderstab; både toprestauranter, rengøringsselskaber og Københavns Universitet falder ind under den beskrivelse.

Det opfattes ofte som en konsekvens af påstanden "I Danmark taler vi dansk" at mennesker der anses for flersprogede, skal tilpasse sig en bestemt måde at tale og opfatte sprog på. Jørgensen beskriver denne forventning som *den dobbelte etsprogethedsnorm*, og han opsummerer den som følger:

Personer, der behersker to sprog, bruger til enhver tid ét og kun ét sprog, og de benytter hvert af deres sprog på en måde, der principielt ikke afviger fra etsprogedes brug af sproget. (Jørgensen 2002: 14)

Der kan være gode grunde til at overholde en etsprogethedsnorm. Sprogning er en måde at påvirke omverdenen på, men det kræver at dem man henvender sig til, har mulighed for at skabe mening med henvendelsen. Således er det en god idé kun at anvende sproglige træk som den eller dem man henvender sig til, kan forstå. Hvis man imidlertid deler sproglige ressourcer associeret med flere sprog med dem man kommunikerer med, kan man sagtens have gode grunde til at anvende dem. Der er ikke noget i sproget selv der forhindrer det, og hvis det bliver bedømt som 'forkert', er det en bedømmelse der bunder i en ideologi. Det anses af mange ikke bare som forkert (i modsætning til rigtigt), men som direkte umoralsk hvis man ikke overholder ideologiske forventninger og regler om etsprogethed.

Men når nu (især unge) sprogbrugere faktisk anvender træk associeret med forskellige sprog, ja måske ligefrem forventer det af hinanden (se Kapitel 8), orienterer de sig netop ikke mod en etsprogethedsnorm, men mod det Jørgensen kaldte en *polysprogningsnorm*. Polysprogningsnormen er karakterise-

ret ved at sprogbrugere anvender alle de sproglige træk som de har til rådighed, for at opnå deres kommunikative mål bedst muligt. Det kan de gøre uanset om de kender mange eller få træk associeret med sprogene, og uanset om de kender eller har en mening om trækkenes (et)sproglige tilhørsforhold. Denne type sprogbrug, eller *sprogning*, bliver traditionelt kaldt *kodeskift* eller *kodevekslen*.

Sprogningstilgangen anerkender at navngivne sprog har betydning. Sprogbrugere eller *sprogere* organiserer sproglige træk i enheder som ovenikøbet nogle gange navngives, jf. dansk, norsk, jysk, børnesprog, gadesprog (se også Kapitel 8). Den slags navngivne kategorier orienterer vi os imod i vores dagligdag, bruger som hverdagsbegreber ("hendes modersmål er arabisk") og i bedømmelsen af sproglig udfoldelse ("hun taler dårligt dansk"; "det er grimt når man blander sprog"; "det er en skam, at han taler sit modersmål så dårligt"). Men det er vigtigt at huske på at det netop er en kulturel og ideologisk funderet forståelse – ikke en der har en iboende sandhedsværdi.

For at opsummere: Sprogningsperspektivet fokuserer på relationen mellem mennesker (sprogerne), sproglige træk eller ressourcer, de betydninger og associationer som ressourcerne har, inklusive forståelsen af deres tilknytning til andre træk, samt på de formål sprogbrugerne har med deres sprogning. Sprogningsperspektivet indebærer også en forståelse af at det ikke i sig selv er moralsk forkasteligt, grimt eller grundlæggende naturstridigt hvis sproglige træk som kan associeres med forskellige sprog, kombineres. Tilsvarende er sprogforandringer ikke i sig selv et problem eller en forringelse af en mere oprindelig og perfekt tilstand. (Det betyder dog ikke at sociolingvistiske forandringer i forhold mellem sprog aldrig er et problem for nogen. For eksempel er engelsks sejrsgang ikke lige let for alle i Danmark at håndtere; der findes mange der ikke har særlig gode engelskkundskaber).

For det første er forandring uundgåelig – alle kulturelle fænomener forandrer sig over tid – og for det andet er forandringen ikke mindst en afspejling af menneskers behov og ønsker i den verden de bebor. Sprog indgår i, skaber og afspejler den øvrige sociale verden. Eftersom verden aldrig står stille, gør sproget det heller ikke. Sådan må konklusionen være, når man som Jørgensen – og vi – ser på sproget som et socialt fænomen, og dermed noget som især kan fortælle om mennesker og deres sociale verden.

Sproglig etnografi i storbyen

Københavnstudier i Hverdagsprogning som vi her rapporterer fra, udgøres især af undersøgelser på den samme folkeskole i København. Alle studier har samme metodologiske afsæt i *sproglig etnografi*. En grundlæggende antagelse inden for denne tilgang er at sprog og socialt liv er uløseligt forbundet, og at analy-

ser af situeret sprogbrug giver os fundamentale indsigter i menneskers sociale handlen.

Siden 2009 har forskergruppen udført feltarbejde blandt skolens elever, både på skolen og i andre sammenhænge, i fællesskaber og på egen hånd. De første undersøgelser blev gennemført 2009–2011 og havde fokus på eleverne i udskoling (7.–9. klasse) og indskoling (0.–1. klasse). Forskellene mellem klassetrinene i forhold til sprogbrug og orientering mod sprognormer var markante, og det vakte vores interesse for at dokumentere hele processen. I 2010 satte forskergruppen derfor gang i et længdestudie, hvor den samme årgang fulgtes – og stadig følges – gennem hele skoleforløbet. Der er her en eksplicit parallel til studierne i Køge (nævnt i Indledningskapitlet).

Gruppen bag *Københavnstudier i Hverdagsprogning* har indsamlet en stor mængde data i skolen, SFO'en, i elevernes hjem og i deres fritid. Data rummer lyd- og videooptagelser af eleverne, optagelser foretaget af eleverne selv, gruppeoptagelser, feltdagbøger fra deltagerobservation, etnografiske interviews, skriftlige produktioner af eleverne, tegninger samt Facebook-kommunikation. Derudover indgår der i længdestudiet en årlig dataindsamling hvor eleverne bliver optaget i grupper af 3–4. De årlige optagelser er med til at sikre kontinuerlig og sammenlignelig dokumentation af alle elevers udvikling. Samtidig er variationen i de andre data en styrke i forhold til forskergruppens overordnede formål om at forstå hvordan børn og unge i nutidens storby socialiseres gennem sprog og anvender sprog til at forstå, forandre og skabe deres verden.

Fokusskolen ligger i et tidligere arbejderkvarter som i dag kan karakteriseres som et etnisk og socialt mangfoldigt område i det senmoderne København. Kort tid inden forskningsgruppens første observationer på skolen kom der en ny skoleleder som havde sat sig som mål at forandre skolens elevsammensætning sådan at den svarede til kvarterets befolkningssammensætning. Ifølge skolens beregninger er det lykkedes, hvilket vil sige at de fra 2007 til i dag har halveret antallet af såkaldt 'tosprogede elever' fra at udgøre ca. 60 procent af det samlede elevantal til ca. 30 procent. På de klassetrin vi har fulgt, har eleverne dog stadig haft mange forskellige sproglige baggrunde. Det skal vi se flere eksempler på i det følgende.

Studie 1: Sproglige normer og polysprogning blandt udskolingselever i skole og hjem

Vi vil først præsentere et par eksempler på hvordan de ældste skoleelever (7.–9. klasse) navigerede mellem forskellige sproglige normer i skole og hjem. Altovervejende foregik kommunikation i klasseværelset på dansk, men i fremmedsprogsundervisningen også på engelsk, tysk og fransk. Her synes

den dobbelte etsprogethedsnorm således at gælde. I kommunikationen mellem eleverne indbyrdes kunne vi imidlertid høre en polysproget praksis, hvor en række af de forskellige sproglige ressourcer deltagerne havde til rådighed, blev udnyttet. I det første eksempel kan vi se forskellen på de forskellige normorienteringer:

Eksempel 1: ”Se hendes sko”

Massima har optaget på i en fysiktime. Deltagerne er læreren (Lær), Massima (Mas) og Jehan (Jeh). Fadwa er en klassekammerat.

```

01 Lær: toeren og hvorfor er det det
02 Mas: fordi den hold [/] indeholder en ledetråd
03      (3.1)
04 Mas: Fadwa xxx under nederdelen til grin dekh na us ke
05      joote
Oversæt: ((se hendes sko/støvler))
06 Jeh: mujhe nahin nazar aa rahe
Oversæt: ((jeg kan ikke se dem))
07 Mas: xxx
08 Jeh: nå:h xxx ((ler kort))
09      (1.7)
10 Jeh: nederdel kan man sætte ballerinaer til og sådan

```

I uddragets første linjer ser vi hvordan læreren stiller et undervisningsrelateret spørgsmål, og Massima svarer. I denne udveksling benyttes udelukkende sproglige træk forbundet med dansk. I l. 04–05 henvender Massima sig til sin bedste veninde for at henlede hendes opmærksomhed på en klassekammerat, Fadwas, påklædning, som hun åbenbart er kritisk over for. I Massimas og Jehans samtale anvender de en blanding af sproglige træk associeret med dansk og urdu, som pigerne veksler imellem. Dette korte uddrag er altså et eksempel på at Massima efterlever en etsprogethedsnorm i den officielle undervisningskommunikation, hvilket er en væsentlig del af at opføre sig som god elev. I kontrast til dette ser vi at pigerne når de taler sammen, trækker på alle mulige sproglige ressourcer, både nogle associeret med dansk og nogle fra andet end dansk; blandt veninderne hersker polysprogningsnormen.

Vi kan se i vores data fra 7.–9.-klasserne at det er almindeligt blandt de ældste elever at polysproge med jævnaldrende. Vi kan også se at eleverne er yderst bevidste om sprog. De kan give omfattende beskrivelser af hvordan der er forskellige sproglige normer for forskellige situationer. De beskriver fx hvordan de bruger en respektfuld og ’fin’ talestil i samtale med lærere og andre voksne, mens den sproglige stil de bruger med vennerne indeholder slang

og en blanding af mange sproglige former forbundet med bl.a. arabisk, kurdisk, tyrkisk og urdu (se mere om det i Kapitel 8).

Der er altså forskel på hvordan det er passende at opføre sig rent sprogligt afhængigt af om skolen eller gruppen af jævnaldrende er hvad man kunne kalde det normative centrum. Familien udgør også et vigtigt orienteringspunkt i forhold til sproglig og social opførelse i de unges hverdag. Her har Astrid Ag og Jens Normann Jørgensen i en artikel fra 2013 faktisk vist hvordan de unges forældre lægger vægt på deres børns tilegnelse af dansk – og at deres motivation for dansk tilegnelsen primært er instrumentel: Dansk opfattes som et middel til at få en uddannelse og et job. Forældrene lægger imidlertid også vægt på at deres børn lærer sprog fra forældrenes hjemland. Her er motivationen en nationalromantisk opfattelse af sprog som uløseligt forbundet med kultur. Så for at bevare kulturen skal sproget læres. En anden motivation som de fleste forældre påpeger, er at børnene skal lære sproget så de kan tale med deres familiemedlemmer når de rejser i forældrenes hjemland. Selvom flere forældre umiddelbart giver udtryk for en dobbelt etsprogethedsnorm – hvor ét sprog betragtes som passende til nogle situationer og steder og et andet til andre – har de nu også selv en mere blandet sproglig praksis i familien. Som denne mor udtrykker det: ”vi blander, mig og min mand, urdu, punjabi, ikke (.) det gør vores forældre også” (interview, Malika, Nashas mor).

Ag og Jørgensen beskriver i artiklen hvordan man kunne iagttage flere forskellige sproglige praksisser i familier med minoritetsbaggrund. Faktisk blev der hos nogle næsten kun brugt dansk. Det var sjældent, men det skete f.eks. i Yasmins familie. Yasmin forklarer at hun ikke selv taler urdu særlig godt, og desuden ”fordi hun mor hun er jo (.) god til dansk og alt det der, hun er bare vant til at tale dansk med os” (interview, Yasmin, 8. klasse). Yasmins mor selv ville dog ønske hun havde talt mere urdu med sine børn. Dansk fandtes i et vist omfang i alle familier, men de fleste blandede det med minoritetssprog så den almindelige omgangsform var mere eller mindre polysproget. Det illustreres i Eksempel 2 med et uddrag fra en samtale i Nashas hjem.

Eksempel 2: ”Tolv i biologi”

Nasha optager sig selv hjemme. Deltagerne er Nasha (Nas), Nashas mor, Malika (Mal) og Nashas søster, Yalda (Yal).

01 Yal: hej inspektør
 02 Mal: *Yalda manna kiya tha na ke nahin tha*
 Oversæt: ((Yalda sagde jeg til dig at du ikke skal gøre det eller gjorde jeg ikke))
 03 Yal: ohoho
 04 Nas: it's raining men hallelujah ((synger))
 05 Nas: jeg er så glad for jeg fik tolv i biologi
 06 Mal: er det rigtigt Nasha tolv *miley hain*
 Oversæt: ((er det rigtigt Nasha tolv fik du det))
 07 Nas: standpunktskarakter tolv *hi hain mere*
 Oversæt: ((tolv er min standpunktskarakter))
 08 Mal: ah det er flot
 09 Nas: *ke [/] ab mein bas[/] ke matlab* standpunkts-
 10 *karakter yeh hota hai*
 Oversæt: ((det[/] nu jeg bare [/] det jeg mener stand-
 punktskarakter er det))
 11 Mal: mm
 12 Nas: *ke aik period mein na sirf tolv par hoti hoon*
 13 *biologi mein*
 Oversæt: ((så jeg over en længere periode kun får tolv i
 biologi))
 14 Mal: mm det er flot skat

I dette uddrag som vedrører Nashas høje karakter i biologi, ser vi hvordan sproglige træk der associeres med både dansk, engelsk og urdu, blandes selv inden for de enkelte ytringer. Og Nashas mor Malika praktiserer polysprogning på lige fod med sine døtre. I l. 06 bruger moderen en ordstilling i den interrogative sætning ”tolv *miley hain*” der er karakteristisk for urdu, med objekt placeret før verbum, men objektet udgøres af substantivet *tolv* som i de fleste sammenhænge forbindes med dansk. I l. 12 siger Nasha *period*, som mange ville forbinde med engelsk, men en lydlig (fonetisk) beskrivelse af hvordan Nasha siger ordet, viser at udtalen i denne situation har træk fra urdu. Polysprogning udgøres netop af denne form for kompleks integration af forskellige sproglige former. Vi har dermed demonstreret at polysprogning ikke kun foregår blandt unge indbyrdes, men også i familien mellem børn og voksne. Så selvom børnene (her udskolingseleverne) møder tydelige krav om kun at bruge ét sprog ad gangen i skolen – og oftest efterlever disse krav i den officielle undervisning – så ser den sproglige hverdag anderledes ud hos flere af dem derhjemme.

Studie 2: Sprogligt hegemoni og betydningen af minoritetssproglige træk blandt skolestartere

Nasha hører til blandt de ældste elever i skolen. Vi har imidlertid også fulgt en klasse af skolestartere med mange typer af sproglige og etniske baggrunde – dansk, kinesisk, marokkansk, irakisk, somalisk, islandsk, pakistansk, tyrkisk, tyrkiskkurdisk – i over et år. Her blev dansk behandlet som det naturlige og (eneste) korrekte sprog – og som det eneste sprog der havde betydning for læring og undervisning (skolens centrale formål). Denne forståelse deltes og videreførtes tilsyneladende af alle involverede: lærere, forældre og børn med både rent dansksproglig og mere blandet sproglig baggrund. Dermed dominerede ressourcer tilskrevet dansk over alle andre sproglige ressourcer. Dansks overvældende dominans i denne klasse og på dette trin var bemærkelsesværdig. Man kunne som udgangspunkt forvente en højere grad af afspejling af børnenes sproglige diversitet, om ikke i undervisningssituationer så da i hvert fald i frikvartererne hvor de var mere frie til at udforske, lege med og 'bare' gøre sig forståelige for hinanden ved hjælp af deres fulde sproglige potentiale. Den forventning blev ikke indfriet, og dermed kontrasterede observationerne i klassen med det vi så hos de ældre elever i samme skole (som beskrevet ovenfor i studie 1).

Vi har over 300 timers optagelser fra den indskolingsklasse vi her beskriver. De dækker undervisning, frikvarterer, officielle og uofficielle sproglige aktiviteter. Kun i cirka 25 situationer anvendte børnene sproglige ressourcer der kan genkendes (og blev genkendt) som andet end dansk. I nogle tilfælde var der tale om enkeltkommentarer, i andre var det længere interaktioner, men næsten alle involverede tyrkisk eller arabisk. At der var så få tilfælde, er i sig selv værd at udforske, motivere og forklare nærmere.

Et sted at starte er at undersøge de voksnes perspektiv på sproglig variation. Uanset at man ikke skal tro at børn altid gør hvad voksne siger og ønsker, så har de voksne trods alt ofte en særlig autoritet. De skaber interaktionelle og kulturelle miljøer hvor børnene lærer at visse handlinger er passende, andre ikke; hvor noget sprogbrug tilskyndes, andet ikke; og hvor nogle måder at bruge sprog på forbindes med særlige sociale modeller. I skolen er læreren en særlig vigtig voksen, og i et interview med Louise, den primære pædagog for den 0. klasse vi her koncentrerer os om, spurgte vi om hun i sin undervisning inddrog klassens kulturelle og sproglige diversitet. Louise svarede som vist i Eksempel 3.

Eksempel 3: Interview med Louise

01 Lou: (.) ø:hm (.) jeg vil ik sige decideret i under-
 02 visningen (.) det vil jeg ik sige jeg gør men
 03 æ:h (.) men vi taler da meget om forskelle (.)
 04 o:g øh (.) om hinandens sprog hvordan sir man
 05 (.) det og det på dit sprog (.) og hvordan sir
 06 man det på dit og hh og (.) ø:hm (.) mester ja-
 07 kob den ka synges på rigtig mange sprog og den
 08 har jeg så en kopi af der bliver sunget på tysk
 09 og fransk og alt mulig andet (.) [...] men øh men
 10 men jeg bruger det ik decideret (.) i undervis-
 11 ningen som sådan (.) men vi taler meget om det.

Louise tøver før hun præsenterer en nedtonet afvisning af at hun skulle arbejde systematisk med diversitet (l. 01–02). Tøven kan i sig selv være en måde at forsøge at nedtone noget man ikke tror, er det foretrukne svar, og desuden bløder Louise sin afvisning yderligere op ved at hævde at de til tider taler om hvad forskellige ting hedder på børnenes sprog (l. 03–06). Hun nævner at hun har en sang – Mester Jakob – som kan synges på flere sprog, herunder tysk og fransk (l. 06–08). Men faktisk talte ingen børn i denne klasse tysk og fransk, og Mester Jakob må også siges at være et standardeksempel fra en tid hvor flersprogethed i samfund og skoler drejede sig om at det var vigtigt og nyttigt at lære de primære europæiske fremmedsprog. Louises forsøg på at argumentere for at hun skulle inddrage det kulturelle og sprogligt komplekse klasseværelse pædagogisk, var ikke overbevisende. Vi var faktisk aldrig vidne til at børnene blev spurgt om noget der havde relation til andre sprog (og knapt nok til andre kulturelle praksisser) end dem der almindeligvis blev betragtet som dansk(e). Og vi havde ikke nogen fornemmelse af at Louise var klar over hvilke typer af (sproglige og kulturelle) baggrunde børnene reelt havde. Selvom det ikke var forbudt at anvende (træk fra) minoritetsprog, var det tydeligvis heller ikke et miljø som befordrede anvendelse af dem.

Ved på den måde at ignorere andet end det danske opnåede lærerne det etsprogede klasserum, som af medier, lovgivning og politikere generelt præsenteres som idealet for den danske skole. Imidlertid havde det i denne sammenhæng også en anden effekt. For selv om man kan mene at i og med at der er tale om en dansk skole, er fokus på dansk det eneste rigtige (hvilket vi er ganske klar over, at mange mener), så skabte det en markant, nærmest demonstrativ 'sletning' (*erasure* kaldes det i den internationale litteratur) af den virkelighed som børnene kom fra, befandt sig midt i, og skulle lære at håndtere bl.a. i forhold til læring.

Den anden vigtige voksenautoritet i børns liv er (oftest) deres forældre. Generelt accepterede forældrene til børnene i vores fokusklasse skolen som et "tal-dansk"-miljø, de fleste i tavshed, andre mere eksplicit. En af de mest tydelige fortalere for klasserummets dansksprogede dominans var Fadimes tyrkisk-kurdiske far. Herunder bringer vi et uddrag af en feltdagbog som fint opsummerer hvad han gentog adskillige gange til en af os i interviews og ved tilfældige møder.

Eksempel 4: "dansk gør hende aktiv"

Feltdagbog; skrevet af Martha Sif Karrebæk

Fadimes far fortæller mig, at det ikke er vigtigt for ham, at Fadime lærer tyrkisk. Det er dansk, der tæller. Tyrkisk bruger de kun de tre uger om året, de er på ferie i Tyrkiet, og det kan hun altså bare lære selv. Dansk derimod vil gøre hende i stand til at være aktiv. Det gælder om at være aktiv, han peger igen på sit hoved.

Fadimes far vurderer dansk og tyrkisk meget forskelligt i forhold til kognition og uddannelse. Dansk er vigtigt og gør Fadime aktiv. Det insisterer han på flere gange. Han forklarer at "aktiv" vil sige at kunne bruge sine mentale evner til at lære, tænke og deltage i samfundet. For ham er dansk bedre egnet til det end tyrkisk, fordi dansk er samfundets og skolens sprog. Tyrkisk er mindre vigtigt fordi det bruges sjældnere og kun uden for skolen. Af samme grund skal skolen ikke være ansvarlig for undervisning i tyrkisk. Disse holdninger tilkendegav han også over for en anden – tyrkisktalende – forskerkollega, og ifølge lærerne havde han flere gange forlangt at skolen underviste systematisk i mundtlig og skriftlig dansk i børnehaveklassen. Eksemplet illustrerer at konstruktionen af (dobbel) etsprogethedsnormen i klasserummet foretages af både lærere og forældre i fællesskab, også af forældre med sproglig minoritetsbaggrund, som dermed (implicit, eller som med Fadimes far eksplicit) bekræfter lærerne i deres praksis.

Nu bevæger vi os fra nedslag i de voksnes eksplicite og implicite konstruktioner af normer for sproglig adfærd i skolen – til børnenes perspektiv: Børnene stillede heller ikke spørgsmålstegn ved dansks dominans, hverken eksplicit eller ved at konfrontere lærerne med andre sproglige ressourcer end dem der genkendtes som 'dansk' og dermed legitime. For at forstå hvilken betydning disse ressourcer så fik tillagt, og hvordan betydningen opstod, vil vi se nærmere på et enkelt eksempel på en situationel vurdering. Sproget i fokus er tyrkisk, og i eksemplet optræder Fadime, Merve, begge med tyrkisk-kurdisk baggrund, og Selina, der har marokkansk baggrund, men ikke taler arabisk. Af pladshensyn vil vi nøjes med at vise en del af den længere for-

handling af sociale relationer, rettigheder til materielle ressourcer, lege- og venskabsnormer etc., og altså af betydningen af tyrkisk, der her blev bedømt som situationelt upassende.

Merve og Fadime legede med klodser; det foregik på tyrkisk. Så kom Selina til, hvilket medførte en sproglig rekalkibrering til dansk som det dominerende sprog. Endvidere ændrede Merves primære sociale fokus sig til Selina (og væk fra Fadime), men indimellem fortsatte Merve med at henvende sig til Fadime på tyrkisk, dog mest når hun havde brug for at hævde sig. Første gang det skete, pegede Selina på at det var uheldigt: ”lad være med at tale sådan til hende”. Selina forstod ikke tyrkisk, og det er en oplagt grund til hendes modvilje. Merve accepterede og faldt tilbage i dansk, men da hun igen fandt tyrkisk frem – for at hævde sig over for Fadime – havde Fadime pludselig fået øjnene op for en ny strategi; se Eksempel 5.

Eksempel 5: ”hun taler dansk”

Videooptagelse fra 0. klasse. Klassekammeraterne Fadime, Merve, Selina leger med klodser i en legetime i klassen.

```

01 Fad:      Merve min er ik det samme som farve di:g?
02           (.) min er sådan her
03           xxx.
04 Mer:      benimki seninkinden daha güzel.
05           min er flottere end din
06           (0.3)
06 Fad:      ↑duh siger til mig den ik var stor? (.) ↓duh
07           (.) du snakker sådan til mig igen! ((peger
08           anklagende på Merve))
09           (2)
10 Fad:      hun: sir til mig den ik var stor.
11 Mer:      o:kay:.
12 Fad:      hun snakker sådan.
13 Sel:      Merve la vær med [og xxx tale til dig (.) la
14           vær med at tale sådan til hende
15 Fad:      [jeg snakker ik sådan.
16           jeg snakker ik sådan der jeg snakker over
17           hovedet ik sådan der
18 Sel:      hun taler dansk.
19 Mer:      hey Selina hey gi gi mig (.) den der

```

Merve hævder, på tyrkisk, at hendes tårn er flottere end Fadimes, og efter at Fadime først er begyndt at svare, på dansk, foretager hun en reorientering mod selve valget af sproglig form. Hun benytter sig af at Selina allerede har udpeget tyrkisk som upassende og gentager delvis fra Selina: ”Du snakker

sådan til mig igen” (l. 07). Dernæst fortsætter hun med at beklage sig til Selina over Merves anvendelse af tyrkisk (l. 10, 12, 15-17). Bemærk, at selv om Fadime forstår hvad Merve siger, vælger hun at overhøre indholdet og udelukkende kommentere formniveaueet. Dermed bliver selve brugen af tyrkisk et emne der anvendes strategisk i sociale forhandlinger. Fadime genbruger også Selinas måde at omtale tyrkisk på som (*snakke*) *sådan*. Muligvis kendte Selina ikke det almindelige navn for den måde at tale på (tyrkisk), men det gør Fadime. Alligevel vælger hun at undlade at bruge det, og tyrkisk reduceres til nærmest ingenting – en talemåde uden navn. Tyrkisk er altså situationelt upassende. Man kan gribe ind når den måde at tale på genkendes, og ovenikøbet er anvendelsen i dette tilfælde uopfordret: ”jeg snakker ik sådan der”. Nej, Fadime taler på den situationelt passende måde: ”hun taler dansk” (l. 18). Merve accepterer og slår tilbage i dansk.

Eksempel 5 illustrerer en af de meget få situationer hvor børnene faktisk brugte andet end dansk. Pigernes sociale forhandlinger indgår i en længere proces af værditilskrivning til sprog og sproglige ressourcer, her dansk og tyrkisk, som de ikke var de eneste deltagere i. Tværtimod. Men her bedømmer de selv eksplicit tyrkisk som upassende og illegitimt, dansk som passende. Og argumenterne for denne bedømmelse afspejler og medskaber en orden der generelt gjaldt i klassen. ”la vær med og tale sådan til hende” kan medføre at Merve taber ansigt, og i lyset af den generelle indstilling til tyrkisk bliver dette sprog i bedste fald overflødig, i værste fald et stigma. Fadime benægtede i situationen sit medlemskab af gruppen af tyrkisktalende og distancerede sig fra tyrkisk, tyrkiskhed, og dermed fra de sociale effekter af et stigma. Dermed opførte hun sig også på en måde der afspejlede den generelle tendens til at ignorere, undertrykke og slette børnenes sproglige baggrunde i klassen, og helt i overensstemmelse med den holdning til anvendelse af tyrkisk i skolen som hendes far gav udtryk for.

Studie 3: Konstruktion, brug og betydning af arabisk

Som nævnt mødte vi ikke polysprogning eller former for sprog der var mere præget af diversitet i Selina, Merve og Fadimes klasse. Imidlertid holdt vi op med at følge dem da de gik ud af 1. klasse. Vi havde i stedet besluttet at påbegynde et længdestudie af en hel årgang af børn for at kunne opnå indsigt i udvikling af sprogbrug og af betydninger tilknyttet sprogbrug igennem hele børnenes skolekarriere. Den klasse vi vil fokusere på i det følgende, og som altså er en anden end Selina, Merve og Fadimas, havde flest børn hvis modersmål var oplyst som dansk; af andre modersmål var der arabisk (fem drenge, en pige), urdu (en dreng) og thai (en pige). De havde samme børnehaveklasseleder som Fadime og Merve havde haft, men i 1. klasse fik de den

unge lærer Simon. Simon havde som Louise ovenfor ikke specielt overblik over børnenes sproglige baggrunde. Vi spurgte også ham om han havde arbejdet med deres forskellighed. Han svarede:

Eksempel 6: Interview med Simon

Martha Sif Karrebæk (Xmk) interviewer Simon (Sim), lærer i 1. klasse.

```

01 Sim:   men de e:r (1.8) jeg ved ikke det er også nogle
02        gange så (0.8) de gange jeg har prøvet har det
03        ikke været en ubetinget succes
04 Xmk:   nej (0.3)
05 Sim:   for jeg tænker de kan heller ikke så godt lide
06        at blande det eller de:t det kan være lidt my-
07        stisk for dem (1.4) men det er jo så igen også
08        noget med en social slagside [måske]
09 Xmk:   [ ja ]
10 Sim:   fordi nogle af de her (0.5) drenge der går til
11        arabisk er måske heller ikke så skide gode til
12        arabisk (.) det ved jeg ikke om de er (.) men
13        (0.3)
14 Xmk:   det er jo en [mulighed ]
15 Sim:   [men:      ] altså når man e:r syv
16        år gammel og har øh arabisk (0.4) to gange om
17        ugen i den sjette lektion efter en lang dag (.)
18 Xmk:   ja (0.8)
19 Sim:   kan godt være man ikke lærer [så meget]
20 Xmk:   [ ja      ]

```

Simon peger på at det at inddrage forskellige sprog i undervisningen ikke er nemt. Børnene finder det måske ikke passende at tale andre 'modersmål' end dansk i undervisningen, men han antyder også at de måske ikke er så gode til disse andre sprog, her eksemplificeret med arabisk. Han nævnte også i interviewet at det bare var svært at nå det hele. Der var rigeligt med faglige udfordringer, mål og krav som de var nødt til at fokusere på. Børnenes sproglige baggrunde kom længere nede på hans prioriteringsliste. Simon arbejdede dog meget strategisk for at undgå almindelige forudfattede meninger om børnene, og med at nedbryde gængse kategorier. Han vægrede sig voldsomt ved at tale om "den arabiske gruppe", "de mørke drenge" etc. – det mente han ikke gjorde noget godt. Og han havde en positiv holdning til at blande sprogene eller at tale det som han genkendte som ungdomssprog, og som vi har omtalt som gadesprog (se senere og Kapitel 8).

Eksempel 7: ”noget man kan slukke og tænde for”

```

01 Sim:      jeg synes også øh det er okay (0.4) bare man
02           øh jeg tænker det helst skulle være noget man
03           sådan kan slukke og tænde for (.)
04 Xmk:      ja (.)
05 Sim:      for når man er forskellige steder [så er det
06           jo]
06 Xmk:      [ja]
07 Sim:      mere eller mindre passende jo

```

Simon udpeger nogle relevante udfordringer i forhold til at trække på elevernes samlede sproglige ressourcer som pædagogisk strategi. Desuden peger han på udfordringer der har med organiseringen af arabiskundervisningen at gøre (den ligger om eftermiddagen, hvor børnene er trætte og går til fritidsaktiviteter). Uddragene viser at Simon reflekterer over børnenes sproglige ressourcer og sprogbrug, og til en vis grad er åben overfor at børnene anvender deres sproglige ressourcer kreativt.

Nu går vi fra lærer Simon til børnene selv. I det følgende eksempel fra 0. klasse viser vi hvordan en dreng med majoritetsdansk baggrund, Tommy, identificerer sig som araber, og udforsker og udformer denne arabiske identitet gennem brug af en sproglig form der bliver associeret med arabisk, plus udfordrende handlinger. Situationen er den at fire børn der her alle tilfældigvis har majoritetsdansk baggrund, nemlig Michelle, Konstantin, Ella og Tommy, er blevet bedt – af os forskere – om at lave en fødselsdagstegning. Det er de dog mindre fokuserede på igennem den ca. 45 minutter lange samtale. Det meste handler om at udfordre hinanden og skolens almindeligt gældende regler, og at lave sjov. Alt foregår i en meget venskabelig tone.

Eksempel 8: ”jeg er araber”

Lydoptagelse fra gruppesamtale i 0. klasse med Michelle (Mih), Konstantin (Kon), Tommy (Tmy) og Ella (Ell).

```

01 Mih:      fuck (.) ☹undskyld☹
02           (.)
03 Kon:      NÅ NU KA NU KA DEN HØRE DET (.) den har
04           lige hørt ↑det
05 Tmy:      nu har den optaget ↑det
06 Kon:      hehe[he
07 Mih:      [(håhå)und↑skyld (.) hh det var ik min me-
08           ning det der.
09 Tmy:      å: fucking l:ort (.) IH[IIII (.) hi]hihi

```

```

10 Mih:      [Tommy (.) hva lav:er [law:er] du]
11 Mih:      har du din øh kx[xx
12 Kon:      [ER DU ARA↑BER
13           (.)
14 Mih:      nej:h
15 Kon:      jahahaha[ha
16 Tmy:      [mjeg er araber.
17           (.)
18 Kon:      nhihi
19 Mih:      hva rager det dig

```

Michelle bander ("fuck"; l. 01) og viser hurtigt at hun er opmærksom på det udfordrende i denne handling: Hun undskylder; så vidt vi kan høre dog mens hun smiler. Konstantin påpeger at *den* (dvs. optageudstyret) kan høre det (l. 03), og Tommy præciserer at hendes *fuck* nu ovenikøbet er blevet optaget – og at det dermed ikke længere kan betragtes som en handling der er isoleret til dette private rum (l. 05); andre har adgang til den. Michelle undskylder igen, men Tommy fortsætter den påbegyndte linje med en delvis gentagelse ("fucking lort"; l. 09), denne gang uden at undskylde. Han vil øjensynlig gerne ses som en der tør udfordre normerne. Michelle orienterer sig på hans vegne mod det udfordrende ("hvad laver du"; l. 10). Det skal nok ikke ses som et informationsspørgsmål, men som en måde at pege på det upassende og forkerte i hans adfærd. Med andre ord foretager hun en indirekte bedømmelse, der dog samtidig giver Tommy plads til at forklare sig. Konstantin derimod fortsætter med at pege på ytringen *fucks* alvor ved at spørge Michelle om hun er araber. At bruge udfordrende sprog knyttes altså her til kategorien "araber". Michelle afviser blankt, men Tommy tager ideen op og tilskriver sig selv en arabisk identitet. Dernæst følger en metasproglig diskussion:

Eksempel 9: "khabakhalæ"

```

20 Tmy:      ♪demundisundi:♪
21 Kon:      i arabere [de
22 Tmy:      [KHABAKHALÆ [xabaxale_] (.) jeg sir
23           khabakhalæ [xabaxale_] det betyder ☺de:n lh:
24           [(.) l: det] betyder det >l o r t<☺
25 Mih:      [hehe]
26 Mih:      aj Tommy [xxx
27 Kon:      [khalæi [[xale_i]]
28 Tmy:      SHÆDA:M [[she_dam]]
29 Mih:      SHÆIDAMA (.) jeg ved ik hva det betyder
30 Tmy:      hende der hun ved ik engang hva shæidam det
31           betyder (.) hehe (.) BUH

```

32	Ell:	det betyder sikkert shit
33	Tmy:	nej!
34	Mih:	haha

Tommy fortsætter i en legende tone og udbryder pludselig ”khabakhlæ (.) jeg sir khabakhalæ” (l. 22–23). Det er oplagt at se dette sproglige udsagn som knyttet til arabisk, eftersom han lige har hævdet at være araber, og han oversætter da også udtrykket for de andre. Dermed viser Tommy at han betragter sig selv som autoritet i denne sammenhæng; han er jo araber. De andre viser desuden at de billiger denne selv-forståelse ved ikke at protestere og at acceptere hans ’oversættelse’. Tommys oversættelse er stavet – l o r t – og det demonstrerer at han er opmærksom på det socialt farlige i det han siger. *Lort* er generelt ikke velanset i en skolekontekst, men det man staver, har man ud fra en vis betragtning ikke rigtig sagt; man har i hvert fald lagt en vis afstand til det. Tommy fortsætter i samme linje efter at han har fået positiv respons fra Konstantin der også forsøger sig med *kha(bakha)læ*. (l. 27). Nu præsenterer Tommy et nyt ord: *shædam* (l. 28). Michelle skynder sig at gentage dette efter Tommy – om end hun distancerer sig lige så hurtigt ved at hævde at hun ikke ved hvad det betyder. Dette er en anden måde at sige noget farligt på, men samtidig lægge afstand til det socialt udfordrende i det. Man kunne jo godt mistænke Tommy for endnu en gang at have brugt et frækt ord, hvilket Ella bekræfter ved at forsøge sig med oversættelsen ”shit” (sic!) (l. 32).

I sprogningstermer illustrerer eksemplet hvordan sprogræk associeret med forskellige måder at tale på (her: fræk, udfordrende) og med forskellige slags mennesker (danskere, arabere) anvendes inden for samme enhed. Her er enheden en samtalesekvens. Interessant nok vil hverken *shæ(i)dam* eller *khabakhalæ* nødvendigvis blive genkendt som arabisk uden for denne samtale. Tommy tænker måske i retning af de mere udbredte former *kharā* (lort) og *sheitan* (satan), men det er i dette øjeblik ligegyldigt. Hans egne mindre udbredte former kommer her til at fungere som arabisk, og det trækker på de associationer børnene knytter til arabisk. Vi ser også at børnene ikke blander forskellige måder at tale på tilfældigt. Tværtimod virker anvendelsen af *fuck*, *shit* og ikke mindst *khabakhalæ* og *shæidam* strategisk og viljesbestemt; børnene anvender ovenikøbet muligheden for at inddrage en metasproglig dimension ved at tage et skridt op i sprogligt niveau: De optræder som sproglige autoriteter ”jeg sir”, ”det betyder” etc. Som en konklusion illustrerer eksemplet at der i denne gruppe af børn fra 0. klasse var en mere fleksibel anvendelse af de sproglige ressourcer de havde til rådighed. Samtidig kan det demonstrere at de ikke betragtede disse praksisser som iboende ’forkerte’, og at de endda indimellem valgte at følge en polysprogningsnorm, i hvert fald i deres samtaler med hinanden. Dermed adskilte de sig væsentligt fra Fadime og Merves

klasse. Vores data viser dog at de ikke praktiserede polysprogning i undervisningsregi (hvilket Simon også bekræftede i interviews). Dermed levede de op til Simons ønske om at de skulle være i stand til at 'slukke og tænde'. Endvidere er det tydeligt, interessant og ret overraskende at 'arabisk' i denne klasse havde en mere positiv betydning end 'tyrkisk' havde det i Fadimes.

Konklusion

Hvis man vil forstå sproglig udvikling, herunder minoritetsbørns sproglige læringsvilkår, i storbyer som København, må man undersøge hvordan mennesker bruger forskellige sproglige ressourcer og orienterer sig mod sproglige ideologier i hverdagen, og hvordan brugen er indlejret i dominerende samfundsmæssige forståelser af sprog. Det har vi undersøgt med inddragelse af børns, forældres og læreres perspektiver. Vores studier viser at der er stor forskel på hvilke sproglige ressourcer deltagerne trækker på, og hvilke ideologier de orienterer sig imod, ikke bare som institutionelt definerede grupper af 'børn', 'forældre' og 'lærere', men også som individer i forskellige situationer og kontekster.

Studie 1 viste at eleverne i 7.-9. klasse navigerede mellem forskellige sproglige normer i henholdsvis skole og hjem. I skolen efterlevede eleverne den fra institutionelt hold forventede etsprogsnorm, mens de i højere grad orienterede sig mod polysprogningsnormen hjemme og blandt venner. Studie 2 viste at både eleverne i 0. klasse, deres forældre og lærere i bemærkelsesværdig grad orienterede sig mod en dansk etsprogethedsnorm. Vi viste at både læreren Louises overvejelser om inddragelse af andre sprog end dansk i undervisningen og Fadimes fars kraftige holdninger til datterens sproglige prioriteringer, afspejlede en dobbelt-etsprogethedsnorm. Vi viste også hvordan Merve, Fadime og Selina sammen konstruerede tyrkisk som upassende og illegitimt i kontrast til dansk, der blev behandlet som det 'rigtige'.

Endelig viste Studie 3 hvordan elever fra en anden 0. klasse i høj grad orienterede sig mod en polysprogethedsnorm i interaktion med vennerne, og associerede 'arabisk' med noget positivt og udfordrende. Vi så at læreren Simon forholdt sig til centrale dilemmaer i relation til inddragelse af elevernes minoritetssproglige baggrunde som pædagogisk strategi.

Som vi hermed har demonstreret, er det ikke fyldestgørende at forstå elevernes sproglige muligheder, begrænsninger og behov blot ud fra om de har fx dansk eller tyrkisk familiebaggrund. Sprog og sproglige etiketter som 'dansk', 'arabisk' og 'tyrkisk' konstrueres, gives mening og bruges til at identificere 'rigtige og forkerte' måder at bruge sprog på i forskellige situationer. Dermed illustreres en væsentlig sprogpedagogisk pointe: Hvis man ønsker at forstå hvilken betydning forskellige sproglige ressourcer har for eleverne i

forskellige situationer, er det ikke nok at fokusere på om børnene bruger 'dansk', 'arabisk', 'engelsk' eller evt. 'andetsprogsdansk'. Man må også spørge hvornår og i hvilken betydning disse sproglige etiketter giver mening, hvilken slags mening, for hvem, samt hvilke sociale handlinger der udføres ved at bruge bestemte sproglige træk og sproglige etiketter. Sprogningsbegrebet og vores undersøgelser tilbyder således sprogpedagogikken, både som den udfolder sig i danskfaget og i skolen generelt, et perspektiv til at analysere og forstå børns sproglige udviklinger, forståelser og selvforståelser uden på forhånd at tage udgangspunkt i bestemte kulturelle, men naturliggjorte, forståelser af navngivne sprog.

Note: Jens Normann Jørgensen kunne desværre ikke selv bidrage aktivt til denne udgivelse da han døde i 2013. Vi har bestræbt os på at formidle den centrale plads han har i vores arbejde.

Hvis man vil læse mere ...

- Ag, Astrid. 2010. *Sprogbrug og identitetsarbejde hos senmoderne storby piger*. Københavnerstudier i tosprogethed bind 53. København: Københavns Universitet.
- Ag, Astrid & Jens Normann Jørgensen. 2013. Ideologies, norms, and practices in youth poly-languageing. *International Journal of Bilingualism* 17(4). 525–539.
- Blackledge, Adrian & Angela Creese. 2010. *Multilingualism: A critical perspective*. London: Continuum International Publishing Group.
- Čekaite, Asta & Ann-Carita Evaldsson. 2008. Staging Linguistic Identities and Negotiating Monolingual Norms in Multiethnic School Settings. *International Journal of Multilingualism* 5. 177–196.
- Collins, Jim. 2007. Migration and multilingualism: Implications for linguistic anthropology and education research. *Working Papers in Urban Language & Literacies* No 47. London: King's College.
- Creese, Angela. 2008. Linguistic ethnography. Kendall A. King & Nancy H. Hornberger (eds.) *Encyclopedia of language and education, 2nd Edition. Volume 10: Research Methods in Language and Education*. New York: Springer.
- Danmarks Statistik. 2014. *Indvandrere i Danmark 2014*. København: Danmarks Statistik. <http://www.dst.dk/pukora/epub/upload/19004/indv.pdf>
- Egelund, Niels, Chantal Pohl Nielsen & Beatrice Schindler Rangvid. 2011. *PISA Etnisk 2009: Etniske danske unges resultater i PISA 2009*. København: Anvendt Kommunal Forskning.

- Heller, Monica. 2007. Bilingualism as ideology and practice. Monica Heller (ed.) *Bilingualism: a social approach*. Basingstoke, U.K.: Palgrave Macmillan. 1–22.
- Jørgensen, Jens Normann. 2002. Studier i flersprogethed hos unge. Jens Normann Jørgensen (red.) *De unges sprog – Artikler om sproglig adfærd, sproglige holdninger og flersprogethed i Danmark*. København: Akademisk Forlag.
- Jørgensen, Jens Normann. 2008. Poly-lingual languaging around and among children and adolescents. *International Journal of Multilingualism* 5(3). 161–176.
- Jørgensen, Jens Normann. 2010. *Languaging. Nine years of poly-lingual development of young Turkish-Danish grade school students*, vol. I–II. Copenhagen Studies in Bilingualism, the Køge Series, vol. K15–K16. Copenhagen, Denmark: University of Copenhagen.
- Jørgensen, Jens Normann, Martha Sif Karrebæk, Lian Malai Madsen & Janus Spindler Møller. 2011. Polylinguaging in Superdiversity. *Superdiversity* 13(2). 23–38.
- Karrebæk, Martha Sif. 2005. *Form og funktion i kodeskift – en analyse af tosproget tyrkisk-dansk*. København: Museum Tusulanum Forlag.
- Karrebæk, Martha Sif. 2012. Authority relations: The mono-cultural educational agenda and classrooms characterized by diversity. *Naldic Quarterly* 10(1). 33–37.
- Karrebæk, Martha Sif. 2013. “Don’t speak like that to her!”: Linguistic minority children’s socialization into an ideology of monolingualism. *Journal of Sociolinguistics* 17(3). 355–375.
- Karrebæk, Martha Sif. (under udgivelse). ”I am lucky I can speak Arabic”: The use of Arabic in the linguistic hegemony in Copenhagen. Dorthe Duncker & Bettina Perregaard (eds.) *Conventionalization and language*. John Benjamins.
- Laursen, Helle Pia. 2013. Umbrellas and angels standing straight – a social semiotic perspective on multilingual children’s literacy. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 16(6). 690–706.
- Lundqvist, Ulla. 2013. Etnografi og skriftsprogstilegnelse: Undersøgende skriftsprogspraksisser i den første skrive- & læseundervisning. Helle Pia Laursen (red.) *Literacy og sproglig diversitet*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag. 233–247.
- Madsen, Lian Malai. 2013. ‘High’ and ‘low’ in urban Danish speech styles. *Language in Society* 42(2). 115–138.
- Madsen, Lian Malai, Janus Spindler Møller & Jens Normann Jørgensen. 2010. “Street language” and “Integrated”: Language use and enregisterment among late modern urban girls. Lian Malai Madsen, Janus Spindler Møller & Jens Normann Jørgensen (eds.) *Ideological Constructions and Enregisterment*

- of Youth Styles*. Københavnerstudier i tosprogethed bind 55. København: Københavns Universitet. 81–113.
- Maybin, Janet & Karin Tusting. 2011. Linguistic ethnography. James Simpson (ed.) *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*. London: Routledge.
- Møller, Janus Spindler. 2001. *Identitet og kodevekslen hos unge tosprogede med dansk-tyrsk baggrund*. Københavnerstudier i tosprogethed. Køgeserien bind K8. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Møller, Janus Spindler & Jens Normann Jørgensen. 2012. Enregisterment among adolescents in superdiverse Copenhagen. *Tilburg Working Papers in Culture Studies* 28. 1–15.
- Rampton, Ben, Karin Tusting, Janet Maybin, Richard Barwel, Angela Creese & Vally Lytra. 2004. UK linguistic ethnography: A discussion paper. http://www.lancaster.ac.uk/fss/organisations/lingethn/documents/discussion_paper_jan_05.pdf (sidst tilgået 24. juli 2014).
- Stæhr, Andreas. 2010. "Rappen reddede os" – *Et studie af senmoderne storbydrenges identitetsarbejde i fritids- og skolemiljøer*. Københavnerstudier i tosprogethed bind 54. København: Københavns Universitet.

Hyperlinks:

- http://www.dr.dk/Nyheder/Kultur/Sprog/Kommentarer/Joergen_Noerby_Jensen/2013/09/09/09092253.htm;
<http://www.b.dk/kultur/araberslang-kan-blive-paeredansk>
www.dst.dk
<http://jyllands-posten.dk/politik/ECE4812092/regeringspartier-ja-til-modersmalsundervisning/>

Martha Sif Karrebæk, lektor, Institut for Nordiske Studier og Sprogvidenskab, Københavns Universitet.

Tilknyttet Københavnerstudier i Hverdagssprogning, leder af projektet Modersmålsundervisning i den superdiverse storby København (Sapere Aude-bevilling fra Det Frie Forskningsråd (bevillingsnr. 12-125553) 2012–2015).

E-mail: martha@hum.ku.dk

Astrid Ag, ph.d.-stipendiat ved Nordisk Forskningsinstitut, Københavns Universitet.

Tilknyttet Sprogforandringscentret siden 2005, først som studentermedhjælper, dernæst som videnskabelig assistent og nu som ph.d.-stipendiat med tilknytning til Københavnerstudier i Hverdagssprogning.

E-mail: astridag@hum.ku.dk

Birte Dreier, business developer, Sparheld International GmbH, Berlin.
Tilknyttet Sprogforandringscentret som først studentemedhjælp 2013–2014 og fra 1.3. til 31.12. 2014 som videnskabelig assistent med tilknytning til Københavnerstudier i Hverdagssprogning.
E-mail: birte-dreier@gmx.de

Narges Ghandchi, cand.mag. i sprogpsykologi og lingvistik.
Tilknyttet Sprogforandringscentret som videnskabelig assistent 1.10. 2014 – 30.4. 2015 med tilknytning til Københavnerstudier i Hverdagssprogning samt projektet Modersmålsundervisning i den superdiverse storby København.
E-mail: narguessgh@gmail.com

Liva Hyttel Sørensen, ph.d.-stipendiat, Institut for Nordiske Studier og Sprogvidenskab, Københavns Universitet.
Tilknyttet Sprogforandringscentret som studentemedhjælp 2005–2008 og fra 2011 som ph.d.-stipendiat med tilknytning til Københavnerstudier i Hverdagssprogning.
E-mail: liva@hum.ku.dk

Ulla Lundqvist, ph.d.-stipendiat, Institut for Nordiske Studier og Sprogvidenskab, Københavns Universitet.
Tilknyttet Københavnerstudier i Hverdagssprogning.
E-mail: u.lundqvist@hum.ku.dk

Lian Malai Madsen, lektor i sprogpsykologi, Institut for Nordiske Studier og Sprogvidenskab, Københavns Universitet.
Lektor i dansk talesprog på Sprogforandringscentret august 2013 – august 2014; tilknyttet Københavnerstudier i Hverdagssprogning.
E-mail: lianm@hum.ku.dk

Janus Spindler Møller, lektor i sociolingvistik, Nordisk Forskningsinstitut, Københavns Universitet.
Tilknyttet Sprogforandringscentret 1.5. 2005 – 30.4. 2015 som først forskningsassistent, derefter ph.d.-stipendiat, postdoc og nu lektor; tilknyttet Københavnerstudier i Hverdagssprogning.
E-mail: janus@hum.ku.dk

Thomas Rørbeck Nørreby, ph.d.-stipendiat, Institut for Nordiske Studier og Sprogvidenskab, Københavns Universitet.

Tilknyttet Sprogforandringscentret som forskningsassistent på Københavnerstudier i Hverdagssprogning 1.7. 2013 – 1.9. 2014, derefter stipendiat med tilknytning til samme projekt.

E-mail: thomasn@hum.ku.dk

Andreas Støbr, postdoc, Dialekt i periferien, Nordisk Forskningsinstitut, Københavns Universitet.

Tilknyttet Sprogforandringscentret som først studentermedhjælper, siden videnskabelig assistent, ph.d.-studerende og postdoc 2005–2015 med tilknytning til Københavnerstudier i Hverdagssprogning.

E-mail: andst@hum.ku.dk