

TALER DE DANSK?
AKTUEL FORSKNING I DANSK SOM
ANDETSPROG

Redigeret af

Christine B. Dabelsteen
Juni Söderberg Arnfast

Københavnstudier i tosprogethed
Bind 37
Københavns Universitet
2004

Copyright 2004: forfatterne
TALER DE DANSK? AKTUEL FORSKNING I DANSK
SOM ANDETSPROG

Københavnstudier i tosprogethed bind 37
ISBN 978-87-91621-94-9
ISSN 0901-9731
Oprindelig trykt hos: Pitney Bowes Management Services
- DPU-site

Udgives med støtte fra
Institut for Nordiske Studier og Sprogvidenskab,
Københavns Universitet

Denne e-bog er en genudgivelse af et værk, der tidligere er
udgivet i trykt format i serien Københavnstudier i
tosprogethed.

Genudgivelsen er en del af et større projekt, der har til
formål at gøre en række tidligere udgivelser i
Københavnstudier i tosprogethed og Studier i
Parallelsproglighed gratis tilgængelige på internettet.

Projektet er påbegyndt i forbindelse med, at
Københavnstudier i tosprogethed og Studier i
Parallelsproglighed er gået over til hovedsageligt at udgive
gratis e-bøger.

INDHOLD

FORORD	5
Juni Söderberg Arnfast	
SOCIOLINGVISTISKE VINKLER	
HVAD HAR UDTALE OG MOTIVATION MED HINANDEN AT GØRE?	11
Juni Söderberg Arnfast	
ARABISKE ORD I DANSK HOS UNGE I MULTI- ETNISKE OMRÅDER I ÅRHUS	33
Mette Vedsgaard Christensen	
KODEPROFILER AF GRUPPESAMTALER	53
J. Normann Jørgensen	
DANSKERNES HOLDNINGER TIL FREMMED ACCENT – ET UERKENDT LILLEBRORKOM- PLEKS?	77
Marta Kirilova	
CROSSING I STORBYENS HETEROGENE SKOLE	99
Pia Quist	
PÆDAGOGISKE VINKLER	
TEKSTPRODUKTION I DANSK SOM ANDET- SPROG FOR VOKSNE. HVORDAN SPILLER BACKWASH IND?	119
Lars Holm	
INTEGRATION AF SPROG OG FAG I EN AN- DETSPROGSPÆDAGOGISK SAMMENHÆNG	135
Helle Pia Laursen	
DANSK SOM VERDENSSPROG. SPROG OG SPROGKULTUR	153
Karen Risager	

FORORD

Juni Söderberg Arnfast

Dette 37. bind af Københavnerstudier i tosprogethed indeholder de redigerede foredragsmanuskripter fra et to-dages seminar, der blev afholdt på Institut for Nordisk Filologi på Københavns Universitet d. 17.-18. marts 2004. Idéen til seminaret opstod i kølvandet på min ansættelse som adjunkt i dansk som andetsprog på Nordisk, og blev hurtigt grebet og støttet af mine kolleger Anette Hagel-Sørensen, Nina Møller Andersen og J. Normann Jørgensen. Med dem som engagerede sparringspartnere blev der stykket et program sammen, som afspejlede den nyeste forskning inden for dansk som andetsprog. Instituttets studienævn bevilligede meget venligt midler til projektet. De praktiske opgaver i forbindelse med forberedelse og afvikling af seminaret påtog Diana Koch sig med sikkert overblik og god fingerspidsfornemmelse.

De otte artikler, som dette bind omfatter, er blevet finkæmmet for slåfejl og sat ensartet op af Christine B. Dabelsteen i det omfang det kunne nås, inden hun drog på udenlandsophold. Det er også hende, som har udfærdiget hovedparten af de korte omtaler af de enkelte artikler. De sidste korrekturer og justeringer har jeg foretaget, så ansvaret for evt. fejl ligger alene på mine skuldre.

Det er vores håb, at seminaret om aktuel forskning i dansk som andetsprog må blive det første i en række møder om emnet her på instituttet.

Artiklerne er samlet i to overordnede temaer. Det første omhandler sociolingvistiske vinkler på dansk som andetsprog og tager udgangspunkt i ikke-institutionaliserede sammenhænge. Det andet har primært en pædagogisk tilgang til området. Det indeholder to konkrete undersøgelser i relation til klasseundervisning, mens den tredje artikel i afsnittet er en mere principiel diskussion af sprog- og kulturpædagogikken.

Sociolingvistiske vinkler

Juni S. Arnfast præsenterer i sin artikel et igangværende forskningsprojekt, som har til formål at forsøge at afdække samspillet mellem hverdagsfaktorer, som påvirker indlæreres motivation, og deres udtaletilegnelse. Hun går ud fra, at motivation ligesom intersprog er dynamisk og derfor kan beskrives over tid med de påvirkninger dette har for tilegnelsesprocessen.

Mette Vedsgaard Christensens artikel handler om en undersøgelse, hun har foretaget blandt en række århusianere i alderen 10-19 år af vidt forskellig herkomst. Vedsgaard Christensen konkluderer, at de unge bruger arabiske låneord ikke blot som identitetsmarkører, men også som ideologiske modtræk til det tunge danske sproghierarki.

J. Normann Jørgensen beskriver en analysemetode til tosprogede samtaler. Han tager udgangspunkt i Køge-projektets righoldige materiale. Det drejer sig om udviklingen af dansk-tyrkiske kodeskift hos tosprogede børn i løbet af deres tid i folkeskolen. Analysen peger på, at børnenes anvendelse af på dansk og tyrkisk udvikles og efterhånden omfatter sofistikerede skift afhængigt af situation og samtalepartnere.

Marta Kirilova beskæftiger sig med danskernes holdninger til fremmed accent. Hun har foretaget en undersøgelse med 117 indfødte danske universitetsstuderende, som har lyttet til et bånd med otte forskellige kvindestemmer med hver deres udenlandske accent. Resultaterne viser bl.a., at dansk talt med tysk accent vurderes meget højt af indfødte danskere. Det rangerer højest på både kompetence- og personlighedsskalaen, hvilket Kirilova tolker som et muligt uerkendt lillebrorkompleks, danskerne har i forhold til tyskerne.

Pia Quist præsenterer nogle af resultaterne af en undersøgelse over fem måneder i en 1.g klasse i København. Formålet er at

iagttage begrebet *crossing* som social praksis blandt unge, samt at beskrive dannelsen af sociale kategorier i de fulgte klasser. På baggrund af sine analyser er hun i stand til at opstille et sociogram til beskrivelse af de indbyrdes relationer i de klasserne, og det påvises, at *crossing* er en væsentlig faktor i de unges identitetskonstruktion.

Pædagogiske vinkler

Lars Holm tager udgangspunkt i en dataindsamling fra den obligatoriske danskundervisning for voksne udlændinge. Ud fra sine resultater mener han, at man tillægger tekstproduktionen og skriftligheden en for høj værdi i undervisningen. Yderligere mener han, at prøveformaterne er for stive, og at de begrænser de udenlandskes elevers selvrepræsentation ved næsten kun at tage udgangspunkt i indfødte danskeres hverdag.

Helle Pia Laursen fokuserer ikke på danskundervisning af voksne udlændinge, men derimod på tosprogede i folkeskolen. Hun fremstiller en række forskellige muligheder og teorier, hvorfra man kan gribe andetsprogsundervisning an. Hun bl.a. peger både på fordelene og ulemperne ved henholdsvis modersmålsundervisning og tilrettelagt andetsprogsundervisning, og hun argumenterer for at samspil mellem disse to former.

Karen Risagers artikel handler overordnet om forholdet mellem sprog og kultur. Artiklen tager udgangspunkt i hendes disputats, hvori hun forsøger at nedbryde forestillingen om sprog og kultur som én fasttømret størrelse. Derimod mener hun, at det danske sprog indeholder en kulturel mangfoldighed, hvilket man ikke fokuserer nok på i bl.a. danskundervisningen af udlændinge.

SOCIOLINGVISTISKE

VINKLER

HVAD HAR UDTALE OG MOTIVATION MED HINANDEN AT GØRE?

**Juni Söderberg Arnfast
Københavns Universitet**

Uanset om man spørger forskere, undervisere eller indlærere, hvad der er sværest at lære ved dansk, falder svaret nogenlunde samstemmende: udtalen! At dette af modersmålstalende nærmest fremhæves med en sær form for stolthed, gør det ikke nemmere at få indkredset, hvori det særligt svære består. Nogle forskere peger på intonationen som det vanskeligste at tilegne sig (se f.eks. Grønnum 2003), andre peger på aldersbetingede, neuromuskulære forhold som afgørende for, hvor godt man kan tilegne sig et andet sprogs system af enkeltlyde (som f.eks. Jørgensen 1999), og endelig er der bred tilslutning til det synspunkt, at det generelt er umuligt for voksne indlærere at tilegne sig dansk på et indfødt niveau, fordi de har passeret det, der er blevet kaldt den kritiske alder (se Lund 2003 for at få en kort introduktion til den side af diskussionen). På sprogskolerne hører man også ofte underviserne fremhæve dansk som et svært sprog, som et venligt forsøg på at lægge en dæmper på indlærerens frustrationer over manglende held til at ramme den danske udtale tilfredsstillende. Påstanden har tilsyneladende fået karakter af selvopfyldende profeti, for det er i reglen det eneste tillægsord, indlærere knytter til dansk sprog og udtale. Til trods for at såvel undervisere og indlærere er enige om, at udtalen af dansk er vigtig at træne og beherske, er det alligevel begrænset hvor systematisk der undervises i udtale. Dels er det tidskrævende, og dels prioriterer såvel kursister som undervisere og myndigheder af mange gode grunde opøvelsen af indlærernes kommunikative kompetence på dansk.

Fra studier i andetsprogstilegnelse ved vi allerede, at indlæreres motivation er af afgørende betydning for de resultater, der kan opnås. Vi ved at motivation også har indflydelse på resultatet, når man træner udtale i formaliserede sammenhænge (Bongaerts

et al. 1997, Moyer 1999). Motivationens betydning for udtaletilegnelse i formaliserede læringssituationer er undersøgt i et vist omfang, hvorimod dens betydning i uformelle situationer tilsyneladende ikke har haft den store bevågenhed. Derfor har jeg sat mig for at forsøge at undersøge, hvilken betydning motivation, som den kan iagttages og beskrives uden for formelle undervisningssituationer, har på voksne indlæreres udtaletilegnelse.

Rent praktisk må projektets hovedproblem opsplittes i to spørgsmål, som planlægges besvaret ad forskellig vej:

- | | |
|---|---|
| 1. Hvorledes kan voksne indlæreres motivation uden for formelle undervisningssituationer iagttages og beskrives? | <ul style="list-style-type: none">○ kvalitative dybdeinterviews○ selvrapportering○ udfyldning af skema efter hver undervisningstime |
| 2. I hvilken udstrækning kan motivation påvises at have indvirkning på den voksne indlærers tilegnelse af dansk udtale? | <ul style="list-style-type: none">○ kvalitative dybdeinterviews○ selvrapportering○ kvantitativ undersøgelse af indfødtes vurderinger af indlæreres udtale |

På nuværende tidspunkt er jeg halvvejs gennem dataindsamlingen til belysning af det første spørgsmål. Selv om jeg primært fokuserer på motivation uden for klasseværelset, er det også af betydning at se på, hvordan indlærerne opfatter den formelle undervisning og dens betydning for deres motivation. Herved bliver det muligt at skelne mellem undervisningsmæssige påvirkninger og – hvad man kunne kalde – de generelle livsomstændigheders påvirkning af indlærernes motivation. Voksne indlæreres identitet er til forskel fra børns og unges præget af arbejde, det voksne familieliv, sociale og politiske sammenhænge – alt sammen faktorer, som kan have betydning for deres holdninger og forventninger til at befinde sig i en

formel undervisnings, hvor deres præstationer løbende bliver målt – og hvor deres præstationer tages som udtryk for deres mere eller mindre vellykkede integration i samfundet.

Det teoretiske stokværk

På det teoretiske plan trækker projektet på to grene inden for sprogtileningsforskningen: motivation og udtaletilgenelse.

Motivation

Motivationsforskning har stærke traditioner inden for såvel psykologien som sprogpædagogikken, og inden for sidstnævnte, som er interessant her, har forskningen bevæget sig langt inden for de seneste 30 år. Skønt den teoretiske forankring har været varieret, har flere af de mest markante teorier på hver deres måde haft betydning for synet på forholdet mellem motivation og sprogtilenelse. Nogle af de kernespørgsmål, der har optaget motivationsforskningen, er, om der kan skelnes mellem bevidste og ubevidste faktorer, som påvirker indlæreres adfærd (*consciousness vs unconsciousness*), om såvel kognitive som emotionelle faktorer kan placeres i én samlet model (*cognition vs affect*), samt om motivationsforskningen kan finde bedre svar ved hjælp af én samlet teori, eller om mindre, specialiserede teorier er mere nyttige (*reduction vs comprehensiveness*). Dertil komme spørgsmålene om betydningen af kontekst, tid og endelig betydningen af hverdagslivets kompleksitet (*parallel multiplicity*) for indlæreres tilegnelsesproces (Dörnyei, 2001, p.7-8). I de seneste år har tendensen inden for området været at skabe mere afbalancerede og integrerede konstruktioner til beskrivelse og forståelse af motivationens væsen.

Trods de nyere tendenser inden for motivationsforskningen er vi alle under indflydelse af de seneste 30 års arbejder inden for området. Gardner og Lambert skelnede som de første mellem *instrumentel* og *integrativ motivation* (Gardner & Lambert 1972), en skelnen, som betragtede motivation som en social brugsværdi: enten lærte man et bestemt sprog for at øge f.eks.

sine uddannelses- eller jobmuligheder (*instrumentel motivation*) eller også lærte man et bestemt sprog, fordi man havde én eller anden form sympati for den kultur og de mennesker, sproget knyttede sig til – og man skulle derfor nære et ønske om helt eller delvis at identificere sig med den pågældende kultur og sproggruppe (*integrativ motivation*). I 1980'erne udviklede Gardner sin *socio-educational model*, som i højere grad havde en sociologisk vinkel og som satte relationen mellem motivation og sprogtilegnelse ind i en social og uddannelsesmæssig kontekst (Gardner 1985). Samme år fremlagde Deci & Ryan deres motivationsteori, som introducerede begrebet *self-determination* – et begreb, som fokuserer på personlighedens betydning for, hvordan opgaver og udfordringer gribes an (Deci & Ryan 1985). I tilknytning til dette begreb optræder også deres begreber *intrinsic* og *extrinsic motivation*, altså motivation, som er affødt af henholdsvis indre og ydre faktorer, og som sådan i en vis forstand ligger i forlængelse af Gardner & Lamberts begreber. Inden for de senere år er en af de mere interessante motivationsteorier, der er fremsat, Dörnyei og Ottós procesorienterede model (Dörnyei & Ottó 1998). Den udmærker sig først og fremmest ved at begrebsliggøre den dynamiske udvikling, indlærerens motivation gennemgår undervejs i sprogtilegnelsesprocessen. At indlæreres mellemsprog er dynamisk, er der ikke længere noget nyt i, men også at betragte motivation som et fænomen, som undergår forandringer over tid, er et interessant og frugtbart bidrag til hele diskussionen om motivation og sprogtilegnelse.

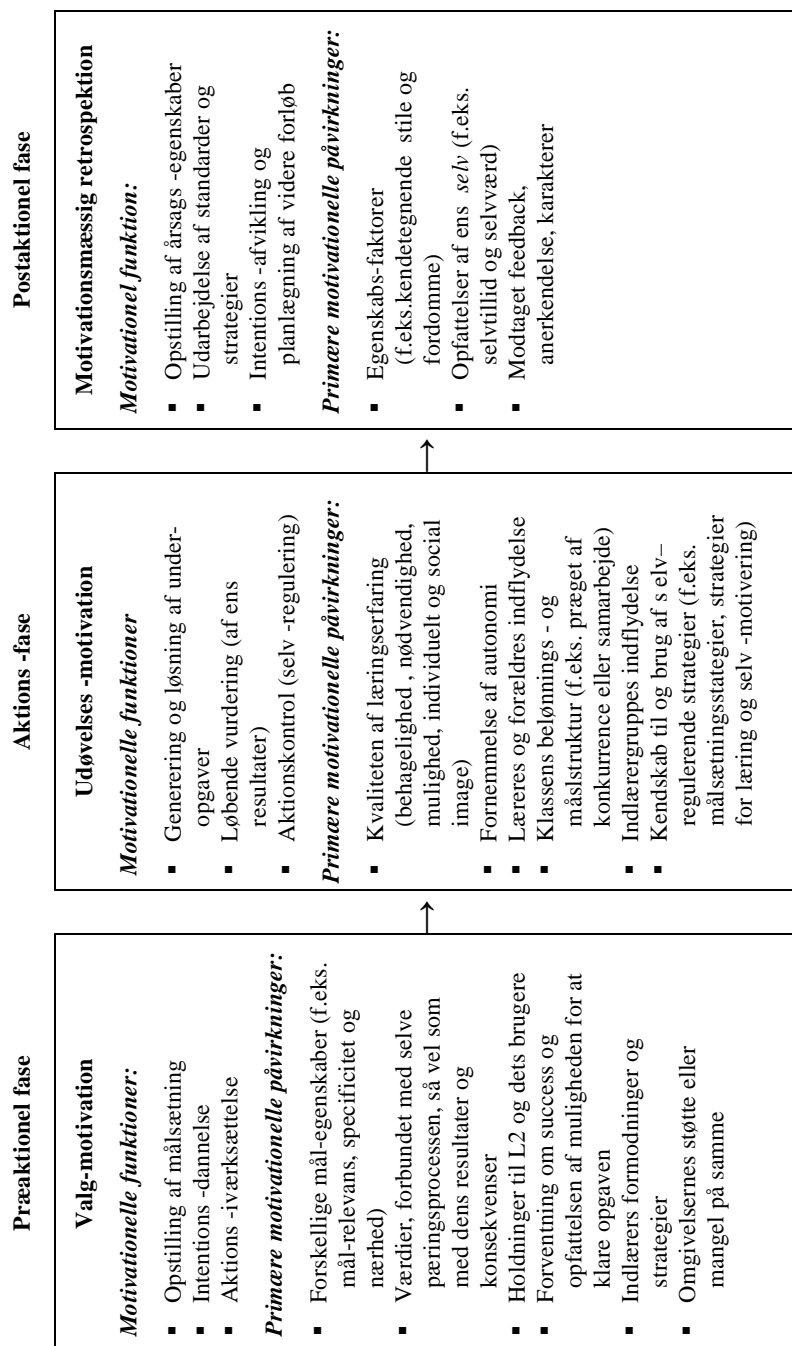
Et supplement til den mere traditionelle motivationsforskning finder man hos f.eks. Norton (2000). Med sin stærke Bourdieuforankring bruger hun et begreb som *social investering* som basis for en sociolingvistisk analyse af sprogtilegnelsesvilkår og som udgangspunkt for en sociolingvistisk baseret kritik af Schumanns *acculturation theory* (Schumann 1978) og Spolskys teori om naturlig sprogtilegnelse (Spolsky 1989). I begge tilfælde har Norton et stærkere sociologisk end egentlig lingvistisk fokus.

I motivationsforskningens underskov finder man en mængde teoridannelser med et mere specifikt fokus i forhold til de 'store', overordnede teorier (for en fyldig oversigt henvises til Dörnyei 2001). Her skal blot nævnes to, som har relevans for mit projekt. Den ene, *attribution theory* ('erfaringsteori' ville vi nok kalde den på dansk), fokuserer på, hvordan indlærere oplever og vurdere tidligere erfaringer med succes og fiasko, samt hvordan disse erfaringer påvirker deres forventninger om fremtidige resultater inden for sprogtilegnelse. Erfaringsteori har en historie, der rækker tilbage til 80'ernes motivationsforskning og som har forgreninger til såvel *expectancy-value*-syn på motivation (se f.eks. Eccles & Wigfield 1995) som mere psykologisk funderede teorier. Den anden retning, *Willingness To Communicate* (ofte forkortet til WTC), søger ved hjælp af kvantitativ metode at afdække, i hvor høj grad indlæreren er tilbøjelig til at deltage i eller tage initiativ til samtaler. Begrebet er oprindeligt konstrueret i forbindelse med undersøgelser af førstesprogstilegnelse, men har også vist sig at være brugbart i forbindelse med andetsprogstilegnelse (MacIntyre et al. 1998, Noels, Pelletier og Vallerand 2000) Begrebet er også relevant i forsøget på at finde mulige sammenhænge mellem motivation og udtaletilegnelse, fordi lysten til at tale er afgørende for, om indlæreren får trænet udtale af andetsproget samt ikke mindst, om han får afprøvet sine eventuelle hypoteser om udtalen af såvel enkeltsegmenter som tryk og prosodi.

Der er altså rigeligt at tage stilling til, når man skal vælge sin teoretiske tilgang til spørgsmålet om motivation. Særligt er jeg påvirket af den socio-psykologiske tradition, som Gardner (1985), Deci & Ryan (1985) sætter de teoretiske rammer for, og som Dörnyei med sit syn på motivation som et dynamisk fænomen også skriver sig ind i.

I udgangspunktet er Dörnyei og Ottós (1998) tanke om en dynamisk model til beskrivelse af motivations foranderlighed undervejs i tilegnelsesprocessen oplagt at inddrage i

beskrivelsen af forholdet mellem udtaletilegnelse og motivation. Den oprindelige model er senere blevet formuleret i en mere forenklet grafisk form (figur 1) (Dörnyei, 2001), som stadig rummer en formulering af motivation *før*, *under* og *efter*. På den måde opdels udviklingen i motivation i adskilte faser, som er ordnet i et temporalt kontinuum:



Figur 1. Dörnyei's procesmodel for L2 motivation. Fra Z. Dörnyei (2001) *Motivational Strategies in the Language Classroom* (p. 22). Cambridge University Press, Cambridge, England.

1. *Præaktionel fase*: først og fremmest er det nødvendigt at generere motivation. Den motivationsmæssige dimension, som er knyttet til denne indledende fase, kan betegnes som *valg-motivation*, fordi den genererede motivation fører til udvælgelsen af den målsætning, personen vil opfylde, eller den opgave, han vil løse.
2. *Aktionsfase*: dernæst er det nødvendigt aktivt at *vedligeholde* og *beskytte* den genererede motivation mens den konkrete aktivitet finder sted. Denne motivationsmæssige dimension er blevet kaldt *udøvelses-motivation*, og den er særlig relevant i forhold til vedvarende aktiviteter som andetsprogstilegnelse og til det at lære i klassesammenhæng, hvor eleverne udsættes for en række distraherende påvirkninger, som f.eks. tanker, som ikke har forbindelse til opgaven, andres irrelevante kommentarer, nervøsitet i forhold til opgaven, eller fysiske forhold, som gør det svært at løse opgaven.
3. *Postaktionel fase*: Endelig er der en tredje fase, som følger efter aktiviteten – kaldet *motivationsmæssig retrospektion* – som angår indlærerens *retrospektive evaluering* af, hvordan aktiviteten forløb. Resultatet af elevernes bearbejdning af deres seneste erfaringer i denne retrospektive fase er af afgørende betydning for, hvilke former for aktiviteter, de siden hen vil være motiverede til at løse.

(Dörnyei, 2003. Min oversættelse,
Dörnyeis kursiveringer)

Modellen rummer dog to begrænsninger, som ikke er uvæsentlige i forhold til min forskningsinteresse. Den første er, at den som så mange andre motivationsteorier er forankret i en formaliseret læringssituation, hvor det ikke er éntydigt, hvor motivationen kommer fra – *'det er nødvendigt at generere*

motivation' (org. '*it needs to be generated*') som det fremgår af beskrivelsen af den præaktionelle fase. Ud fra en mere generel læsning af forskningsfeltets selvforståelse må det forstås som, at det er læreren eller en anden autoritet, som har ansvaret for at generere motivationen hos indlæreren. Den anden begrænsning er den éntydigt lineære karakter, modellen har. Den antyder, at sprogtilegnelse er en absolut færdighed, som har en klart afgrænset begyndelse og slutning. Det kan være et relevant synspunkt, hvis der er tale om tilegnelse af del-færdigheder inden for morfologi og syntaks, men det synes ikke helt så oplagt, når der er tale om ordforråd, pragmatiske færdigheder for slet ikke at tale om udtalens mere sofistikerede, stilistiske virkemidler. Fordel ved procesmodellen er først og fremmest dens inddragelse af tidsaspektet, som muliggør en kobling til det kognitive tilegnelsessyn, hvor mellemsproget opfattes som dynamisk.

Til brug for mit projekt kan en udgave af procesmodellen tjene som udgangspunkt for en model, som er løsrevet fra den oprindelige institutionelle indlejring og den lineære form. Det er min tanke at forsøge at konstruere en model på basis af en sammentænkning af tidsaspektet (*time*) og en facetteret hverdag (*parallel multiplicity*), hvor indlærers aktiviteter og oplevelser på ét livsområde (det være sig inden for den offentlige, private eller intime livssfære) har indflydelse på og konsekvenser for aktiviteter inden for andre livsområder. Hvis det viser sig muligt at konstruere en cyklisk model, som kan omfatte disse to aspekter, kan den i kombination med Nortons (2000) tanker om social investering og kulturel kapital forhåbentlig kaste lys over, hvilke faktorer der på makroniveau har indflydelse på indlærers motivation i forbindelse med sprogtilegnelse.

Udtaletilegnelse

Den anden væsentlige vinkel på projektet er teoridannelsen om tilegnelse af andetsprogsudtale. Her er det fremherskende synspunkt, at voksne indlærere ikke kan opnå indfødt udtaleniveau, hvis de er over en vis alder. Man taler ligefrem om

Den kritiske Alder – et begreb, som blev introduceret af Lenneberg (1967) i forbindelse med førstesprogstilegnelse – og begrebet bliver nu flittigt brugt i forbindelse med andetsprogstilegnelse. Fænomenet *kritisk alder* eller *kritisk periode* er forbundet med hjernens lateraliseringsproces, som fastlægger arbejdsdeling for de mange forskellige funktioner, hjernen styrer – herunder altså også sprogtilegnelse og -produktion. Denne proces er forbundet med den neurofysiologiske modningsproces kaldet myelination, som indebærer, at der dannes et isolerende lag bestående af protein og lipider omkring hjernens nervetråde, hvorved nerveimpulser kan overføres hurtigere. Modningsprocessen starter allerede tidligt i fosterstadiet, tager voldsom fart i de første to leveår, og kan fortsætte indtil 30-årsalderen¹. Da udtale er afhængig af en højtspecialiseret, finmotorisk kropskontrol (Jørgensen 1999) og myelinationsprocessen indebærer en fastlæggelse af indøvede bevægelsesmønstre (eller automatisering om man vil), kan man ikke afvise begrebet *kritisk alder* som en faktor i tilegnelse af andetsprogsudtale. Det er dog vigtigt at gøre sig klart, at myelinationsprocessen indtræder i hjernens forskellige dele efter et fast mønster, samt at der kan være individuelle forskelle (Long 1990), som gør det mindre oplagt at betragte indlærernes bestræbelser som frugtesløse, selv om de først måtte begynde at tilegne sig et andet sprogs udtale efter puberteten. Som helhed antages børn at opnå bedre resultater i andetsprogstilegnelse i det lange løb, hvorimod voksne på nogle områder opnår bedre resultater end børn i et kortere tidsperspektiv. *Kritisk alder* er bare ikke nødvendigvis *den* væsentligste faktor, men snarere *en* faktor blandt mange til forklaring af indlæreres manglende succes med at tilegne sig f.eks. dansk udtale i en bare nogenlunde målsprogsnær udgave.

Af og til dukker der beretninger op om voksne indlærere, der opnår indfødt kompetence på et andetsprog. I nogle tilfælde er der tale om tilegnelse i *naturlige omgivelser* (se f.eks. Ioup 1995 eller Bongaerts, Mennen & van der Slik 2000), i andre om tilegnelse i *kontrollerede omgivelser* (se f.eks. Moyers 1999

eller Bongaerts et al. 1997). I begge sammenhænge afslører en systematisk lingvistisk analyse dog ofte, at indlærerens andetsprog afviger fra modersmålstalendes sprog på nogle mere subtile områder inden for grammatisk kompetence eller udtale. Der kunne således være mere hold i at karakterisere disse indlæreres sprog som *målsprogsnært* snarere end *målsprogsidentisk*. Denne distinktion fremhæves af Hyltenstam og Abrahamsson (2000) som mere relevant til bedømmelse af graden af tilegnelse. De påpeger også, at de indlærere, som bedømmes til at beherske et givet andetsprog på linie med modersmålstalende, aldrig eller kun sjældent behersker andetsproget på målsprogsniveau på alle sprogets områder, hvis det undersøges detaljeret. Derimod peger de på det måske mere relevante i kommunikationssammenhænge, nemlig at disse særlig succesfulde indlærere *opfattes* som målsprogstalende af indfødte samtalepartnere. Resultaterne hos Bongaerts, Mennen & van der Slik (2000) understøtter også dette argument. Bongaerts, Mennen & van der Slik gennemførte et forsøg, hvor 10 testpersoner med nederlandsk som modersmål og 30 personer med nederlandsk som andetsprog skulle indtale en række sætninger, som rummede alle centrale lydsammensætninger på nederlandsk. De 30 personer med nederlandsk som andetsprog blev betegnet som viderekomne og havde været mellem 11 og 34 år ved ankomsten til Nederlandene. Deres udtale blev bedømt af to grupper indfødte. Den ene gruppe bestod af fagfolk, som underviste i nederlandsk som andetsprog, den anden af, hvad man kunne betegne som lægfolk i lingvistisk sammenhæng. Gruppen af lægmænd vurderede flere indlærere til at være indfødte end gruppen af professionelle, men samtidig var det påfaldende, at ikke alle 10 indfødte testpersoner blev entydigt blev vurderet til faktisk at være indfødte. Dette sidste resultat kan der formodentlig være flere årsager til, men forfatterne har ikke bedt de to grupper begrunde deres vurderinger. Selv om det ikke er forfatternes ærinde, peger deres resultater også på, at selv indfødte sprogbrugere kan blive vurderet som andetsprogstalende afhængigt af den sproglige opgave, de sættes til at løse. Det kunne altså tyde på, at den modersmålsnorm, som

indlæreres mellemsprog sammenlignes med, defineres for snævert, når det er professionelle, der skal vurdere graden af *målsprogsnærhed*. Dertil kunne det tyde på, at lægfolk enten er mindre normative på detaljeplanet, eller ikke opfatter afvigelser i f.eks. udtale, eller ganske simpelt er mere optagede af samtals kommunikative aspekter. Ydermere støtter undersøgelsens resultater også Hyltenstams & Abrahamssons (2000) antagelse om, at hjernens modningsproces har størst betydning for indlæreres andetsprogstilegnelse i før-puberteten, mens faktorer af socio-psykologisk eller socio-lingvistisk karakter kan spille en mere væsentlig rolle for, hvor godt en voksen indlærer kan tilegne sig et andetsprog.

Selv om der altså ikke synes at være overbevisende belæg for at afvise betydningen af alder ved udtaletilegnelse, så er det nødvendigt at inddrage andre faktorer til forklaring af indlæreres resultater. Således er det ikke uden betydning, hvor længe indlærere har tilegnet sig målsproget, om de har fået eksplicit undervisning i udtale, og hvilken form for motivation der styrer deres bestræbelser. Desuden kan en række baggrundsvariabler have betydning for, hvordan indlærere opfatter tilegnelsesprocessen. I en systematisk gennemgang af testresultater for omkring 60.000 spansk- eller kinesisktalende, som har tilbragt mindst 10 år i USA og som har gennemgået engelskkurser der (The 1990 U.S. Census), peger Hakuta, Bialystok & Wiley (2003) på, at faktorer som indlærernes uddannelsesniveau og læringsstil i vidt omfang kunne kompensere for aldersbetingede resultater. De fandt således, at der *ikke* var nogen markant nedgang i indlærernes *potentiale* for andetsprogstilegnelse i forbindelse med puberteten. Tværtimod fandt de, at mulighederne for tilegnelse faldt jævnt med alderen, og ikke, som det ellers ofte fremstilles, styrtdykker ved puberteten.

På hjemlig grund er der også argumenteret for, at eksplicit undervisning i fonetik og udtale har en positiv effekt i de første faser af danskstilegnelsen i sammenligning med naturlig tilegnelse (Arnfast & Jørgensen 2003). Den positive effekt synes

dog at aftage, efterhånden som indlærernes øvrige sproglige kompetence og taleflyd øges (Arnfast 1990). Det kan derfor med formodes, at en tilbagevendende, fokuseret instruktion i udtalesiden af sproget vil have mere langtidsholdbar effekt.

Koblingen mellem motivation og udtaletilegnelse

Det oplagt at undersøge, hvilken rolle andre faktorer kan spille i andetsprogstilegnelsen, når der nu ikke synes at være afgørende belæg for, at alder er den afgørende faktor. Det forekommer umiddelbart indlysende, at sociolingvistiske faktorer har en væsentlig indflydelse på andetsprogstilegnelse generelt, og den sammenhæng er undersøgt i flere omgange (se f.eks. Trudgill & Cheshire (red.) 1998), og går man til det canadiske sprogområde er det særlige samspil mellem fransk og engelsk – ikke mindst de børnepædagogiske aspekter - undersøgt og beskrevet detaljeret. Derimod er sammenhængen mellem det hjørne af andetsprogstilegnelse, der beskæftiger sig med udtale, og sociolingvistiske faktorer kun sjældent genstand for undersøgelser. Når den endelig er, er vinklen ofte været præget af mere stereotype tilgange til de forskellige 'komponenter' i en given sprogsituation. Det er derfor typisk børn og unges udtaletilegnelse, der udgør materialet; den læringsmæssige kobling er typisk institutionaliseret i form af 'skole' eller lignende, og motivation er typisk noget de unge indlærere har, og som kan påvirkes af undervisere, læseplaner og til nød af kammerater.

De undersøgelser, som fokuserer på voksne indlærere udtaletilegnelse, er forbavsende få, når man tænker på, hvor stort området for andetsprogsundervisning er. Desuden tager de i reglen udgangspunkt i undervisningssituationens muligheder og begrænsninger. Blandt de få undtagelser fra dette er den allerede omtalte undersøgelse af Bongaerts, Mennen & van der Sliks. På tilsvarende vis har Moyer (1999) påvist, at alder spille en langt mindre væsentlig rolle for udtaletilegnelse end normalt antaget. Ud fra en erkendelse af, at *'relatively little is known about*

factors other than age of exposure for constraints on phonological performance (...)' (1999:83), satte hun sig for at undersøge andre variabelers betydning for udtaletilegnelsen (bl.a. starttidspunkt, varighed af instruktion, professionel motivation) hos en gruppe amerikanske universitetsstuderende, som fungerede som undervisningsassistenter i tysk (som også var deres hovedfag). De formodedes derfor at være særligt motiverede for at tilegne sig tysk på et højt, hvis ikke indfødt, niveau. Moyers undersøgelse peger på, at de to væsentligste faktorer til forklaring af hendes resultater er *professionel motivation* og *undervisningsmetode*, da disse faktorer kunne forklare 53 % af den iagttagede varians. Det tolker Moyer som en støtte til hendes hypotese om, at spørgsmålet om alderens betydning ofte forveksles med andre variabler. Hendes undersøgelse afdækker desuden – nok så interessant – at 78 % af hendes informanter har ambitioner om at finde akademisk arbejde – typisk som tyskundervisere, men at det kun er relativt få af dem, som udtrykker et klart ønske om at opnå indfødt kompetence på udtaleområdet, og kun knap 20 % pegede på udtale som et område, de mente de havde brug for at forbedre. Det er en interessant iagttagelse, fordi den tyder på, at hele spørgsmålet om indlærerens *potentiale* for udtaletilegnelse er *latent* selv på så avanceret et uddannelsesniveau. Hvorvidt det skyldes en opfattelse af, at det alligevel er omsonst at stræbe efter et indfødt udtaleniveau, eller om udtale betragtes som en langt mindre væsentlig side af sprogtilegnelsen end f.eks. morfologi, syntaks osv., fremgår ikke af undersøgelsen.

Skønt altså både Moyers og Bongaerts, Mennen & van der Sliks undersøgelser viser, at betydningen af indlærerens alder er mindre end betydning af faktorer som motivation, undervisningsmetode og længden af kontakt med målsproget har betydning for udtaletilegnelsen, så kan begge studier kritiseres for at have højtuddannede og stærkt motiverede indlærere som deres undersøgelsesobjekt. Ikke desto mindre er der på baggrund af deres undersøgelser grund til at antage, at også andetsprogsindlærere på andre niveauer ville kunne opnå

resultater, der i højere grad nærmede sig indfødt udtale, end vi normalt forestiller os muligt.

Projektet på skinner

En af hovedtankerne bag mit projekt er at forsøge at kombinere Nortons iagttagelser af hverdagslivets indflydelse på indlæreres motivation til at tilegne sig målsproget (Norton 2000) med udtaletilegnelse, som den hidtil er beskrevet i formaliserede undervisningssammenhænge. Nortons tanker om social investering er på mange måder overbevisende, men det kunne være interessant at koble dem mere tæt til udtaletilegnelsen for på den måde at få et klarere billede af de konkrete konsekvenser af hverdagsfaktorers indflydelse på et specifikt område af sprogtilegnelsen.

Jeg er på nuværende tidspunkt (okt. 2004) i færd med at indsamle data til belysning af det første spørgsmål fra indledningen:

Hvorledes kan voksne indlæreres motivation uden for formelle undervisningssituationer iagttages og beskrives?

Forud for dataindsamlingen tilbragte jeg i alt to uger på to storkøbenhavnske sprogcentre, hvor jeg dels fik et indblik i sprogcentrets kultur og dels et udvalgt holds undervisningsrutiner. Samtidig benyttede jeg mine observationsperioder til at knytte kontakter blandt de kursister, som var interesserede i projektet med det formål at finde villige informanter til første del af undersøgelsen. Det førte til, at i alt otte indlærere (5 kvinder og tre mænd) med højst 3-4 års ophold i Danmark, og højst 8 måneders danskundervisning bag sig tilbød sig som primære informanter. De vil fra april til december 2004 deltage i fire rapporteringsperioder, hvor hovedopgaven er at indtale kommentarer til alle deres dansksprogede interaktioner (med undtagelse af samtaler med danske ægtefæller) i løbet af

den uge, rapporteringen varer. I det omfang de deltager i formel kursusundervisning, skal de i et skema give en vurdering af undervisningens indhold og deres eget engagement i aktiviteterne. Endelig omfatter rapporteringsperioden også et kvalitativt interview, som fokuserer på deres holdning til og vurdering af deres dansktilegnelse generelt og danskudtale i særdeleshed. De kvalitative interviews er ikke bundet af et krav om at foregå på dansk, men det har været påfaldende, at informanterne allerede på nuværende tidspunkt har ønsket at gennemføre den krævende samtale på dansk med mulighed for at uddybe og præcisere på engelsk. Fra anden optagerunde suppleres de bandede dagbøger og interviewene med indtaling af eksempler på informanternes dansk. Hvert eksempel optages i tre versioner, hvorefter informanten udvælger den, han eller hun er mest tilfreds med. Disse sprogeksempler skal indgå i projektets anden del.

- og nogle meget forsigtige og foreløbige tolkninger ...

Den praktiske side af indsamlingen rummer - ud over forventelige logistiske problemer - udfordringer af informanternes sproglige opmærksomhed. Bortset fra én har ingen af dem særlig træning i at omtale og beskrive metasproglige emner ud over det almindelige. De har naturligvis gjort sig mange erfaringer med at lære dansk, men deres evne til at isolere udtale-erfaringer fra andre sprogtilegnelseserfaringer er meget begrænsede. Derimod er de generelt set gode til at sætte ord på deres reaktioner på dansksprogede samtaler. For flere informanternes vedkommende er det tydeligt, at de forventer noget mere tolerance over for deres endnu lidt sparsomme dansk af deres dansksprogede samtalepartner. Interessant er det også, at flere informanter tilsyneladende ikke lader sig gå voldsomt på af negative oplevelser i samtale med danskere. De mener snarere, at det er danskerne, der har et problem, hvis de ikke vil anstrenge sig mere for at forstå deres udenlandske samtalepartner. Alle otte informanter mener, det er vigtigt eller ligefrem naturligt at lære dansk, siden de nu er her. For nogle er

motivationen af integrativ karakter, andre problematiserer overhovedet ikke spørgsmålet, hvilket måske kan tilskrives en kombination af deres personlige livsomstændigheder, uddannelsesniveau eller kulturelle baggrund. På spørgsmålet om, hvor gode de gerne vil blive til dansk falder svaret i flere tilfælde prompte: perfekt! Men går man perfektionisterne på klingen, er svaret mere nuanceret og afspejler både et stærkt personligt behov for at kunne udtrykke sig på dansk uden problemer og et behov for ikke at volde andre dansktalende unødige forståelsesproblemer. For nogle informanternes vedkommende er spørgsmålet om muligheden for at kunne udtrykke deres personlige identitet ubesværet og i overensstemmelse med *deres sande jeg* meget vigtigt. For andre er det muligheden for at påvirke andres indtryk af informanten, der vejer tungest: ”Jeg ville gerne tale så godt, at de tror jeg kommer fra Sverige”, siger en polskfødt informant.

I lydtegnbøgerne tegner der sig et billede af få og meget begrænsede muligheder for at anvende dansk uden for kursussammenhæng. Hvis informanten ikke ligefrem er dansk gift, foregår den sproglige kontakt oftest i butikker og i institutioner – dvs. steder, hvor samtalerne oftest er præget af en vis grad af ritualisering, som informanterne kun sjældent lærer noget af. Derimod er de ritualiserede samtaler i butikker tilsyneladende et af de mest ansigtstruende steder at tale dansk. Her kan en travl eller uvenlig reaktion virke ydmygende i en grad, som får informanterne til at slå over i engelsk eller ligefrem at opgive deres forehavende. Et ’hva si’r du?’ fra en ekspedient opfattes af en indlærer aldrig som en opfordring til gentagelse af det sagte, men altid som en indirekte kritik af indlærerens dansk. Så trods nok så megen selvtillid og motivation er informanternes reaktioner præget af en generel usikkerhed over for, hvordan man agerer på dansk, som i hvert fald i begyndelsen af deres sprogtilnærmelse ser ud til at få dem til at anvende engelsk som en slags default-strategi frem for at forsøge at anvende andre strategier til løsning af sproglige problemer.

Det er endnu ikke muligt at konkludere noget endegyldigt på baggrund af interviews og bånddagbøger, men efterhånden som dataindsamlingen nærmer sig sin afslutning, skulle det være muligt at fremanalysere systematiske strukturer af informanternes iagttagelser

Fjernere horisonter

Det kunne være oplagt i lighed med tidligere danske undersøgelser af udtaletilegnelse at foretage en grundig og detaljeret analyse af udviklingen i informanternes danskudtale – ikke mindst taget i betragtning, at der kommer til at foreligge et stort lydbands materiale, som ikke blot dokumenterer informanternes forhold til deres dansktilegnelse, men som også strækker sig over en lang periode med tilhørende mulighed for at spore mangt et fremskridt. Den opgave vil jeg imidlertid lade stå åben for andre. Min hensigt er derimod at lade informanternes danske eksempelmaterialer indgå i en såkaldt matched guise-test, hvor personer med dansk som modersmål bedes vurdere eksempelmaterialer på en række punkter – primært udtale. Det er min forventning, at deres vurderinger vil reflektere de forandringer, der er i informanternes dansk, på en måde, som dels vil være mindre tidskrævende at kvantificere, dels vil afspejle, i hvilken grad informanternes udtale påvirker førstesprogstalendes perception. På den måde kan diskussionen om accentens betydning for forståelse forhåbentlig tilføres en tiltrængt nuancering.

Noter

¹ Kilder:

<http://www.amershamhealth.com/medcyclopaedia/medical/Volume%20VI%201/MYELINATION%20NORMAL.ASP> og <http://www.myelin.org/>.

Litteratur

- Arnfast, J.S. (1990): *Polske variationer over danske temaer – en fonologisk undersøgelse*. Upubliceret specialeafhandling. Københavns Universitet.
- Arnfast, J.S. & Jørgensen, J.N. (2003): [jæmø gåd mæn u:ð bæsd] - om udvikling af dansk udtalefærdighed hos unge med henholdsvis tyrkisk, polsk og amerikansk-engelsk modersmål. I: Glahn, E., Holmen, A. & Ruus, H. (red.): *Veje til dansk*, p.55-90. Akademisk Forlag, København.
- Bongaerts, T., Mennen, S. & van der Slik, F. (2000): Authenticity of pronunciation in naturalistic second language acquisition: the case of very advanced learners of Dutch as a second language. I: *Studia Linguistica* 54 (2), p. 298-308. Blackwell Publishers, Oxford.
- Bongaerts, T., Summeren, C., Planken, B. & Schils, E. (1997): Age and ultimate attainment in the production of foreign language. *Studies in Second Language Acquisition* 19, p. 447-465. Cambridge University Press.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985): *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Plenum Press, New York/London.
- Dörnyei, Z. & Ottó, I. (1998): Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics* (Thames Valley University) 4, p. 43-69.
- Dörnyei, Z. (2001): *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press, Cambridge, England.
- Dörnyei, Z. (2001): *Teaching and Researching Motivation*. Longman, London.

- Dörnyei, Z. (2003): Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research, and Applications. I: Dörnyei, Z. (red.): *Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research, and Applications*. The Best of Language Learning Series, Language Learning Research Club, University of Michigan, Blackwell.
- Eccles, J.S. & Wigfiels, A. (1995): In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin* 21, p. 215-225.
- Gardner, R. & Lambert, W (1972): *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Newbury House, Rowley, MA.
- Gardner, R. (1985): *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. Edward Arnold, London.
- Grønnum, N. (2003): Dansk intonation. I: *Veje til dansk - forskning i sprog og sprogtilenelse*, Akademisk Forlag, København.
- Hakuta, K., Bialystok, E. & Wiley, E. (2003): Critical evidence: A test of the critical-period hypothesis for second-language acquisition. I: *Psychological Science*, vol. 14, nr. 1, p. 31-38. New York.
- Hyltenstam, K. & Abrahamsson, N. (2000): Who can become native-like in a second language? All, some, or none? I: *Studia Linguistica* 54 (2), p. 150-166. Blackwell Publishers, Oxford.
- Jørgensen, N. (1999): Om tilegnelse af dansk udtale hos voksne indlærere. I: *Studier i dansk som andetsprog*, p. 107-136. Akademisk Forlag, København.
- Lenneberg, E.H. (1967): *Biological Foundations of Language*. Wiley, New York.
- Long, M.H. (1999): Maturational Constraints on Language Development. I: *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 12, nr. 3, p. 251-285.

- Lund, K. (2003): Alder og accent. I: *Sprogforum* 26, p. 9-16. Danmarks Pædagogiske Bibliotek.
- MacIntyre, P.D., Dörnyei, Z., Clément, R. & Noels, K.A. (1998): Conceptualizing Willingness to Communicate in a L2: A Situational Model of L2 Confidence and Affiliation. *The Modern Language Journal*, 82, iv, p.545-562.
- Moyer, A. (1999): Ultimate attainment in L2 phonology: The critical factors of age, motivation, and instruction. *Studies in Second Language Acquisition* 21, p. 81-108. Cambridge University Press.
- Noels, K.A., Pelletier, L.G., Clément, R. & Vallerand, R.J. (2000): Why Are You Learning a Second Language? Motivational Orientations and Self-determination Theory. *Language Learning*, 50, 1, p. 57-85.
- Norton, B. (2000): *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. Longman, London.
- Schumann, J. (1978): The acculturation model for second-language acquisition. I: Gringas, R.C. (red.): *Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Center for Applied Linguistics, Washington, DC.
- Spolsky, B. (1989): *Conditions for Second Language Learning*. Oxford University Press, Oxford.
- Trudgill, P. & Cheshire, J. (1998): *The Sociolinguistic Reader, vol. 1: Multilingualism and Variation*. Arnold, London.

ARABISKE ORD I DANSK HOS UNGE I MULTIETNISKE OMRÅDER I ÅRHUS

Mette Vedsgaard Christensen
Århus Universitet

Baggrund

Mit ph.d.-projekt "Sprogbrug og sprogvalg blandt unge i multi-etniske områder i Århus" skal undersøge hvordan unge taler dansk i skoler og ungdomsklubber hvor mange modersmål og mange nationaliteter mødes. Jeg har optaget 10-19-årige århusianere af vidt forskellig herkomst i ungdomsklubber og folkeskoler i det vestlige Århus. Her er 50 % eller flere af eleverne i skolerne hvad kommunen kalder tosprogede. Foreløbige resultater viser et dansk talesprog der afviger fra såkaldt standarddansk på flere områder, blandt andet ved en hyppig brug af indlån fra arabisk (Christensen 2003).

Selvom informanterne i min undersøgelse har vidt forskellige modersmål, så er det alene de arabiske ord der har spredt sig til en større gruppe af talere. Det følgende vil beskrive hvilke arabiske ord jeg er stødt på i mit 25 timers store datamateriale, og hvordan disse bruges i de unges danske talesprog. Jeg vil dels syntaktisk og pragmatisk beskrive hvordan disse ord anvendes i de unges danske talesprog, men også ved hjælp af analyser af uddrag af data hvor disse ord forekommer, vise hvad der tilsyneladende foranlediger dem og hvad talere kan bruge dem til i samtaler. Mit ph.d.-projekt tager udgangspunkt i en sociolingvistisk metode der hovedsageligt sigter mod at påvise sproglig variation, men inspireret af den interaktionelle sociolingvistik er det også ambitionen at lave diskursnære og kvalitative undersøgelser af de træk variationsanalysen finder, for dermed at blive i stand til at afdække deres betydning i den dagligdags sproglige praksis hos mine informanter. Mit ph.d.-projekt placerer sig hermed metodologisk og teoretisk i kølvandet af den interaktionelle sociolingvistik. Den interaktionelle sociolingvistik forsøger at lokalisere de forskelle i sproglig praksis som sociolingvistikken har som sit genstandsfelt. Med et

ben i sociolingvistikken og et ben i konversations- eller diskursanalysen forsøger den interaktionelle sociolingvistik at vise hvordan sproglige forskelle optræder som en resurse for meningsdannelse i samtale. I den klassiske sociolingvistiske metode, hvor sproglig variation og social variation korreleres, er gruppering af talere og lingvistiske størrelser et centralt træk. Men om den sammenhæng mellem sproglige træk og talere som distributionsanalysen finder, kan bekræftes af de sproglige praksisser - den økologi - som forskeren finder dem i, er en anden historie, en historie der kun kan fortælles med den tekstnære analyse af samtaledata som metode.

Etnisk last! Forsigtig!

Brugen af de arabiske ord – især wallah - er, som det fremgår af nedenstående eksempel, et karakteristisk træk ved den talestil der især forbindes med tosprogede talere. Isha er en 19-årig Århusianer med assyriske baggrund, han er optaget i sin lokale ungdomsklub sammen med Marie, også fra Århus og med palæstinensiske forældre. Marie har – som en del af pigerne i mine data – selv valgt sit pseudonym. Hun ville hedde Marie Jensen. Et pæredansk navn til en pige med palæstinensiske aner og – som det vil fremgå af det følgende – en iørefaldende talestil:

Eks. 1¹

Isha: hvad laver I hvad laver I hvad er det? ((spørger til båndoptageren på bordet foran ham))

Marie: det ved jeg ikke hende der hun siger vi bare skal snakke hun skal vide hvordanøh hvordan unge de snakker her i Århus
(0.4)

→ Marie: hæ hæhæ wallah ma::nd vi snakker såhån her jeg sværger vi boller jer (...)

Marie forklarer til Isha – der netop har slået sig ned i ungdomsklubbens sofahjørne - hvorfor der ligger en båndoptager på bordet foran dem. ”Hende der” er den ca. 30-årige feltarbejder der sidder og får styr på notaterne i den anden ende af lokalet. Marie

viser efterfølgende at hun har et godt bud på hvad det er forskeren leder efter i klubberne i det vestlige Århus, og for at illustrere dette producerer hun en parodi på en bestemt talestil – en talestil der indeholder et arabisk interjektionale og en pseudo-trussel – tilsyneladende emblematiske træk.

Det fænomen at talere blander de sprog eller varieteter de har adgang til, kaldes overordnet for kodeskift. En bred definition af fænomenet kodeskift dækker alle de tilfælde hvor talere i løbet af samme ytring eller samtale skifter fra et sprog eller en varietet til en anden. En underkategori til kodeskift er fænomenet language crossing, hvor talere skifter til sprog eller varieteter de egentlig ikke burde, eftersom de ikke kan påberåbe sig noget ejerskab til disse. Fælles for kodeskift og language crossing er at det er praksisser der kommunikerer mere til modtageren end hvis samme ytring var udtalt på bare et sprog, talere trækker på symbolske konnotationer og værdier som de anvendte sprog og varieteter har når mening skal skabes.

Kodeskiftpraksisser i flersprogede miljøer er et yderst heterogent fænomen, da talere med adgang til flere koder anvender deres sproglige resurser på mange måder i samtale. Resultatet kan være en høj grad af sprogblending, eftersom dygtige tosprogede talere kodeskifter på hvilket som helst sted i ytringen så længe skiftet ikke overtræder syntaktiske regler i nogen af de involverede sprog (Poplack 1980). Kodeskiftpraksisser kan være en så integreret del af et flersproget miljøes praksisser, at en ny blandet kode kan opstå som resultat af sprogmødet. Forestillingen om at talere af flere sprog opfatter deres sproglige resurser som tilhørende to (eller flere) diskrete koder, koder der er hjemmehørende i forskellige kontekster (Blom og Gumperz 1971), er afløst af et syn på flersprogede talere, der i højere grad anskuer to- eller flersprogedes resurser som én samlet størrelse, en samlet kilde til meningsdannelse (Auer 1998). Med denne opfattelse vender interessen sig også mod kodeskiftpraksisser i samtale og deres forhold ikke blot til globale strukturer som sociale forhold og sprogideologier, men også til lokale forhold, til den økologi fænomenerne findes i, nemlig samtalsens sekventialitet, med dennes bindinger og muligheder. To- eller flersprogede taler ikke blot to eller flere forskellige sprog de blander

dem også, låner fra hinandens og fra populærkulturens, og forskning som mit eget projekt forsøger at forklare ikke blot hvem der gør det, hvornår og hvordan, men også hvorfor.

Når mine informanter blander arabiske ord ind i deres danske talesprog, blander de elementer fra et lokalt minoritetsprog - som de forventes at glemme - ind i majoritetssproget - den kode de forventes at lære - dansk. En sådan praksis er almindelig i flersprogede miljøer, og kodeskiftforskningen har interesseret sig for de symbolske konnotationer det har, når efterkommere af indvandrere anvender elementer fra forældrenes sprog i majoritetssproget. Det at anvende fx interjektionaler, diskursmarkører andre syntaktisk let integrerbare elementer fra et minoritetsprog i et majoritetssprog er blevet kaldt for emblematiske kodeskift (Poplack 1980), en kodeskiftpraksis der når den anvendes til fordel for et homogen og ublandet kode, synes at have en identitetsmarkerende effekt. Elementer fra fx et minoritets- eller et indvandrersprog importeres i den nye kontekst og med sig bærer de importerede ord en tung etnisk bagage (Poplack 1980; Dabène og Moore 1995). Howard Giles anvender termen "ethnic markers in speech", og hans social-psykologiske beskrivelse af etniske minoriteters lingvistiske praksisser viser at minoritetsgrupper kan vælge at illustrere etniske forskelle gennem lingvistisk praksis - igen ved at importere etniske markører ind i majoritetssproget for at markere grænser og identitet i den sociale virkelighed (Giles 1979).

Sociolingvistiske traditioner som de ovenfor nævnte synes at ville putte alt hvad der kan kaldes emblematiske kodeskift og lånte interjektionaler ned i en stor samlet kasse med en etikette der siger: Forsigtig! Etnisk indhold! Men en nærmere analyse af indholdet viser at indholdsfortegnelsen måske bør være mere detaljeret. For både Giles, Poplack og Dabène og Moore antager at elementer fra minoritetsprog bærer etnisk symbolik, når de integreres i en majoritetsdiskurs, men denne a priori kontekstualisering kan ikke umiddelbart bekræftes af mere diskursnære analyser af lignende fænomener (Cutler 1999; Jørgensen 1998; Rampton 1995). Her viser analyser af data hvor elementer fra koder der egentlig burde trække på tunge etniske eller sociale symbolikker, kan anvendes til mange formål i inter-

aktion og at forholdet mellem tegn og betydning – og mellem tekst og kontekst - tilsyneladende ikke er et simpelt en-til-en-forhold. Sprog, etnicitet og identitet er forbundne i komplekse indbydes forhold og de muligheder talere har for at skabe og afkode mening i dagligdags samtaler, er mangfoldige.

I det følgende vil jeg først skitsere hvilke arabiske ord mine informanter typisk anvender og hvordan. En nærmere analyse af datauddrag hvor arabiske elementer forekommer, vil give et bud på hvilken symbolsk værdi og indeksikalitet ordene har for brugerne af dem.

Arabiske ord i dansk hos mine informanter

Wallah

Wallah er på arabisk en sammentrækning af Wa som er en eds-markør og "Allah" i genitiv, hvilket giver formen wallahi, hvis bogstavelige oversættelse lyder "ved Gud" (Mughazy 2003). På dansk er jeg dog aldrig stødt på andre former end "wallah". I mine data optræder "wallah" i flere funktioner. Fx forpligter den taleren på sandheden:

Eks. 2

- Ømer: han e- (0.5) han er i arresten (0.1) ew han er i
arresten
Sami: nej
→Ømer: wallah han (d)er
(0.2)
→Sami: jeg kan sige wallah han er i institution

I disse eksempler optræder wallah tydeligt som det performativ eden er, idet taleren bruger eden til at forpligte sig på sandhedsværdien i det sagte. I en argumentation som i eksempel 2 er eden med til at gøre argumenter og holdninger mere ekspressive. Vi kan se af dette eksempel at det er når de faktuelle oplysninger understreges med en ed, at den anden part må reagere tydeligere end bare ved at sige nej. Denne funktion kan udnyttes i diskussioner, idet mine informanter kan opfordre hinanden til at sværge

på det de lige har sagt, hvis de ikke er umiddelbart tilbøjelige til at acceptere sandhedsværdien i en ytring:

Eks. 3

Hamsa: du må gerne klippe mig
Orhan: sig wallah

Men "wallah" forpligter ikke blot taleren på sandheden, "wallah" kan også have en klarere eksklamatorisk effekt. I eksempel 5 og 6 betyder "wallah" ikke længere "jeg sværger" men snarere "hold da op, hvor..." eller "hold kæft mand, hvor...". "Wallah" understreger her ikke sandhedsværdien i det sagte, men intensiteten:

Eks. 4

Murad: wallah det er fucked up det her

Eks. 5

Sami: wallah der skal ryges en smøg

Informanterne siger altså ikke: "Jeg sværger der skal ryges" eller "jeg sværger det er fucked up" men snarere: "Hold kæft det er fucked up det her". "Wallah" understreger altså ikke kun at noget er tilfældet, men også i hvor høj grad noget er tilfældet.

I alle disse eksempler fungerer "wallah" syntaktisk som et interjektionale. Det står uden for sætningens feltstruktur, og synes ikke kan kunne få andre pladser. Det er pragmatisk en diskurspartikel, det afgiver information om afsenderens holdning til det sagte.

Men "wallah" kan også stå alene og fungere som spørgende/bekræftende partikel:

Eks. 6

Farida: gæt hvad der sket .hh
Raghad: hvad?
Farida: .hh Shanaz der er nogen der har trækket hendes
tørklæde af
(0.5)
→Raghad: wallah?
(0.2)
→Farida: wal↓lah (0.2) ↑tre gange

Den spørgende intonation søger bekræftelse på det samtalepartnernen lige har sagt og ”wallah” med nedadgående intonation bekræfter det sagte og giver plads til at udvide det. Dette mønster kan oversættes til; ”er det rigtigt?” ”Ja, Det er rigtigt, tre gange...”

Når man tilrettelægger en ytring som noget meget fortælleverdigt, skal modtageren vise nyhedsværdien i det han eller hun har hørt via den måde svaret designes på. Det kan man fx gøre som Raghad i eksempel 6 med at sige ”wallah” med spørgende intonation. Med denne intonation bekræfter ”wallah” det fortælleverdige i det man har annonceret at man vil fortælle om, og giver samtidig fortælleren mulighed for at bekræfte og udvide. I eksempel 6 fungerer ”wallah” på en helt rutinemæssig måde som henholdsvis spørgende og bekræftende partikel omkring nyhedsannoncering og modtagelse af en sådan annoncering i samtale². ”Wallah” som bekræftende partikel kan også fungere på følgende måde:

Eks. 7

Sami: vi laver teater nu
(0.5)
Sami: ()
(1.4)
Ømer: den der (.) Godnat (0.1) æ: Gellerup eller hva
(.)

Sami: ((smaskelyd?)) vi er færdige med den
 (0.4)

Sami: vi (khan) ihkke lave mere med den der
 (0.2)

Sami: Hafes o:g Saad de er i fængsel
 (7.1)
 ((lyd))
 (0.1)

Ømer: når de kommer ud af fængsel så kan I bare lave
 den der godmorgen Da-Danmark
 (0.2)

Sami: .huh.
 (0.4)

→Ømer: wal↓lah
 (1.4)
 ((lyd af kort mod bordet))
 (1.6)

Sami reagerer ikke synderligt på Ømers ordspil. Det gør Ømer opmærksom på med det bekræftende wallah med nedadgående intonation.

”Wallah” kan altså være et interjektionale, der udtrykker at taleren enten forpligter sig på sandhedsværdien af det sagte, eller understreger i hvor høj grad noget er tilfældet, men ”wallah” kan også fungere alene som spørgende og bekræftende partikler. Disse mange muligheder for anvendelse og deres rutineprægede brug er hemmeligheden bag hvorfor ”wallah” er så hyppigt brugt i de tosprogedes danske tale.

Andre arabiske ord

Men brugen af arabiske ord i dansk diskurs begrænser sig ikke til ”wallah”. ”Bassa” betyder ”nu er det nok, sig ikke mere” eller ”der fik du den!”. I følgende datauddrag diskuterer Murad og Abdul om Libanon kan anses for at være en selvstændig nation eller en syrisk lydstat. Abdul holder på det sidste og diskuterer med Murad, der har syrisk baggrund. Et af Abduls argumenter angår det syriske politis operationer inde i Libanon. Salah – som

er en voksen leder i en ungdomsklub – kommer Murad til hjælp og siger at der ikke længere kan findes syriske betjente indenfor Libanons grænser. Murad, der altså har fået hjælp i diskussionen, videresender udsagnet til sin modstander Abdul og slår det fast med ”bassa, bassa”:

Eks. 8

Abdul: hvems politi er der inde i Libanon ikke lyve
 (1.1)
Abdul: er der ikke syrisk politi
Salah: det var der (0.2) ikke mere
→Murad: ikke mere bassa bassa

Udtrykket ”en baas” findes også hos mine informanter, de fortæller selv at det betyder ”en verbal langemand op i enden”. Udtrykket ”en baas” er en fordansket substantivering af ”bassa”. Mine informanter udtaler ordet med samme vokalkvalitet som det arabiske ”bassa”, hvilket vil sige som [bɑːs]³. Vokalen er forlænget og kan have stød. Vokalkvaliteten svarer her til kvaliteten af den r-påvirkede a-lyd i dansk, en vokalkvalitet vi normalt ikke finder foran frikativten [s] i dansk. Jeg har valgt at notere ordet med dobbeltvokal for at markere forlængelsen eller stødet.

Eks. 9

→Leslie: WALLAH HENDE DER I MÅL HVIS JEG IKKE
 GIR DIG EN BAAS så hedder jeg ikke Leslie ha

”Inshallah” betyder ”om gud vil”:

Eks. 10

Esther: er det- hvem skal s- skal din storebror ind og
 sidde
Marie: naha
 (0.9)
→Marie: jeg hå- inshallah ikke hihhi

”Jalla” betyder fx ”kom nu”. I det følgende eksempel har Tonny fået mikrofonen sat på jakken og han går nu rundt til kammeraterne i sin 8. klasse og opfordrer dem til at sige noget til mikrofonen.

Eks. 11

Tonny: °sig noget°
(0.4)
Tonny: sig noget
(3.5)
Jens:ø:: T-Tonny er en nar
(0.2)
Tonny: fuck dhihgh mhahnd ((griner)) .hh
(1.5)
→Tonny: jalla

Ord som ”habibi” (”min skat”) i forskellige sammensætninger optræder også i datamaterialet. ”Agrash” der angives af informanterne til at være et arabisk ord med betydningen ”vogtere”, bruges til at betegne alle der er i en kontrolposition i forhold til de unge informanter, fx lærere, politi, klubmedarbejdere og lignende. Det har dog ikke været muligt at få ordets arabiske oprindelse bekræftet fra anden side⁴. ”Taieb” der betyder ”okay”, ”halas” der betyder ”hold op” og det spørgende pronomen ”schuu” (”hvad”) er andre elementer der også anvendes flittigt på mine optagelser.

Som det ses af de her citerede eksempler, så er det typisk at næsten alle de arabiske elementer fungerer som interjektionaler. Eneste undtagelser er substantivet ”en baas” og det spørgende pronomen ”schu”. De er dog alle elementer det er relativt ukompliceret at integrere i en dansk diskurs. Derfor er det ikke vanskeligt for ikke-arabisk talende som Ømer og Leslie med tyrkisk som modersmål og Tonny hvis forældre er fra Vietnam, at imitere deres arabisktalende jævnaldrendes sproglige praksisser.

Den specielle talestil der som regel forbindes med en bestemt gruppe af talere, især unge drenge med indvandrerbaggrund (Christensen 2003, Quist 2000) og som har brugen af (især) interjektionaler som et emblematiske træk, bruges paradoksal nok på mine data i højere grad af talere, der ikke tilhører denne gruppe af talere. En foreløbig kvantitativ undersøgelse viser at talere som Leslie (pige med tyrkisk som modersmål), Marie (pige med arabisk som modersmål), Sonny (dreng med vietnamesisk som modersmål) og Ømer (dreng med tyrkisk som modersmål), paradoksal nok er de flittigste brugere af arabiske interjektionaler i deres danske talesprog.

”Man skal snakke dansk!”

Det er konstateret i det foregående at en del af talerne på mine data anvender arabiske elementer i deres danske talesprog, men jeg mangler at gøre rede for hvad disse elementer kan bruges til i hverdagslige samtaler. Til dette formål vil jeg næranalysere tyrkiske Leslies brug af arabiske elementer i dansk og derefter sammenligne med andre uddrag.

Leslie er optaget i hjemkundskab hvor hun deler køkkenet med Nora, en 15-årig pige der kom til Danmark fra Libanon som 7-årig, Göksel, Esra og Sofia er Århusianske piger med tyrkisk baggrund. Hjemkundskab er et valgfag for pigerne eftersom de går i 8. eller 9. klasse. Leslie har valgt dette fag, siger hun, så hun kan være sammen med nogle tyrkiske piger og tale tyrkisk med nogle jævnaldrende, eftersom hun er den eneste elev med tyrkisk baggrund i sin egen klasse. I hjemkundskab er eleverne delt op i grupper på 3 til 5 elever der sammen laver den mad som er på dagens program. Det hele foregår i et stort rum hvor alle grupperne arbejder og spiser i separate køkkener. På trods af gruppeopdelingen kan snak foregå på tværs af grupper og køkkener da alle kan se hinanden og uden problemer høre hvad de snakker om i nabokøkkenet. Atmosfæren er fri og afslappet og pigerne går på besøg hos hinanden og smager og sludrer. Med henblik på at lave disse optagelser var jeg for en kortere periode en del af Leslies gruppe. Optagelsen er lavet umiddelbart før juleferien, pigerne laver risengrød og brunkager.

Snakken går om dette og især om den traditionelle fodboldturnering skolen arrangerer den sidste skoledag inden juleferien, og som alle pigerne skal deltage i. I dette uddrag blander også Hanan sig, hun er en 16-årig lokal pige med arabiske rødder. Hun laver mad i nabokøkkenet og hun blander sig i Leslie og pigernes samtale derfra. Nora, Göksel, Sofia og Esra spiller på samme fodboldhold, og næste dag skal de spille mod Leslie's hold. Snakken går om hvem der kan vinde over hvem. I løbet af dette uddrag kalder Leslie flere gange på Farhiya, som spiller på Leslie's hold. Farhiya befinder sig i en tredje gruppe i den anden ende af rummet, derfor er det nødvendigt at råbe for at få hende til at deltage i samtalen, men hun bevæger sig hen til pigernes komfur efter Leslie har kaldt på hende i linje 2.

Eks. 12

- 1 Nora: vi kan ↑sagtens vinde over jer
- 2 Leslie: os FARHIYA [(0.6) DE KAN SAGTENS VINDE OVER OS
- 3 Esra: [er det ikke også rigtigt ()
- 4 Nora: hvis Farhiya står på målmand
- 5 Göksel?: aiiii
- 6 ((klappen i hænder 3 gange))
- 7 Nora: så kan vi være med
- 8 Leslie: [Farhiya alle de kan sagtens vinde over os
- 9 Sofia: [ja
- 10 Göksel: dig du laver ↑sådan (0.2) den går ind
- 11 Nora:jæhahah
- 12 (...)
- 13 Hanan: I skal tale DAANSK ((fra nabokøkken))
- 14 (0.7)
- 15 Göksel: det gør vi sku os
- 16 Leslie: det gør vi os det gør vi alle os
- 17 Sofia: æhæææh hæ [vi taler lige
- 18 Leslie: [Farhiya Farhiya at de kan sagtens vinde over os
- 19 Hanan: man [skal tale DANSK ((fra nabokøkken))
- 20 Nora: [ja ()

- 21 Leslie: WALLAH HENDE DER I MÅL HVIS JEG IKKE
GIR DIG EN BAAS
- 22 så hedder jeg ikke Leslie ha
- 23 Hanan: hvad er det du gir for noget
- 24 Leslie: jahhah
- 25 Hanan: bassa du snakker for meget i stedet for du kan ikke
finde ud af at
- 26 gøre en skid
- 27 Leslie: .hh hold din kæft .hh ((smilende stemme, meget
høj pitch))
- 28 Hanan: jeg kan [gi dig ()]
- 29 Leslie: [OG FOR DET ANDET HVORFOR
BLANDER DU DIG NU
- 30 (0.3)
- 31 Leslie: MIG JEG SNAKKE:R JEG SNAKKER en fra
minøh hold
- 32 (0.4)
- 33 Hanan: hun er helt [()]
- 34 Leslie: [det er min ↑holdkammerat
- 35 Hanan: [()]
- 36 Leslie: [tsk tsk jalla::

En nærmere redegørelse for dynamikken i dette datauddrag er nødvendig: Nora indleder med at slå fast at hendes hold uden problemer kan slå Leslies hold den følgende dag. Leslie må kalde på sin holdkammerat Farhiya, der befinder sig i et af de andre køkkener for at få støtte. I løbet af de næste linjer (3-13) fortsætter drillerierne omkring hvem der kan vinde over hvem i fodbold og Leslies forsøg på at få støtte fra en holdkammerat giver blot modstanderne et emne mere at snakke om. Nora og Göksel samarbejder om at illustrere Farhiyas manglende evner som målmand (linje 4 og 10), men alt sammen foregår med smil i stemmerne. Leslie forsøger adskillige gange at få holdkammeraten til at deltage i diskussionen, hun videresender Noras påstand om at Noras hold uden videre kan vinde over Leslie og Farhiyas hold i linje 2, hun opgraderer det fra ”de kan...” til ”alle kan...” i linje 8, og gentager det igen i linje 18. Leslie, der ene må forvare sit holds farver, søger en allieret, men indtil vi-

dere uden meget held. Hanan benytter sig af et stille øjeblik i pigernes drillerier til at blande sig fra et nabokøkken. Hun råber højt at der skal tales dansk – hvad pigerne hele tiden har gjort. Det er umuligt at slå fast om det kun er pigerne i Leslie's køkken hun råber til, men intet på optagelsen giver anledning til at tro, at det ikke er. Der er ikke andre højlydte aktiviteter hun kan referere til på dette tidspunkt. Leslie og Göksel opfatter det også som om Hanans råb er ment for dem eftersom de svarer hende i linjerne 15 og 16, inden de vender tilbage til deres tidligere aktivitet; fodbolddrillerierne. Det fremgår ikke af optagelsen at andre svarer Hanan. Leslie prøver igen at få Farhiya til at deltage i diskussionen i linje 18. Hanan blander sig herefter igen fra nabokøkkenet, og igen opfordrer hun pigerne til at tale dansk, hvad de stadigvæk gør. Leslie's næste ytring i linje 21 er dels betydeligt højere og hurtigere end hendes foregående ture, men nu anvender hun også to arabiske elementer i sin tale. Selvom Leslie i linje 21 leverer et indlæg i fodbolddiskussionen, så taler hun så højt at Hanan i nabokøkkenet tydeligt kan høre hende, og da den efterfølgende diskussion netop forgår mellem Hanan og Leslie er det tydeligt at ytringen nok var ment for Nora og de andre, men at Hanan – der kort forinden udnævnte sig selv til talerør for skolens sprogpolitik – også er adressat. Hanan tager udfordringen op og de næste linjer er en højlydt diskussion mellem Leslie og Hanan. Selvom Leslie's råb i linje 21 stadig er en del af fodbolddiskussionen, så drejer de efterfølgende ture i linjerne 23 til 36 ikke længere om fodbold men om sprog og om Hanans opførsel. Hanan spørger i linje 23 hvad det er Leslie giver, hendes spørgsmål er en pseudoanmodning om reparatur og en gentagelse af det arabiske udtryk ”en baas”, men tyrkiske Leslie ved tilsyneladende bedre end at give sig i kast med en metalingvistisk diskussion om brugen af arabiske ord med Hanan, der jo netop er arabisk som modersmål. Leslie bliver igen sanktioneret af Hanan, men denne gang har hun tilsyneladende overtrådt en anden grænse, nu har hun bevæget sig ind på Hanans sproglige enemærker ved at anvende et – fordansket – arabisk ord. Det er værd at lægge mærke til at Hanas sanktion specifikt gælder ordet ”en baas”. ”En baas” anvendes ikke nær så ofte som ”wallah” på mine optagelser, og Hanans sanktion i linje 23 kunne

være et tegn på at ”en baas” i modsætning til ”wallah” ikke er så af-etnificeret at talere der ikke har arabisk som modersmål kan bruge ordet. I løbet af de følgende linjer bevæger Hanan sig længere og længere væk fra Leslie og dermed fra mikrofonen. Det er ikke muligt at høre hvad hun siger, men Leslie overlapper hende så snart hun begynder at sige noget. Leslies ytringer i linjerne 27, 29 og 31 er udtalt i et meget højt toneleje og med stor styrke. Leslies afsluttende tur er en kontrast til dette: ”jal-la:” i linje 36 er tilbage i normalt toneleje og normal styrke.

Hvorfor anvender Leslie arabiske elementer netop på dette sted i samtalen og hvorfor et skifte til netop denne stil? Hanan har netop trukket skolens sprogpolitik ind i samtalen, hendes ytringer i linje 13 og 19 formulerer skolen officielle sprogpolitik, og lignende ytringer høres ofte fra lærere når gruppearbejde eller snak i klasseværelset forgår på arabisk i højere grad end på dansk. Ved at trække skolens sprogpolitik ind i samtalen fremhæver Hanan også den sprogideologiske horisont som disse talere hele tiden har i sigte, en ideologisk horisont der dels fortæller dem at de skal tale dansk, men også at de skal gøre det på en bestemt måde, noget der måske ikke er ønskeligt og bestemt ikke opnåeligt for alle i denne gruppe da de har meget forskellige danskfærdigheder. Med Hanans opfordringer til at tale dansk bliver det der øjeblikke forinden var en legende konkurrence om at lave sjov med hinandens fodboldtalenter eller mangel på samme pludselig til at kampplads for sprogideologiske kampe og deres tunge konnotationer. Hanans opfordringer til at tale dansk er tilsyneladende meget invaderende, i hvert fald stopper fodbolddiskussionen her og genoptages kun kortvarigt og i en anden form senere på optagelsen.

Leslies brug af arabiske elementer kommer dels som et svar på Noras insisteren på at hendes hold er bedst til fodbold men også som et svar til Hanan der trak det lokale sproglige hierarki ind i samtalen. Ved at gøre opmærksom på hvilken kode der i skolekonteksten er den foretrukne, tegner Hanan skitsen af et sprogligt hierarki hvor den stil der normalt er forbundet med en lokal stereotyp, en andengenerationsindvandrer af mellemøstlig herkomst, befinder sig i den modsatte og nederste ende af skalaen – den officielle skala i hvert fald. Og det er netop denne

stil Leslie vælger at svare på når hun bruger arabiske interjektioner og pseudotrusler. Ikke alene tager Leslie kampen op med Hanan på indhold, men hun gør det også på udtrykket. Hun viser dels at hun ikke vil lade sig sanktionere af Hanan, men hun viser også at Hanans opfordring til at tale dansk er malplaceret – dels fordi pigerne hele tiden har talt dansk – men også fordi hjemkundskabstimerne er en kontekst hvor det sproglige pres og hierarki er løsnet og ikke opleves så stærkt. Den kontekst Hanan forsøger at gøre gældende – skolekonteksten med dens krav om at tale dansk – afvises af Leslie, som i stedet insisterer på at fortsætte drilleriet med veninderne. En stil med arabiske interjektionaler er det redskab hun bruger til at undvige Hanans sanktioner og til at undslippe den ideologiske tvang om en bestemt lingvistisk opførsel som skolen som ramme sætter. Diskussionen med Hanan afsluttes med et ”jalla:” endnu et arabisk ord, men det forekommer først da Hanan ikke længere deltager. Hermed kan Leslie undslippe hendes sanktioner angående hvem der kan bruge arabiske ord og hvem der ikke kan.

I denne situation så vi hvordan de arabiske låneord tilsyneladende er en del af en sekventialitet hvor et bestemt fokus på sprog der indebærer at fremhæve den ideologiske ramme som talerne befinder sig i, tilsyneladende foranlediger en bestemt stil som modtræk. Og denne sekventialitet kan bekræftes af andre eksempler fra mine data: I det første eksempel anvender Marie en stil med et arabisk interjektionale i en situation hvor båndoptageren og feltarbejderen fra en højere uddannelsesinstitution er adressaten. Også i denne situation er ulige fordelinger af sproglige resurser fremhævet, det sørger repræsentanten fra universitetsverdenen med notesblokken og den tændte båndoptager for.

At ”wallah” og andre arabiske interjektionaler ofte forekommer her, fortæller at de ikke kan reduceres til at være etniske markører eller etnisk krydderi på talen. Mange eksempler på brugen af arabiske ord i dansk er ganske sikkert emblematiske og anvendes for deres identitetsmarkerende effekt. I eksempel 6 med de spørgende og bekræftende funktioner af ”wallah”, er de to medvirkende piger optaget i forbindelse med en fodboldturnering i den lokale ungdomsklub hvor næsten alle kvarterets børn er samlet omkring fodboldkampe og socialt samvær en hel dag.

Det er en rigtig varm dag og mange af de tosprogede piger spiller i træningsdragter med lange ærmer og ben og med tørklæder på. Det er altså en kontekst hvor påklædningsreglerne udstilles. Til turneringen er inviteret unge fra nabokvarteret og rivaliseringer og modsætninger er hele tiden et emne. Den pige der er offer for tørklæde-overgrebet, er altså blevet angrebet på en markør af tilhørsforhold, pigernes ophidselse (de er også tørklædebærere) viser deres solidaritet med hende. Derfor deres valg af "wallah". Det bekræfter at det er en "os" og "dem"-konflikt samt at de entydigt tilhører den ene side i denne konflikt. Men hverken Marie eller Leslie anvender wallah i de her citerede eksempler for at give deres tale en bestemt arabisk farve. Deres arabiske interjektionalers funktion er bestemt af deres potentielle ideologiske konnotationer og deres evne til at bearbejde og ikke mindst modarbejde den officielle diskurs.

Konklusion

Jeg har vist med de datanære analyser at den kvantitative historie om anvendelsen af arabiske ord i dansk kun er et kapitel i bogen om hvordan der tales dansk i klubber og skolegårde hvor mange modersmål mødes.

Men som Leslies brug af wallah viser, så kan de arabiske interjektionaler også fungere som ideologiske modtræk til det evigt nærværende og tyngende sproglige hierarki der dels er til stede i den offentlige diskurs i Danmark, og som opleves som et konkret krav om at tale dansk i alle situationer, selv når man bare vil pjatte med veninderne i hjemkundskab.

Noter

¹ **Udskriftskonvention:**

Udskrifterne i denne artikel er delvist stiliserede af hensyn til læsevenligheden. Alle navne er ændret

Overlappende tale gengives med [hvor overlap begynder

Pauser angives i sekunder i parentes: (0.4) angiver en pause på 0.4 sekund

? angiver spørgende intonation

↑ angiver at den efterfølgende stavelse har stigende intonation

↓ angiver at den efterfølgende stavelse har faldende intonation

→ angiver hvilke linjer i udskriften der er fokuseret på

Understregninger angiver tryk: "trækket" angiver at der er et kraftigt tryk på første stavelse i ordet

Dobbelte parenteser angiver kommentarer til udskrift

Enkelte parenteser angiver at det ikke er muligt at høre hvad der bliver sagt på det pågældende sted eller at der er tale om et kvalificeret gæt. .h angiver at taleren tager luft ind, jo flere h'er jo længere varer luftindtaget

Gradtegn angiver at noget udtales svagere end omkringliggende ytringer.

Latter udskrives så vidt muligt som det høres, altså ha ha eller hi hi, ligesom latterelementer i tale udskrives som det høres, fx: fuck dhihgh mhahnd

Tøvelyde udskrives som de høres: hvordanøh

Kolon angiver at en lyd forlænges

Store bogstaver angiver at der råbes

Selvafbrydelser angives jeg "hå- "

² En lignende brug af wallah er rapporteret af Quist (Quist 2000).

³ Lydskriften er noteret med Danis lydskriftalfabet.

⁴ Samme ord, samme usikkerhed om oprindelsen er rapporteret af Quist (Quist 2000).

Litteratur

- Auer, Peter (1998): Bilingual conversation revisited. I: Auer, Peter (red.): *Code-Switching in Conversation*, p. 1-24. Routledge.
- Blom, Jan-Petter & Gumperz, John J. (1972): Social Meaning in Linguistic Structures: Code-Switching in Norway. I: Gumperz, John J. & Hymes, Dell (red.): *Directions in Sociolinguistics*, p. 407-434. Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Christensen, Mette Vedsgaard (2003): Etnolekt i Århus Vest: Morfologiske, syntaktiske og pragmatiske træk. I: Wi-dell, Peter & Kunøe, Mette (red.): *9. Møde om udforskningen af Dansk Sprog*, p. 141-151. Aarhus Universitet.
- Cutler; Cecilia A.(1999): Yorkville Crossing: White teens, hip hop and African American English. *Journal of Sociolinguistics*, 3/4, p. 428-442. Blackwell Publishers.
- Dabène, Louise & Moore, Danièle (1995): Bilingual speech of migrant people. I: Milroy, Lesley & Muysken, Pieter (red.): *One speaker, two languages*, p. 17-44. Cambridge University Press.
- Giles, Howard (1979): Ethnicity markers in speech. I: Scherer, Klaus R. & Giles, Howard (red.): *Social markers in speech*, p. 251-289. Cambridge University Press.
- Gumperz, John J. & Cook-Gumperz, Jenny (1982): Introduction: Language and the communication of social identity. I: Gumperz, John J. (red.): *Language and Social Identity*, p. 1-21. Cambridge University Press.
- Gumperz, John J.(1971): *Language in Social Groups*. Stanford University Press.
- Hasselmo, Nils (1980): Code-switching and modes of speaking. I: Gilbert, Glenn (red.): *Texas Studies in Biligualism*, p 179-210. Walter de Gruyter & Co., Berlin.
- Hewitt, Roger (1986): *White talk black talk*. CUP.
- Jørgensen, J.N. (1998): Children's acquisition of code-switching for power-wielding. I: Auer, Peter (red.): *Code-Switching in Conversation*, p. 237-261. Routledge.

- Mughazy, Mustafa A.(2003): Discourse particles revisited. The case of *wallahi* in Egyptian Arabic. I: Parkinson, Dilworth B. & Farwaneh, Samira (red): *Perspectives on Arabic Linguistics XV*. John Benjamin.
- Poplack, Shana (1980): Sometimes I'll start a sentence in Spanish Y TERMINO EN ESPAÑOL: Toward a typology of code-switching. I: *Linguistics*, 18, p. 581-618. Mouton Publishers.
- Poplack, Shana & Sankoff, David (1981): A formal grammar for code-switching. I: *Papers in Linguistics*, 14, p. 3-45.
- Quist, Pia (2000): Ny københavnsk multietnolekt. I: *Danske talesprog bind 1*, p. 143-211. København.
- Rampton, Ben (1995): *Crossing: Language and ethnicity among adolescents*. Longman.

KODEPROFILER AF GRUPPESAMTALER

J. Normann Jørgensen
Københavns Universitet

Studiet af den pragmatiske betydning af kodeskift i samtaler har somme tider behov for at afgøre hvad der er en ”passende” kode (Fishman 1965, Boyd 1985) i en given sammenhæng, eller hvad der er en ”umarkeret” (Myers Scotton 1988) brug af en af flere tilgængelige koder. Kvantitative analyser viser ikke så meget, selv om de kan give et fingerpeg om forholdet mellem to (eller flere) anvendte koder. Auer (1984, 1995) foreslår en samtaleanalytisk baseret forståelse af kodeskift, ud fra hvilken kodevalget i den enkelte ytring forstås i sin snævre kontekst. Ud fra denne forståelse er der ingen grund til at spørge, hvad der er ”passende”, fordi hvert enkelt kodevalg giver mening og bidrager til den samlede konstruktion af mening i en samtale. Dette ændrer jo imidlertid ikke på, at nogle samtaler – også mellem deltagere, der deler mere end ét sprog – ser ud til at forløbe stort set på ét sprog, mens andre forløber helt anderledes. Forløbet af samtaler med varierende kodevalg kan være vanskeligt at få overblik over, især når man analyserer de enkelte kodeskift i samtaleanalytisk praksis som del af en snæver kontekst.

For at overblik over samtalerne i Køge-projektet (se nedenfor) udviklede Janus Møller og jeg en praktisk måde at profilere samtalerne forløb på med hensyn til kodevalgspraksis. Den giver overblik over sprogvalgene i samtalerne forløb ytring for ytring.

Ytringer

Grundlaget for profileringen er en inddeling af samtalen i ytringer. I forbindelse med udskrivningen af samtalerne er de enkelte bidrag blevet afgrænset som ytringer. Konventionerne for udskrivningen var Childes (MacWhinney 1995), og de er baseret på ytringen som enhed. Kriterierne for inddeling af samtalebidragene i ytringer er forholdsvis simple.

Vi har brugt tre hovedtyper af kriterier for ytringsinddelingen, nemlig indhold, pauser og tonegang. For det første, hvis en samtaledeltager i en og samme tur taler om det samme emne eller fortsætter i den samme tankegang eller på andre måder taler om det samme, betragter vi turen som én ytring. Dette omfatter også de tilfælde, hvor en samtaledeltager begynder på ét emne, men benytter det som afsæt for at tage fat på et andet emne, typisk med en diskursmarkør som *det er lige som...* Tilsvarende gælder de tilfælde, hvor en samtaledeltager benytter en andens bidrag til at tage afsæt til et nyt emne, som fx i *ja, det er måske rigtigt, men nu skal du høre...*

I nogle tilfælde kan et sammenhængende produceret bidrag fra en og samme samtaledeltager imidlertid dække over to ytringer. Det sker, at en samtaledeltager uden tøven eller pause producerer et bidrag om ét emne eksplicit rettet til én deltager, fulgt af et bidrag om et helt andet emne eksplicit rettet til en anden deltager. I så fald vil de to bidrag være udskrevet som to forskellige ytringer. Der er naturligvis en række grænsetilfælde mellem denne situation og så den, hvor en samtaledeltager er i gang med at sige noget, der får hende eller ham til at associere til noget helt andet, som vedkommende derefter begynder at tale om.

Hvis en samtaledeltager, der er i gang med at tale, standser, betragter vi det som en ytringsgrænse, også selv om det sker uden afsluttende tonegang (i så fald vil ytringen typisk blive markeret som afbrudt, enten af den talende selv, eller af en anden deltager). Det gælder selvfølgelig også, hvis det åbenlyst sker midt i en sætning. Ytringen er kun fortsat, hvis den talende umiddelbart genoptager den. Hvis der er en pause, og den samme begynder at tale igen, er dette bidrag skrevet ud som en ny ytring.

Afsluttende tonegang fører til, at en ytring markeres som afsluttet. Kun hvis den talende umiddelbart fortsætter med fx *og dertil kommer i øvrigt at...* og derved holder ordet og emnet, er bidraget udskrevet som én ytring.

Gruppesamtaler, i hvert fald vores gruppesamtaler blandt skoleelever, er imidlertid sådan, at det altovervejende flertal af bidrag er klart afgrænset. Der er næsten altid intens taleaktivitet, ofte med flere talende på én gang. Den optageteknik, vi har benyttet, tillader imidlertid udskriveren at skelne de enkelt bidrag fra hinanden. Man kan høre, hvem der siger hvad, og hvad der bliver sagt. Det betyder, at inddelingen i ytringer har givet overraskende få og små praktiske problemer.

Kodevalg

De enkelte ytringer har vi dernæst klassificeret efter sprogvalget. Ytringer, der kun indeholder tyrkisk tale, har vi kategoriseret som tyrkiske (*t*). Tilsvarende har vi kategoriseret ytringer, der kun indeholder dansk tale, som danske (*d*). Ytringer med tyrkisk tale og enkeltstående danske lån har vi kategoriseret som tyrkiskbaserede (*t1*), og omvendt ytringer med dansk tale og enkeltstående tyrkiske lån som danskbaserede (*d1*). Tyrkisk tale med engelske lån eller lån fra fjerdesprog er ligeledes tyrkiskbaserede (men *t2*), og danskbaserede med engelske lån eller lån fra fjerdesprog er danskbaserede (med *d2*). Engelske ytringer har vi kategoriseret selvstændigt (*e*), og stort set alle andre, inklusive tysk, fransk og arabisk, har vi samlet (*a*).

Så vidt alle de ytringer, der er på et sprog med eventuelle lån. Ytringer, der er på mere end et sprog, dvs. benytter sig af begge sprogs grammatik (syntaks eller morfologi), har vi kategoriseret efter de indgående sprog og deres rækkefølge i ytringen (dvs. fx som *td* eller *dtld*). Dette rejser selvfølgelig problemet med at skelne mellem låneord og kodeskift. Her har vi for det første taget hensyn til, om ordene i en given ytring er fra det ene eller det andet eller tredje sprog – eller eventuelt fra flere sprog. Det er her ganske hensigtsmæssigt, at ordfællesskabet mellem dansk og tyrkisk er ganske lille. Ganske enkelte gange kan det være svært at skelne. Et eksempel har vi i ordene *computer* og *kompiüter*. Det danske *computer* udtales i anden stavelse udtales med en tilnærmelse til engelsk, en slags ju-lyd, og i tredje stavelse med en å-lyd.. Det tyrkiske *kompiüter* udtales i anden stavelse med en y-

lyd, og vokalen i tredje stavelse er mere æ-agtig. I hurtig tale kan det være svært at skelne mellem disse to udtaler, især hvis der er andre, der taler samtidig (heldigvis bruger de fleste ordet *bilgisayar* på tyrkisk, så det er virkelig et lille problem). Når en ytring indeholder ord fra mere end et sprog, spiller det en rolle, om der forekommer helheder med syntaktiske egenskaber fra begge (eller flere af) sprogene.

Eksempel 1 (tyrkisk i kursiv, dansk i recte, andre sprog understreget, i linjen %dan oversættelse af ytringer, der benytter andre sprog):

*ESE: jamen vi behøver ikke lave overalt *ben Afrika'ya yapıyorum daha iyi.*
%dan: jamen vi behøver ikke lave overalt *jeg laver på Afrika det er meget bedre.*

I eksempel 1 er den første del af ytringen produceret med dansk ordstilling og anden del med tyrkisk syntaks, herunder pro-drop. Derfor har vi kategoriseret denne ytring som kodeblandet, skiftet fra *overalt* til *ben* er et kodeskift. Hvor der kun er syntaks fra et sprog repræsenteret, men ord fra flere, har vi kategoriseret skiftet som et lån, evt. et ad hoc-lån.

Eksempel 2:

*ERO: *bilmiyorum orda land var mı bilmiyorum.*
%dan: *det ved jeg ikke jeg ved ikke om der er land der.*

I eksempel 2 er hele ytringen på tyrkisk bortset fra det ene ord *land*. Ordet er lånt til formålet og forekommer ellers næsten ikke i tyrkiske omgivelser herudover. Dette er den simple variant, andre kombinationer er mere komplicerede, og her har vi truffet beslutninger, der godt kunne være truffet anderledes. Fx har vi specielt udskilt alle såkaldte *tags* (dvs. påhængs-elementer som *hallo* i fx *hallo nereye gidiyorsun*) som lån. I eksempel 3 er der to lån fra dansk i Selmas ytring, dels er der påhængselementet *åh ja*, og dels er der udråbsordet *ad*, der imidlertid i ytringen syntaktisk fungerer som prædikat, altså nærmest adjektivisk. Under alle

omstændigheder er der tale om lån, fordi tilstedeværelsen af de danske ord ikke påvirker ytringens syntaks.

Eksempel 3 (xxx angiver uforståelig tale)

*SEL: åh ja *Erol xxx gördüğünde benimkini almış ad değil mi Esen.*

%dan: åh ja *Erol da xxx så det har du taget min [det er] ad, ikke også, Esen.*

Det lånte materiale kan godt udgøre større helheder end enkelte ord, også hele sætninger, især hvis de er indlånt i ytringen som helheder. Derved kan det ske, fx at syntaksen er tyrkisk, selv om størstedelen af ordene er danske. Dette gælder i eksempel 4, hvor ledstillingen i korthed er OV efterfulgt af to tag-elementer. V udgøres af det tyrkiske ord for *skriv*, mens O udgøres af den danske sætning *fjerde b er dum*. Helheden [NN] *er dum* kan ikke siges at være sjælden eller tilfældig blandt elever i fjerde klasse i en dansk folkeskole. Den er blot ét eksempel blandt mange på, at Køge-projektets tyrkisk-danske skoleelever indlåner ord og udtryk fra skolelivets mange forskellige sider.

Eksempel 4

*AYL: *fjerde b er dum yaz* for helvede mand.

%dan: *skriv fjerde b er dum* for helvede mand.

Et specielt tilfælde har vi, hvor sprogbrugerne i tyrkisk tale indlåner et dansk verbum i infinitiv og bruger det med et tyrkisk hjælpeverbum, for det meste *yapmak* eller *etmek*. Begge verber fungerer som hjælpeverber med substantiver i tyrki-tyrkisk, som fx i *yardım etmek*, der betyder *hjælpe*, *devam etmek*, der betyder *fortsætte* og *paten yapmak*, der betyder *skøjte* (vb.). I diaspora-tyrkisk er de en udbredt praksis (se Türker 2001) at indlåne infinitiver fra flertalssprogene og kombinere dem med disse hjælpeverber. Türker gør opmærksom på, at konstruktioner med *yapmak* er de almindeligste i den europæiske tyrkiske diaspora, fx med norsk *fag afslutte yapacağız* (1. ps. plur. futurum), men i Nordamerika ser *etmek* ud til at være hyppigere, fx *contribute*

ediyorum (1. ps. sg. progressiv præs.). I Køge-materialet har vi forekomster af begge typer, se eksemplerne 5-7.

Eksempel 5:

*AHM: *âh gokke I må gokke om det.*

*ERO: *ha gokke yapalım.*

%dan: *ja lad os gokke*

*BEK: *ikinizde gokke yaparsınız oldu bitti.*

%dan: *hvis I begge gokker er det overstået*

*MUR: *he hani gokke yapacağız xxx.*

%dan: *ja kom nu vi gokker xxx*

Eksempel 6:

*AHM: *tâle tabe o tâle tabe yapabiliyor da Mogens gibi değil işte anla.*

%dan: *tâle at tabe, han kan godt tâle at tabe, men han er ikke som Mogens, hvis du forstår hvad jeg mener*

Eksempel 7:

*BEK: *len liminizi lâne edeyim benimki olmuyor.*

%dan: *mand må jeg lâne jeres lim min duer ikke.*

I eksempel 8 har vi tre finitte verber, heraf to i imperativ. Konstruktionen *ağlama ne olur gör* er kompliceret. Verbet *gör* fungerer som (dansk) sted-udsagnsord, men det sker i forhold til en negativ imperativ, og det er ikke almindeligt indfødt dansk. Selv hvis den første imperativ havde været positiv, ville det have været vanskeligt at bestemme et matrixsprog. At der så kommer et *ne olur* ind imellem, komplicerer det yderligere. Det betyder ordret 'hvad bliver det', men skal her forstås bønfyldende, nærmest som *be' om*. Dette eksempel illustrerer også, hvor kompliceret og avanceret elevernes kodeskiftmekanisme kan være. Denne ytring er analyseret som *tdtd*.

Eksempel 8:

*EDA: *ay Asiye undskyld ağlama ne olur gör.*

%dan: *aj Asiye undskyld græd ikke vel gör.*

Passager i samtalerne kan benytte sig af flere sprog mellem hinanden, som i eksempel 9, hvor den enkelte ytring ganske vist ikke benytter mere end to sprog, men hvor der er tre sprog, nemlig tyrkisk, dansk og engelsk, i anvendelse hele vejen. Esens første ytring er danskbaseret med et engelsk lån (dvs. *d2*), den næste, som er Erols første, er tyrkisk med et dansk lån (dvs. *t1*). Herefter kommer Esens anden, som begynder på dansk, men fortsætter på tyrkisk (altså *dt*). Selmas første ytring er på dansk, ligesom Erols anden. Selmas anden begynder på engelsk og fortsætter på tyrkisk (dvs. *et*). Selv om xxx angiver uforståelig tale, kan man for det meste godt høre, om det er tyrkisk, dansk eller noget tredje.

Eksempel 9 ([/] angiver en selvafbrydelse, # en kort pause):

- *ESE: er det ik [/] det er sgu ikke Afrika i Afrika er der ikke så grønt # og smukt # og beautiful eller [/] nær
- *ERO: *Afrika ne kadar çirkin add*
- %dan: *hvor er Afrika grim ad*
- *ESE: se lige her *bu Afrika mi.*
- %dan: se lige her *er det her Afrika*
- *SEL: åh ja
- *ERO: åååh
- *SEL: yes I am xxx *değil mi bu*
- %dan: ja jeg er det her *er xxx ikke også.*

Kategoriseringen af ytringerne efter disse kriterier har vi foretaget uafhængigt af udskrivningen. Den har været overraskende enkel at gennemføre. Første gang blev det gjort af Marie Maegaard (se Maegaard 1998). Senere har Trine Esdahl (se Esdahl 2003) og jeg hver for sig gennemlyttet store dele af optagelserne, og vi har hver for sig foretaget en kategorisering af de enkelte ytringer. Vi foretog en stikprøvekontrol på en håndfuld samtaler og konstaterede overensstemmelse i vores kategoriseringer på langt over 90 % i hver samtale. I de tilfælde, hvor kategorierne kom til kort (fx ved sjællandsk farvet dansk, parodieret dansk svensk og dansk med accent), markerede vi passagerne særskilt, men scorede dem (for disse eksemplers vedkommende som dansk).

Materialet

Køge-projektet er en længdeundersøgelse af tosprogede børns sproglige udvikling. Projektet blev indledt med en toårig pilotfase fra 1987 til 1989. Projektet har fulgt en årgang af tyrkisk-danske elever, fra de begyndte i skolen 1989 og til de forlad skolen 1998. Formålet var at beskrive de tyrkisk-danske børns tosprogede udvikling, herunder deres udvikling af dansk som andetsprog.

Projektet havde et pædagogisk hoved-aspekt, et sprogligt og et sociolingvistisk, se oversigten i tabel 1 (se også Møller m.fl. 1998 og Jørgensen 2003b). Det sproglige aspekt drejede sig om elevernes udvikling af dansk som andetsprog og om deres udvikling af tosprogethed. Disse to sider af deres sproglige udvikling hører naturligvis sammen. Hvert år har vi indsamlet sproglige data fra eleverne, efter det tredje år dog begrænset til eleverne på den af skolerne, der havde flest tosprogede elever. Disse indsamlinger omfatter for hver elev en samtale med en tyrkisktalende voksen, en samtale med en dansktalende voksen, en gruppesamtale mellem tosprogede dansk- og tyrkisktalende elever og en samtale i en gruppe af både tosprogede dansktalende og tosprogede dansk- og tyrkisktalende elever (eksempler på udskrifter af disse samtaler i Turan 1999).

Kl.	Sprogligt	Sociolingvistisk	Pædagogisk	
1	Gruppe-samtaler, tosprogede og blandede voksen-samtaler på dansk og på tyrkisk	Forældresamtale	Dagbøger og spørgeskemaer fra lærere	
2		Lytteforståelse		
3				
4				
5				
6				
7				
8		Vurdering hos indfødte	Gruppeinterview	
9		Skriftligt materiale		Afgangsprøver

Tabel 1. Oversigt over data fra Køge-projektet 1989-1998.

Gruppesamtaler

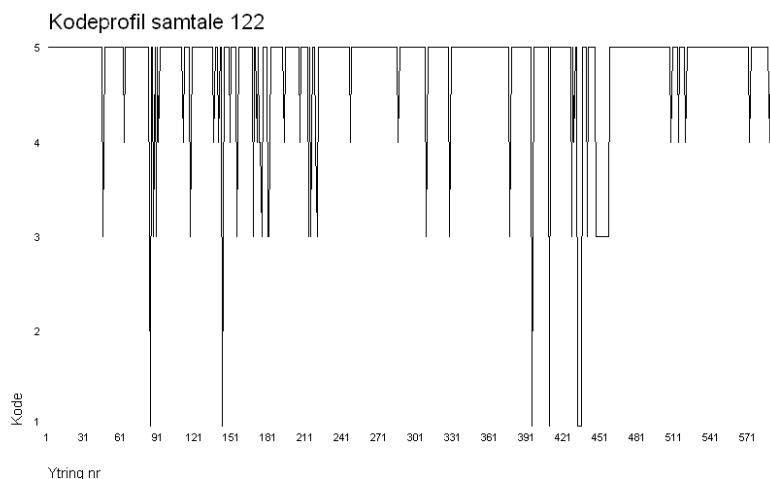
I projektets første år optog vi gruppesamtaler mellem tosprogede børn og enkelte samtaler mellem danske børn til sammenligning. I 2. klasse og igen i 4. klasse og herefter hvert år optog vi hver af de tosprogede børn i to gruppesamtaler hver, én i en blandet gruppe, principielt halvt af etsproget danske, halvt af tosproget dansk-tyrkiske elever, og den anden i en gruppe af tosprogede dansk-tyrkiske elever. I de fleste tilfælde var der fire elever i hver gruppe, enkelte gange kun tre. Hvert år fandt samtalerne sted i løbet af en periode på én til to uger, fortrinsvis i oktober eller november måned. Vi gav grupperne praktiske opgaver, der involverede brugen af forskellige materialer: lim, sakse, ler, legoklodser, reklametryksager, møbelkataloger, reklamepostkort og meget andet. Ingen elev deltog i to samtaler på samme dag, men emnerne for gruppearbejderne i de blandede og i de rent tosprogede grupper havde i nogle tilfælde samme overskrift, og var enkelte gange helt de samme. Kun i 9. klasse blev der givet to forskellige opgaver til de to typer af grupper. Ved gruppearbejdets begyndelse lagde vi det nødvendige materiale parat til eleverne, fx limstifter og sakse, én saks færre og én limstift færre end antallet af elever i gruppen, således at de måtte skiftes til at bruge materialet.

Eleverne fik ingen anvisninger på valg af sprog. Vi havde på forhånd besluttet, at hvis de spurgte, hvilket sprog de skulle tale, ville de få beskeden *det finder I selv ud af*. Instruktionen gav vi altid på dansk, men mindst med indfletning af enkelte tyrkiske sætninger (fx *anlyor musunuz?*), og fra 5. klasse også med instruktion på tyrkisk, altså således at instruktioner blev givet enten både på dansk og tyrkisk eller på en blanding af dansk og tyrkisk. Hver gruppesamtale varede en lille lektions tid, dvs. ca. 40 minutter. De enkelte år gav vi så vidt muligt opgaver, der kunne forstås i sammenhæng med det, eleverne i øvrigt beskæftigede sig med, og i hvert fald forskellige opgaver fra det ene år til det andet.

Kodeprofiler

Kodeprofilerne er afbildninger af kodevalgene i de enkelte ytringer efter forenkling af kategorierne. Scoren 1 angiver rent danske ytringer (svarende til kodevalgskategorien *d*), mens scoren 5 tilsvarende angiver rent tyrkiske ytringer (svarende til kodevalgskategorien *t*). Scoren 2 angiver danskbaserede ytringer med lån (svarende til kodevalgskategorierne *d1* og *d2*) og scoren 4 angiver tilsvarende tyrkiskbaserede ytringer med lån (svarende til kodevalgskategorierne *t1* og *t2*). Scoren 3 angiver blandede ytringer og ytringer med andre basissprog end dansk eller tyrkisk (altså alle øvrige kodevalgskategorier, fx *dt*, *td*, *dt1*, *e* og *a*). Afbildningen består nu i, ytringerne afsættes kronologisk ad x-aksen i et koordinatsystem, men kodescoren afsættes på y-aksen. Omsætningen fra scoringslinjerne i Childes til et diagram i et statistikprogram (in casu SPSS) er ganske simpel.

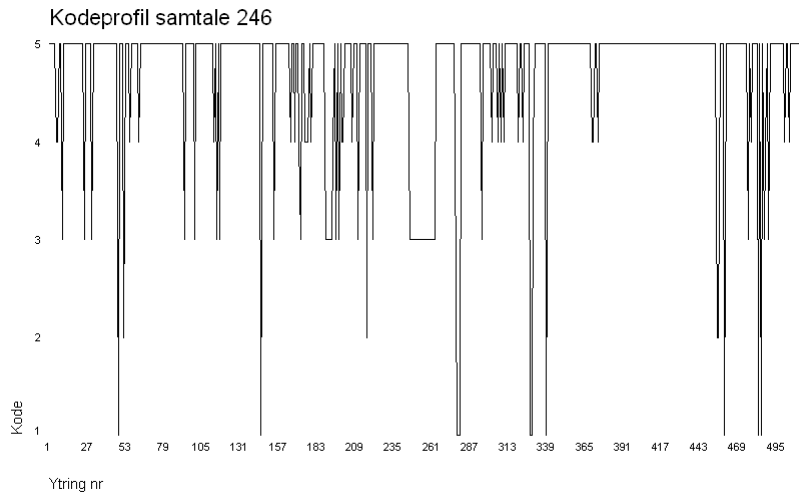
Den første figur viser kodeprofilen for samtale 122. På x--aksen er altså angivet ytringerne fra den første til den sidste i samtaleforløbet, uanset hvem der har fremsat dem. Profilen tegner dermed et billede af samtaleforløbet som helhed. Illustrationsmåden har selvfølgelig visse svagheder. Den kan således ikke angive samtidighed mellem ytringer, heller ikke når de er på hvert sit sprog. Det betyder, at alle ytringer må ordnes på tidsaksen, også selv om der forekommer to samtidige samtaler. Hvis en gruppe på den måde er opløst i to samtaler, og de er på hvert sit sprog, vil rækkefølgen af ytringer typisk vise en dansk efterfulgt af en tyrkisk efterfulgt af en dansk, efterfulgt af en tyrkisk – og så fremdeles. I sådanne tilfælde er den enkelte ytring altså ikke en respons på den umiddelbart foregående ytring, og et skift fra dansk til tyrkisk mellem to umiddelbare naboer behøver ikke at angive et kodeskift i den faktiske samtale. I det følgende trækker jeg ingen eksempler af denne lidt uheldige type frem, jeg benytter kun samtaler med fælles fokus for deltagerne.



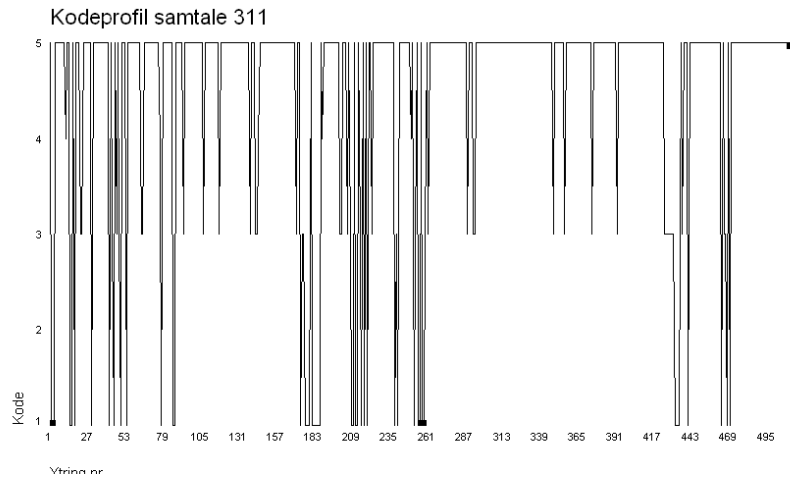
I eksemplerne kan vi se en hel del om forskelle mellem samtaler ud fra deres kodeprofiler. I samtale 122 er det mest iøjnefaldende, at langt den største del af samtalen foregår på tyrkisk. Der er 571 ytringer (angivet længst til højre på x-aksen). Grafen angiver sprogvalget i de enkelte ytringer, og så længe den ligger øverst i figuren, angiver den tyrkisk. Den største del af grafen forløber langs med niveau 5 på y-aksen, med nogle afstikkere tyrkisk med danske lån, der på figuren fremtræder som streger ned til niveau 4. Figuren ligner en tagrende med istapper, og de korte istapper viser tyrkisk med danske lån. Der er lidt færre nedslag til niveau 3, dvs. ytringer med både dansk og tyrkisk. På figuren vises det af de lidt længere istappe. I en enkelt kort passage omkring ytring 450 er der flere ytringer i træk på niveau 3. det viser sig på figuren som en istap, hvor den nederste spids er slået af. Yderligere færre nedslag til dansk er der i figuren – de synes som de lange istappe helt ned til niveau 1. Interessant nok er der ingen tilfælde af dansk med tyrkisk lån, dvs. ingen istappe der når til niveau 2. Samtale 122 er en endog meget tyrkiskdominant samtale med sporadiske indslag af dansk, mest som lån i det tyrkiske. Den er typisk for samtalerne mellem tosprogede elever i 1. klasse.

Kodeprofilen af samtale 246 viser et billede, der ikke er særlig forskelligt fra samtale 122. De fleste af ytringerne er på rent tyrkisk, og grafen forløber for det meste på niveau 5 på y-aksen.

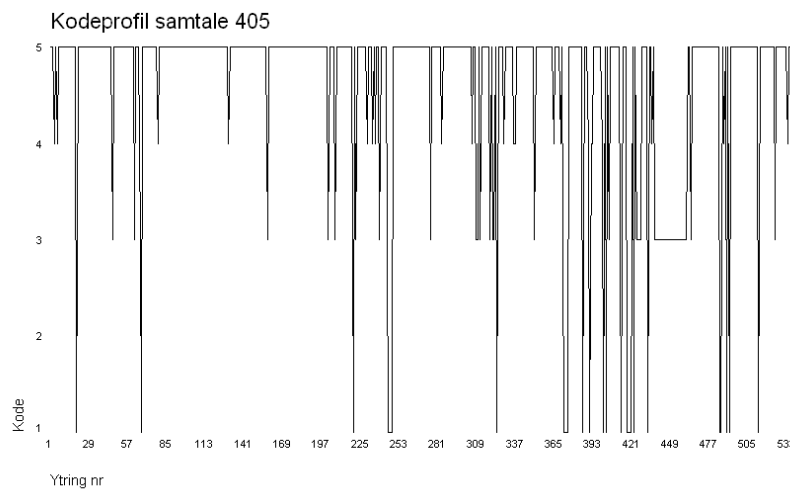
Der er lidt flere nedslag til de øvrige niveauer, inklusive et enkelt til niveau 2. Omkring ytring 250 er der en passage, der forløber på niveau 3. Hovedindtrykket er dog, et der ikke er sket nogen voldsom ændring mellem de to samtaler. Ændringen er, at dansk spiller en lidt større rolle end i 122.



Kodeprofilen af samtale 311 viser os et billede, der er ændret yderligere i forhold til profilerne af de tidligere samtaler. Der er stadig stor overvægt af tyrkiske ytringer, og den største del af grafen forløber på niveau 5 på x-aksen. Men der er for det første flere nedslag i niveau 3 end tidligere, herunder en kort passage, der helt forløber på niveau 3. For det andet er der flere nedslag i det danske, og et par steder kommer de i bundter, fx omkring ytring 180 og ytring 210. Der er ikke tale om, at grafen bevæger sig ned og løber inden for det danske, kun at nedslagene falder tæt efter hinanden. Dette angiver serier af intersententielle kodeskift, som er et nyt fænomen i forhold til de tidligere samtaler. Derved illustrerer profilen en udvikling i de to første år i retning mod større integration af dansk og tyrkisk i den sproglige adfærd.

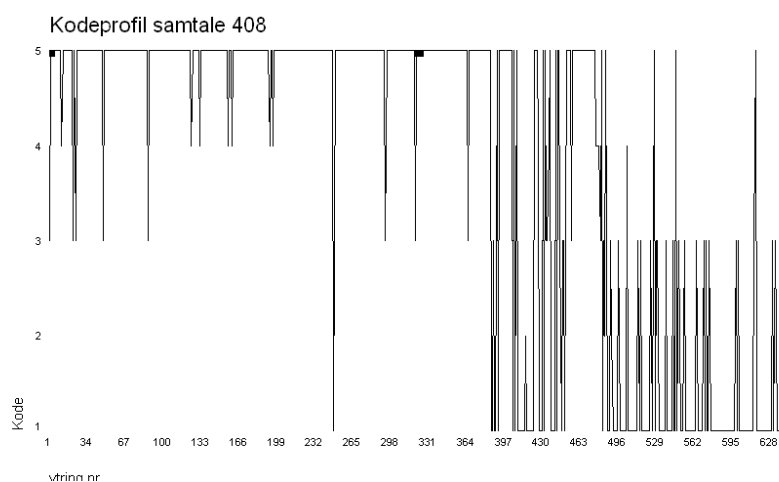


Kodeprofilerne for drenge- og pigesamtalerne er forskellige i 4. klasse. Samtale 405 viser en pigesamtale, der minder om profilen af samtale 311. I samtale 405 er der en noget længere passage på niveau 3, men ellers er der ikke nogen nævneværdige forskelle fra profilen af 311.



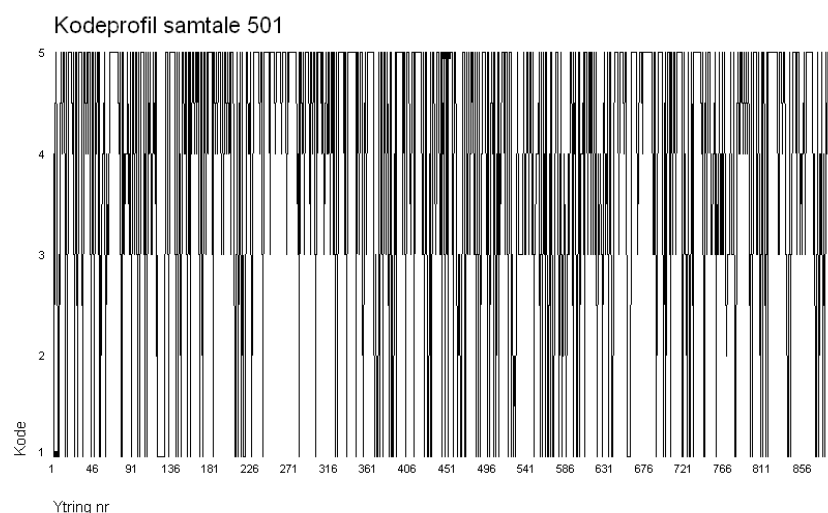
Samtale 408 er en drengesamtale, og kodeprofilen viser, at der her sker en markant ændring lige efter midten af samtalen. Indtil

nogenlunde ytring nr. 390 er tyrkisk helt dominerende, mere end i samtale 311. men mellem ytring nr. 390 og 450 er der en hastig vekslen frem og tilbage mellem tyrkisk og dansk. Fra ytring 450 og til ytring 480 er samtalen på rent tyrkisk, og herefter sker det store skred. Billedet vender helt efter ytring 480, ved at grafen forløber mest på niveau 1 på figuren, ganske vist med mange afstikkere til niveau 3, men ikke ret mange til niveau 5. Det ser meget groft sagt ud, som om drengene taler tyrkisk indtil et vist tidspunkt i samtalen, og derefter dansk. Dette giver os det indtryk, at drengene, til trods for at bruge mere dansk, ikke integrerer det i deres tyrkiske i højere grad, end pigerne gør det. Derved illustrerer konklusioner, vi også på andre måder er nået frem til (Jørgensen 2003b, Jørgensen 2001).



Mellem 4. klasse og 5. klasse udvikler kodeskiftpraksis sig næsten eksplosivt. Der er ikke alene mange flere tilfælde af kodeskift, men de er også langt mere komplicerede end hidtil. Kodeprofilen af samtale 501 ligner kodeprofilerne for de øvrige samtaler dette år, men 501 er et ganske særlig godt eksempel på den store udvikling i kodevalgspraksis hos de unge mennesker dette år (se herom Jørgensen 2003a).

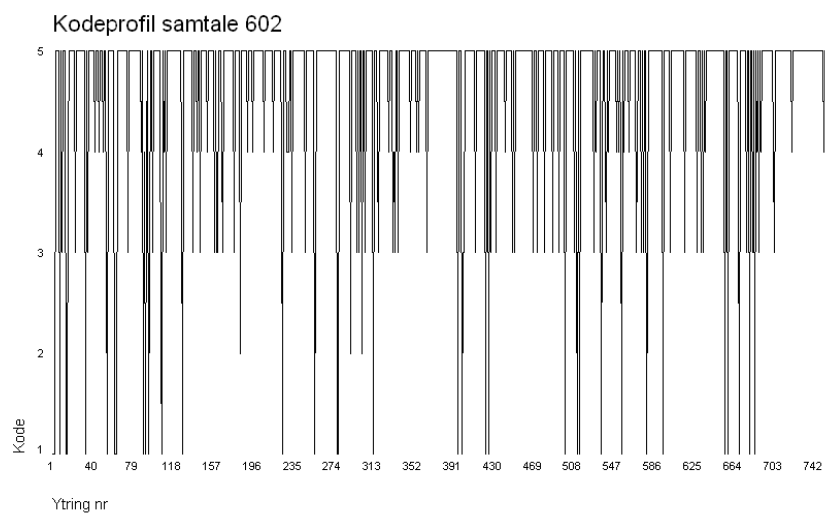
I kodeprofilen ser vi ingen overvægt til noget af sprogene. Vi ser heller ikke en jævn fordeling af samme art som den hos drengene i 4. klasse. I samtale 408 var der én del med stort set enerådende tyrkisk og en anden del med stort set enerådende dansk, og et skift midt i samtalen. Her i samtale 501 er der ikke nogen periode, hvor ét af sprogene dominerer. De er fortløbende i aktiv brug. Ikke alene er der meget kort mellem de enkelte skift mellem dansk og tyrkisk, der er også en stor andel af ytringer med indslag fra begge sprog (enten som lån eller i egentlig blandede ytringer). Det ville være meningsløst at kalde denne samtale for ”tyrkisk med brug af og lån fra dansk” eller ”dansk med brug af og lån fra tyrkisk”. De to sprog er fuldstændig integreret i samtalen. Vi kan tilskrive hver ytringsdel dansk eller tyrkisk, men vi kan ikke tilskrive blot nogenlunde lange passager det ene eller det andet sprog. I visse tilfælde kan vi knapt tilskrive det enkelte ord et sprog: se *liminzi* ovenfor.



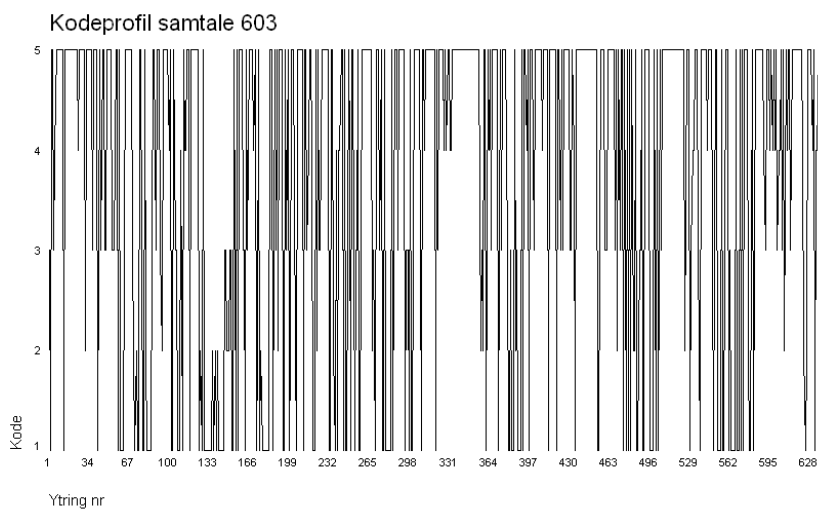
Et enkelt træk siger noget om forholdet mellem dansk og tyrkisk. Det fremgår af profilen, at niveau 2 stadig er svagere repræsenteret end de øvrige niveauer. Der er altså ikke mange tyrkiske låneord i de unges brug af dansk. De unge bruger gerne danske låneord i deres gensidige tyrkisk, men ikke omvendt.

forskellen mellem kodeprofilerne i 4. klasse og i 5. klasse vidner om en vidtgående udvikling. I 5. klasse har de unge meddelere opdaget den sproglige variations muligheder, og de realiserer dem med stor variation og stor virtuositet – som vi også har fundet frem til på anden måde. Hvad kodeprofilen ikke viser, er inddragelsen af tredjესprog i de unges kodevalgspraksis – herunder især engelsk (se Jørgensen 2003a).

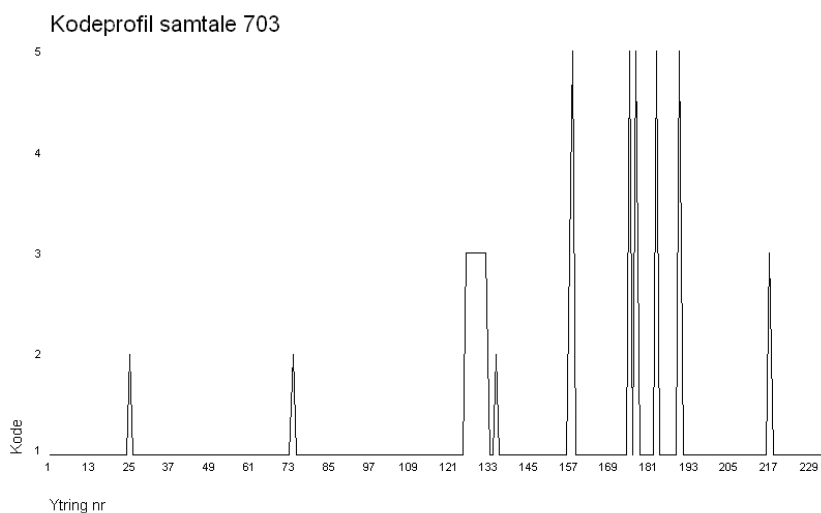
I 6. klasse viser kodeprofilerne igen forskelle mellem drenge og piger. I profilen af samtale 602, som er pigesamtalen, ser vi et forløb, der ligner de første klassers profiler. Der er en stor del af grafen, der ligger på niveau 5, altså rent tyrkisk, og der er nedslag undervejs, men ingen sammenhængende dele af samtalen på andre niveauer. der er flere nedslag til de andre niveauer, end det er tilfældet de tidligere år – men i en vis udstrækning ser pigerne ud til at vende tilbage til tilstanden før 5. klasse. Vi bemærker, at alle samtaler i 5. klasse foregik i kønsblandede grupper, så vi kan ikke direkte sammenligne pigernes adfærd i 4., 5. og 6. klasse. Noget ser ud til, at pigernes adfærd i 5. klasse påvirkes mere af drengenes tilstedeværelse end omvendt.



Kodeprofilen for samtale 603 ser nemlig anderledes ud profilen for 602.. I samtale 603 deltager både 2 piger og 2 drenge. Som i 602-profilen kan vi se, at der er mere tyrkisk end dansk. Den øverste halvdel af figuren er tættere udfyldt end den nederste. Men vi kan også se, at de sammenhængende stykker af samtalen nu ikke kun findes på niveau 5. Omkring ytring 130, ytring 275 og enkelte andre steder er der passager, der forløber på niveau 1. Mellem ytring 115 og 140 er alle ytringer danskbaserede (en del dog med lån). Dansk spiller altså i denne samtale en langt vigtigere rolle end i samtale 602. Vi bemærker også, at samtale 603 adskiller sig fra samtale 501, ved at skiftene mellem dansk og tyrkisk ikke forekommer med så korte intervaller i 603. I samtale 501 er forløbet hektisk, med mange skift, intersententielle som intrasententielle, og mange lån. Skiftene og lånene er der stadig i 603, men der forekommer også passager holdt på samme niveau.



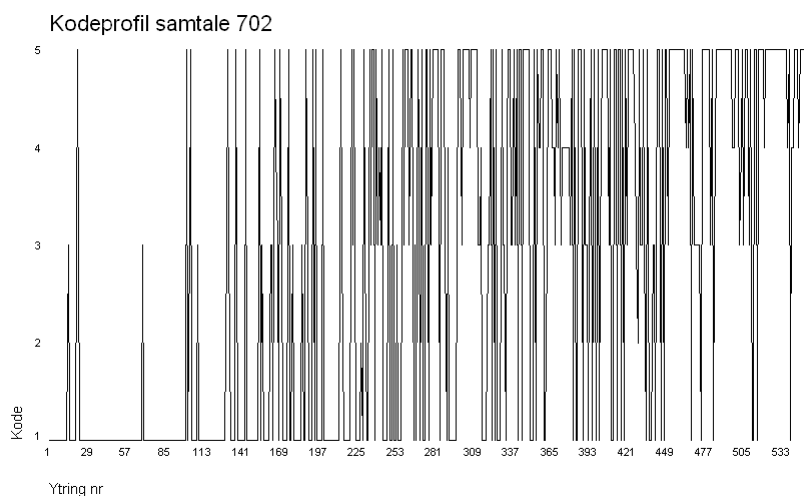
Begge kodeprofilerne fra 6. klasse viser under alle omstændigheder et billede af en større sproglig spredning end de yngste klassers profiler. Der er sket en integration, som kan iagttages på profilerne.



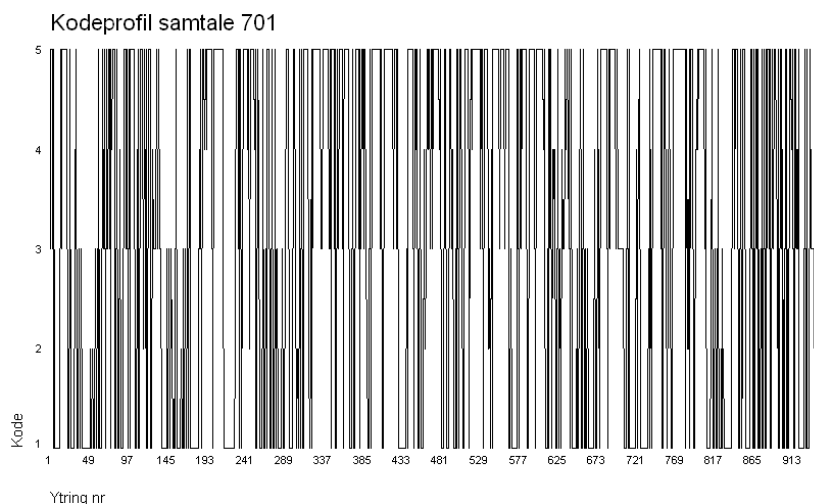
Kodeprofilen af samtale 703 viser de mest radikale udvikling. Her er en samtale, der i alt væsentligt forløber på niveau 1, altså på rent dansk, med enkelt afstikkere til tyrkisk og med nogle lån ind imellem.

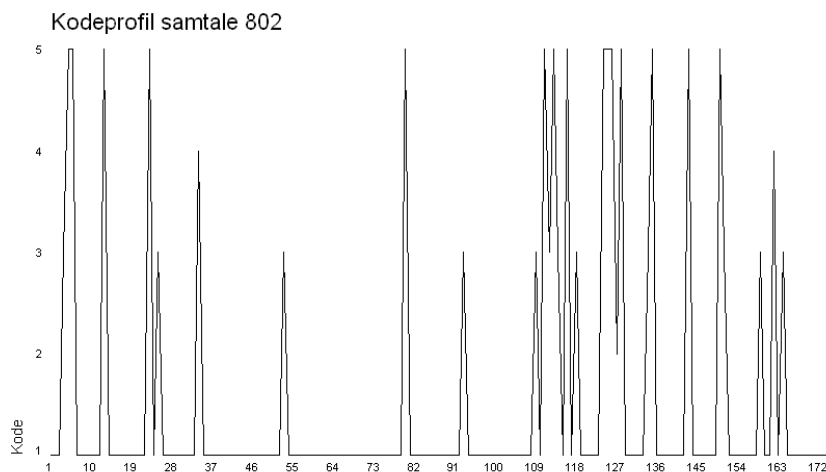
I denne samtale er tyrkisk næsten helt udgrænset, og elevernes adfærd tyder på. I samtale 702, som foregår mellem tre andre piger, er billedet ikke helt så entydigt. Kodeprofilen af samtalen viser ganske vist en samtale, hvor store dele forløber på niveau 1, men der er også korte passager, som forløber på niveau 5, og der er en hel del vekslen undervejs. Kodeprofilen af samtale 702 ligner nærmest en omvendt udgave af samtale 408's kodeprofil. I samtalerne i 7. klasse er dansk det hyppigst benyttede sprog. Dansk er dog på ingen måde enerådende, som tyrkisk var det i samtalerne i 4. klasse. En anden tydelig forskel mellem de to år er, at sprogene er mere integreret i 7. klasse end i 4. klasse. Der er hyppigere skift, og der er flere ytringer på niveau 3 i 7. klasse.

I samtale 702 er der altså flere skift end i samtale 408, selv om frekvensen ikke er så høj som i 5. klasse.



Den tredje samtale fra 7. klasse, samtale 701, foregår mellem 4 drenge. Kodeprofilen minder om kodeprofilen for samtale 501 med tætte og hyppige skift frem og tilbage mellem alle niveauerne. Samtale 701 lidt flere stabile faser end samtale 501, hvor grafen holder sig på samme niveau, mest niveau 1 eller niveau 5, dvs. rent tyrkisk eller rent dansk. Men disse stabile faser i 701 er meget korte. Mange ytringer er imidlertid blandede, og vi ser også eksempler på komplicerede blandinger.





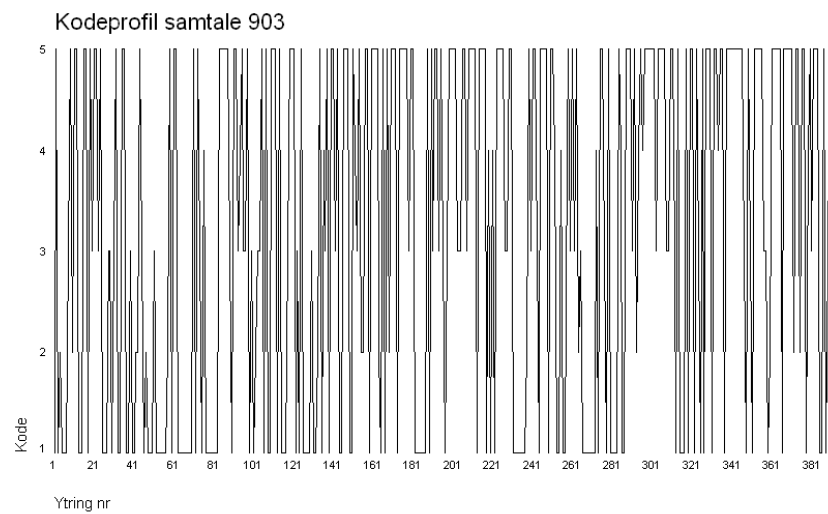
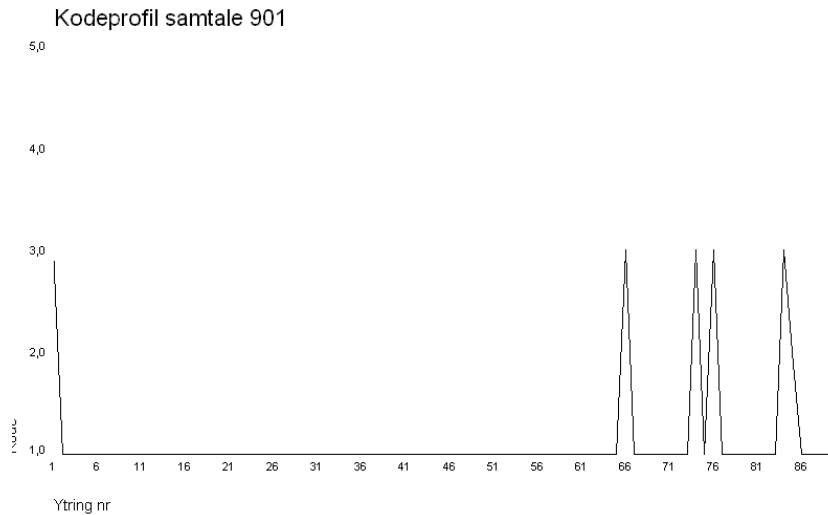
Samtale 802 har de samme deltagere som samtale 703, og vi kan på kodeprofilerne se, at de to samtaler ligner hinanden meget. Der er nogenlunde samme overvægt af dansk i samtale 802, som vi så i samtale 703. Der forekommer en enkelt passage, hvor der er flere tyrkiskbaserede ytringer, ellers er der kun enkeltstående skift. Der er ligeledes kun ganske få intrasententielle kodeskift.

Det er tydeligt, at samtale 802 har få kodeskift. Samtale 802 føres i øvrigt i en ikke særlig entusiastisk stemning eller med særlig meget spil mellem deltagerne, med kun ca. 170 ytringer i løbet af den tid, som andre gange giver både 600 og 700 ytringer.

Profilerne af to af samtalerne i 9. klasse viser to forskellige sider af de unges udvikling af deres sproglige adfærd. Samtale 901 foregår mellem de samme piger som 703 og 802 – blot endnu mindre begejstret og med endnu færre ytringer (cirka 90). Der er næsten intet i denne samtale, som ikke er dansk.

I modsætning til 901 står samtale 903, hvis kodeprofil viser hektisk aktivitet. For det første er der små 400 ytringer, for det andet skifter deltagerne med næsten lige så stor hyppighed som i samtale 501. Der er passager, hvor flere ytringer efter hinanden er

blandede, og de to samtaler (903 og 501) ligner også hinanden, ved at niveau 2 er det mindst repræsenterede.



Forskellen mellem de to samtaler i 9. klasse viser os, at de unge nu har flere strenge at spille på, når de skal vælge deres sproglige adfærd i en bestemt situation. Heriblandt er altså den mulighed overhovedet ikke at skifte mellem sprogene.

Ved hjælp af disse kodeprofiler kan vi altså illustrere udviklingen i mindretalelevernes udvikling af deres sproglige adfærd. I løbet af deres år i den danske folkeskole skifter eleverne praksis fra at bruge tyrkisk med enkelte danske indslag til at beherske en vifte af forskellige kombinationer af sprogene, med forskellig fordeling mellem dem, og det inkluderer muligheden af kun at tale dansk. De billeder, som profilerne giver, bekræfter de øvrige analyser af elevernes udvikling som sprogere.

Konklusion

Udviklingen af sproglige mindretalelevers sprog har flere karakteristika. For det første lærer de i løbet af skoleårene at tale dansk i en sådan udstrækning, at de kan føre samtaler udelukkende på dansk. Dette gælder vel at mærke, selv om de går i klasser, hvor en tredjedel af eleverne har tyrkisk som modersmål. For det andet lærer elevernes at benytte kodevalg som en resurse til sproglig variation, og den bliver mere og mere forfinet med alderen. For det tredje udvikler eleverne færdighed i at involvere mere end blot simpelt dansk og simpelt tyrkisk i deres samtaler. Ved folkeskolens afslutning kan elevernes vælge mellem forskellige former for sproglig adfærd, også når det drejer sig om kodevalg. De er sprogere.

Litteratur

- Auer, Peter (1984): *Bilingual Conversation*. Amsterdam: Benjamins.
- Auer, Peter (1995): The Pragmatics of Code-Switching: A Sequential Approach. In: Lesley Milroy & Pieter Muysken (eds): *One speaker, two languages. Cross-disciplinary perspectives on code-switching*. Cambridge University Press, p.115-135.
- Boyd, Sally (1985): *Language Survival. A study of language contact, language shift and language choice in Sweden*. University of Göteborg.
- Esdahl, Trine (2003): Language Choice as a Power Resource in Bilingual Adolescents' Conversations in the Danish *Folkeskole*. In J. Normann Jørgensen (ed): *Bilingualism and Social Relations*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, p. 76-89.
- Fishman, Joshua (1965): Who speaks what language to whom and when? *La Linguistique* vol. 2: 67-88.
- Jørgensen, J. Normann (red) (2001): *En køn strid. Sprog, magt og køn hos tosprogede børn og unge*. Københavnerstudier i tosprogethed, Køgeserien bind K10. Frederiksberg. Roskilde Universitetsforlag.
- Jørgensen, J. Normann (2003a): Languaging Among Fifth Graders: Code-switching in Conversation 501 of the Køge Project. In: J. Normann Jørgensen (ed): *Bilingualism and Social Relations*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, 126-148.
- Jørgensen, J. Normann (2003b): Bilingualism in the Køge Project. In: J. Normann Jørgensen (ed): *Codeswitching in the Køge Project*. *International Journal of Bilingualism* vol. 7 no. 4. London: Kingston Press, 333-352.
- Maegaard, Marie (1998): Sprogvalget i gruppesamtaler. In: Janus Møller, Pia Quist, Anne Holmen & J. Normann Jørgensen (red): *Tosproget udvikling*. Københavnerstudier i tosprogethed, Køgeserien bind K4. København: Danmarks Lærerhøjskole, 21-40..
- MacWhinney, Brian (1995): *The CHILDES Project: Tools for*

- Analyzing Talk*. Second Edition. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Myers Scotton, Carol (1988): Codeswitching as indexical of social negotiations. In Monica Heller (ed): *Codeswitching. Anthropological and Sociolinguistic Perspectives*. Berlin: Mouton de Gruyter, 53-76.
- Møller, J., P. Quist, A. Holmen & J. N. Jørgensen: Introduktion til Køge-projektet. In: Janus Møller, Pia Quist, Anne Holmen & J. N. Jørgensen (red): *Tosproget udvikling. Københavner-studier i tosprogethed, Køgeserien*, bind K4. København: Danmarks Lærerhøjskole, 5-20.
- Turan, Fadime (ed) (1999): *A Text Collection of Turkish-Danish Bilingual Grade School Students' Conversations*. Copenhagen Studies in Bilingualism, the Køge Series, vol. K 6. Copenhagen: Royal Danish School of Educational Studies.
- Türker, Emel (2001): Traces of language change in the speech of Turkish youth in Norway. In: J. N. Jørgensen (ed): *Multilingual Behavior in Youth Groups. Scandinavian studies in the simultaneous use of two or more languages in group conversations among children and adolescents*. Copenhagen Studies in Bilingualism, the Køge Series, vol. K11, 81-98.

DANSKERNES HOLDNINGER TIL FREMMED ACCENT – ET UERKENDT LILLEBRORKOMPLEKS?!

**Marta Kirilova
Københavns Universitet**

Danskerens sproglige intolerance

I Danmark har de fleste en holdning om hvad korrekt sprog er. Rigsdansk har altid været den urokkelige målestok for hvad rigtigt dansk er, og selv dialektale varianter dømmes som grimme eller bondske. (Kristiansen 1990, Jørgensen 2000) Det er imponerende hvor fagligt sikkert og definitivt den gennemsnitlige dansker udtaler sig om hvad ”det hedder” og hvad ”det ikke hedder”. Vores sprog er blevet til et lakmuspapir med hvis hjælp vi måler og placerer hinanden i små kasser.

De seneste års indvandrerdebat har dermed udløst en række offentlige diskussioner om indvandrerens færdigheder i dansk. Det er blevet påstået at mange taler for dårligt dansk til at klare sig på uddannelsen eller arbejdsmarkedet. Der ligger dog flere forklaringer bag denne sproglige intolerance. Dels skyldes det at danskerne ikke er vant til at høre fremmed accent, dels at det homogene samfunds sprognormer ikke tillader afvigelser. Den mindste variation virker truende på sproget som i forvejen er ved at blive skyllet ud af engelske udtryk, som det også påstås.

Holdninger til fremmed accent

Der er indtil videre kun blevet gennemført få undersøgelser af, hvordan de indfødte brugere af dansk forholder sig til dansk som andetsprog. Dette forholdsvis nye begreb skaber en del forvirring omkring sig og er ofte forbundet med negative holdninger (jf. Quist og Jørgensen 2002:9). Quist og Jørgensen har f.eks. fundet ud af at indfødte godt kan anse andetsprogsdansk for godt dansk. H. J. Ladegaard (1994) finder dog at dansk med accent er placeret i bunden af et sproghierarki med rigsmål i toppen. U.

Ladegaard (1997:95) udpeger endda en accent-hitliste hvor nogle former for udenlandsk accent forbindes med højere prestige end andre.

Formålet med denne artikel er at gøre rede for nogle tendenser i danskernes opfattelse af fremmed accent. Den er baseret på resultaterne af en opgave i faget Dansk ved Københavns Universitet.

Teori

I 1960 begyndte man for alvor at tale om sprogholdninger. Lambert m.fl. (1960) satte sig som mål at undersøge stereotypeforestillinger i forholdet mellem engelsktalende og fransktalende canadiere i Quebec. De opfandt en såkaldt "masketeknik" (eng. *matched guise technique*) som gik ud på at præsentere ti udgaver af en tekst på henholdsvis engelsk og fransk. Otte af de ti udgaver var med fire tosprogede canadiske brugere af både fransk og engelsk. Deres stemmer blev optaget på bånd og spillet for en gruppe informanter, bestående af unge franske og engelske canadiere der læste på universitet. De skulle spontant vurdere stemmerne ved at besvare en lang række spørgsmål om disses lederevner, intelligens, ambitioner, osv. (Lambert et al.1960:46) Endvidere var der nogle åbne spørgsmål hvor de studerende selv skulle beskrive personen ud fra stemmen. Informanterne vidste således hverken at undersøgelsen drejede sig om sprogholdninger eller at samme stemme talte både fransk og engelsk.

Resultaterne viste på den ene side at der var tendenser til at de franske informanter sympatiserede med deres egen indgruppes sprogbrug, men på den anden side at engelsk klart var det foretrukne sprog og var vurderet højere end fransk hos alle svarerne.

Samme masketeknik anvendte de engelske sprogpsykologer Giles og Bourhis som ville undersøge de ubevidste sprogholdninger hos englændere og walisere. Deres udgangspunkt var:

”to conduct a matched-guise study in a naturalistic setting where listeners would have no prior evaluative set since they would be unaware of their participation in an experiment” (Bourhis & Giles 1976:13)

De gennemførte således deres undersøgelse i en biograf i Cardiff hvor to typer publikum - engelske walisere og tosprogede walisere - skulle udfylde et skema efter at have lyttet til en besked igennem højttalerne i biografen som opfordrede dem til give forslag om kommende film og aktiviteter. Beskeden blev spillet fire aftener på tre forskellige varieteter af engelsk og på standardwalisisk.

Resultaterne viste at der var forskel på reaktionerne hos engelsk-waliserne og hos de tosprogede walisere således at de første responderede såvel på standardengelsk som på engelsk med tynd walisisk accent, mens de sidste reagerede negativt på standardengelsk til gavn for standardwalisisk.

I Danmark begyndte man først i midten af 1980'erne at undersøge sprogholdningssituationen. De danske undersøgelser har primært beskæftiget sig med forholdet mellem rigsmål og de øvrige dialekter, og først på det seneste har forskerne vist interesse for relationen mellem modersmålsdansk og andetsprogsdansk.

I 1986 gennemførte I. L. Pedersen en maskeundersøgelse af fynboers reaktion på danske dialekter hvor hun opstillede spørgsmålene i forskellige kategorier: alder, udseende, humoristisk sans, selvsikkerhed, pålidelighed, ”bondsk”, hhv. ”fin på den”, osv. Disse karakteristika faldt sammen under to hoveddimensioner i bedømmelsen: status og gruppesolidaritet. (p. 29) Undersøgelsen pegede i retning af at rigsmål blev vurderet højest på statusdimensionen, mens den lokale dialekt fik flest point i forbindelse med gruppesolidaritet, noget som også Lambert et al. kom frem til i undersøgelsen fra 1960.

I 1991 gennemførte T. Kristiansen en analyse af holdninger til forskellige varieteter af dansk tale. (se også Kristiansen 1997) Inspireret af Bourhis og Giles' biografeksperiment udførte han et lignende forsøg i en biograf i Næstved hvor pub-

likum under fire forskellige forestillinger blev bedt om at udtrykke deres meninger om film-repertoiret, beskrive deres vaner som filmseere, samt angive information om sig selv i form af køn, alder, beskæftigelse, opvækst, boligform, osv. Opfordringen blev på forskellige dage læst på rigsdansk, bredt sjællandsk, næstvedsk og københavnsk. Resultaterne viste en interessant tendens; da informanterne ikke var klare over at undersøgelsen drejede sig om sproglig variation, satte mange af de unge netop københavnsk højest på ranglisten ved at reagere mest på denne type stemme, mens f.eks. bredt sjællandsk ikke blev taget alvorligt og fik betydeligt mindre respons. Dette skyldtes ifølge Kristiansen en ubevidst norm som viste sig at være vigtigere end den bevidste, påtvungne opfattelse af københavnsk som noget ”grimt” og ”dårligt”.

Kristiansen beskæftigede sig i øvrigt meget med relationen mellem ubevidste vurderinger vs. pådannede holdninger og generelle meninger (Jf. Bourhis & Giles 1976) i tre varieteter af dansk – rigsmål, lavkøbenhavnsk og sjællandsk. Han undersøgte sprogholdningerne hos skoleelever, lærere og personalechefer i Næstved og nåede til den konklusion at vurderingsprocessen hos selv unge elever foregik på to niveauer; et bevidst niveau hvor man sagde dét der forventedes at blive sagt (rigsmål er ”det fineste”, københavnsk er ”det grimteste”) og et ubevidst hvor københavnsk pludselig fik flere point på bl.a. socialitetsdimensionen (p. 216), mens næstvedsk blev nedvurderet på kompetencedimensionen. (p. 229). Kristiansens spørgeskemaer minder i øvrigt om Lamberts, men han inddrager også en såkaldt dynamisk dimension.

H. J. Ladegaard (1992) gennemførte en undersøgelse hvor han ville finde en direkte forbindelse mellem på den ene side rigsdansk som normgivende og associeret med højstatus og kompetence, og på den anden side de regionale dialektale varianter af fynsk, jysk og bornholmsk som skulle forbindes med mere ”medmenneskelige egenskaber” (p. 184) Til forskel fra Kristiansen ville Ladegaard undersøge de evaluerendes *bevidste* sprogholdninger og det førte frem til de modsatte resultater, nemlig at rigsmålet blev signifikant højere vurderet end andre lokale vari-

Emnet om de indfødte danskeres reaktion på accent og især på dansk som andetsprog indgik i 2000 som et led i Køge-projektet (jf. Quist 2000, Jørgensen og Quist 2002). Quist og Jørgensen skrev om de indfødte dansktalendes vurdering af unges andetsprogsdanske talesprog. De interesserede sig for problemet om dansk hos tosprogede lød anderledes end dansk som modersmål i de indfødtes ører, samt i hvor høj grad indfødte dansktalende vurderede dansk som andetsprog forskelligt (p. 9). Svaret på spørgsmålet om dansk som andetsprog kunne udpeges var positivt, men en interessant tendens gjorde sig gældende. Det viste sig at nogle af de tosprogede scorede højere end de indfødte på variabelen ”godt sprog”. Forskerne udelukkede ikke muligheden af at man kunne tildele en andetsprogsbruger flere point med tanken om at *”det var da meget godt – af en tyrk”, og derved komme til at give højere vurdering, fordi der åbenlyst var tale om en andetsprogsbruger*” (Quist og Jørgensen 2002:30). Men resultaterne demonstrerede ikke denne mulighed, idet den største del af de tyrkisk-danske børn faktisk fik flere point som ”modersmålstalende” når de som vurderede eksemplerne direkte blev spurgt om vedkommende talte dansk som modersmål eller som andetsprog (p. 29).

I Norge har man også beskæftiget sig med reaktioner på udenlandsk accent. (Harnæs 1999) Harnæs benyttede ti stemmer med otte modersmål, jævnt fordelt på mænd og kvinder, som havde tilegnet sig norsk på forskellige niveauer – fra mellemtrin til højniveau (tolkeuddannede). Harnæs beskæftigede sig mest med de fonetiske og prosodiske træk hos de accenttalende og undersøgte samtlige vokal- og konsonantkvaliteter som adskilte sig fra de norske. Hendes konklusion var at

”feil eller avvik som angår enkeltordenes rytmemønster (trykk), enkeltlydenes kvalitet og kvantitet, får de laveste gjennomsnittlige poengsummer” og ”dette gjelder alle ak-senter” (Harnæs 1999:16)

Endvidere diskuterede hun at de modersmålstalende lyttere gav flere point til de accenttalende, mens lyttere som selv ikke havde

norsk som modersmål var langt mere kritiske. Hun skrev også at mænd var strengere i deres vurdering end kvinder.

Metode

I løbet af efteråret 2002 optog jeg otte kvindelige stemmer fra landene Island, USA, Bulgarien, Tyskland, Ungarn, Italien, Serbien og Polen. Kvinderne var i alderen mellem 25 og 45 år og var enten i gang eller færdige med en videregående uddannelse. Alle beherskede dansk på højniveau uden forståelsesmæssige problemer, men havde en tynd udenlandsk accent. Antallet af år i Danmark varierede, men de havde alle modtaget undervisning i dansk, enten i Danmark eller på et universitet i udlandet.

Min oprindelige idé var at optage flere repræsentanter fra de etniske grupper i Danmark, men det var overraskende svært at finde accenttalende tyrkiske eller pakistanske kvinder som samtidig havde en akademisk baggrund. De havde enten fuldt og accentfrit tilegnet sig det danske sprog, eller også svarede de ikke til kravet om at være akademikere. Mens jeg forgæves ledte efter disse, fik jeg en idé som jeg syntes var spændende at eksperimentere med. Den er baseret på et resultat fra H.J. Ladegaards undersøgelse (1994) hvor den polske stemmes accent bliver vurderet som tyrkisk af 55 % af informanterne. Ladegaard betragter dette resultat som et levn fra en herskende stereotype,

”da de tyrkiske indvandrere er den største enkeltgruppe af herboende udlændinge, og at de har været her forholdsvis længe og derfor også er kendt som en etnisk minoritetsgruppe i Danmark”. (Ladegaard 1994:115)

Resultatet viser at fremmed accent, næsten ligegyldigt hvor den kommer fra, ofte er forbundet med arbejdskraftsindvandrere og får generelt en negativ vurdering af de indfødte.

Jeg har i denne undersøgelse heller ikke inddraget nogen indfødt rigsmålstalende. (Jf. Ladegaard 1994, U. Ladegaard 1997, Quist og Jørgensen 2002). Dette har været et bevidst valg, da jeg mener at en sådan stemme vil virke normgivende i vurde-

ringsprocessen, således at de andre accenttalende stemmer mere eller mindre vil blive sammenlignet og vurderet i forhold til normen som han står for.

Optagelserne

Optagelserne fandt sted i månederne maj – november 2002. De fleste foregik i det lyddøde rum på Institut for Almen og Anvendt Sprogvidenskab på Københavns Universitet hvor jeg interviewede de otte kvinder ved at stille forskellige spørgsmål som jeg optog på bånd. Jeg havde præsenteret forsøget som en situation hvor vi ganske uforpligtende skulle tale om f.eks. ”Hvad lavede du i går?”, ”Hvad laver du i fritiden?”, osv., men i virkeligheden var mit mål at få dem til at fortælle om en reklame som de syntes var spændende. De vidste således ikke hvad præcis vi skulle tale om som jeg mente var vigtigt for samtaleens spontanitet. Hele samtalen tog ca. 20 min., men til vurderingen anvendte jeg kun reklamepassagen som varede ca. 30-40 sekunder. På denne måde fik jeg et indholdsmæssigt neutralt materiale da jeg var interesseret i at vurderingen skulle blive sat på udtrykket og ikke på indholdet. (Jf. Pedersen 1986:15 og Quist og Jørgensen 2002:17-18). Jeg har bevidst prøvet at frembringe den mest naturlige tale hos alle stemmere ved at distrahere opmærksomheden fra samtaleens rigtige formål og vælge et emne som også optager selve personen. Samme effekt vil efter min mening ikke være opnået hvis jeg havde bedt stemmerne læse en tekst op.

Et andet vigtigt spørgsmål der gør sig gældende er hvorvidt de enkelte stemmer er repræsentative for deres etnolingvistiske grupper. U. Ladegaard (1997) synes f.eks. at accenten skal være udpræget. Han skriver om sin tyske stemme: ”*Sproget (den tyske stemmes sprog – min bemærkning) må beregnes som dansk næsten uden accent, men under optagelserne koncentrerede han sig om at tale med tysk accent*” (p. 37). Denne bevidste transformation er jeg stærkt imod idet den ikke afspejler rigtig tysk accent, men tværtimod risikerer at blive til en parodi. Jeg mener ikke at man bør tænke på en accent som ”korrekt” eller ”repræsentativ”. Det ville være urimeligt at bede stemmerne om

at forstærke eller tydeliggøre deres accenter. Hvis dette var målet, kunne man ligeså godt anvende skuespillere, hvilket dog uden tvivl ville rejse store tvivlsspørgsmål ved hele sociolingvistikens videnskabelige basis.

Spørgeskemaer

Spørgeskemaer og masketeknik blev indført af Lambert et al. (1960) hvor de opstillede 14 kategorier med personlighedstræk (1960:47). Senere opdelte Lambert spørgsmålene i tre kategorier nemlig kompetence, personlig integritet og social attraktivitet (jf. Lambert 1967:95) hvor de evaluerende skulle markere en værdi på en skala bestående af modsætningspar af typen ”ambitiøs” vs. ”ligeglad”, osv. I 1970 bidrog H. Giles med tre nye dimensioner som han kaldte for æstetisk-, kommunikativ-, og statusdimension. (Giles 1970:212). Man har siden diskuteret og afprøvet flere varianter og tilpasninger af spørgeskemaerne, bl.a. ved at benytte åbne spørgsmål, men det har vist sig at være svært da det store mængde kvalitativt data bliver vanskeligt at styre metodisk.

Til at behandle resultaterne har jeg benyttet statistikprogrammet SPSS hvor jeg har indtastet de 117 besvarelser med løbenummer fra 1 til 117 sammen med alder, køn, opvækststed og modersmål. Endvidere har jeg tastet besvarelserne på de 15 spørgsmål til hver af de 8 stemmer ind. Svarmulighederne til hvert spørgsmål ligger på en skala fra 1 til 5, hvor 1 er det laveste og det mest negativt ladede, mens 5 er det højeste og det mest positive. De første fem spørgsmål følger dette princip, mens tallene ved spørgsmålene VI til XIII er blandede. Det betyder at et femtal ved f.eks. *irriterende* skal tolkes som et ettal eftersom det er det mest negative som man kan score på variabelen *irriterende* vs. *behagelig*, mens et femtal ved f.eks. *velbegavet* forbliver et femtal, idet det er det mest positive en stemme kan score på variabelen *dum* vs. *velbegavet*. De forskellige adjektiver i de reciproke par har jeg blandet og opstillet til højre og til venstre for en skala fra 1 til 5 hvor jeg beder informanterne vælge det tal der befinder sig tættest på det de mener om personen. På denne måde

ville jeg undgå at informanterne blindt afkrydsede en række tal uden at kigge på hvad de stod for. Jeg har til sidst spurgt om stemmernes nationalitet, samt hvad helhedsindtrykket af dem er. I skemaets anden del har jeg stillet yderligere tre spørgsmål om informanternes alder, køn, opvækststed, samt om de har dansk som modersmål.

I. Kunne du forstå hvad der blev sagt?						
Ja, 100 %	75 %	50 %	Nej, 0 %			
II. I hvor høj grad synes du personen taler korrekt dansk?						
5(meget høj)	4(høj)	3(mellem)	2(lav)	1(meget lav)		
III. Hvordan synes du personen formulerer sig?						
5(rigtig godt)	4(godt)	3(mellem)	2(dårligt)	1(meget dårligt)		
IV. Hvilken social status tror du personen har?						
5(meget høj)	4(høj)	3(mellem)	2(lav)	1(meget lav)		
V. Hvor høj uddannelse tror du personen har?						
5(højere)	4(mellemlang)	3(gymnasium el. lign.)		2(grundskole)	1(ingen)	
Hvad tror du nærmest denne person er?						
VI.	selvstændig	5	4	3	2	1 usikker
VII.	ligeglad	5	4	3	2	1 ambitiøs
VIII.	uduelig	5	4	3	2	1 effektiv
IX.	interessant	5	4	3	2	1 kedelig
X.	pålidelig	5	4	3	2	1 upålidelig
XI.	dum	5	4	3	2	1 velbegavet
XII.	flink	5	4	3	2	1 utiltalende
XIII.	irriterende	5	4	3	2	1 behagelig
XIV. Hvor tror du personen kommer fra?						
XV. Hvad er dit helhedsindtryk af personen?						
.....						

Fig.1 Spørgsmålsskema til vurdering af stemmerne

De første 13 spørgsmål har jeg opdelt i 3 kategorier. Spørgsmål I, II og III som omhandler stemmernes sproglige korrekthed, formuleringsevne og forståelighed, har jeg kombineret under betegnelsen *sprogfærdigheder (S)*. Spørgsmål IV, V, VI, VII, VIII og XI som går på stemmens sociale status og uddannelse og vurderer efter modsætningsparrene *usikker-selvstændig*, *lige-glad-ambitiøs*, *uduelig-effektiv* og *dum-velbegavet*, har jeg samlet under variablen *kompetence (K)*. Spørgsmål IX, X, XI og XIII kalder jeg for *personlighedstræk (P)*. De omhandler stemmernes personlighedstræk, dvs. hvorvidt den er *pålidelig* eller *upålidelig*, *flink* eller *utiltalende*, *behagelig* eller *irriterende*, *interessant* eller *kedelig*. Disse tre samlede betegnelser (S, P og K) anvender jeg senere for at beregne resultaterne i min undersøgelse.

Spørgsmål XIV er et åbent spørgsmål som angiver informanternes bud på stemmernes oprindelsesland. Spørgsmål XV indeholder informanternes helhedsindtryk af stemmen. Jeg har ikke medregnet det i beskrivelsen af resultaterne, men har prøvet at vurdere de enkelte indtryk ved at placere dem på samme kompetence- og personlighedsskala med point fra 1 til 5 som jeg anvender ved de kvantitative data. Jeg har f.eks. givet 4 point på personlighedstræksdimensionen hvis en stemme er blevet beskrevet som "glad og åbent menneske", 5 point hvis det har stået "supersjov, underholdende og energisk" og 2 point på kompetencedimensionen ved svar som f.eks. "lidt dum", osv. Der har været mange tilfælde hvor helhedsindtrykket hverken har kunnet opstilles på kompetence- eller på personlighedsskalaen, f.eks. "jeg tror at personen er sort", "hun er nok pædagog", osv. Derfor har jeg blot anvendt dette spørgsmål som orientering og inspiration, samt for at kontrollere det kvantitative data.

Til at beregne signifikans-koefficienten mellem scoringerne har jeg anvendt Mann-Whitney-Wilcoxon testen hvor jeg betragter en forskel som signifikant ved $p < .01$ og som en tendens ved $p < .05$.

Resultater

Resultaterne var baseret på oplysningerne fra 117 studerende på faget dansk ved Københavns Universitet. 65 % af dem gik på første og andet år og 35 % var voksne fra Åbent Universitet. Gennemsnitsalderen var på 22,5 år; den yngste var 19 og den ældste var 56 år gammel. De kvindelige informanter udgjorde størstedelen - 78 %, mens de mandlige var på 22 %. 95 % af alle havde dansk som modersmål. Der var tre tosprogede med dansk og et andet nordisk sprog, én med dansk og hollandsk, og én med dansk og amerikansk. Ca. halvdelen var født og opvokset i Storkøbenhavn og Nordsjælland, mens den anden halvdel var jævnt fordelt på andre steder i landet. De fem tosprogede var født i udlandet, men opvokset i Danmark.

Formodet oprindelsesland

60 % af informanterne havde forsøgt at udpege stemmernes oprindelsesområde. Svarene dækker over alverdens lande – fra Grønland til Australien og fra Danmark til Nigeria. Nøjagtigheden i placeringen er også imponerende – f.eks. "Syd for Sahara", "Nordafrikansk engelsktalende koloniland", "Hillerød", "Rønne", osv. Besvarelsene her er grupperet i otte større kategorier: **1-Danmark** som betyder at de evaluerende betragter stemmen som modersmålstalende med flest bud på København, Nordsjælland, Bornholm og Fyn, **2-Skandinavien** som en opsamling af Sverige, Norge, Færøerne og Island (med flest bud på Sverige), **3-Engelsktalende lande** som omfatter Storbritannien, Sydafrika, USA, Canada og Australien, **4-Tyskland** som betyder at stemmen betragtes som tysktalende, **5-Sydeuropa** som er en kombination af Frankrig, Spanien, Italien og Portugal, **6-Østeuropa** hvor informanterne som oftest angiver Polen, Rusland og Jugoslavien som oprindelseslande, **7-Mellemøsten og Tyrkiet** hvor de hyppigste svar er Iran, Irak og Tyrkiet og **8-Afrika og øvrige Asien** som samler lande som Ægypten, Nigeria, Thailand og Kina i en fælles gruppe.

Stemme	Rigtigt gæt på oprindelsesområde	Vurdering som indfødt dansker	Hyppigst vurdering som anden nationalitet
1. Island	7 %	19 %	26 % Mellemøsten Tyrkiet
2. USA	76 %	7 %	0 %
3. Bulgarien	16 %	1 %	24% Afrika Asien
4. Ungarn	10 %	0 %	24% Engelsktalende
5. Tyskland	28 %	23 %	11 % Mellemøsten Tyrkiet
6. Italien	23 %	5 %	16 % Mellemøsten Tyrkiet
7. Serbien	2 %	37 %	11 % Sydeuropa
8. Polen	15 %	1 %	15 % Tyskland

Tabel 1. De enkelte stemmers samlede antal placeringer efter oprindelsesområde, samt de hyppigste vurderinger som modersmålstalende og som anden end den egentlige nationalitet.

Tabellen viser desuden en fordeling i tre kategorier:

1. Informanterne kan genkende stemmens oprindelsesland eller tættere sproglig/geografisk område,
2. Informanterne formoder at stemmen er indfødt dansk, og
3. Stemmen bliver placeret i et helt tredje område.

Taget i betragtning at alle stemmerne stammer enten fra europæiske lande eller USA, er det yderst interessant hvor stor del af informanterne udpeger lande uden for Europa: 67 % af alle har gættet på Tyrkiet, Mellemøsten, Afrika og øvrige Asien som oprindelsesområde.

Et andet interessant resultat er det høje antal svar som placerer stemmerne i Danmark som oprindelsesland. 15 % af alle formoder at de accenttalende er indfødte danskere. Dette gælder i høj grad for den serbiske stemme som scorer flest point som modersmålstalende (37 %).

Tabellen viser også at Stemme 2 er den bedst genkendte. 76 % gætter rigtigt på engelsk som modersmål. Den tyske stemme bliver næstbedst genkendt (28 %), men hele 23 % antager at hun har dansk som modersmål. Den islandske, den tyske

og den serbiske stemme har fået et højt antal point som modersmåltalende. De er endda blevet geografisk placeret inden for Danmarks grænser som bornholmer eller fynbo (for stemme 1), sønderjyde (for stemme 5) og nordsjællænder (for stemme 7). Den bulgarske, den ungarske, den italienske og den polske meddelere har fået et meget lavt antal point som modersmåltalende. Informanterne har heller ikke kunnet udpege stemmernes oprindelsesområde, men har til gengæld placeret dem uden for Europas grænser. (Tyrkiet og Mellemøsten samt Afrika og øvrige Asien).

Med udgangspunkt i denne placering, har jeg beregnet resultaterne fra de samlede kategorier kompetence, personlighedstræk og sprogfærdigheder.

KOMPETENCE	
Stemme if. formodet oprindelsesland	Point (1-5)
4 Tyskland	3,67
3 Engelsktalende lande	3,50
1 Danmark	3,48
2 Skandinavien	3,47
5 Sydeuropa	3,40
6 Østeuropa	3,36**
7 Mellemøsten / Tyrkiet	3,32
8 Afrika /Asien	3,01*

Tabel 2. Stemmernes samlede antal vurderinger på den kombinerede variabel *kompetence*.

* $p < .01$ og ** $p < .05$ angiver forskellen mellem det markerede tal og tallet i feltet ovenover.

Resultaterne viser at stemmen som opfattes som tysktalende vurderes som den mest kompetente og med den længste uddannelse, stemmerne der antages for at være fra engelsktalende lande og fra Danmark følger efter; stemmerne fra Skandinavien og Sydeuropa indtager en position i midten, mens dem fra Østeuropa, Mellemøsten og Tyrkiet samt Afrika og øvrige Asien er la-

vest placerede. De sidste betragtes som inkompetente og uden uddannelse.

PERSONLIGHEDSTRÆK	
Stemme if. formodet oprindelsesland	Point (1-5)
4 Tyskland	3,52
7 Tyrkiet / Mellemøsten	3,51
2 Skandinavien	3,47
3 Engelsktalende lande	3,45
6 Østeuropa	3,45
8 Afrika / Asien	3,45
5 Sydeuropa	3,39
1 Danmark	3,03*

Tablet 3. Stemmernes samlede antal vurderinger på den kombinerede variabel personlighedstræk. * $p < .01$ angiver forskellen mellem det markerede tal og tallet i feltet ovenover.

Rangeringen her er anderledes end scoringerne på kompetenceskalaen, bortset fra stemme 4 (Tyskland) som igen topper listen. I denne sammenhæng betyder placeringen at stemmen vurderes som den mest pålidelige og den mest behagelige af alle. Tyrkiet og Mellemøsten følger tæt efter, mens Danmark (med flest bud på Nordsjælland) falder fra nummer tre i kompetenceskalaen og indtager position i bunden med signifikant mindre point end de øvrige.

SPROGKUNDSKABER	
Stemme if. formodet oprindelsesland	Point (1-5)
1 Danmark	4,18
4 Tyskland	4,10
2 Skandinavien	3,88
3 Engelsktalende lande	3,87
5 Sydeuropa	3,82
7 Tyrkiet / Mellemøsten	3,75
6 Østeuropa	3,54
8 Afrika / Asien	3,34

Table 4. Stemmerens samlede antal vurderinger på den kombinerede variabel *sprogkunderskaber*. Der er ingen signifikant forskel mellem stemmerne.

Her ser man at de formodet indfødte dansktalende, tyskerne og de øvrige skandinaver er bedst til dansk, de engelsktalende og sydeuropæerne følger efter, mens dem som vurderes for at stamme fra Tyrkiet, Mellemøsten, Østeuropa, Afrika og Asien formulerer sig dårligst og er svære at forstå.

Opsummering af resultaterne

1. Informanterne er tilbøjelige til at placere de stærkt accenttalendes baggrund i Mellemøsten, Tyrkiet, Østeuropa og Afrika. Disse vurderes også som dårligst til dansk, men får mellemhøje karakterer på personlighedsdimensionen og opfattes som flinke og behagelige.
2. Informanterne kan kun med nogen sikkerhed genkende amerikansk (engelsk) accent. De andre accenter placeres helt tilfældigt i forhold til deres egentlige oprindelse. Det er således svært at gætte hvilket modersmål der skjuler sig bag accenten. Det er muligt at dem som udpeger bestemte områder som Kabul, Syd for Sahara, m.fl., har et eksempel som de forholder sig til når de hører stemmen. Men det er også muligt at de i virkeligheden ikke har nogen idé om hvorfra de kommer. Det yderst præcise svar kan i så fald tolkes som et

ønske om at drille undersøgelsen og vise at man på ingen måde kan udtale sig om hvilket modersmål der ligger bag en accent.

3. De formodet indfødte dansktalende (med flest bud på Nordsjælland som oprindelsesområde) formulerer sig bedst, men er signifikant lavest placeret når personlighedstræk skal vurderes. De scorer flest point som irriterende, utiltalende og kedelige.
4. Den formodet tyske stemme klarer sig godt i alle dimensioner. Der gives det højeste antal point i både kompetence- og i personlighedstræksdimensionen. I sprogskalaen ligger den som nummer to.

Diskussion

Et uerkendt lillebrorkompleks

Det høje antal point som den tyske stemme får, er især et interessant resultat. Ifølge tabel 1. bliver den tyske accent genkendt af 28 % af de spurgte. Stemmen er også den absolutte favorit blandt de evaluerende da den scorer de højeste antal point på både kompetence- og personlighedsskalaen. En sådan dobbelt favorisering forekommer yderst sjældent og de fleste undersøgelser viser næsten altid et modsat mønster i vurderingen af personlighedstræk og kompetence – dvs. de sjove er lidt dumme og de kloge er kedelige. Mine resultater viser dog at den tyske stemme både er "sjov", "interessant", "flink", "behagelig", "pålidelig", og "selvstændig", "ambitiøs", "effektiv", "velbegavet", og så også med den længste uddannelse og den højeste sociale status. Den rangering taler om danskernes højst positive vurderinger af tyskhed. Stemmen lyder godt og betryggende for de indfødte og det er især fordi distancen fra "vores egne", som en af informanterne skriver i de åbne spørgsmål, ikke er så stor. Den rare kombination af beslægtethed, uden at der er tale om fremmedhed, skaber tryghed og beundring hos danskerne som ser en storebror i Tyskland i sådan en grad at de helt bevidst placerer sig selv under og giver den første plads til storebroren.

”Vores egne” er irriterende

Selv om det er betryggende at genkende sine egne, mener størstedelen af mine informanter om de formodede danske stemmer at de er irriterende og kedelige. Den serbiske stemme vurderes som indfødt dansk af 37 % og er endda placeret inden for Danmarks grænser (Nordsjælland - Hellerup). Denne placering kan godt afgive negative konnotationer og der er flere der skriver at stemmen lyder snobbet og ligeglad. I forbindelse med kompetence, sætter danskerne sig selv som nr. 3 på skalaen (Tyskland og USA rangerer højest), men helt i bunden når der er tale om karisma og personlighedstræk. Danskerne dømmer sig selv som kedelige, uinteressante, utiltalende og irriterende.

Når informanterne genkender så mange pæredanskere blandt de andetsprogsdanske stemmer (se tabel 1.) kan det også skyldes en politisk korrekt tankegang hvor der ikke tages udgangspunkt i sproget, men i tilhørigheden til Danmark. Eftersom alle stemmer mere eller mindre taler flydende dansk, kunne informanterne antage at de har boet i Danmark i mange år og at de i denne forstand bør vurderes som danske.

Indvandrersprogsstereotyper

Et meget påfaldende resultat som jeg omtalte i opsummeringen, er placeringen af stemmerne i netop de områder hvorfra Danmark har fået flest flygtninge. Repræsentanter fra Mellemøsten, Tyrkiet, Afrika og Asien figurerer ikke blandt mine stemmer, men associationen fremmedaccent / indvandrergrupper præger i høj grad besvarelsene. Også når der nævnes områder som ”Syd for Sahara” eller ”Kabul”, selv om det kunne være et skud på må og få, er det alligevel ikke tilfældigt at det netop bliver henvist til de områder og ikke Frankrig eller Spanien. Stereotypen indvandrere/fremmed accent er så levende i danskernes forestillinger og holdninger at hver fjerde forbinder dansk med accent med arbejdskraftsindvandrer dansk.

De vurderede

Unge vs. gamle

De evaluerende bestod af to grupper: unge studerende med gennemsnitsalder på 23 år og voksne studerende fra Åbent Universitet med gennemsnitlig alder på 42 år. Sammenligningen af de to gruppers vurderinger viser at de unge konsekvent er tilbøjelige til at give lavere point end de ældre informanter. De unge er i øvrigt mere dristige i deres vurderinger og udtaler sig mere åbent om stemmernes færdigheder og kvalifikationer. De er ivrige til at besvare de åbne spørgsmål om helhedsindtryk og prøver i langt større grad at gætte på oprindelsesområdet.

De ældre er signifikant mildere i deres vurdering end de yngre. Hos dem har jeg mødt større modstand og uvilje til at besvare spørgsmålene. De har ofte villet diskutere med mig og har prøvet at overbevise mig at man ikke kan vurdere en person ud fra et lille samtaleudklip. En stor del af dem har demonstrativt streget skemaerne over og har kun besvaret spørgsmålene om sprogfærdigheder. De ældre informanter giver også signifikant højere point når *godt dansk* vurderes og har en mere rosende attitude over for de accenttalende end deres unge kollegaer.

Mænd vs. kvinder

Der er en mindre forskel i vurderingen hos mandlige og kvindelige informanter som viser at mænd har en tendens til være strengere i deres vurderinger end kvinder. Det lave antal mandlige deltagere i undersøgelsen (22 %) tillader dog ikke en generel udtalelse om hvorvidt der kan udpeges forskelle i vurderingen i forbindelse med køn (Jf. Harnæs 1999).

Tosprogede vs. etsprogede

Der var fem tosprogede informanter i min undersøgelse. De udgør ingen signifikant gruppe, men der er alligevel interessante fællestræk i besvarelserne. Det viser sig at tosprogede har sværere ved at høre fremmed accent end indfødte. De placerer størstedelen af stemmerne i Danmark som oprindelsessted og reagerer kun på meget kraftig accent.

En anden tendens er at de er tilbøjelige til at genkende landsmænd blandt stemmerne. Den hollandske tosprogede elev har udpeget to af stemmerne som "flamsktalende", mens den svenske tosprogede informant har kunnet genkende stemmer fra "Malmö-regionen".

Københavnere vs. provinsen

Der har været en jævn fordeling af informanter fra på den ene side København og omegn, og på den anden side øvrige danske byer, men der forekom ingen forskel på denne variabel.

Konklusion

Undersøgelsen er et pilotprojekt og der er flere metodologiske detaljer som jeg ikke har taget højde for. Blandt andet kan man diskutere de paralingvistiske variabelers betydning for vurderingen samt graden af accent hos de enkelte stemmer. Alligevel tegner vurderingerne en tydelig opstilling med tre varianter at tale dansk på. Der skelnes mellem indfødt dansk (rigsmål) og to typer af indvandrer dansk: én hvor man kan genkende "sine egne" hvor sproget lyder betryggende og stemmerne er kompetente og flinke, og én som associeres med arbejdskraftindvandrere hvor vurderingerne knap er så høje. Disse får mellemkarakterer på personlighedstræk og lave rangeringer på kompetence og uddannelsesniveau.

Litteratur

- Bourhis, Richard Y., Giles, Howard (1976): The Language of Cooperation in Wales: A Field Study. I: *Language Science*, vol. 42, p.13-16.
- Giles, Howard (1970): Evaluative Reactions to Accents In *Educational Review*, vol.22, nr.3, University of Birmingham, p.211-227
- Hogg, M. A. & Abrams, D. (1988): *Social Identifications*, p.1-91, Routledge.
- Jørgensen, J. N. (2000): Language Hierarchies, Bilingualism and Minority Education in the Nordic Countries. I: Olshstein, E & Horenczyk, G. (red.): *Language, Identity and Immigration*, p. 219-237. The Hebrew University Magnes Press, Jerusalem.
- Kristiansen, T. & Jørgensen, J. N. (red.) (2003) The Sociolinguistics of Danish. I: *International Journal of the Sociology of Language*, 159. Mouton de Gruyter.
- Kristiansen, Tore (1997): Language attitudes in a Danish Cinema. I: Coupland, N. & Jaworski, A. (red.): *Modern Sociolinguistics. A reader and a course book*, p. 291-305. McMillard Press LTD, London.
- Kristiansen, Tore (1991a): Sprogholdninger hos folkeskolelærere, unge mennesker og personalechefer på Næstvedegnen. *Danske folkemål*, Bd. 33, p. 51-62. C. A. Reitzels forlag.
- Kristiansen, Tore (1991): *Sproglige normidealer på Næstvedegnen. Kvantitative sprogholdningsstudier*. Utrykt doktordisputats. Københavns Universitet.
- Kristiansen, Tore (1990): *Udtalenormering i skolen: skitse af en ideologisk bastion*. Gyldendal.
- Ladegaard, Hans Jørgen (1992): Sprogholdninger i Danmark. En socialpsykologisk analyse af stereotype holdninger til sprog og sprogbrugere i fire danske lokaliteter. I: *Nordisk Psykologi*, 44 (3), p. 173-189. Akademisk Forlag, København.

- Ladegaard, Hans Jørgen (1994): Sociale stereotyper som determinative faktorer i vurderingen af dansk talesprog. I: *Danske folkemål*, Bd..36, p. 105-120. C. A. Reitzels forlag.
- Ladegaard, Uffe (1997): *Sprog, holdninger og etnicitet: En sprogligt baseret analyse af forholdet mellem etnolinguistiske grupper i Danmark*. Utrykt speciale. Odense Universitet.
- Lambert, W. E. (1967): A social psychology of bilingualism. *The Journal of Social Issues*, vol. 23, p.91-109. New York.
- Lambert, W. E., Hodgson, R., Garner, R. C. & Fillenbaum, S. (1960): Evaluational reactions to spoken languages. I: *Journal of Abnormal and Social Psychology*, vol. 60, p.44-51. Albany, N.Y.
- Pedersen, Inge Lise (1986): Bondsk og ligefrem eller moderne og byagtig. En undersøgelse af holdninger til dialekt og dialekttalende på Fyn. *Danske folkemål*, Bd. 28, p. C. A. Reitzels Forlag.
- Quist, Pia & Jørgensen, J. Normann (2002): Indfødte dansktalesprogsdanske talesprogs vurdering af unge andtetsprogsdanske talesprog, *Nys 29*, p.9-43. Daneklærerforeningen.
- Quist, Pia: (2000) Ny københavnsk "multietnolekt". Om sprogbrug blandt unge i sprogligt og kulturelt heterogene miljøer. I: *Danske telesprog, Bd.1*. C.A. Reitzels Forlag
- Quist, Pia (1998): *Ind i gruppen – ind i sproget. Københavnerstudier i tosprogethed*. Køgserien bind K5. København, Danmarks Lærerhøjskole

CROSSING I STORBYENS HETEROGENE SKOLE¹

Pia Quist
Københavns Universitet

Indledning

Rampton (1995 a og b) peger på to forhold som har været oversete i sociolingvistikken når det drejer sig om etnicitet. For det første har der været en tendens til at forbigå muligheden for at individer kan overtage en anden gruppes etnicitet eller skabe helt nye etniciteter og identiteter. For det andet har socialisation været set som assimilation eller fuldstændig indleven i en ind-gruppe, og man har ikke interesseret sig for hvordan man i hverdagens praksisser håndterer og lærer at leve med sociale og kulturelle forskelle. Ramptons arbejde med 'crossing' (dvs. sprogblanding/overskridning) i multietniske områder i London repræsenterer et alternativt perspektiv på grupper og etnicitet som faste, afgrænsede størrelser. Med sine interaktionsanalyser og fokusering på crossing vender han perspektivet fra sproglige produkter til processer og fra behandling af etnicitet som globalt definerede entiteter til lokalt konstruerede og forhandlede identiteter.

Rampton er ikke den første eller eneste der har foretaget denne perspektivforskydning. Man aner et generelt interesseskift i sociolingvistikken fra struktur og produkt til processer og praksis. Inden for forskningen i to- og flersprogethed har man gennem de seneste 15-20 år haft det man kunne kalde et sen-moderne syn på sprogbrugere og grupper. I kølvandet af globalisering og nationale opbrud og forandringer er diskussioner af sociolingvistiske begreber som 'sprogsamfund', 'ind-' og 'ud-gruppe', 'vi-kode' og 'de-kode' blevet intensiveret, idet det er blevet tiltagende problematisk at opretholde sådanne mere eller mindre entydige begreber hvis man vil have hånd om de komplekse og heterogene sammenhænge sprogbrugere i vores globaliserede samfund indgår i (Quist 2003).

Når jeg her tager udgangspunkt i Rampton, skyldes det at hans begreb crossing åbner mulighed for at tale om og ikke mindst få øje på nogle af de praksisser som sprogbrugere indgår i og skaber sociale kategorier og social mening med. Fænomenet crossing kan med andre ord bruges som en dåseåbner for analyser af nogle sprogbrugspraksisser i blandede miljøer.

Siden maj 2002 har jeg arbejdet med mit ph.d.-projekt *Sprog, identitet og sprogforandring i storbyens heterogene skole*, og det er foreløbige overvejelser om dette projekt jeg vil præsentere i dag. Først vil jeg kort skitsere min undersøgelses design. Dernæst vil jeg diskutere hvordan man overhovedet kan gribe en sprogbeskrivelse i et blandet miljø an – hvad kan betragtes som norm og normalt et sted hvor forskellighed synes at være reglen frem for undtagelsen? Herefter vil jeg se på nogle konkrete måder eleverne forvalter det sprogligt blandede, helt konkret ved at undersøge eksempler på crossing. Hvad er det der gør det muligt for nogle sprogbrugere at praktisere crossing? Jeg vil endvidere se på *hvem* der bruger den sproglige ressource crossing og med hvilke effekter.

Etnografisk undersøgelse

Den 8. august 2002 var det min første skoledag sammen med en sproglig og en matematisk 1.g-klasse på Metropolitanskolen i København. Mine "klassekammerater" kendte hverken mig eller hinanden. Jeg forklarede at det var et eksperiment at jeg skulle gå i 1.g, og at jeg skulle lave en undersøgelse af unge og sprog. Det blev accepteret uden større skepsis, og i løbet af de følgende fem måneder lærte vi hinanden godt at kende idet jeg deltog i undervisning, frikvarterer, fester, hyttetur o.l.

Den etnografiske metode er vigtig i min undersøgelse da jeg ønsker indsigt i lokale betydninger af de sproglige ressourcer som unge i det blandede miljø benytter (se Maegaard & Quist, under udgivelse).

Jeg har to overordnede formål med min undersøgelse (som jeg anser som forbundne). For det første vil jeg undersøge, lokale, sammenhænge mellem sprog og identitet – hvordan hænger sprogbrug, særligt sproglig variation, sammen med sprogbrugernes gruppetilhørsforhold, identifikationer, køn, etnicitet, kort sagt deres identitetskonstruktioner?

For det andet er jeg interesseret i at undersøge det man kunne kalde lokale mekanismer i sprogforandring – hvem ændrer sproget og hvorfor? Kan vi spore hvad det er for sociale bevæggrunde der ligger bag at de unge taler forskelligt?

Jeg kommer naturligvis ikke til at besvare alle disse spørgsmål i foredraget, men jeg kommer til at berøre problematikkerne idet jeg med fænomenet crossing som eksempel vil vise hvordan de enkelte sprogbrugernes sproglige handlinger – også – skal forstås ud fra deres sociale positioner og identiteter i de lokale venskabsnetværk.

Den heterogene skole

Som bekendt har næsten alle københavnske skoler elever med forskellige sproglige og etniske baggrunde. København er en multikulturel by med mange forskellige etniske og sociale grupper og hundredvis af forskellige modersmål. I hele Københavns kommune er der i gennemsnit 30,4 % tosprogede i en folkeskoleklasse (Københavns Kommune, 2004). De tosprogede elever er imidlertid ikke jævnt fordelt på alle kommunens skoler. Der er kvarterer i byen der er meget mere blandede end andre. Fx Nørrebro. Pr 1. marts 2004 havde Sjællandsgade skole 75,5 % tosprogede elever, Stevnsgade skole 77,6 %, Hellig Kors skole 86 %, Blågårdsskolen 45,7 % og Jagtvejens skole 34,6 % (ibid). Disse skoler ligger inden for et lille geografisk område, og eleverne her må forventes at bruge de samme fritidsfaciliteter, sportshaller, fritids- og ungdomsklubber, svømmehaller osv. Der er derfor i dag på Nørrebro børn og unge der gennem deres opvækst har været vant til et blandet miljø med kammerater med forskellige modersmål og kulturelle baggrunde.

På Nørrebro ligger gymnasiet Metropolitanskolen. Selvom man nu fra centralt hold er begyndt at fordele tosprogede elever på flere gymnasier, afspejler Metropolitanskolens elevsammensætning sit lokalområde. Sammen med Vestre Borgerdyd var det i 2002, da jeg udførte mit feltarbejde, det gymnasium der havde den største andel af tosprogede elever i kommunen.²

I efteråret 2002 fulgte jeg altså to 1.g klasser på Metropolitanskolen – en sproglig og en matematisk klasse. Det blandede miljø på Nørrebro og på skolen kunne naturligvis ses. Lad mig skitsere heterogeniteten i mine to klasser: Der er i alt 52 elever, heraf har 24 elever en eller to forældre med en anden baggrund end dansk. Der er 5 elever med pakistansk baggrund, 5 med marokkansk, 3 med tyrkisk, to med libanesisk, to med irakisk, en med græsk, en med sudansk, en med fransk, en med bosnisk, en med engelsk, en med syrisk, en med kuwaitisk og en med jordansk baggrund.

Sprogbeskrivelse i det blandede miljø

Hvordan kan man gribe en sprogbeskrivelse an i et miljø som det de to klasser på Metropolitanskolen repræsenterer? Den tilsyneladende sociale variation må tilsvarende betyde sproglig variation – eller hvad?

Med et traditionelt perspektiv – som det bl.a. Rampton afviser – ville man i en sådan social ramme tage udgangspunkt i de homogene etsprogede grupper. Man ville tage de etsprogedes sprogbrug som udtryk for samfundets standardsprog ('norm' i tabel 1) og beskrive de tosprogedes sprog i forhold hertil ('afvigelse').

De tosprogedes sprog ville i dette perspektiv udgøre en afvigende variant af de etsprogedes, og afvigelserne ville blive forklaret som produkter af en mangelfuld eller ikke fuldendt (andet)sprogtilegnelse. Deres sprogbrug ville blive opfattet som 'utilpasset' i forhold til det 'virkelige' sprog som den homogene majoritet behersker. Tabel 1 er en skitsering af hvordan den sproglige situation i de to 1.g-klasser ville blive betragtet i dette perspektiv.

Norm	Afvigelse
Modersmålstalende	Andetsprogstalende
Grundlag for beskrivelse	Beskrives i forhold til modersmålstalende
Aktualisering af standardsproget	Afart af standardsproget
Færdigt sprog	Ufærdigt og mangelfuldt sprog
Det virkelige sprog	Det utilpassede sprog

Tabel 1

I forhold til den sproglige virkelighed som mine to 1.g-klasser repræsenterer, giver det ikke mening at tænke i 'norm' og 'afvigelse' sådan som tabellen skitserer. Det lader sig i praksis ikke afgøre hvilke(t) sprog der er de(t) 'virkelige', de(t) korrekte, og hvilke(t) der er de(t) afledte – den sproglige virkelighed er meget mere kompleks.

Man kunne måske finde nogle fællestræk som klassernes tosprogede har til fælles og som adskiller sig fra de der har dansk som modersmål, fx som jeg tidligere har forsøgt at beskrive nogle multietnolektiske træk hos tosprogede unge i København (Quist 2000). Men en sådan beskrivelse ville kun fange en flig af virkeligheden i 1.a og 1.x på Metropolitanskolen.

I fx en drengegruppe hvor Alexander taler med Ian, Doran og Malte, ville det ikke give meget mening at beskrive deres indbyrdes sprogbrug i et norm-afvigelse-perspektiv. Det ville det heller ikke i pigegruppen med Helena, Catrine, Sonya, Fatima og Laila. Eller Ibrahim, Jonathan, Niels og Amina i 1.x. Det ville det ikke fordi disse grupper – som vi skal se lige om et øjeblik – er så blandede at de ikke nødvendigvis afspejler de magt- og minoritet/majoritetsrelationer som norm-afvigelse-perspektivet indikerer.

Grupperinger

Så vil jeg komme ind på grupperne i de to klasser. Hvordan grupperer de unge sig når de møder hinanden for første gang i disse blandede 1.g-klasser? Hvem finder sammen? Hvem bliver

venner med hvem? Venskaber, alliancer og grupperinger er naturligvis ikke evigvarende og uforanderlige, men forbavsende hurtigt kunne jeg observere et forholdsvist stabilt mønster i de unges relationer. Efter fire ugers tid sad de samme personer ved siden af hinanden i klassen, de samme snakkede sammen i frikvartererne, gik til købmanden sammen, lavede gruppearbejde osv. Fra begyndelsen af september var grupperne etablerede, og de ændrede sig ikke væsentligt under mit feltarbejde der afsluttedes i midten af december 2002.

Det stabile mønster i klassernes grupper har jeg forsøgt at illustrere i et såkaldt sociogram, bilag 1.

Sociogrammet er altså en grafisk fremstilling af elevernes grupper som jeg observerede dem over en 5 måneders periode. Det er derfor en abstraktion, et statisk udtryk for noget der i virkeligheden er dynamisk. Det skal man naturligvis holde sig for øje når man bruger et sociogram i sine analyser.

Sociogrammet skal læses sådan at jo tættere to personer er placeret hinanden, desto mere kontakt har de. En streg der forbinder to personer, illustrerer en venskabsrelation (i to tilfælde også en romantisk relation), dvs. at der er regelmæssig kontakt, og personerne ser sig selv, samt anses af andre, som venner eller som nogen man bruger tid sammen med. En cirkel betyder at personerne opfattes og/eller opfatter sig selv som en gruppe eller klike.

Hvis vi ser nærmere på sociogrammet, kan vi se at farverne indikerer at særligt to faktorer ser ud til at have betydning for gruppedannelsen. Den ene er køn, den anden etnicitet. Groft sagt grupperer piger sig med piger og drenge sig med drenge, og elever med danske forældre grupperer sig sammen, og elever med indvandrerbaggrund sammen.

I 1.a., som er en sproglig klasse, er der et overtal af piger. De har grupperet sig i tre-fire grupper, mens klassens seks drenge holder sammen – det gælder især kernen Alexander, Ian, Doran og Malte.

Grupperne med Selina, Charlotte og Mie, Anika, Anja, Sussi, Rikke m.fl. består kun af etskrogede danske piger, mens drengenes gruppe er blandet et- og toskrogede. Klassens toskrogede piger holder mere eller mindre sammen omkring Catrine, Fatima, Sonya og Laila.

I 1.x er der flere drenge end piger. Drengenes grupperinger er mere løse end pigernes (derfor er der ikke så mange streger mellem personerne i 1.x som i 1.a). De ser ikke ud til på samme måde at have tætte (lukkede kunne man også sige) venskabsgrupperinger. Pigerne Emine, Nadja og Cilla er én gruppe, og de to veninder Zarifa og Ava er en gruppe for sig.

Man kan spørge sig hvad det er der gør at billedet ser netop således ud. Der er givetvis mange faktorer der er medbestemmende for hvilke venner man får, og hvilke grupper man bliver en del af, men sociogrammerne giver altså det indtryk at køn og etnicitet spiller en væsentlig rolle. Der er dog undtagelser. Der er enkelte personer der bryder det gængse mønster. Johan, Malte og Catrine er fx de undtagelser der bekræfter reglen om at dem med dansk baggrund er venner med andre med dansk baggrund, og dem med ikke-dansk baggrund er venner med andre med ikke-dansk baggrund. Malte er bedstevnen med Doran som går sammen med andre unge med indvandrerbaggrund, og Johan i 1.x går mest sammen med Ahmet og Mehmet. Catrine i 1.a skiller sig ud fra pigerne med dansk baggrund ved ikke at være veninde med dem, men i stedet med Laila, Cilla, Amina og Emine som alle har muslimsk baggrund. Det er bl.a. 'crossere' som disse den traditionelle sociolingvistik, som skitseret i indledningen, ikke har haft øje for, og hvis sproglige strategier Rampton mener har været oversete. Vi skal om lidt se på et eksempel på crossing i en samtale med netop Johan. Der er forskel på hvordan han i kraft af sin position i grupperne kan bruge crossing sammenlignet med Phillip som ikke bryder det gængse mønster men er venner med drenge der som ham selv har dansk etnisk baggrund. Men først kort om begrebet crossing.

Crossing

Siden Rampton udgav sin bog *Crossing* (1995a) har sociolingvister adopteret termen og forsket i fænomenet i forskellige miljøer, men først og fremmest blandt unge i vestlige, urbane multikulturelle miljøer (Androutsopoulos 2003 gennemgår de seneste års undersøgelser af crossing). Rampton definerer crossing som et begreb, der:

[] focuses on code alternation by people who are not accepted members of the group associated with the second language they employ. It is concerned with switching into languages that are not generally thought to belong to you (1995a, s. 280).

Med crossing er det tydeligt at taleren ikke anvender sin egen kode. Han/hun skifter midlertidigt og kortvarigt ved at låne fragmenter fra et sprog eller en varietet som ikke normalt associeres til hans/hendes egen gruppe. Skiftet sker typisk ved brug af korte formularagtige ord eller fraser (vi skal om lidt se på eksempler på brugen af ordet *wallah*), men kan også have form af et midlertidigt skift i udtale, fx (ofte overdreven) prosodisk skift der signalerer imitation af første generations indvandreres learnerdansk.

Crossing har det som Androutsopoulos (2003) kalder *associationspotentiale*. Bestemte varieteter associeres med stereotyper, fx italiensk med 'mafioso' og 'latin lover'. Men det betyder naturligvis ikke at sådanne stereotyper med ét aktiveres i samtalen ved brug af crossing. Den symbolske kraft vil altid blive bestemt i konteksten.

Teoretisk knytter begrebet an til teori om codeskift, måske specielt John Gumperz' ideer om metaforisk codeskift idet crossing involverer: "partial violation of co-occurrence expectations" (Rampton 1995a: 278). Sprogbrugere der benytter effekten ved crossing i samtaler, bruger så at sige overraskelseeffekten ved at

trække et andet sprog ind i hans/hendes sprogbrug. Rampton formulerer det:

"The new code ushers in a contextual frame that acts as a rather problematic *adjunct* to the current frame, not simply as a replacement for it. Because of this recipients attend simultaneously to *two* interpretive contexts when trying to infer the significance of the switch" (Rampton 1995a: 278).

Double-voicing

Men crossing kan også beskrives som en form for *double-voicing* (Rampton 1995a: 299f) – et begreb som jeg vil bruge i mine analyser i det følgende. *Double-voicing*-begrebet stammer fra den russiske filolog Mihail Bachtin og betegner brugen af andres stemmer i sin egen. Bachtin skelner mellem en *uni-directional* brug af *double-voicing* og en såkaldt *vari-directional* brug.

Ved *uni-directional double-voicing* er stemmens og talerens identiteter klart adskilte. Det kan fx være citering – hvis en taler citerer en anden person fx markeret ved grammatisk indirekte tale, er det tydeligt at citatet ikke skal tolkes som talerens egne ord. Der er altså en adskillelse mellem stemme og taler. Men *uni-directional double-voicing* kan også være parodiske og ironiske ytringer hvor taleren gennem tonefald, mimik m.m. signalerer at det sagte ikke skal tolkes som talerens egen stemme.

Somme tider kan grænsen mellem hvornår stemmernes "ejermænd" skal opfattes som adskilte eller mere integrerede være vanskelig at drage. *Vari-directional double-voicing* er derfor betegnelsen for at den "lånte" stemme er mere integreret i talerens egen stemme. Et eksempel kunne være en jyde der af den ene eller anden grund vælger at skifte stemme og tale som en københavnner under et møde i København. Den københavnske stemme er ikke i udgangspunktet talerens egen, men integreres og bruges som en del af talerens identitet.

To eksempler

I det følgende vil jeg præsentere to eksempler på crossing som begge er taget fra gruppeoptagelser på Metropolitanskolen. I den ene gruppe sidder Amina, Phillip, Olav, Iman og Mehmet rundt om et bord og spiller matador, i den anden gruppe er det Ali, Johan, Kristoffer, Ibrahim og Mads. Pilene viser de skift vi skal kigge på.

[Excerpt 1]

amina: hahaha det min fødselsdag jeg skal ha
to hundrede kroner af alle sammen
phillip: fuck dig
olav: hold din kæft mand hvad snakker du
om
amina: to hundrede (.) jeg sværger wallah jeg sværger det er
Deres fødselsdag
→phillip: og jeg sagde walla jeg s:
amina: modtag af hver spiller tohundrede
kroner
→phillip: walla jeg swærger

[Excerpt 2]

ali: hvad er nu det for noget
johan: nej du skal i fængsel mand
kristoffer: næh det er kun hvis han
johan: du skal være der de næste ti ture uden noget
kristoffer: ja og så skal du betale ibrahims madpakke
ali: xxx
johan: jamen der sker ikke noget du holder der bare
ali: ikk ti ture er du dum eller hvad
johan: jo ti ture
ali: det siger den ikk
johan: det gør den da
ali: you are a liar
johan: skal vi vædde
ali: hallo I bliver færdige mand hvad laver du

kristoffer: kig i reglerne
(Johan griner højt)
→johan: ja jeg siger wallah kig i reglerne

Hverken Johan og Phillip har indvandrerbaggrund eller taler dansk som andetsprog, og de bliver heller ikke på skolen opfattet som anden- eller tredjegerationsindvandrere. Derfor er deres brug af multietnolekt slang *wallah* sammen med et prosodisk skift til multietnolekt udtale en tydelig sprogoverskridning, dvs. det er eksempler på crossing.

På overfladen, hvis vi betragter det rent lingvistiske udtryk, ser de to eksempler umiddelbart ens ud. Johan og Phillip bruger det for multietnolekt typiske ord *wallah* (Quist 2000) kombineret med et skift i intonation til en umiskendelig multietnolektudtale³. Men hvis man anlægger et interaktionelt perspektiv og kombinerer analysen med etnografiske data, viser det sig at de to eksempler er meget forskellige. Excerpt 1 er nemlig et eksempel på drillende, parodisk brug af multietnolekt, dvs. *uni-directional double voicing*, mens excerpt 2 er et eksempel på at multietnolekt er mere integreret i talerens egen stemme på en ikke-parodisk måde, dvs. *vari-directional double voicing*. Disse forskellige brug af crossing skal forstås i relation til talernes gruppetilhørsforhold som blev afbilledet i sociogrammet, bilag 1.

Phillip er en af kernemedlemmerne i gruppen af drenge med dansk baggrund, Olav, Mads, Max og Jakob. Johan derimod er en af de få der bryder det generelle mønster og går sammen med drenge med en anden etnisk baggrund end sin egen. Han er venner med Mehmet og Ahmet. Phillip og Johans forskellige gruppetilhørsforhold er vigtige at kende til hvis vi ordentlig vil forstå de to viste eksempler på crossing.

Excerpt 1 er som nævnt et eksempel på en parodisk brug af multietnolekt. På en måde som virker en smule fjendtlig gør Phillip grin med Amina ved vrængende at gentage hendes ord *wallah jeg sværger*. Amina har indvandrerbaggrund og når hun

bruger frasen *wallah jeg sværger* skal det derfor ikke behandles som et eksempel på crossing. Det er ikke for hende en sprogoverskridning der er forbundet med en gruppeoverskridning (at det muligvis kan beskrives som double voicing, er en anden diskussion). Amina forsøger at få sin vilje i diskussion med de andre. Hun er den eneste pige i gruppen, og måske derfor må hun råbe lidt højere for at blive hørt. Hun har i hvert fald på retfærdig vis trukket et orange matadorkort hvorpå der står at hun har fødselsdag og derfor skal modtage 200 kr. fra hver af de andre spillere. Det er drengene dog ikke umiddelbart tilbøjelige til at følge, de nægter derfor ved at sige "fuck dig" og "hold din kæft mand hvad snakker du om". Amina sværger herefter på at det skal de for det står på kortet, "det er Deres fødselsdag". Phillip gentager herefter Aminas frase ordret *wallah jeg swærger*, men han gør det højt med en overdreven udtale (udtaler 'w' i svæger, hvor Amina bare siger 'v') der er tydeligt parodierende. Ved på denne måde at gøre grin med Aminas sprog viser Phillip at han ikke tager hendes indvending alvorligt. Handlingen får endvidere den effekt at den positionerer Amina som 'udlænding'⁴ i denne situation som er en outsiderposition i forhold til Phillip og Olav.

Excerpt 2 er et eksempel på crossing til multietnolekt som kan beskrives som *vari-directional double voicing*. Også i dette eksempel bruges skiftet til multietnolekt til at få sin vilje igennem i en diskussion af spillets forløb. Men Johan gør ikke grin med multietnolekt eller de grupper der forbindes med multietnolekt idet han siger *ja jeg siger wallah kig i reglerne*. Tværtimod, selvom stemningen er afslappet og jovial, er Johan seriøs når han skifter til multietnolekt. Skiftet bliver signaleret i udtalen med stigning i tonelejet og ikke-standard intonation og tryk (se fodnote 3) samt gennem brugen af ordet *wallah*. Johan anvender dog ikke her multietnolekt for at vise samhørighed med Ali (som har ikke-dansk etnisk baggrund). I stedet vil jeg mene at Johan bruger multietnolekt til at vise at han er 'sej' og positionere sig selv som sejere og bedre end Ali i denne diskussion. Dette giver yderlig mening hvis vi sammenholder med sociogrammet. Johan kan gøre brug af multietnolekt som en del af sin egen stemme netop i kraft af sin position som "dansk-fyr-der-hænger-ud-med-indvandrer-

drengene". Multietnolekt er en stil der ofte associeres med "seje indvandrerdrengene" (Quist 2000) og ved at crosse til multietnolekt her får Johan endvidere positioneret Ali som en ikke særlig "sej" indvandrerfyre. Det kan Johan gøre i kraft af sin egen position i venskabsgrupperne. Phillip, derimod, er en af de "danske seje drengene". Både blandt dem selv og andre opfattes Phillip, Olav, Max og Mads som seje fyre der drikker alkohol, gerne vil score piger og går i byen hver weekend. Phillip bruger aldrig multietnolekt i sit sprog som *vari-directional double voicing*, kun parodisk stiliseret som i excerpt 1. Det er min opfattelse at han ikke på samme måde som Johan ville kunne skifte til multietnolekt på en ikke-parodisk måde, simpelthen på grund af hans position i det sociale netværk. Han går ikke ligesom Johan sammen med drengene med indvandrerbaggrund, og derfor ville en ikke-parodisk brug af multietnolekt nok blive opfattet af hans kammerater som parodisk – han ville i hvert fald skulle gøre en større indsats for ikke at blive misforstået.

Man kunne så stille sig det spørgsmål om multietnolekt ikke er Johans eget sprog – siden han naturligt færdes i det miljø hvor det tales – og skiftet i excerpt 2 derfor ikke bør betragtes som crossing. Det mener jeg dog ikke er den rigtige måde at anskue Johans brug af multietnolekt på. Johan taler ikke multietnolekt hele tiden, det er en stil han anvender nu og da sammen med sine venner (og han er nok den person i min undersøgelse der gør det oftest). Skiftene er momentvise og typisk *vari-directionale double voicing*. Pointen er at denne stil ikke ville være meningsfuld hvis den ikke hang sammen med de etniske kategorier og sociale associationer der forbindes med multietnolekttalere. Johans midlertidige skift til multietnolekt kan ses som måde for ham at udfordre kategorierne 'danskere' og 'udlændinge', og netop ved at gøre det definerer han sin egen rolle som en dreng med dansk etnisk baggrund der har lov til at 'gøre som om' han har indvandrerbaggrund. På grund af sin dansk-etniske baggrund og sit lyse, danske udseende bliver Johan ikke automatisk opfattet som accepteret medlem af sin venskabsgruppe. Crossing er måske et af de midler, blandt andre, han kan bruge til at konstruere og en legitim (blandet) identitet.

Afrunding

Jeg har i det foregående forsøgt at give et indtryk af den komplekse virkelighed på Metropolitanskolen, et københavnsk storbygymnasium med en blandet elevsammensætning. Her er fænomenet crossing en del af de unges sproglige praksis. Jeg gennemgik to forskellige eksempler på brug af crossing, *uni-directional* og *vari-directional double voicing*. For at de to typer crossing kan bruges som en meningsfuld interaktionel ressource, må der være noget meningsfuldt at 'crosse', dvs. noget som opleves som forskellige kategorier der kan overskrides. Den etnografiske analyse, herunder sociogrammet, viste at når Johan og Phillip skaber mening med crossing, sker det bl.a. ved at trække på kategorierne 'udlænding' og 'dansker'. Det gør de med forskellig effekt som bl.a. afhænger af deres tilhørsforhold i det lokale venskabsnetværk.

Noter

¹ Denne artikel er en redigeret udgave af foredraget *Sprog og identitet i storbyens heterogene skole* som jeg holdt i forbindelse med seminaret *Nye tendenser i forskning i dansk som andetsprog* ved Københavns Universitet, foråret 2004. Enkelte dele af dette foredrag indgik også i et foredrag som jeg holdt på Schæffergården i februar 2003, og som er blevet publiceret i Sandøy et.al. (red.): *Den Fleirspråklige Udfordring*. Oslo: Novus Forlag, 2004, med samme titel *Sprog og identitet i storbyens heterogene skole*.

² Den opgørelse jeg har haft adgang til på <http://www.tosprogede.kk.dk/> ser således ud:

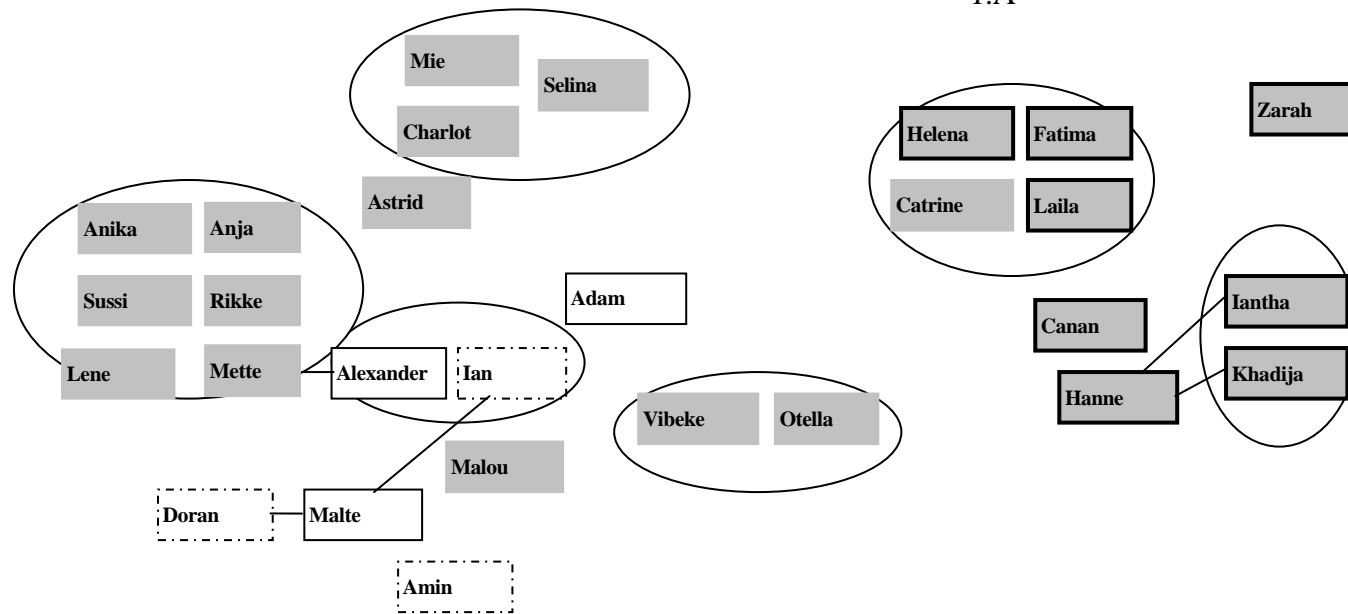
Antal/andel af tosprogede elever på de københavnske gymnasier i maj 2001

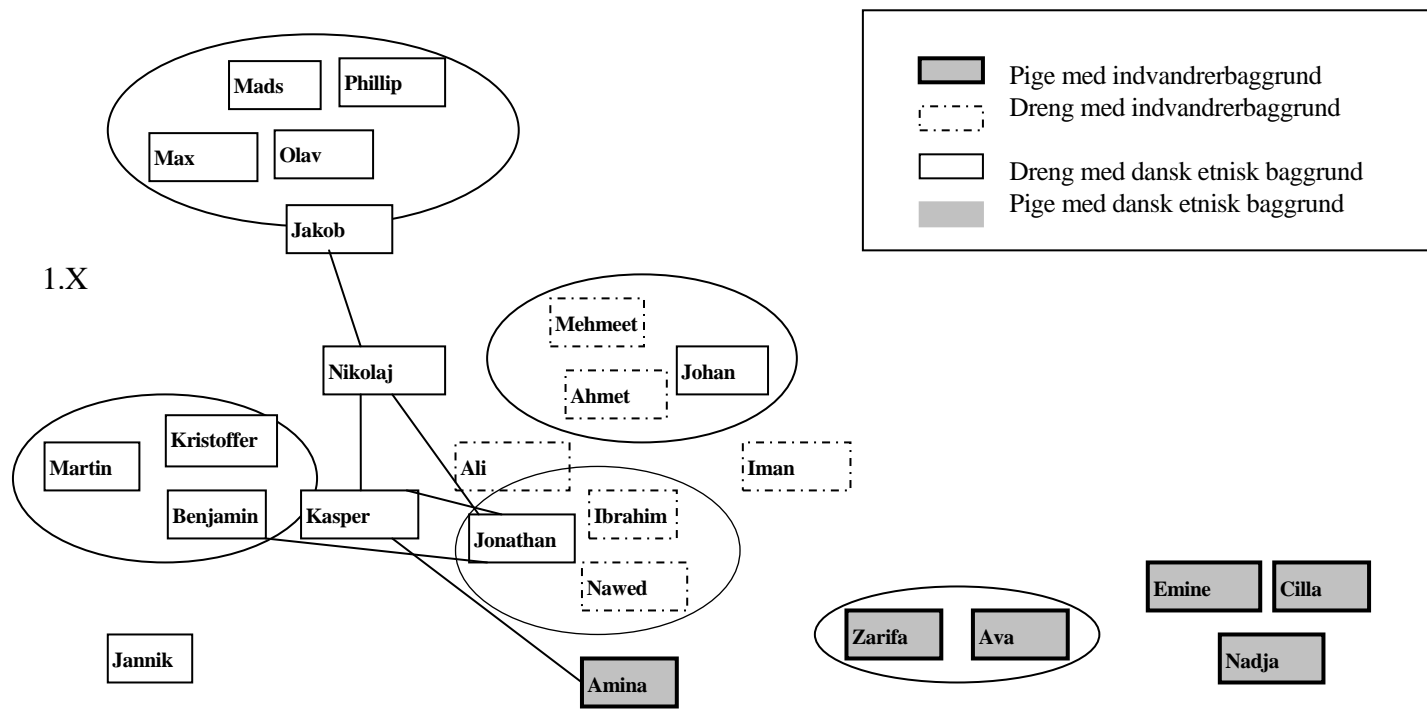
	Klasser	Elever	Tosprogede	Andel tospr.
Christianshavns Gymnasium	21	501	28	6%
Metropolitanskolen	12	208	97	47%
Nørre Gymnasium	21	514	84	16%
Rysensteen Gymnasium	15	340	35	10%
Sankt Annæ Gymnasium	15	371	46	12%
Vestre Borgerdyd Gymnasium	13	261	131	50%
Østre Borgerdyd Gymnasium	15	315	35	11%
I alt	112	2510	456	18%





³ Det er kompliceret at beskrive hvad der fonetisk kendetegner denne *you-know-it-when-you-hear-it* udtale. Hansen & Pharao 2004 har forsket i sagen og giver et bud på hvad det er der lyder anderledes ved multietnolekt sammenlignet med moderne ung københavnsk.

⁴ De unges – uanset etnisk baggrund – egen terminologi er måske ikke politisk korrekt, men den er konsekvent og afspejler opdelingen: "danskere" og "udlændinge".

Bilag 1





	Pige med indvandrerbaggrund
	Dreng med indvandrerbaggrund
	Dreng med dansk etnisk baggrund
	Pige med dansk etnisk baggrund

Henvisninger

- Androutsopoulos, Jannis 2003: Jetzt speak something about italiano. Sprachliche Kreuzungen im Alltagsleben. In Erfurt, Juergen (ed.): "*Multisprech*": *Hybridität, Variation, Identität*. *OBST Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*. 65. p. 79-109.
- Hansen, Gert & Pharaos, Nicolai 2004: Prosodic Aspects of the Copenhagen Multiethnolect. Manuskript til konferencen *Nordic Prosody 2004*. Nordisk Forskningsinstitut afd. f. dialektforskning.
- Københavns Kommunes afdeling for tosproget udvikling <http://www.tosprogede.kk.dk/>
- Maegaard, Marie & Quist, Pia, under udgivelse: Etnografi, sproglig variation og mening - om etnografisk metode i udforskningen af sproglig variation som social praksis. *NyS* (forventet udgivet ultimo 2004).
- Quist, Pia 2000: Ny københavnsk 'multiethnolect'. Om sprogbrug blandt unge i sprogligt og kulturelt heterogene miljøer. *Danske Talesprog*. Bind 1. Institut for Dansk Dialektforskning. København: C.A. Reitzels Forlag, p. 143-212.
- Quist, Pia 2003: Et flydende sprogsamfund? Sociolingvistikens 'sprogsamfund' historisk og teoretisk. I *Danske Talesprog*. Bind 4, København: C.A. Reitzels Forlag 2003. p. 37-58.
- Rampton, Ben 1995a: *Crossing. Language and Ethnicity among Adolescents*. London: Longman.
- Rampton, Ben 1995b: Language crossing and the problematisation of ethnicity and socialisation. *Pragmatics*. 5/2, p. 485-514.
- Rampton, Ben (ed.) 1999: Theme issue: Styling the Other. *Journal of Sociolinguistics*, vol. 3, no. 4. Oxford: Blackwell

PÆDAGOGISKE

VINKLER

TEKSTPRODUKTION I DANSK SOM ANDETSPROG FOR VOKSNE HVORDAN SPILLER BACKWASH IND?

**Lars Holm
Danmarks Pædagogiske Universitet**

Intro

I sit oplæg på NFPFs konference på Island i 2004 tematiserer den norske skriveforsker Olga Dysthe evalueringens rolle inden for uddannelse på følgende måde:

“The role of assessment has always been crucial in education. It is a truism that assessment shapes how teachers teach and students learn. If we want to know the truth about an educational system, we have to look at the assessment practices and what qualities of students and their work that are being valued by the system. If educational reforms do not include assessment, they often fail”.

Hvis man kan tilslutte sig Olga Dysthes antagelse om, at evaluering og vurdering bidrager til at forme undervisning og læring, er der god grund til at underkaste evalueringspraksis inden for forskellige dele af et uddannelsessystem et nærmere eftersyn. Det kan gøres på flere forskellige måder og med forskellige formål for øje.

I relation til sprogundervisning og herunder også undervisningen i dansk som andetsprog for voksne, kan opmærksomheden for eksempel rettes mod en kortlægning af forskellige undervisningssystemers og fags obligatoriske eksterne og interne evalueringsformater. En analyse af denne art kan blandt andet åbne for en diskussion af, hvilket syn på sprog og dets kvaliteter der i særlig grad bliver værdsat inden for forskellige dele af uddannelsessektoren. En sådan komparativ analyse af evalueringsformater kan være både national og international orienteret perspektiv og kan både være en sammenligning mellem fagfelter og fag og mellem undervisningssystemer.

En anden mulighed vil være at rette opmærksomheden mod klasserummets praksis. En analyse af denne karakter giver mulighed for at afdække prioriteringer og værdier i klasserummet og kan derigennem belyse, hvilke typer af diskurser der er dominerende i klasserummet og herunder om – og i givet fald hvordan og i hvilken udstrækning – evalueringsformater er med til at forme, hvad der foregår. Rettens opmærksomheden mod den virkning, et evalueringsformat har på undervisning og læring, taler man i faglige sammenhænge om backwash eller washback

I det følgende analyseres praksis i ét klasserum med henblik på at belyse evalueringsformatets rolle i undervisningen. Datagrundlaget for analysen stammer fra mit igangværende ph.d.-projekt med arbejdstitlen: Hvilken vej ind i hvilken skriftlighed?, hvori data diskuteres ud fra andre og flere perspektiver end backwash.

Teoretisk afsæt

Med afsæt i Clark og Ivancic (1997) kan man sige, at skriftlighed er et komplekst fænomen, der implicerer og omfatter en række p'er: *products, processes, practices, participants, purposes and politics*.

Min forskningsinteresse er det tredje p- praksis i relation til skriftlighed. Det er dog ikke skriftlighed i al almindelighed, men nærmere bestemt praksis i relation til skriftlig tekstproduktion i klasserummet. Udgangspunktet i klasserummets praksis indebærer, at det hverken er den enkelte kursists progression, eller effekten af en bestemt type undervisning, der er i fokus, men derimod hvad der siges, gøres og skrives i klasserummet i relation til skriftlig tekstproduktion¹.

Hermed er der defineret et etnografisk forskningsprojekt, som kan tilføje en dimension til den danske forskning og debat om den skriftlige dimension i undervisningen i dansk som andetsprog for voksne, der i væsentlig grad har været domineret af et fokus på skriveprocessen.

En af de internationale forskningstraditioner, der gennem de sidste 20-25 år har beskæftiget sig med etnografisk forskning i skriftlighed, benævnes New Literacy Studies

Den engelske term literacy omfatter både læsning og skrivning og er vanskelig at oversætte til dansk. I den situation kan man vælge at anvende den engelske term literacy, eller man kan fordanske ordet og tale om litteracitet, eller man kan anvende – og strække – et allerede eksisterende og mere frekvent begreb og tale om skriftlighed. Jeg har valgt den sidstnævnte løsning for at undgå en alt for tung og kryptisk terminologi. I det følgende udstrækkes begrebet skriftlighed til at beskrive *brugen af skriftlighed* og ikke blot skriftlighed som en kulturel artefakt, hvad der er den oplagte denotation af substantivet skriftlighed.

De centrale teoretiske positioner inden for New Literacy Studies er formuleret af Street (1984, 2000), Barton (1994, 2001), Clark og Ivanic (1997), Ivanic (1998), og Barton, Hamilton og Ivanic (2000).

Med afsæt i en kritisk gennemgang af en række tidligere bidrag til forskningen i skriftlighed og på baggrund af omfattende empiriske undersøgelser i Iran i 1970'erne udvikler Brian Street i "Literacy in Theory and Practice" fra 1984 the autonomous model of literacy" og "the ideological model of literacy", der udgør en central og grundlæggende referenceramme for meget senere forskning inden for New Literacy Studies.

Inden for rammerne af den autonome model forstås skriftlighed grundlæggende som et psykologisk og individrelateret fænomen – som en psykologisk variabel, der kan måles og vejes uafhængig af tid og rum.

Til forskel herfra ses skriftlighed i den ideologiske model først og fremmest som et samfundsmæssigt/socialt fænomen – ikke blot som formidler af ideologi, men som en ideologisk konstruktion i sig selv.

Barton, Hamilton og Ivanic (2000:8) har videreudviklet Streets grundantagelser og formuleret en række udsagn, der illustrerer de centrale præmisser i New Literacy Studies

- skriftlighed kan bedst forstås som en social praksis, der kan udledes af handlinger, hvori skrevne tekster spiller en central rolle
- der er forskellige typer af skriftlighed knyttet til forskellige domæner
- skriftlighed er institutionelt rammesat og indlejret i magtrelationer, og nogle typer af skriftlighed er mere dominerende, mere synlige og mere indflydelsesrige end andre
- skriftlighed er formålsbestemt social praksis, der er indlejret i bredere sociale mål og kulturelle praksisfomer

Mellemspil

Relevansen af at se nærmere på skriftlighed inden for undervisningen i dansk som andetsprog for voksne relaterer sig ikke kun til en teoretisk og forskningsstrategisk dimension, men har også en historisk dimension.

Den centrale udviklingstendens i den vestlige verden beskrives ofte og på et meget generelt plan som en transformationsproces fra et industrisamfund til et videns- og informations-samfund. Denne forståelse af den samfundsmæssige udvikling har på mange måder allerede haft vidtgående betydning for de måder, der tænkes og praktiseres uddannelse på. Et centralt træk i denne proces synes at være, at anvendelse og produktion af multimodale tekster udgør et mere og mere centralt og væsentligt aspekt i samfundet. Inden for alle typer af uddannelse, uanset om der er tale om teoretisk orienterede uddannelser eller om mere erhvervsrettede uddannelser, er der ændrede og stigende krav til brug af tekster. Også i rollen som borger og forbruger stilles man over for øgede krav om at kunne anvende og producere forskellige typer af tekster. De voksne, der skal lære dansk som andetsprog, er en del af denne samfundsmæssige transformation og hvirvles med i denne proces. Blandt andet ved at de i undervisningen i dansk som andetsprog møder flere og flere

centralt stillede og obligatoriske prøveformer, hvor der lægges stor vægt på skriftlighed.

Når skriftligheden og tekstproduktionen i klasserummet ses som en social praksis, kan undervisningen i dansk som andetsprog ses som en kontaktzone mellem migration og et uddannelsessystem. En analyse af klasserummets tekstproduktion bliver på den måde et møde mellem tiltagende samfundsmæssige krav til skriftlighed og voksne "newcomers" medbragte erfaringer med kompetencer i skriftlighed. Med inspiration fra Bourdieus kapitalbegreb kan man sige, at dette møde grundlæggende handler om, hvordan "*literate capital in L1 is transformed into social capital in L2*".

I relation til et studie af tekstproduktion i et klasserum, hvor der undervises i dansk som andetsprog for voksne, lægger disse forskningsmæssige udgangspunkter op til:

- a) et fokus på klasserummets handlinger i relation til tekster og på tilvejebringelse af data gennem etnografisk inspirerede metoder,
- b) en interesse for, hvilke typer af skriftlighed der gives adgang til, hvordan adgangen reguleres, og herunder hvilke bredere mål og magtrelationer der er indlejret i skriftligheden,
- c) en interesse for at se klasserummets konstruktion af skriftlighed og arbejde med tekstproduktion i relation til skriftlighed og sociale praksis i andre sammenhænge end inden for en undervisningsinstitution, dog uden at læne sig for tungt op af domænebegrebets noget rigide opdeling af virkeligheden i felter.

Den institutionelle kontekst for mit forskningsprojekt er det landsdækkende undervisningsprogram, der er obligatorisk for de fleste emigranter og flygtninge, og som udbydes på landets sprogcentre. Min data stammer fra observationer i to klasserum på spor tre, trin tre på to sprogcentre i hovedstadsområdet og fandt sted i forårssemestret 2002.

I min undersøgelse indgår følgende fire typer af data:

1. video- og audiooptagelser af 110 lektioners undervisning
2. de anvendte undervisningsmaterialer
3. kursisternes tekstproduktioner gennem semestret
4. retrospektive interviews med kursister og undervisere

Foreløbige forskningsresultater

Disse meget omfattende datamængder er blevet systematiseret med udgangspunkt i klasserummets praksis omkring tekstproduktion og er efterfølgende blevet analyseret med udgangspunkt i Clark og Ivanics (1997) kategorier ”*practices and conventions*”, som jeg her har valgt at kalde henholdsvis praksisformer og konventioner.

Klasserummets *praksisformer* vil blive belyst gennem en analyse af de teksttyper, der blev produceret i klasserummet, gennem en analyse af de dominerende forløbstyper omkring tekstproduktion, og gennem en analyse af tekstproduktionernes indholdsdimension

Klasserummets *konventioner* vil blive belyst gennem en analyse af instruktioner og bemærkninger i relation til klasserummets dominerede typer af tekstproduktioner og gennem en analyse af synet på skriftlighed, som det kommer til udtryk i såvel mundtlig som skriftlig feedback².

En analyse af konventioner og praksisformer i klasserummet er relevant i sig selv, men rækker også ud over sig selv, idet samspillet mellem praktikker og konventioner afgrænser klasserummets disponible muligheder for selvrepræsentation i forhold til tekstproduktion (Clark & Ivanic 1997).

Praksisformer

Klassifikationen af teksttyper i figur 1 bygger på undervisernes egne kategoriseringer og illustrerer hyppigheden af forskellige

teksttyper gennem et semester. Undervisernes egne kategoriseringer er anvendt, fordi disse kategorier udgør den eksplicite referenceramme for italesættelse af tekstproduktioner i klasserummet og demonstrerer således et væsentligt aspekt af klasserummets praksis omkring tekstproduktion. Kategoriseringerne kan ses som en overskrift og udtrykker på samme tid et valg i forhold til andre muligheder for italesættelse.

Referat eller resume	10
Emnestil	7
Breve	6
Kommentar	4
Grammatiske øvelser	4
Digt	3
Disposition	3
Dictogloss	2
Læseforståelse (Besvarelse af spørgsmål til tekst)	2
Eventyr	1
Krydsord	1
Sammenskrivning af begynderstil	1
Øvelse i notattekniik	1
Lav spørgsmål til tekst	1
Besvarelse af spørgsmål til TV-program	1
I alt:	47

Figur 1: Tekstproduktion gennem et semester i klasserum A opdelt i teksttyper³

Som det fremgår, bliver der i løbet af semesteret arbejdet med 15 forskellige teksttyper og produceret i alt 47 forskellige tekster. En række teksttyper forekommer kun en enkelt gang, mens de 3 hyppigst forekommende teksttyper tilsammen udgør 48,9 % af tekstproduktionen i klasserummet. Det skal bemærkes, at der er tale om klasserummets samlede tekstproduktion, og således ikke om de enkelte kursisters tekstproduktioner.

De indsamlede data giver grundlag for at beskrive tekstproduktionen i klasserummet som forskellige forløbstyper, hvori der

indgår flere forskellige faser eller delforløb. En sådan optik synliggør væsentlige ligheder og forskelle omkring de forskellige typer af tekstproduktion, som det fremgår af skitseringen nedenfor af forløbstype 1 og 2.

Forløbstype 1

Fase A	Fase B	Fase C	Fase D
Fælles, intensiv oplæsning af enkeltstående tekst	Klassesamtale om tekst og om tekstproduktion	Individuel tekstproduktion i klassen med monitorering og feedback fra underviser og/eller tekstproduktion ude af klassen	Individuel feedback og ny tekstproduktion i form af om- eller genskrivning af tekst

Fase D har i mange tilfælde karakter af en tekstproduktionsløje, hvor den samme tekst omskrives adskillige gange, indtil den fremstår som en tekst uden afvigelser fra en gældende sproglig norm.

Forløbstype 1 kan ses i forbindelse med 21 af de 47 tekstproduktioner – svarende til 45 % af klasserummets tekstproduktioner gennem et semester.

Forløbstype 2

I forløbstype 2 findes grundlæggende de samme faser som i forløbstype 1 blot med den forskel, at udgangspunktet for tekstproduktionen ikke er læsning af en længere tekst, men en klassesamtale og fælles ”læsning” af billeder, diagrammer m.m. Denne forløbstype ses i 7 ud af 47 tekstproduktioner – svarende til 15 %.

Disse to ret identiske forløbstyper i klasserummet dækker tilsammen omkring 60 % af klasserummets tekstproduktioner. De sidste 40 % af tekstproduktionerne falder inden for rammerne af tre andre forløbstyper, som ikke skal omtales nærmere her.

Det er et fremherskende træk, at teksterne, der går forud for en tekstproduktion i klasserummet, er autentiske eller semi-autentiske tekster fra nyhedsmedier, et diagram eller en tabel fra undervisningsmaterialer eller et fiktivt brev, hvor en person anmoder om råd.

Dominerende temaer, som kursisterne gennem semestret læser og skriver om, er blandt andet:

- Teenagepigers udfordrende påklædning
- Teenagebørns pjækkeri fra skole
- Problemstillinger i relation til uddannelsesvalg
- Voksne kvinders fravalg af at få børn
- Rygning og reklamer for rygning
- Kriminalitet
- Arbejdsløshed
- Forældreorlov
- Folkeskole contra privatskole

I relation til tekstproduktionerne om disse temaer er der er der to markante fællestræk.

For det første er genren i de tekster, der går forud for tekstproduktionen, en genspejling af teksterne i områdets prøveformat, hvis der ikke direkte er tale om genbrug af tidligere års prøveformat.

For det andet synes teksterne generelt at repræsentere danske tematikker i en dansk kontekst set ud fra et typisk dansk perspektiv. Dette karakteristiske forhold kan illustreres af følgende oplægget til den form for tekstproduktion, der omtales som breve:

Brev til en veninde

Situation: Du har fået dette brev fra din veninde Marie. I brevet fortæller hun om nogle problemer, hun har med sin datter på 13 år.

Kære ...

Tak for sidst. Det var meget hyggeligt.

Jeg skriver faktisk til dig, fordi jeg gerne vil høre din mening om et problem, jeg har fået. Det drejer sig om Louise. Hun er i den sidste tid blevet så optaget af, hvordan hun ser ud, og hvad tøj hun går i. Hun taler hele tiden om at købe noget bestemt tøj, som koster en formue. Som du ved, har vi ikke så mange penge for øjeblikket, så selv om jeg ville, kan jeg ikke købe noget til hende, og slet ikke det dyre mærketøj, hun ønsker. Hun vil eller kan ikke forstå, at vi ikke har råd, så enten er hun sur på mig, eller også græder hun. Hvad skal jeg gøre? Kan du ikke give mig et råd, gerne så hurtigt som muligt.

Jeg glæder mig til at høre fra dig. Hils alle.

Kærlig hilsen
Marie

Opgave**Skriv et brev til Marie.**

Du skal:

- takke for brevet
- kommentere Maries problem
- foreslå noget, hun kan gøre

Du skal indlede og afslutte brevet på en passende måde

Her er der tydeligvis tale om, at de disponible muligheder for selvrepræsentation blandt andet består i, at den skrivende skal positionere sig selv som en ven/veninde til en bestemt type af dansker.

Konventioner

Instruktionen, som går forud for en meget stor del af tekstproduktionerne, fremviser en interessant fællestræk. Det blev igen og igen understreget af underviseren, at tekstproduktionen skal

være i overensstemmelse med og opfylde prøveformatets design.

Et af prøveformatets designkrav er at skrive resumeer på 100 ord og et andet er at skrive kommenteringsopgaver på 250 ord. Disse kvantitative krav er hyppigt genstand for diskussion. Kursisterne spørger igen og igen, om deres tekster skal være på præcist 100 og 250 ord, og underviserens standard svar er, at en afvigelse fra på plus/minus 10 % er tilladt

Mine videooptagelser fra klasserummet viser klart, at optælling af ord hyppigt fremstår som et integreret element i tekstproduktionen, og flere af kursisterne vælger i at afslutte deres tekster med en angivelse af, hvor mange ord den rummer, selv om dette ikke formuleres som et krav i klasserummet. .

Instruktionen i klasserummet retter sig ikke kun mod kvantitative forhold, men omfatter også visse sproglige forhold – først og fremmest spørgsmål vedrørende tekstsammenhæng.

Kursisterne opfordres gentagne gange til at skabe en tekstsammenhæng med afsæt i udtrykkene ”på den ene side” og ”på den anden side” i deres produktion af kommentarer. Det understreges hyppigt, at udtryk som disse repræsenterer væsentlige og institutionelt værdsatte argumentationsstrukturer. For eksempel siger en af underviserne:

“Husk, der er altid to sandheder, når I kigger på noget”

Og ved en anden lejlighed:

“Der er ikke kun en ting, der er rigtig.”

Disse data synes at vise, at teksttyper konstrueres som givne og statiske størrelser, hvor meget specifikke krav skal imødekommes. En mulig forklaring på dette fænomen kan være, at tekstproduktioner i klasserummet i meget høj grad er af samme type som prøveformatets tekstproduktioner og dermed af en indiskutabel karakter. Under alle omstændigheder rummer mine data ikke eksempler på, at prøveformatets brugbarhed eller relevans er blevet diskuteret i klassen. I klasserummet fremstår det, som

om der er fuld identitet mellem prøveformatet og målet med skriftlighed i dansk som andetsprog.

Flere eksempler i mine data synes at vise, at skrivning tillægges langt større værdi og betydning end mundtlighed. En kort interaktion mellem en kursist og en underviser i klasserummet synes at være symptomatisk for denne holdning. Efter at have brugt en hel del tid på at læse og diskutere en tekst i klassen siger underviseren: "Og nu da I alle sammen forstår teksten, vil jeg bede jer om at skrive et resume" En af deltagerne i undervisningen sukker dybt og siger med hørbar, men ikke kraftig stemme: "Skriv, skriv, skriv". Underviserens kommenterer denne ytring på følgende måde: " Ja, det er let nok at snakke. Det svære er at skrive."

Og det er ikke kun skrivning, der anses for at være vanskelig. Ved en anden lejlighed, hvor en kursist kommenterer de mange rettelser i en tekst ved at sige, at han aldrig kommer til at lære dansk, selv om han gik på sprogscole i ti år, bemærker underviseren, at det danske sprog da vist også er et af de sværeste i verden.

Skriftlighed synes således at blive konstrueret som den del af sproget, der er vanskeligst at lære, men også som den vigtigste del af sproget.

At lære dansk som andetsprog bliver således i dette klasserum i væsentlig grad gjort til et spørgsmål at lære at skrive dansk i overensstemmelse med bestemte prøveformater.

Og når undervisningen grundlæggende bygger på den antagelse, at dansk er et af de vanskeligste sprog i verden, er det ikke let at få adgang til dette meget eksklusive sproglige fællesskab.

Opsummering

De relativt få eksempler ovenfor indikerer, at tekstproduktionen i dette klasserum i betydelig grad synes at være rammesat og præget af områdets prøveformat både med hensyn til tekstpro-

duktionens indholdsdimension, med hensyn til tekstproduktionens form og genre og med hensyn til den måde, læsning og skrivning sammenkædes på.

Tekstproduktion fremstår således som en træning i et meget begrænset antal meget specifikke teksttyper.

Man kan naturligvis diskutere, om disse forhold dokumenterer en backwash fra test. Man kunne hævde, at de mere er udtryk for en selvudviklet og veletableret praksis. Det er imidlertid væsentligt for denne diskussion, at underviserne i de retrospektive interviews tydeligvis ser og definerer sig selv som ”hjælpere” i forhold til at sætte deltagerne i stand til at indfri prøveformatets skrevne og uskrevne konventioner bedst muligt. Det er denne grundholdning hos underviserne, der sammen med klasserummets praksisformer omkring tekstproduktion giver anledning til at konkludere, at prøveformatet synes at have en ganske betydelig backwash i forhold til dette klasserum.

Der forekommer dog også visse modstrømninger. Der produceres lejlighedsvist tekster, der er ”uden for programmet”, som en af underviserne udtrykker det. De udgør dog kun en meget lille del af klasserummets tekstproduktion og omfatter i dette tilfælde primært digte.

Den måde, der arbejdes med tekstproduktion på, har vidtrækkende konsekvenser for de muligheder for læring og interaktion, der gives rum for i klasserummet.

Alle deltagerne i undervisningen har mindst 12 års skolegang bag sig, forskellige typer af interesser, forventninger, mål og erfaringer, ofte også med at lære andre sprog. Men de fremherskende praksisformer omkring tekstproduktion giver ikke mange muligheder for at skrive om disse forhold eller trække på disse erfaringer. Deltagernes meninger og synspunkter værdsættes først og fremmest, når der er tale om deres syn på danske temaer.

Generelt konstrueres tekstproduktionen på en måde, hvor de disponible muligheder for selvrepræsentation begrænser sig til en subjektposition som en nær ven til en person i en dansk familie, som det typisk er tilfældet, når der skrives breve, eller

til en subjektposition som en argumenterende og ansvarlig dansk borgere, der skriver sig ind i bestemte danske diskurser på en måde, der kræver at en lang række konventioner overholdes, som det er tilfældet, når der skrives resumé, kommenteringsstil og emneopgaver.

Outro

Backwash fra prøveformater synes således i væsentlig grad at forme forståelsen af, hvad tekstproduktion i andetsprogsundervisningen er – eller bør være. Praksisformerne præges af denne forståelse, og der sættes hermed bestemte rammer for de subjektpositioner, deltagerne i undervisningen kan tage på sig i deres tekstproduktioner.

Konsekvensen af den intensive brug af prøveformatet synes at være, at der ikke er meget rum for diskussion og forhandling vedrørende tekstproduktion ud over opfyldelse af og konventioner og korrektion af fejl.

Undervisningen i dansk som andetsprog for voksne har skiftet navn til Danskuddannelse 1,2 og 3, og der er i forbindelse hermed kommet flere eksterne prøver til samt en slags intern evaluering i form af individuelle læringsplaner.

Man kan sige, at disse individuelle læringsplaner er udtryk for, at evaluering af læring nu suppleres med evaluering af læreprocesser. Det viser noget om læreprocessers tiltagende individualisering. Samtidig ændrer de individuelle læringsplaner også underviserens rolle ganske betydeligt, idet der nu etableres en slags kontraktrelation mellem underviseren og den enkelte deltager i undervisningen.

Stefan Hermann (2003) beskriver denne tiltagende individualisering af evaluering som noget, der ses fra neden men tematiseres fra oven, og han ser en risiko i, at sådanne kontrakter kan komme til at erstatte mere faglige og professionelle normer for undervisning. At afgøre om denne bekymring er berettiget forudsætter en nærmere undersøgelse af det øgede antal prøveformaters og de individuelle læringsplaners backwash.

Min analyse af klasserummets praksis peger på, at backwash fra prøveformater bevirker, at tekstproduktionen i klasserummet konstrueres og reguleres på en måde, hvor den bliver en del af sproglig socialisering ind i et meget snævert felt af institutionelt værdsatte genrer og ideologier. De meget begrænsede muligheder for selvrepræsentation i de mest frekvente tekstproduktioner og de mange konventioner omkring de disse tekstproduktioner synes ikke at give optimale muligheder for at transformere og udnytte medbragt viden og færdighed i forhold til tekstproduktion og andetsprogstilegnelse.

Noter

¹ Med en tekstproduktion forstås her en helhed i en kommunikationssituation, der består af en sammenhængende sekvens af flere sætninger eller ytringer.

² Det skal understreges, at analysen af konventioner og praksisformer i denne sammenhæng udelukkende bygger på data fra den ene af de to klasser, der indgår i undersøgelsen. En samlet analyse af de indsamlede data vil fremkomme på et senere tidspunkt.

³ Opgørelsen dækker perioden frem til den skriftlige prøve i maj måned og inkluderer således ikke de tekstproduktioner, der fandt sted i tilknytning hertil. Det skal desuden bemærkes, at resume og kommenteringsopgave i tre tilfælde er integrerede dele af den samme skriftlige opgave

Litteratur

- Barton, D. (1994): *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Communication*, Oxford: Blackwell.
- Barton, D (2001): Directions for Literacy Research: Analysing Language and Social Practices in a Textually Mediated World. *Language and Education*. 15 (2/3), p.92-104.
- Barton, D.,M. Hamilton, & R. Ivanic.(red.) (2000): *Situated literacies. Reading and Writing in Context*, London: Routledge.
- Clark, R. & R. Ivanic (1997): *The Politics of Writing*, London & New York: Routledge.
- Hermann, S. (2003): Fra folkeskole til kompetencemiljø: tendenser i vidensamfundets kapitallogik. I: Borch, C. & L. T. Larsen (red.) (2003) *Perspektiv, magt og styring: Luhmann og Foucault til diskussion*, København: Reitzel
- Ivanic, R. (1998): *Writing and Identity: The Discoursal Construction of Identity in Academic Writing*, Amsterdam: Benjamins.
- Street, B. (1984): *Literacy in Theory and Practice*, Cambridge: Cambridge University Press
- Street, B. (2000): Literacy events and literacy practices: theory and practice in New Literacy. I: Martin-Jones, M. & Jones, K. (red.), *Multilingual Literacies*, p. 17-29 Amsterdam: John Benjamins.

INTEGRATION AF SPROG OG FAG I EN ANDET- SPROGSPÆDAGOGISK SAMMENHÆNG

Helle Pia Laursen
Danmarks Pædagogiske Universitet

Mange børn og unge, hvis modersmål er et andet end dansk, er i den situation, at de, samtidig med at de i gang med at tilegne sig andetsproget dansk, skal bruge det som medium i deres faglige læringsproces.

I takt med en stigende erkendelse af, at dette ikke er et perifert og forbigående fænomen, men snarere et udtryk for globale demografiske ændringer, der sætter sit præg på hele det danske uddannelsessystem, har der været en øget interesse for at få belyst de pædagogiske problemstillinger, der er knyttet til en integration af sprog og fag/indhold i flersprogede klasseværelser.

Én central problemstilling i den sammenhæng har at gøre med, at udtrykket 'integration af sprog og indhold' synes at dække over en meget bred vifte af meget forskellige pædagogiske initiativer og at basere sig på vidt forskellige forståelser af både sprog, indhold, integration og sprogtilegnelse – ofte uden et egentligt teoretisk fundament. Davison & Williams (2001) karakteriserer problemstillingen således:

”Approaches to integrate language and content teaching share common beliefs about the preparation of ESL students for academic success and are concerned to provide students with encounters with significant content and the language and language use associated with this content. However, they are still imprecise about how they see these entities and how they go about integrating them effectively (Davison & Williams 2001:63)”

Selv foreslår de overordnet at forstå integrationen af indholds- og sprogundervisningen som

”... a heuristic label for a diverse group of curriculum approaches which share a concern with facilitating language learning, broadly defined, through varied but systematic linking of particular subject matter and language in the context of learning activities (Davison & Williams 2001: 57).”

En anden væsentlig problemstilling er knyttet til den rolle, integrationen af sprog og fagligt indhold tillægges i den uddannelsespolitiske diskurs om tosprogede elevers skolegang. Især i Australien og England har den pædagogiske debat om integrationen af fag og sprog i høj grad været indlejret i en politisk diskurs om 'mainstreaming' af de tosprogede elever, der i stigende omfang også kendetegner præger den uddannelsespolitiske diskurs i Danmark.

I det følgende vil jeg belyse aspekter af de to problemstillinger og diskutere integrationen af sprog og fag først i et sprogpædagogisk og siden i uddannelsespolitisk perspektiv.

Integration af fag og sprog i et sprogpædagogisk perspektiv

I forbindelse med forsknings- og udviklingsprojektet *Dansk som andetsprog i fagene*¹ har jeg haft mulighed for at se nærmere på store dele af den pædagogiske forskning og litteratur, der forholder sig til integrationen af sprog og fag i et andetsprogspædagogisk perspektiv. Heri kan identificeres forskellige mønstre eller tendenser i måden at forholde sig til integrationen af andetsprogsdimensionen i fagundervisningen. Bag disse gemmer der sig forskellige forståelser af sprog, forestillinger om sprogtilegnelse og læring i det hele taget samt forskellige syn på integrationen af fag og sprog. Jeg har på baggrund af forståelsen af integration af sprog og fag inddelt tendenserne i de pædagogiske tilgange sådan:

- fokus på input
- fokus på output og interaktion
- eksplicit fokus på sprog
- fokus på strategiudvikling
- fokus på elevernes samlede sproglige repertoire

Disse tendenser fremstår sjældent som afgrænsede og entydige størrelser i litteraturen. Derimod er de som regel integrerede, men man kan ofte se, hvordan vægten er lagt forskelligt i forhold til forfatterens mere eller ekspliciterede tilegnelsessyn. Generelt set synes der dog at vise sig en forskydning fra en nærmest entydig fokusering på input til en opmærksomhed også på andre aspekter.

Fokus på input

I de tidlige udgaver ser man ofte et næsten ensidigt fokus på input-baserede tilgange. De bagvedliggende spørgsmål er spørgsmål som

- hvordan kan læreren tilpasse sit sprog, så det passer til elevernes niveau?
- hvordan kan læreren inddrage billedmateriale og i det hele taget anvende forskellige kontekstualiserings-teknikker?

De råd, der gives i forlængelse heraf kan for eksempel se sådan ud:

1. Use visuals and realia. Always try to move from the concrete to the abstract.
2. Use gestures and body language.
3. Speak clearly and pause often, but don't slow speech down unnaturally
4. Say the same thing in different ways (paraphrase).
5. Write key words and ideas down. (This slows down the language)
6. Use overheads and charts whenever appropriate.
7. Make frequent comprehension checks.

Freeman & Freeman 1998: 37

Det grundlæggende princip bag denne og tilsvarende tilgange er at reducere de sproglige krav for at sikre, at eleverne på en gang tilegner sig andetsproget gennem et forståeligt input og får adgang til det faglige stof. Samtidig peges der ofte på, at eleverne ikke nødvendigvis selv behøver at udtrykke sig verbalt, men kan give udtryk for deres forståelse af det faglige stof nonverbalt gennem praktiske handlinger og andet.

Disse tilgange hviler i høj grad på Krashens inputhypotese (Krashen 1985), der indebærer, at mennesker grundlæggende lærer sprog på én måde, nemlig ved at modtage forståeligt input.

Fokus på output og interaktion

I litteraturen kan videre spores en gradvis øget opmærksomhed på elevernes sproglige output, og dermed på spørgsmål som

- hvordan kan der i undervisningen skabes rammer for, at eleverne får mulighed for anvende sproget produktivt?

Her finder man pædagogiske tilgange, der for eksempel lægger stor vægt på samarbejdsaktiviteter eleverne imellem, hvor de sættes i situationer, hvor de stimuleres til at anvende sproget. I det følgende eksempel gives eksempelvis en række råd fra den engelske matematiklærerforening, der bygger på hyppig brug af gruppe- og pararbejde for at fremme de tosprogede elevs brug af det mundtlige sprog.

Bilingual learners need frequent opportunities to develop oral skills, using both their first language and English. Encouraging talk through group work or pair work has several advantages, including the following:

- pupils who share a language can work together in order to talk about a task or clarify ideas in their preferred language;
- working with more fluent speakers of English (either bilingual or monolingual) can assist the development of spoken English, although pupils should be allowed plenty of listening time and not be expected to talk in English until they are ready to;
- in organised group work different aspects of a task can sometimes be allocated to different members of a group, and teachers can ensure that bilingual learners have a role, taking into account, for example, pupils' language skills in English.

Association of Teachers
of Mathematics 1993: 13

Bagved pædagogiske forslag som disse kan spores en mere eller mindre direkte påvirkning fra Swains outputhypotese og forskel-

lige teorier om forhandling af betydning i interaktionel sammenhæng (f.eks. Swain 1985, 1995, Long 1983, Donato 1994).

Eksplicit fokus på sprog

Andre tilgange peger på nødvendigheden af at rette opmærksomheden mere direkte mod sproget og på forskellige måder eksplicit at forholde sig til det faglige register² som en del af undervisningen. Et centralt spørgsmål i denne sammenhæng er

- hvordan kan fagsproget synliggøres i undervisningen?

Bag disse tilgange ligger typisk en problematisering af redueringen af de sproglige krav i de inputbaserede tilgange, men der ligger også en problematisering af visse typer af samarbejdsaktiviteter, idet der peges på, at de ikke nødvendigvis sikrer, at eleverne får øje på og bliver fortrolige med fagsproget. Eksempelvis peger Martin (1993) på, at han i naturfagsundervisningen ser en øget tendens til, hvad han kalder ”doing science”, og at denne tendens faktisk synes at betyde, at eleverne ikke bliver fortrolige med det naturfaglige sprog.

Et forslag til, hvordan man systematisk kan arbejde med udvikling af det faglige register tager afsæt i Mohan's *knowledge framework* (1986)³. Ideen er, at eleverne sideløbende arbejder med forskellige typer tekster og grafiske repræsentationer og på den måde støttes i at forstå og udtrykke et fagligt indhold på andetsproget, samtidig med at opmærksomheden på karakteristiske sproglige træk øges. Tang (2001) beskriver de konstituerende komponenter som så:

1. Explicit discussion of knowledge structures and text organisation.
2. Explicit discussion of graphic representation of knowledge structure.
3. Explicit discussion of the language of knowledge structures and cohesion in discourse.
4. Engaging students in tasks which involve constructing graphics from expository prose.
5. Engaging students in tasks which provide opportunities for them to practice constructing expository prose from a graphic.

Tang 2001:128

I denne tilgang er det sproglige udgangspunkt teksten eller teksttypen. Andre forslag til det eksplicite arbejde med sprog er i højere grad rettet mod enkeltord og faste vendinger. Det gælder for eksempel tilgange, der på forskellige vis arbejder med ordlister som en integreret del af fagundervisningen (se f.eks. Halpern m.fl. 1996).

Sprogtilegnelsesmæssigt kan der i disse tilgange siges at være tilført et fokus på sproglig opmærksomhed eller sproglig bevidsthed som en central ingrediens i andetsprogtilegnelsen (se herom f.eks. Schmidt 1990, Van Lier 1998, Laursen 2001).

Fokus på strategiudvikling

Også bag de strategibaserede tilgange (f.eks. Chamot & O'Malley 1986) ligger der ofte en mere eller mindre eksplicit kritik af de inputbaserede tilgange. Her er kritikken rettet mod den næsten entydige opmærksomhed på lærerens aktivitet. Kritikken går på, at man ved det mere eller mindre ensidige fokus

på læreraktiviteten risikerer at få genereret passive elever, der står hjælpeløse over for de sproglige og faglige krav, de møder uden for den sprogligt tilpassede undervisning (Kinsella 1997).

Interessen her bliver altså rettet mod elevernes aktivitet, og et centralt spørgsmål bliver

- hvordan man i undervisningen kan støtte eleverne i at udvikle hensigtsmæssige læringsstrategier?

Ud fra en præmis om, at andetsprogsindlæreres fag- og sprogtil-egnelse vil kunne øges, hvis indlærerne bevidst arbejder med at udvikle og anvende et bredt strategisk repertoire, foreslår Chamot & O'Malley (1994), at der udover faglige og sproglige mål medtænkes indlæringsstrategiske mål i en fagundervisning, der er rettet mod elever, der undervises på deres andetsprog. Chamot & O'Malley identificerer og kategoriserer en række forskellige strategier⁴ og foreslår på baggrund deraf følgende fem-fasede tilgang til at arbejdet med indlæringsstrategier.

How to Teach Learning Strategies

- Preparation: Develop students' awareness through a variety of activities.
- Presentation: Teach the strategy explicit.
- Practice: Provide opportunities for practising the strategy in varied contexts.
- Evaluation: Teach students to evaluate their own strategy use.
- Expansion: Encourage students to apply the strategies in other learning areas.

Chamot & O'Malley 1994: 72

Chamot & O'Malley baserer denne tilgang på egen og andres forskning i anvendelsen af indlæringsstrategier i andetsprogstil-egnelsesprocessen (udover Chamot & O'Malley se f.eks. Rubin 1987 og Wenden 1986).

Fokus på elevernes samlede sproglige register

Den sidste tilgang er rettet mod en opmærksomhed på de tosprogede elevers sproglige forudsætninger som tosprogede og problematiserer tilgange, der udelukkende tager udgangspunkt i, hvad eleverne kan - eller måske rettere ikke kan - på andetsproget, hvormed man risikerer at overse, at der faktisk er tale om tosprogede elever med to eller flere sprog til rådighed (se f.eks. Gorgorio & Planas 2001). Gorgorio og Planas peger på, at der blandt andet som følge heraf kan være en tilbøjelighed til at forveksle graden af andetsprogskompetence med "generel boglig kunnen" og kognitive evner og dermed at se eleverne som intellektuelt handicappede, hvilket kan give sig udslag i negative forventninger, som så igen kan virke selvforstærkende. Overse elevernes tosprogede forudsætninger, risikerer man samtidig at fratage de tosprogede elever et væsentligt – i mange tilfælde det væsentligste – redskab til videnstilegnelse. Det grundlæggende spørgsmål bliver så her

- hvordan kan eleverne støttes i at anvende hele deres sproglige repertoire i fag- og sprogtilenelsesøjemed?

Som det også gælder for de andre tilgange, vil denne tilgang sjældent fremstå som et selvstændigt og løsrevet fænomen, som man for eksempel kan se det i det ovenfor citerede uddrag fra den engelske matematiklærerforening, hvor opmærksomheden på elevernes tosprogethed indgår sammen med et fokus på forskellige interaktionelle aspekter. I samme udgivelse fra den engelske matematiklærerforening finder man dette udsagn, der også peger på betydningen af at inddrage ikke bare de tosprogede elevers sproglige erfaringer, men også deres erfaringer i al almindelighed.

Multilingual learners in our classrooms enhance the learning environment. All pupils bring a wealth of experience to the classroom: this can be used as a starting point for learning. The presence of multilingual pupils can generate an awareness of the value of language diversity and the cultural enrichment which this brings.

As teachers we need to adapt our teaching approaches to take account of the various needs of all our children. We need to identify their language needs in order to provide suitable and relevant mathematical activities. We should also try to build on the knowledge and skills which all children already have and integrate the teaching of language through mathematical contexts and activities

Association of Teachers
of Mathematics 1993: 7

Tilegnelsesmæssigt er opmærksomheden her rettet mod at se andetsprogstilegnelsen som en del af en tosproget udvikling og mod at betragte det samlede sproglige repertoire som en helhed, der i uddannelsesmæssig sammenhæng danner grundlag for de tosprogede elevers tilegnelse af det faglige indhold.

Integration af sprog og fag i et uddannelsespolitisk perspektiv

Den pædagogiske diskussion om integration af sprog og fag i relation til tosprogede elever står sjældent alene, men er oftest indlejret i en uddannelsespolitisk diskurs om organiseringen af sproglige minoritetselevers skolegang. Ofte finder man den forbundet med en diskurs om *mainstreaming*. Det gælder blandt andet i Storbritannien og Australien, hvor man i de senere år har prioriteret *mainstreaming* som mål og lagt vægt på, at de tosprogede elever udskilles mindst muligt fra deres etsprogede klasse-

kammerater, og at undervisningen af etsprogede og tosprogede elever i videst muligt omfang foregår samlet. Erfaringerne herfra kan formentlig udgøre et væsentligt bidrag i den danske uddannelsespolitiske debat om tosprogede elevers skolegang, der også i stigende grad retter sig mod mainstreaming.

I England har der ifølge Reid (1988) været en gradvis udvikling mod mainstreaming. I den engelske udformning er mainstreamingen karakteriseret ved nedlæggelse af den særlige undervisning i andetsprog på sprogcentre. Endvidere lægges der vægt på, eleverne fra starten af deres skoleforløb placeres i blandede klasser. Frem for at tilbyde de tosprogede elever en særskilt andetsprogsundervisning er opmærksomheden rettet imod udvikling af en undervisningspraksis, der kan tilgodese de tosprogede elevers andetsprogstilegnelse inden for klassens rammer. Det indebærer blandt andet udvikling af *collaborative learning* og *team* eller *partnership teaching*, hvor en andetsproglærer arbejder sammen med klasselæreren for at sikre, at der bliver taget hensyn til alle elevers forudsætninger og behov. Det suppleres eventuelt med inddragelse af tosprogede lærere i undervisningen i de første skoleår, samt en øget opmærksomhed på arbejdet med sproglig opmærksomhed ("language awareness").

I Australien beskriver Davison (2001) - med udgangspunkt i staten Victoria - en tilsvarende udvikling. Før starten af 1970'erne anerkendte man på ingen måde de tosprogede elevers særlige sproglige behov. Generelt betragtet havde man en forestilling om, at 'hvis blot klasselæreren gav disse elever lidt særlig opmærksomhed, ville de såmænd ikke volde de store problemer i undervisningen'⁵. Hvis en sproglig minoritetslev blev anset for at være et 'problem', blev problemet betragtet som individualpsykologisk og ikke strukturelt. I 1971 blev der etableret et særligt program for tosprogede elever, der sikrede, at eleverne fik en grundlæggende engelskundervisning, før de blev inkluderet i den traditionelle skoleundervisning. Først engelsk - så fagundervisning på engelsk. I løbet af 1980'erne vendte billedet, og det blev understreget, at al undervisning skulle tage høj-

de for, at elevgrundlaget var forandret og sikre, at alle elever kunne få fuldt udbytte af undervisningen – også elever, hvor hvem engelsk var et andetsprog.⁶ Det førte som i England til, at man lagde stadig større vægt på mainstreaming og på integrationen af andetsprogsdimensionen i fagundervisningen.

På trods af høje idealer beskriver Davison den australske *mainstreaming* som et tveægget sværd, idet det visse steder i Australien blev brugt som undskyldning for ikke at give ESL⁷ elever nogen form for støtte eller særligt udformede undervisningstilbud. Nogle steder gik man så vidt som til at forbyde enhver form for 'særundervisning' for ESL elever, samtidig med at mainstream-undervisningen mange steder reelt ikke forandrede sig synderligt. Kritikere mente, at der i virkeligheden var tale om en tilbagevenden til tidligere tiders assimilation – bare i ny forklædning. Denne kritik førte i løbet af 1990'erne til en fornyet anerkendelse af ESL elevernes særlige sproglige behov og en diskussion af, i hvilken grad integrationen af indhold og sprog i fagundervisningen alene kan sikre elevernes andetsprogstilgivelse, idet fagundervisningen primært er struktureret omkring fagets indholdsmæssige elementer og det sprog, der er særligt knyttet dertil. På baggrund deraf er billedet nu det, at der – i modsætning til i England - sideløbende med mainstreamundervisningen med en integreret andetsprogsdimension også foregår en særskilt andetsprogsundervisning, der er struktureret omkring et sprogligt indhold. Andetsproglærerne varetager denne undervisning, samtidig med at de indgår i og fungerer som rådgivere i forhold til integrationen af sprog og indhold i mainstreamundervisningen.

Også Leung & Franson (2001) peger – fra et engelsk perspektiv – på nogle problemer forbundet med at lade mainstreamingen stå alene. De påpeger, at selv om mainstreaming og det øgede fokus på alle elevers forudsætninger og behov inden for klassens rammer har foranlediget megen god undervisningspraksis mange steder, har der også vist sig en række problemstillinger, knyttet til mainstreamingen af de tosprogede elever. Disse

problemstillinger har sammenhæng med, hvad Leung og Franson kalder en 'afprofessionalisering' af ESL, idet fokuseringen på 'den gode undervisning' i al almindelighed er sket på en bekostning af andetsprogsfagligheden og udviklingen af andetsprogs pædagogikken. Det har som konsekvens haft, at andetsproglæreren mange steder i England har fået status som hjælpelærer, der forventes at komme med hurtige løsninger og enkle redskaber, der aktiverer og støtter de tosprogede elever i mainstreamundervisningen, hvormed hensynet til elevernes langsigtede andetsprogstilegnelse og det faglige overblik underordnes kortsigtede og umiddelbare pædagogiske praksisbehov. Samtidig påpeger såvel Reid (1988) som Rampton (1991), at interessen for andetsprogsdimensionen i mainstreamundervisningen i England fra officielt hold er blevet betragtet som et fuldgældigt alternativ til undervisning i og på modersmålet.

Ser man samlet på erfaringerne udefra, peger de således mod et behov for – udover at udvikle pædagogiske tilgang til integrationen af andetsprogsdimensionen i fagundervisningen – at overveje samspillet mellem denne, den særligt tilrettelagte andetsprogsundervisning og undervisningen i og på elevernes modersmål, hvis de sproglige minoritets elever skal sikres de samme uddannelsesmæssige muligheder som andre børn og unge.

Noter

¹ Projekt *Dansk som andetsprog i fagene* er et flerårigt projekt, der blev indledt i 2002 i et samarbejde mellem Københavns kommune og CVU København & Nordsjælland. Det udsprang af et ønske fra Københavns kommunes side om at udvikle ”en andetsprogsdidaktik i forhold til centrale fagområder”, da situationen i de københavnske gymnasier og folkeskoler er sådan, at den andetsprogsdidaktiske udfordring ikke alene kan siges at vedrøre de specialister, der varetager den særligt tilrettelagte undervisning i dansk som andetsprog, men er den udfordring, der gør sig gældende for stort set alle lærere i alle fag.

² Halliday (1993) beskriver et fagligt register som ”en klynge af forbundne træk, der har en mere-end-tilfældig tendens til at optræde sammen (min oversættelse)”

³ Mohan’s *knowledge framework* er en oversigt over, hvordan viden struktureres og formidles. Han identificerer her seks videnstyper (beskrivelse, rækkefølge, valg, klassificering, principper, evaluering). Disse videnstyper kan udtrykkes i tekst, og der er særlige sproglige træk forbundet med hver af dem, men de kan også udtrykkes visuelt gennem grafiske repræsentationer. I Laursen (red.) (2003) beskriver og diskuterer jeg Mohan’s *knowledge framework* yderligere. Her findes endvidere eksempler på, hvordan der er blevet arbejdet derudfra i forskellige sammenhænge.

⁴ Chamot & O’Malley (1994) definerer indlæringsstrategier som ”thoughts or activities that assist in enhancing learning outcomes”. De skelner mellem metakognitive, kognitive og sociale/affektive strategier. Hver af disse kategorier inddeles videre i en række underkategorier.

⁵ Formuleringen er baseret på et citat fra The Secretary, Education of the Victorian Teachers Union, oktober 1954, der er citeret i Davison (1993).

⁶ Campbell & McMeniman beskriver i bogen *Bridging the Language Gap: Ideals and Realities Pertaining to Learning English as a Second Language (ESL)* (Canberra: Commonwealth Schools Commission, 1985) idealet sådan: ”The path lies in reconceptualising so-called ‘mainstream’ programmes so that they cater adequately for the needs of the total population. It should not be a question of ‘NESB (Non-English-Speaking Background) versus the Rest’, but of acknowledging that, having been brought into Australia, NESB persons are now ‘us’.” Citeret fra Davison (1993).

⁷ ESL står for *English as a Second Language*. ESL elever er den betegnelse, der i flere engelsksprogede lande benyttes om de elever, der har engelsk som deres andetsprog.

Litteratur

- Association of Teachers of Mathematics (1993): *Talking Maths. Talking Languages*. Association of Teachers of Mathematics, Derby.
- Chamot, A. & M. O'Malley (1994): *The CALLA Handbook. Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*. Longman.
- Chamot, A & M. O'Malley (1986): *A Cognitive Academic Language Learning Approach: An ESL Context-Based Curriculum*. National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Davison, C (2001): ESL in Australian schools: from the margins to the mainstream. I: Mohan, B, C. Leung & C. Davison (2001): p. 11-29.
- Davison, C. & A. Williams (2001): Integrating language and content: unresolved issues. I: Mohan, B, C. Leung & C. Davison (2001): p. 51-70.
- Donato, R. (1994): Collective Scaffolding in Second Language Learning. I: Lantolf, J.P. & G. Appel (eds.)(1994): *Vygotskyan Approaches to Second Language Research*, p. 33-56. Ablex Publishing Company, SA.
- Freemant, Y. S. & D.E. F. (1998): *ESL/EFL Teaching. Principles for Success*. Heinemann, Portsmouth.
- Gorgorió, Núria & Núria Planas (2001): Teaching Mathematics in Multilingual Classrooms. I: *Educational Studies in Mathematics* 47: p. 7-33.
- Halliday, M.A.K. (1993): On the Language of Physical Science. I: Halliday & Martin (1993): p. 54-68.
- Halpern, N, M. Patkowski & E. Brooks (1996): *Mathematics and the ESL Student*. Report. ED 436 100.
- Kinsella, K. (1997): Moving from Comprehensible Input to "Learning to Learn" in Content-Based Instruction. I: Brinton, D., M. Snow & M. Wesche (1989): *Content-based language instruction*, p. 46-68. Newbury House, Philadelphia.

- Laursen, H.P. (2003): *Dansk som andetsprog i fagene*. Københavns kommune & CVU København & Nordsjælland.
- Laursen, H.P. (2001): *Magt over sproget – om sproglig bevidsthed i andetsprogstilegnelsen*. Akademisk Forlag, Viborg.
- Leung, C & C. Franson (2001): Mainstreaming: ESL as a diffused curriculum concern. I: Mohan, B, C. Leung & C. Davison (2001): p. 165-176.
- Martin, J.R. (1993b): Literacy in Science: Learning to Handle Text as Technology. I: Halliday & Martin (1993): p. 166-202.
- Mohan, B. A. (1986): *Language and Content*. Reading, Addison-Wesley Publishing Company, Massachusetts.
- Mohan, B., C. Leung & C. Davison (2001): *English as a Second Language in the Mainstream. Teaching, Learning and Identity*. Longman, Singapore.
- Rampton, Ben (1991): Language Education in Policy and Peer Group. I: *Language and Education* 5(3): p. 189-207.
- Reid, Euan (1988): Linguistic Minorities and Language Education – the English Experience. I *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 1 & 2: p. 181-191.
- Rubin, J. (1975): What the “Good Language Learner” Can Teach Us. I: *TESOL Quarterly* vol 9, no.1, p. 41-51.
- Schmidt, R. (1990): The Role of Consciousness in Second Language Learning. I: *Applied Linguistics* vol. 11 no. 2, p. 129- 58
- Swain, M (1985): Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input And Comprehensible Output in Interlanguage Development. I: Gass, S. & C. Madden (eds.) (1985): *Input in Second Language Acquisition*, p. 235-253. Newbury House, Rowley, Mass.
- Swain, M (1995): Three functions of output in second language learning. I: Cook, G & B. Seidlhofer (1995): *Principle & Practice in Applied Linguistics. Studies in honour of H.G. Widdowson*, p. 125-144. Oxford University Press Oxford.

- Tang, G. (2001): Knowledge framework and classroom action. I: Mohan, B, C. Leung & C. Davison (2001): p. 127-138.
- Van Lier, L (1998): The Relationship between Consciousness, Interaction and Language Learning. I: *Language Awareness* vol. 7: 2&3, p. 128-145.
- Wenden, A. (1986b): What do Second Language Learners know about their Language Learning? A Second Look at Retrospective Accounts. I: *Applied Linguistics* vol. 7 no. 2, p. 186-205. Oxford University Press.

DANSK SOM VERDENSSPROG SPROG OG SPROGKULTUR

**Karen Risager
Roskilde Universitetscenter**

I 1993-95 deltog jeg i arbejdet med at revidere læseplanerne for engelsk, tysk og fransk i forbindelse med folkeskoleloven af 1993. Der havde bl.a. været et udbredt ønske i de faglige miljøer og i Undervisningsministeriet om at få beskrevet den kulturelle dimension af sprogfagene, og det var min opgave, tror jeg, at sikre at den blev formuleret på en forsvarlig måde. Efter langvarige forhandlinger om begreber og pædagogiske intentioner fik vi stykket nogle læseplanstekster sammen om indsigt i kultur- og samfundsforhold i de forskellige sprogfag, og i forbindelse med afslutningen af arbejdet var der én der sagde til mig: "Ja, sprog er kultur, og kultur er sprog".

Nu har jeg aldrig selv udtrykt mig sådan, og jeg var også uenig i udsagnet. Men jeg blev urolig over at nogle havde fået den opfattelse, at jeg stod for denne forestilling om enhed mellem sprog og kultur. Udsagnet provokerede mig til at beslutte at jeg ville prøve at formulere, på videnskabelig basis, hvad det egentlig var jeg mente med 'den kulturelle dimension af sprogfagene', og hvordan man kunne forstå forholdet mellem sprog og kultur på en mere nuanceret måde og i samklang med aktuel forskning i både sprogvidenskab og relevante kulturvidenskaber. Det var vigtigt at det skete i en videnskabelig sammenhæng hvor det ikke drejede sig om konkrete politiske forhandlinger mellem forskellige interessegrupper om synet på sprog, kultur og samfund. Men hvis det skulle være en grundig og systematisk analyse af forholdet mellem sprog og kultur, måtte det blive en afhandling af et større omfang. Det blev til bogen 'Det nationale dilemma i sprog- og kulturpædagogikken. Et studie i forholdet mellem sprog og kultur' (Akademisk Forlag 2003, en doktordisputats). Det er på baggrund af den at jeg har skrevet følgende om et bestemt syn på dansk: Dansk som et verdenssprog med en mangfoldighed af sprogkulturer. Men først et par ord om hvad bogen indeholder.

Kulturel og sproglig kompleksitet

Der er to lag i bogen: Dels en grundvidenskabelig teoretisk analyse af forholdet mellem sprog og kultur i almindelighed (del III), dels en historisk analyse af sprogfagernes kulturpædagogik fra 1960'erne og frem til i dag med særligt henblik på udviklingen i diskursen om sprog, kultur og nation (del II og IV). I den historiske analyse interesserer jeg mig især for overgangen fra et fremherskende nationalt paradigme i 1980'erne til forskellige tilløb til noget man kunne betegne som et potentielt transnationalt paradigme omkring 2000 med vægt på 'det komplekse forhold mellem sprog og kultur'.

Jeg satte mig altså for at rydde op i de mange mere eller mindre ideologiske forestillinger om forholdet mellem sprog og kultur for at komme frem til en overbliksskabende forståelse der i videst muligt omfang undgår forenklinger og forkortninger, bl.a. vedrørende 'det nationale', og lader den mangfoldige sproglige og kulturelle virkelighed komme til udtryk i de analytiske begreber.

Dette kræver en teoretisk optik der gennemtrænger alle analyserne, for ellers risikerer man at havne i en litteraturoversigt uden teoretisk og videnskabsteoretisk fokus. Den teoretiske optik jeg har taget udgangspunkt i, er den svenske socialantropolog Ulf Hannerz' teori om kulturel kompleksitet (Hannerz 1992).

Hannerz interesserer sig for kultur som betydning (*meaning*) og især for betydningens sociale organisering med særligt henblik på kulturelle strømme (*cultural flow*) og kulturel kompleksitet. Han har arbejdet med storbystudier og er særligt interesseret i kulturkontakt og kulturblandinger i nutidige komplekse samfund. Han trækker en hel del på inspirationer fra Chicago-skolen med dens interesse for mikrosociologiske studier af storbyliv. Han er også inspireret af *cultural studies*-traditionen, bl.a. i kraft af interessen for populærkultur og for massemediernes rolle. Han giver følgende sammenfatning af sin kulturforståelse:

"The three dimensions of culture, to be understood in their interrelations, are thus:

1. *ideas and modes of thought* as entities and processes of the mind - the entire array of concepts, propositions, values and the like which people within some social unit carry together, as well as their various ways of handling their ideas in characteristic modes of mental operation;
2. *forms of externalization*, the different ways in which meaning is made accessible to the senses, made public; and
3. *social distribution*, the ways in which the collective cultural inventory of meanings and meaningful external forms - that is, (1) and (2) together - is spread over a population and its social relationships."

(Hannerz 1992: 7, fremhævninger i originalen)

Hannerz mener at kulturen har to loci, et eksternt og et internt: Det eksterne locus (svarende til 2 ovenfor) er betydningsbærende (*meaningful*) eksternaliserede former som f.eks. tale, gestus, sang, dans, udsmykning. Det interne locus for kulturen (svarende til 1 ovenfor) er betydningen i bevidstheden, ikke opfattet som en idealiseret bevidsthed, men som konkrete menneskers bevidsthed. Det enkelte menneskes andel af kulturen beskriver han primært ved hjælp af begreberne perspektiv og horisont: Hvert menneske er unikt i sit erfaringsbaserede, socialt prægede, perspektiv på omverdenen, og dets horisont aftegnes af dets livserfaringer og uddannelse. På individniveauet ses samfundet således som et netværk af perspektiver. De to loci for kulturen er hinandens forudsætninger, og den kulturelle proces finder sted i samspillet mellem dem.

Den kulturelle proces foregår både på det samfundsmæssige mikro- og makroniveau. Den finder sted dels i den konkrete interaktion mellem mennesker i interpersonelle sammenhænge, men også på højere niveauer, indtil det højeste: Det globale niveau, bl.a. gennem varedistribution og massekommu-

nikation. Hannerz tager således et makroantropologisk perspektiv. Han studerer bl.a. hvordan kulturelle spredningsprocesser af forskellig, måske global, rækkevidde resulterer i lokale blandinger. Han anfører at han især er interesseret "*in the sources of diversity and in its consequences*" (Hannerz 1992: 11), eller med et sammenfattende begreb: *the organization of diversity*.

Et af Hannerz' centrale begreber er 'den globale økumene', og med dette udtryk vil han konceptualisere den kulturelle forbundethed og kompleksitet på globalt plan. Han fremhæver, at den kulturelle strøm finder sted i real tid og har en retning, den er socialt organiseret og præget af magtstrukturer. På det globale plan går de kulturelle hovedstrømme fra verdens kulturelle centre til periferien, men der er også strømme der går fra periferien ind mod centrene, idet mennesker i periferien skaber ny kultur ved udnyttelse af både importerede og lokale ressourcer. Han beskæftiger sig bl.a. med forskellige former for transnational migration og med figurer som 'kosmopolitten' og 'den lokale'.

Hannerz opererer med et meget bredt og inklusivt kulturbegreb der også inkorporerer sprog, men han beskæftiger sig ikke med sproglige (sociolingvistiske) spørgsmål. Jeg udvider og differentierer Hannerz' tilgang ved at se på forholdet mellem sproglige og (andre) kulturelle strømme. Det er en af mine hovedpointer at sproglige strømme (eller sprogspredning) kan følge helt andre veje end de forskellige (andre) kulturelle strømme som f.eks. musikalske strømninger, modeinspirationer, mad og drikke der overtages og indlemmes fra forskellige dele af verden, osv. osv. Man kan beskrive min tilgang som en globaliseringsteoretisk og kulturanalytisk form for sociolingvistik.

Min analyse handler ikke specifikt om dansk sprog eller undervisningen i dansk som andetsprog, men de fleste af mine overvejelser kan mere eller mindre direkte overføres på situationen vedr. dansk (både som fremmed-/andetsprog og som modersmål). I det følgende vil jeg skrive lidt om hvilke konsekvenser min tilgang har for synet på dansk sprog og for faget dansk som andetsprog.

Dansk som verdenssprog

Dansk tales mange steder i verden. Der undervises i dansk i over 25 lande fordelt på over 100 universiteter og institutter, herunder i Japan, Ungarn og Uruguay. Dansk er skolesprog på Færøerne, på Grønland og i Island. Der er mange tusinder af danske turister på rejse rundt omkring i verden netop nu, på selskabsrejser, temarejser, forretningsrejser, rygsæksrejser. Mange danskere har bosat sig i udlandet. Der er et betydeligt antal pensionister i Sydeuropa, kærlighedsflygtninge i Sverige og millionærer i London. Der er udstationerede medarbejdere i transnationale selskaber, der er udviklingsmedarbejdere i fattige lande, der er studerende på studieophold i udlandet, der er politikere, embedsmænd og lobbyister i EU og internationale organisationer, der er udsendte soldater, læger, præster, diplomater og håndværkere. Organisationen 'Danes Worldwide' har alene omkring seks tusind medlemmer spredt i næsten alle verdens lande.

Danske sprogbrugere er altså spredt over hele verden i hvad man kan beskrive som et globalt netværk af dansktalende. Dette netværk er båret af fysiske personer og muliggjort af den voksende transnationale mobilitet. Samtidig eksisterer netværket også som et kommunikationsnetværk der er muliggjort af teletransmission og Internet. Hvert øjeblik etablerer dansktalende virtuelle netværksforbindelser over kortere eller længere afstande. Derfor kan dansk betegnes som et verdenssprog, ikke i kraft af antallet af sprogbrugere, men i kraft af den faktiske geografiske udbredelse.

Forstået på denne måde er en hel del af verdens andre sprog også verdenssprog. Folkevandringerne bringer mange forskellige sprog langt omkring i verden. I mange europæiske lande er der udstrakte netværker af kommunikation på tyrkisk på tværs af landegrænserne. De arabisktalende netværk er omfattende. Det samme gælder f.eks. de franske, tyske, somaliske og russiske. Der er somaliske foreninger i mange lande, der er tyske institutter mange steder, og der er undervisning i fransk i de fleste landes uddannelsessystemer på et eller andet niveau.

Det er naturligvis sådan at det dansktalende netværk er særligt tæt inden for Danmarks grænser. Den danske stat benyt-

ter sig af sproget; det er det privilegerede sprog i alle de nationale institutioner, og flertallet af befolkningen har det som modersmål. Man kan sige at det globale danske netværk har et centrum i Danmark, og at den enkelte kan lægge mere eller mindre vægt på dette centrum og dets historiske forudsætninger. Men i Danmark tales der jo også omkring 100 andre sprog, der hver især har del i andre netværker der har forbindelser ud til omverdenen i alle retninger.

Danske sprogkulturer i verden

Det danske sprog spredes således på tværs af kulturer. Det bruges i vidt forskellige kulturelle kontekster over hele verden. Den udbredte forestilling om ubrydelig enhed mellem dansk sprog og dansk kultur må derfor modificeres. Man må udvikle en ny forståelse af forholdet mellem sprog og kultur, som anerkender den globale dynamik og samtidig fastholder at ethvert sprog er kulturbærende. Til dette formål mener jeg at vi har brug for begrebet sprogkultur.

Sprogkultur er kulturen i sproget, og kultur forstår jeg her som betydning eller mening (ligesom Hannerz). Det danske sprogs sprogkultur er dets potentiale til at skabe betydning eller mening af forskellig slags, i samtaler og i produktion og reception af skrevne tekster. Det danske sprog gør det muligt for dem, der behersker det, at videreføre og skabe kultur ved at danne nye betydninger, vise nye måder at udtrykke tingene på, udvikle nye tekstgenrer og diskurser, udvikle den sproglige variation og de sproglige identiteter.

Når de dansktalende bevæger sig rundt i verden, tager de deres sprogkultur med sig og bringer det i anvendelse de steder i verden hvor de havner. Deres danske sprogkultur træder i forbindelse med den nye kulturelle kontekst, og begge forandrer sig derved. Når jeg f.eks. tager til Island, vil de dele af min danske sprogkultur der bæres af ord som 'jord', 'mark', 'bakke', 'skov' og 'å' så at sige komme i forbindelse med den islandske natur, og ordenes indhold vil måske udvide sig for mig, bl.a. ordet 'skov', da skovene på Island i mine danske øjne er små buskadser med tilsvarende stor symbolsk betydning. Hvis jeg lærer islandsk, vil

min sprogkultur vedr. ordet 'skov' sandsynligvis præge min forståelse af det islandske ord der sædvanligvis bruges til at oversætte det danske 'skov'.

Begrebet sprogkultur kan analyseres i tre forskellige dimensioner: Sprogets semantik og pragmatik, sprogets poetik og sproglig identitet:

Det danske sprogs semantik og pragmatik

Det danske sprogs semantik og pragmatik har været studeret i mange år, lige fra kulturhistoriske undersøgelser af ordforrådsudviklingen til nyere tids pragmatisk analyse og samtaleanalyse. Når vi anlægger et sprogkulturperspektiv, ser vi på det der er (mere eller mindre) specifikt for det danske sprogs semantik og pragmatik til forskel fra andre sprog, vi anlægger et differentielt, evt. komparativt synspunkt - en synsmåde der jo er oplagt i fremmed- og andetsprogsundervisningen hvor der altid to eller flere sprog involveret.

Eksempler kunne være: Den måde slægtskabstermer er opbygget på i dansk til forskel fra andre sprog, vi skelner f.eks. mellem fætter og kusine og mellem nevø og niece. I vores samvær skelner vi på ganske særlige måder mellem 'du' og 'De', mens sprog som engelsk eller japansk strukturerer interpersonelle relationer anderledes. Vi skelner mellem vandløb, åer, elve og floder (og fosser, for igen at referere til det islandske). Vi skelner mellem folkeskole, ungdomsuddannelser og videregående uddannelser, i overensstemmelse med opbygningen af netop vores uddannelsessystem. I den danske sprogkultur har farver som rød, hvid, blå og brun delvist andre symbolske betydninger end i andre sprog. Vi forbinder udtrykket 'skål' med en række forskellige ritualer. Metaforerne omkring ordet 'sol' vil være af en anden karakter i dansk end i et sprog hvis historie fortrinsvis er knyttet til tropiske egne. Det danske sprogs semantik og pragmatik har både muligheder og begrænsninger i forhold til andre sprog.

Det danske sprogs poetik

Det danske sprogs poetik er de specifikke muligheder der ligger i kreativ omgang med netop sproget dansk, f.eks. dets lyd- og stavelsesstruktur: Vi kan lave bestemte rim i dansk, som man ikke kan i andre sprog. Vi kan udnytte det danske sprogs rytme i bestemte slags versemål. Vi kan udnytte forholdet mellem lyd og skrift på bestemte måder som ville være umulige i andre sprog. Det danske sprogs poetik har også både muligheder og begrænsninger i forhold til andre sprog.

Danske sproglige identiteter

Den sproglige identitetsdimension handler om det danske sprog-samfunds brug af den sproglige variation og dets forståelse af variationens sociokulturelle betydning. Når vi taler på en bestemt måde, f.eks. århusiansk, identificerer vi os sprogligt, vi afslører at vi har levet i en periode i Århus (eller er gode til at imitere århusiansk). Andre tilskriver os sproglig identitet, måske som århusiansk-talende, måske noget andet, det kommer an på tilhørerens kendskab til variationerne i det danske sprogs udtale (og vi er jo ikke alle indfødte danskere). Når vi taler bornholmsk, vil andre mennesker tilskrive os sproglig identitet, og den kan få virkninger i andre sammenhænge. Det kommer an på hvilke kulturelle forestillinger de forskellige mennesker i øvrigt gør sig om Bornholm og bornholmere. At bruge sproget på en bestemt måde har i sig selv betydning i den pågældende kulturelle kontekst. Sociolingvister ville her sige at der skabes social betydning (*social meaning*).

Men når vi tager til et andet land, ændrer forudsætningerne for sproglig identificering sig ofte radikalt: Hvis vi tager til et sted hvor man ikke kan skelne mellem forskellige former for dansk, men bare identificerer sprogbrugen som 'dansk' (måske et sted i Norge), så neutraliseres de bornholmske eller århusianske identifikationer og bliver til blot 'danske'. Dvs. at nuancer i den danske sprogkultur (identitetsdimensionen) har tendens til at blive ophævet i den ikke-danske kontekst. Noget tilsvarende kan man sige om de udlændinge der kommer til Danmark -

hvordan skulle danskere i almindelighed kunne skelne mellem forskellige regionale og sociale udtaler af thai og vide hvilken betydning de sædvanligvis tillægges i Thailand?

Sprogkultur: Et flerdimensionelt kulturanalytisk blik på sproget

Hvis man kun er interesseret i det danske sprog ud fra et rent sprogvidenskabeligt perspektiv (strukturelle forhold som grammatik, pragmatik, semantik, fonologi, eller studier i sproglig variation), behøver man strengt taget ikke sprogkulturbegrebet, da der er udmærkede begrebsliggørelser på hvert af disse felter i forvejen. Men interesserer man sig for den brede sammenhæng mellem sprog og kultur, som f.eks. i sprogfagene, er man nødt til at se lidt nøjere på grænsefladen mellem sprog og kultur, og dér er der brug for formidlingsbegreber mellem på den ene side 'sproget', på den anden side det vældige felt som kan dækkes af det hyperkomplekse begreb 'kultur' (Fink 1988). Når man indfører sprogkulturbegrebet, kan man med ét begreb forbinde sprogvidenskabelige teorifelter med en række kulturanalytiske teorifelter, i særdeleshed antropologien (vedr. sprogets semantik og pragmatik fortolket i en større antropologisk sammenhæng), litteraturvidenskaben (vedr. sprogets poetik fortolket i en større litteraturvidenskabelig sammenhæng) og den mere kulturorienterede sociolingvistik (vedr. sprogets identitetsdimension fortolket i en større sprogsociologisk og kulturel sammenhæng).

Nogle mennesker vil være tilbøjelige til udelukkende at forbinde sprogkulturbegrebet med sprogets semantik og pragmatik (og i den amerikanske sammenhæng refererer ordet *language culture* netop kun hertil, jf. Agar 1996 og min omtale i Risager 2003). Når man opererer med alle tre dimensioner af sprogkulturen, undgår man at have et for snævert syn på hvad der er kulturelt i sproget.

De tre dimensioner er naturligvis bare analytiske konstruktioner der kan få os til at se forskellige vinkler i en sproglig praksis der fungerer som en integreret helhed. F.eks. kan man i en analyse af en fødselsdagssang have glæde af at kombinere de tre dimensioner i en helhedsforståelse af sangen som et kultur-

produkt, og analysen kan være af differentiell og refleksiv karakter og få os til at få øje på at sangen ville se anderledes ud hvis det blev udtrykt på et andet sprog (jf. oversættelsesproblematikken, også i bredere kulturel forstand, da mange sprogsamfund jo slet ikke kender til genren fødselsdagssang).

Sprogkultur: konstans og variabilitet

Et træk ved sprogkulturen i alle dens dimensioner er spillet mellem relativ konstans og relativ variabilitet. Nogle aspekter af sprogkulturen er konstante i kraft af sprogets struktur, f.eks. den obligatoriske skelnen mellem 'han' og 'hun' i dansk sprogbrug. Andre aspekter er kendetegnet af større eller mindre social og individuel variabilitet. Inden for semantikken kunne man nævne spillet mellem denotation og konnotation i leksikalsk betydning, hvor denotationen er forholdsvis konstant, mens konnotationerne kan være meget variable og også helt personlige. Ordet 'sol' har en forholdsvis præcis og konstant denotation som betegnelse for et nærmere bestemt himmellegeme. Men konnotationerne vil være variable alt efter de forskellige sprogbrugeres faktuelle viden og livshistoriske og poetiske erfaringer. Det er efter min mening især den variable side af sprogkulturen der er interessant og perspektivrig i kulturteoretisk henseende.

Den nødvendige dekonstruktion af 'det danske sprog'

Hidtil har jeg for nemheds skyld refereret til 'det danske sprog' og 'dets' sprogkultur. Men jeg mener at en forudsætning for at forstå det komplekse forhold mellem sprog og kultur er at man skelner mellem tre synsvinkler på sprog: sproglig praksis, sproglige ressourcer og ideen om sprogsystemet:

Den sproglige praksis og dens sprogkultur

Den sproglige praksis udspiller sig mellem mennesker, den tilhører 'det eksterne locus' som Hannerz skriver om. Den dansksproglige praksis er den stadige udveksling af talt og skrevet sprog mellem dansktalende i sociale netværker i Danmark og

over hele verden. Den dansksproglige praksis og dens sproglige dimensioner forandrer sig hele tiden som resultat af forhandlinger af betydning og identitetsprocesser i de forskellige kontekster hvor det danske sprog bruges. Dansksprogede tekster kan betragtes som led i et intertekstuel netværk af stor geografisk udstrækning og af stor historisk dybde.

De sproglige ressourcer og deres sprogkultur

De sproglige ressourcer bæres af det enkelte individ, de tilhører 'det interne locus' som Hannerz opererer med. De dansksproglige ressourcer udvikles af det enkelte individ i dets livsforløb som medlem af forskellige sociale fællesskaber. Sammensætningen af et individs sproglige ressourcer og deres sproglige dimensioner udgør en idiolekt: en personligt unik måde at bruge sproget på.

De sproglige ressourcer er både kollektive og individuelle: Alle der taler dansk, deler de dele af den danske sprogkultur der er nedlagt i selve sprogets system, inkl. de obligatoriske distinktioner i ordforrådet. Men alle de forestillinger og erindringer vi har når vi bruger sproget, er personlige. De er udviklet igennem vores barndom, ungdom og voksendom i de sociale sammenhænge vi er vokset op i, og vi har hver især vores personlige sprogkultur. Min forestilling om jul og julefest er bestemt af min egen historie, mine begreber om arbejde og fritid deles ikke nødvendigvis af min nærmeste familie eller mine nærmeste kolleger, min måde at skrive på er også en personlig stil.

Hver dansktalende der rejser ud og evt. bosætter sig i udlandet, tager sin danske sprogkultur med sig, og den er altså både fælles for alle dansktalende, fælles for mindre grupper og helt personlig. Man kan formode at en håndværker der udstationeres, ikke har samme begreber om arbejde, fritid og 'hygge' som en studerende. Men der vil naturligvis også være forskelle mellem studerende indbyrdes. Under de nye vilkår udvikler den danske sprogkultur sig. For det dansktalende mindretal i Australien har det gode danske ord 'kænguru' nok andre mere virkelighedsnære betydninger end det har i Danmark.

'Det danske sprog' og 'dets' sprogkultur

Ideen om det danske sprog er en mere abstrakt størrelse, som er forskellig fra den faktiske varierende brug af sproget i sociale netværker og fra de faktisk udviklede sproglige ressourcer hos enkeltpersoner. Det kan i nogle tilfælde være en fordel, både af praktiske og af videnskabelige grunde, at operere med sådan en abstraktion, men det er vigtigt at huske på at det er en ide som er opstået i historisk tid og som ikke mindst har haft en vigtig funktion i dannelsen af den danske nationale identitet i de sidste par århundreder. Man kan ikke gå hen og udpege 'det danske sprog' nogen steder (det kan dog være objektiveret i ordbøger og grammatikker o.l.).

Hvad er sprogkulturen i 'det danske sprog' forstået som et abstrakt system? Det måtte være det samlede semantisk-pragmatiske, poetiske og identitetsmæssige potentiale i det danske sprog, og så længe man holder sig til den relativt konstante del, så går det vel an at forsøge at beskrive det. Men så snart man kommer til den relative variabilitet, bliver det uoverkommeligt at beskrive potentialerne på en sammenhængende måde. Sprogssystemtanken egner sig ikke til at studere sprokulturelle fænomener i al deres variabilitet.

Dansk som andet-/fremmedsprog

Jeg har flere gange refereret til 'de dansktalende'. Dette skal forstås på inklusiv måde, dvs. at det omfatter både dem der taler dansk som modersmål, og dem der taler dansk som andetsprog eller fremmedsprog.

Når vi inddrager dansk som andet-/fremmedsprog, får ideen om dansk sprogkultur tilført noget mere: Når man lærer et nyt sprog, som ung eller voksen, kobler man det til den sprogkultur man har udviklet i forbindelse med sit modersmål. Modersmålets sprogkultur er ens primære sprogkultur for det er gennem den at man lært verden at kende i sin opvækst, lært hvordan man kan bruge sproget til at udtrykke sig med i relationer mellem mennesker, bruge sproget som hjælp i løsningen af praktiske opgaver, bruge sproget til at danne forestillinger, be-

greber, fortællinger og argumenter. Derfor vil brugen af det nye sprog typisk være præget af en anden sprogekulturel baggrund. Man lægger f.eks. betydninger i ordene som man henter fra sit modersmål. Det er især karakteristisk for sprogtilegnelsens første faser; men også når man har opnået et højt niveau af sprogbeherskelse, vil de associationer man har til ord og vendinger være præget af ens personlige historie og anderledes sprogekulturelle baggrund.

En afghaner der bruger dansk som andetsprog, har måske andre forestillinger om en mor og en far end det ville være almindeligt for dem der taler dansk som modersmål. En englænder der bruger dansk som andetsprog, lægger måske noget andet i et ord som 'race' end en dansk modersmålstalende ville gøre. En japaner der taler dansk som fremmedsprog vil måske have andre forestillinger om indholdet af ord som 'opdragelse', 'gave' og 'indpakningspapir' end man finder blandt modersmålstalende.

Sprogekulturen og 'resten af kulturen'

Når vi indfører begrebet sprogekultur i grænsefladen mellem sprog og kultur, rejser der sig naturligvis spørgsmålet: Hvad er så relationen mellem sprogekulturen og resten af kulturen? Dette er et meget kompliceret spørgsmål, og her vil jeg nøjes med at fremhæve følgende:

En måde at anskue verden på er at se den som skueplads for mange forskellige kulturelle strømme der flyder i forhold til hinanden, organiseret af sociale strukturer af bl.a. national og transnational karakter (staten, markedet, livsformerne m.m.). Dette er en karakteristisk tilgang i de dele af antropologien der interesserer sig for globaliseringsprocesser, f.eks. ovennævnte Hannerz (1992). Kulturelle former såsom musik, mad, mode, arkitektur, religion, politiske ideologier osv. ses således som strømme der bevæger sig frem og tilbage mellem verdens centre og periferier. Blandt disse strømme er der de sproglige strømme (dansk, engelsk, spansk, tyrkisk osv.).

I en sådan dynamisk forståelse er det klart at de sproglige strømme ikke nødvendigvis bevæger sig ad de samme veje som de andre kulturelle former gør. Dvs.: sprog og kultur følges

ikke nødvendigvis ad. Men ved at indføre begrebet sprogkultur kan man fastholde at 'noget kultur' følger med sproget. Sproget er aldrig sprogkulture neutralt.

Hvordan den faktiske konstellation er, f.eks. i et bestemt miljø i Danmark, mellem dansk sprog/sprogkultur og 'resten af kulturen', er altid et empirisk spørgsmål og kræver en analyse af den specifikke praksis og dens kontekst: Hvilke former for sprog og sprogkultur bruges her? Hvilken daglig praksis er der i øvrigt? Hvordan forholder det sig med påklædning, musikpræferencer, madvaner, og andre normer og værdier? Hvilke identiteter har vi at gøre med og hvordan ser magtstrukturerne ud? osv. Ud fra en empirisk analyse ville der komme et meget komplekst billede ud at et studie af f.eks. en dansk-italiensk dyrlægefamilies julehygge på deres svenske ødegård.

Dansksproglig praksis har udviklet sig gennem mange århundreder i modersmålskontekster i Danmark, og derfor kan man også påvise samudviklinger i den forstand at brugerne af dansk igennem årene har udviklet sprogets leksikalske potentiale så at det er relativt nemt ved hjælp af det danske sprog at referere til typiske kulturelle fænomener i modersmålskonteksten. Så når man ser bagud, er det let at pege på den slags sammenhænge mellem dansk sprog og forskellige kulturelle fænomener i Danmark. Men når man ser fremad, er der ikke noget der determinerer at dansk sprog må eksistere sammen med bestemte kulturelle fænomener. Det danske sprog kan gennem sprogbrugernes ændringer bringes i funktion i helt andre kulturelle sammenhænge, både som modersmål og som andet-/fremmedsprog.

Faget dansk som andetsprog (DSA)

Dette billede af det danske sprog har nogle konsekvenser for DSA-fagets selvforståelse som jeg ganske kort vil skitsere her til sidst. Når den danske sproglige praksis strækker sig over hele verden, vil det at lære dansk sige at få adgang til et verdensomspændende netværk af dansktalende. Det er for begrænset at sige at folk lærer 'dansk som tales i Danmark'. Man får principielt også mulighed for at kommunikere med en af de dansktalende tandlæger i London, med det danske konsulat i Lima, med en

dansktalende fodboldspiller i Spanien, med en Kierkegaardkender i Japan, med dansktalende repatrierede i forskellige lande. Med til faget hører også at inddrage repræsentanter for dansktalende uden for Danmarks grænser og måske arbejde med deres transnationale livshistorier.

Jeg har lagt vægt på det danske sprogs sprogekulturelle mangfoldighed. Jeg mener stadig at det yderste mål for dansklæringen er at tilegne sig et dansk som i størst muligt omfang nærmer sig dansk som det bruges som modersmål i Danmark (og her er der også stor variation så man er under alle omstændigheder nødt til at definere normerne i tale og skrift). Men med til faget DSA hører også at inddrage repræsentanter for mange forskellige sprogkulturer i undervisningen, folk der taler dansk med mange forskellige sproglige/sprogkulturelle baggrunde, ikke bare som kursister (for det er der jo ofte i forvejen på de flerkulturelle hold) men også som lærere, gæstelærere eller personer der optræder i undervisningsmaterialer. I forbindelse med de nye danskuddannelser er der anvisninger om at inddrage folk med minoritetsbaggrund som eksperter i forbindelse med undervisningen i kultur- og samfundsforhold i Danmark.

Her er vi fremme ved det ennemæssige genstandsområde i DSA-faget: Skal fagets horisont være begrænset til 'danske emner', emner der har et eller andet at gøre med kultur- og samfundsforhold i Danmark, hvad enten det nu drejer sig om 'det typisk danske' eller 'det flerkulturelle Danmark'? Da dansk tales over hele verden og i utallige kontekster, er det ikke nogen naturnødvendighed at DSA skal handle om Danmark. Her er tale om et pædagogisk og politisk valg. Det kan være at det i mange tilfælde er et velbegrundet valg, men det er under alle omstændigheder et valg, ikke en naturlig følge af at målsproget er dansk. I DSA kan man også beskæftige sig med Tyrkiet på dansk (f.eks. rejsebrochurer), iranske romaner oversat til dansk, beskrivelser af islam på dansk, livet i New Yorks etniske kvarterer på dansk osv. Jeg må dog understrege at jeg stadig mener at hovedparten af undervisningen i kultur- og samfundsforhold må handle om emner der relaterer sig til livet i Danmark, når nu hovedsigtet med danskundervisningen er at ruste folk til at fungere på arbejdspladser eller uddannelser i Danmark (og så må

det jo samtidig påpeges at mange af disse er flerkulturelle, internationaliserede og globaliserede).

Til sidst vil jeg sige at disse overvejelser om DSA-fagets selvforståelse og udvikling indtil videre mangler en afgørende dimension: en mere systematisk viden om kursisternes egne erfaringer, ønsker og planer. Det er baggrunden for at der for nylig er startet et større forskningsprojekt som skal kaste lys over voksne indvandreres læringsprocesser i løbet af deres tre første år i Danmark. Projektet hedder 'Læring og integration - voksne og dansk som andetsprog' og er beskrevet andetsteds i denne publikation. Projektet skal både belyse de pågældendes sproglige/sprogkulturelle udvikling og udviklingen i deres indsigter i kultur- og samfundsforhold i Danmark. I forbindelse med det sidste skal projektet også beskæftige sig med de pågældendes interkulturelle kompetence i et livshistorisk perspektiv, inkl. deres egne refleksioner herom.

Litteratur

- Agar, Michael, (1996): *Language Shock. Understanding the Culture of Conversation*. William Morrow, New York.
- Fink, Hans, (1988): Et hyperkomplekst begreb. Kultur, kulturbegreb og kulturrelativisme I. I: Hauge, Hans & Horstbøll, Henrik (red.): *Kulturbegrebets kulturhistorie*, p. 9-23. Aarhus Universitetsforlag, Aarhus,
- Hannerz, Ulf, (1992): *Cultural Complexity. Studies in the Social Organization of Meaning*. Colombia Univesity Press, New York.
- Risager, Karen, (2003): *Det nationale dilemma i sprog- og kulturpædagogikken. Et studie i forholdet mellem sprog og kultur*. Akademisk Forlag, København.

