

SPROGBRUG OG  
IDENTITETSARBEJDE HOS  
SENMODERNE  
STORBYPIGER

Astrid Ag

Københavnstudier i Tosprogethed bind 53  
Københavns Universitet  
Humanistisk Fakultet  
København 2010

Copyright 2010: Astrid Ag  
SPROGBRUG OG IDENTITETSARBEJDE HOS  
SENMODERNE STORBYPIGER

Københavnstudier i Tosprogethed bind 53  
ISBN: 978-87-91621-79-6  
ISSN: 0901-9731  
Omslag: Michael Schølardt  
Oprindeligt trykt hos: Røde Hane

Trykningen af dette bind er sket med støtte fra BUPL's  
Forskningsfond.

Københavnstudier i Tosprogethed er en fagfællebedømt  
skriftserie, som udgives af Københavns Universitets  
Humanistiske Fakultet

Redaktion:

Juni Söderberg Arnfast, Center for Dansk som Andetsprog,  
Københavns Universitet

Anne Holmen, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole,  
Aarhus Universitet

Jakob Steensig, Afdeling for Lingvistisk, Aarhus Universitet

J. Normann Jørgensen, Center for Dansk som Andetsprog,  
Københavns Universitet

Distribution: Københavns Universitet, Humanistisk Fakultet

Redaktion af dette bind: J. Normann Jørgensen

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.

## INDHOLDSFORTEGNELSE

KAPITEL 1 – INDLEDNING .....	5
1.1. Fokus og problemformulering .....	7
1.2. Afhandlingens placering i forhold til andre studier .....	9
1.3. Afhandlingens opbygning .....	10
KAPITEL 2 - SPROG OG IDENTITET .....	12
2.1. Sprog som sociokulturel konstruktion .....	12
2.2. Sprog og identitet .....	17
2.3. Opsummering .....	22
KAPITEL 3 – FELTARBEJDET .....	23
3.1. Etnografisk feltarbejde .....	24
3.2. Feltarbejdets forskellige faser .....	25
3.2.1. Fase et .....	26
3.2.2. Fase to .....	28
3.2.3. Fase tre .....	30
3.3. Feltroller .....	32
3.3.1. Konstruktion af feltroller .....	36
3.3.2. Tilskrivning og forhandling af feltroller .....	37
3.3.3. Atypisk voksen .....	39
3.4. Holdetnografi .....	40
3.5. Deltagere .....	47
3.6. Data .....	47
3.7. Transskription .....	51
KAPITEL 4 - DEN SPROGLIGE HVERDAG I SKOLEN OG HJEMMET .....	53
4.1. Sproglige normer fra samfund og skole .....	53
4.2. Sproglige normer, motivation og rapporteret sprogbrug fra hjemmet .....	56
4.2.1. Israhs mor .....	57
4.2.2. Yasmins mor .....	59
4.2.3. Massimas mor .....	61
4.3. Rapporteret sprogbrug fra de tre deltagere .....	64
4.3.1. Israh .....	64

4.3.2. Yasmin .....	66
4.3.3. Massima .....	67
4.4. Iagttaget sprogbrug hos de tre deltagere .....	70
4.4.1. Massima .....	70
4.4.2. Israh .....	74
4.4.3. Yasmin .....	78
4.5. Opsummering .....	79
KAPITEL 5 - SOCIALE RELATIONER OG IDENTITETSKONSTRUKTIONER .....	82
5.1. Sociale relationer gennem sladder, bagtalelser og konflikter .....	82
5.1.1. Sladder og bagtalelser .....	83
5.1.2. Konflikter .....	91
5.2. Konstruktion af sejhed og gadesmarthed hos piger .....	96
5.3. Etnicitetsaspekter som identitetstræk .....	101
5.4. Opsummering .....	110
KAPITEL 6 - SENMODERNE URBAN UNGDOMSSTIL .....	112
6.1. Terminologi .....	112
6.2. Holdninger .....	115
6.3. Senmoderne urban ungdomsstil hos de tre piger ...	116
6.3.1. Massima .....	116
6.3.2. Yasmin .....	120
6.3.3. Israh .....	122
6.4. Diskussion og opsummering .....	124
KAPITEL 7 - KONKLUSIONER OG PERSPEKTIVERINGER .....	128
LITTERATURLISTE .....	133
RESUMÉ .....	139
SUMMARY .....	141

## KAPITEL 1 – INDLEDNING

I den offentlige debat i Danmark er der i de seneste år sat fokus på forskelle mellem majoritetsdanskere og minoritetsdanskere. Stereotype billeder af minoritetsdrengene, der laver ballade, og minoritetspiger, der bliver tvunget til at gå med hovedtørklæde, bliver ikke sjældent konstrueret i de danske medier. Det diskuteres, hvordan disse unge skal blive succesfulde medlemmer af det danske samfund. Et af de forhold, der fremhæves, omhandler normer for, hvilket sprog der bør bruges hvornår. Især fokuseres der på den sproglige praksis i familien, og det diskuteres, hvorvidt minoritetsfamilier bør tale modersmål eller dansk i hjemmet. Sådanne diskussioner ser dog ud til kun at beskæftige sig med minoritetsfamilier i Danmark. Hvis det derimod er danskere, der bosætter sig i udlandet, er der ingen diskussion om vigtigheden af at tale sit modersmål i hjemmet. På undervisningsministeriets hjemmeside kan man i en vejledning for danskere bosat i udlandet læse følgende:

I vejledningen gives der nogle anvisninger på, hvordan man kan arbejde med at bevare og videreudvikle børnenes danske sprog. Med en sådan indsats kan man som forældre gøre sit til, at børnene udvikler en dansk identitet.

(...)

Og netop modersmålet er fundamentet for tilegnelsen af andre sprog. Uden en begrebsverden og et vist kendskab til nuancerne inden for sit eget sprog kan man ikke tilegne sig en begrebsverden inden for et fremmedsprog.

Ser vi på diskursen omkring minoritetsfamiliers sprogbrug i Danmark, er sagen en hel anden. I integrationsdebatter møder man argumenter om, at minoritetsbørn og -unge aldrig vil få tilstrækkelig gode danskundskaber, hvis deres forældre ikke taler dansk med dem hjemme. Med dette som argument fremlagde socialdemokraternes Mette Frederiksen i januar 2009 i forbindelse med partiets såkaldte ghettoudspil et lovforslag om,

at man skal kunne tvinge indvandererforældre med dårlige danskundskaber til at sende deres barn i vuggestue, hvis myndighederne vurderer, at barnets forudsætninger for at lære dansk er i fare. I yderste konsekvens skal man kunne tvangsfjerne barnet (Politiken.dk, 30.01.09).

Tankegangen bag lovforslaget er hverken enestående i dansk politik eller i den offentlige debat i Danmark. Her er der en bred forventning om, at hvis man bor i Danmark, skal man tale dansk. Og man skal tale "ordentligt dansk". De sproglige træk, man derudover har kendskab til, anses sjældent som en ressource. Har man andre sproglige træk til rådighed, skal man sørge for at holde dem adskilt fra det danske, så man taler "rent dansk". I det danske samfund er det dominerende syn på polysproget opførsel etsprogethedsnormen, som vi ser eksemplificeret i lovforslaget, eller dobbelt-etsprogethedsnormen, som forestillingen om at holde sprog "rene" illustrerer (Jørgensen 2008a: 83). For at et ideal om, at sprog ikke må blandes, kan give mening, må sprog nødvendigvis opfattes som hele, afgrænselige størrelser. Den samme opfattelse kommer til udtryk i undervisningsministeriets vejledning, når de skriver, at man skal kende til nuancerne "inden for sit eget sprog". I vejledningen står der derudover, at forældre ved at bevare og videreudvikle børnenes danske sprog kan hjælpe til "at børnene udvikler en dansk identitet". For at forestillingen om at udvikle en dansk identitet kan give mening, må der dels være en opfattelse af, at der findes identiteter, der kan udvikles, og dels, at der findes noget, der er en dansk identitet. Forestillinger om identiteter som faste og uforanderlige størrelser ser vi også, når medierne argumenterer for, at minoritetsunge har det svært, fordi de er splittet mellem to identiteter.

Denne afhandling beskæftiger sig med sprogbrug og identitetsarbejde hos tre senmoderne storby piger med minoritetsbaggrund. Min tilgang til både sprog og identitet er baseret på andre opfattelser end dem, jeg netop har skitseret. I denne afhandling viser jeg, at de tre piger ikke bruger sprog som hele, afgrænselige størrelser, men derimod sproglige træk, og at

grænserne mellem såkaldte nationalsprog er sociokulturelt baserede. Samtidig viser jeg, at identiteter ikke er uforanderlige størrelser, som pigerne har, men at de er i besiddelse af et helt repertoire af identitetstræk, som de kan bringe i spil i deres interaktionelle identitetsarbejde.

### **1.1. Fokus og problemformulering**

De tre senmoderne storbypiger er født og opvokset i Danmark og bor på Amager. De går i samme ottende klasse på Amager Fælled Skole i København. Denne skole har siden januar 2009 dannet ramme om en større undersøgelse af sprog og identitet hos børn og unge. Vi er et forskerhold på seks, som ønsker at belyse sproglige praksisser blandt minoritetsbørn og -unge i forskellige kontekster som skoleliv, fritidsliv og familieliv. I denne afhandling fokuserer jeg på to af disse kontekster, nemlig skolen og familien. Til trods for den opmærksomhed, der er i medierne om sprogbrugen hos minoritetsfamilier, ved vi imidlertid ikke meget om den. De fleste sociolingvistiske undersøgelser af minoritetsunges sprogbrug er gennemført i skolekontekster (for eksempel Jørgensen 2008a, Maegaard 2007, Rampton 2006 og Quist 2005). Det er derfor relevant med et studie, der også inddrager de unges sproglige adfærd inden for hjemmets fire vægge.

Siden januar 2009 har jeg med mine kollegaer foretaget etnografiske observationer i to klasser på skolen. Jeg har således i næsten et år fulgt de tre piger, denne afhandling omhandler. I skolen har jeg været sammen med dem i alle de forskellige timer, de undervises i. Jeg har observeret dem udføre forsøg i fysik, lave diktat i dansk, spille basket i idræt, øve verber i tysk, bage fastelavnsboller i husgerning og løse ligninger i matematik. Jeg har været sammen med dem i frikvartererne, når de afspillede musik fra deres mobiltelefoner for hele klassen, når de hviskede med en veninde ovre i hjørnet, eller når de råbte af en dreng, der drillede dem. Jeg har været sammen med dem i en lektiecafe uden for skolen og fulgtes med dem rundt i nærmiljøet. De har vist mig, hvor de bor, og jeg har mødt deres

familiemedlemmer. Jeg har således etnografiske observationer fra en lang række forskellige situationer. Sideløbende med disse observationer har jeg indsamlet sproglige data, og jeg har et stort og varieret datamateriale. Jeg har optagelser med de tre piger fra timer, frikvarterer og i hjemmet. Jeg har gruppeinterview og enkeltinterview med dem, samt skriftlige hjemmeopgaver om, hvad sprog betyder for dem. Derudover har jeg interview med klasselæreren og skolelederen og sidst men ikke mindst med de tre pigers mødre. Dette gør mig i stand til at give et grundigt indblik i de tre pigers sproglige hverdag, som den har formet sig i løbet af et år.

Denne afhandling fokuserer på, hvordan de tre piger forholder sig til de sprognormer, de møder fra forskellige sider, hvorledes de tre piger og deres mødre beskriver og evaluerer pigernes sprogbrug, og hvordan de tre pigers sprogbrug er i skolen og hjemmet. Afhandlingen fokuserer også på, hvorledes de tre piger konstruerer og forhandler sociale relationer og identiteter, og hvordan de anvender sproglige og interaktionelle praksisser i disse konstruktioner og forhandlinger. Afhandlingen indskriver sig således i den moderne sociolingvistik, hvor sproglig variation ikke ses som afspejlinger af sociale strukturer, men derimod som redskaber til at skabe sociale strukturer, herunder sociale relationer og identiteter. Dermed bliver det centralt at undersøge selve interaktionen mellem sprogbrugerne, og jeg kombinerer derfor de etnografiske observationer med sekventielt baserede mikroanalyser af sproglig interaktion. Min analytiske tilgang kan således karakteriseres som interaktionel sociolingvistik (Gumperz 1982). Det er en interdisciplinær tilgang, hvor etnografisk arbejde kombineres med konversationsanalytiske metoder, og hvor aspekter af blandt andet kritisk diskursanalyse og kulturteorier også inddrages (Rampton 1995, 2006). Denne tilgang anvender jeg i min besvarelse af afhandlingens hovedspørgsmål, som lyder:

- Hvilke sproglige ressourcer har tre senmoderne storbypiger til rådighed, og hvordan forholder de sig til de sproglige normer, de møder?



- Hvordan bruger og evaluerer de disse sproglige ressourcer til at konstruere og forhandle sociale relationer og identiteter?

### **1.2. Afhandlingens placering i forhold til andre studier**

Afhandlingen bidrager til rækken af studier af sproglig praksis hos senmoderne urbane unge i sprogligt heterogene miljøer (for eksempel Rampton 2006, Blommaert 2005, Møller 2009, Madsen 2008, Jørgensen 2008a, Maegaard 2007 og Quist 2005). Disse studier beskæftiger sig blandt andet med, hvorledes sprogbrugere har adgang til forskellige ressourcer, og hvordan de anvender disse til at signalere identiteter og forhandle gruppetilhørsforhold. Identiteter opfattes dermed ikke som uforanderlige størrelser, men derimod som interaktionelt konstrueret. I denne afhandling anlægger jeg samme interaktionelle syn på identitet. Kritikken af identitet som en essentiel, afgrænset størrelse har en længere tradition inden for sprogvidenskaben. Noget nyere er den sociolingvistiske kritik af sprog som hele, afgrænselige størrelser (se for eksempel Jørgensen 2008a og Heller 2007). En række danske studier har vist, hvordan senmoderne urbane unge i deres sproglige praksis ikke behandler sprog som sammenhængende, afgrænsede størrelser. Derimod anvender de forskellige træk, de har til rådighed, til at opnå deres mål, uanset om disse træk af andre sprogbrugere opfattes som tilhørende forskellige såkaldte enkeltprog (Møller 2009, Madsen 2008 og Jørgensen 2008a). De unges sprogbrug kan dermed kategoriseres som polysprogning (Jørgensen 2008a). Denne afhandling tilslutter sig samme sprogopfattelse, og jeg implementerer således ganske ny teori på mit datamateriale.

Et andet fornyende aspekt i denne afhandling omhandler det etnografiske feltarbejde, jeg har gennemført. At kombinere sproglige analyser med etnografiske observationer er i de seneste år blevet udbredt i sociolingvistikken. Der er efterhånden en lang række danske undersøgelser af sprogbrug, hvis metodiske tilgang indbefatter et længerevarende feltarbejde

blandt de deltagere, der indsamles sproglige data fra (for eksempel Madsen 2008, Karrebæk 2008, Mægaard 2007 og Quist 2005). Det, der gør mit feltarbejde fornyende, er, at det er baseret på holdetnografi. Holdetnografi er et relativt nyt fænomen, som er ved at vinde frem inden for humanistiske og samfundsvidenskabelige discipliner. Mit studie bidrager til denne proces, idet jeg tydeliggør fordelene ved at udføre holdetnografi.

### **1.3. Afhandlingens opbygning**

Afhandlingen er opbygget af syv kapitler. Kapitel 2 og 3 udgør afhandlingens metodiske og teoretiske fundament. I kapitel 2 redegør jeg for mit teoretiske ståsted. Jeg fremlægger først det sprogsyn, der ligger til grund for mit studie, og derefter mit syn på identitet. Jeg beskæftiger mig således med studiets overordnede teoretiske ramme. I de efterfølgende kapitler inddrager jeg desuden undersøgelser og begreber, som de bliver relevante for analyserne. I kapitel 3 beskriver jeg det feltarbejde, jeg og mine kollegaer har gennemført. Jeg diskuterer, hvorvidt det er muligt at påtage sig bestemte feltroller, og anvender identitetsteorier til at belyse feltroller bedre, og jeg argumenterer for fordelene ved at udføre holdetnografi.

I kapitel 4, 5 og 6 analyserer jeg mine data. I kapitel 4 beskæftiger jeg mig med de tre pigers sproglige hverdag i skolen og hjemmet. Jeg undersøger, hvilke normer de tre piger møder fra samfundet, fra skolen og fra hjemmet, og hvordan de forholder sig til dem. Dernæst undersøger jeg, hvorledes de selv beskriver deres sprogbrug og sammenholder det med analyser af deres iagttagede sprogbrug. I kapitel 5 fokuserer jeg på de tre pigers konstruktioner og forhandlinger af sociale relationer og identiteter. Jeg undersøger, hvordan de konstruerer identiteter og forhandler sociale relationer ved at deltage i sladder, bagtalelser og konflikter, og hvordan de som kontrast til denne stereotype feminine adfærd konstruerer identiteter, der nærmere kan kategoriseres som stereotype maskuline identiteter. Dernæst diskuterer jeg begrebet etnicitet og belyser, hvordan pigerne på

forskellig vis bruger etnicitetsaspekter som identitetsmarkører. I kapitel 6 beskæftiger jeg mig med senmoderne urban ungdomsstil. Jeg argumenterer for, hvorfor stilen bør betegnes således, og belyser holdninger knyttet til stilen. Jeg gennemgår derefter pigernes beskrivelser og brug af træk tilskrevet denne stil og relaterer denne sproglige praksis til deres interaktionelle identitetsarbejde. Derudover belyser jeg, hvilke værditilskrivninger stilen har og sammenholder det med den sproglige praksis, pigerne refererer til som 'integreret'. I kapitel 7 samler jeg afhandlingens delkonklusioner og sætter det i et bredere samfundsmæssigt perspektiv.

## KAPITEL 2 – SPROG OG IDENTITET

I sociolingvistikken har synet på forholdet mellem sproglig variation og sociale strukturer ændret sig. I tidligere studier af for eksempel Labov (1972) og Milroy (1980) sås sproglig variation som afspejlinger af sociale strukturer. I nyere studier af for eksempel Rampton (1995) og Eckert (2000) er opfattelsen ændret, så sproglig variation ses som redskaber til at skabe sociale relationer. Sprog forstås som socialt meningsskabende, og vi bruger sprog til at opnå vore mål. For eksempel kan vi ved at bruge bestemte sproglige træk, som har bestemte værditilskrivninger, konstruere forskellige identiteter. I dette kapitel fremlægger jeg først det sprogsyn, der ligger til grund for mit studie (2.1.), og derefter mit syn på identitet (2.2.). Jeg gennemgår således afhandlingens overordnede teoretiske ramme her, mens jeg i de følgende kapitler inddrager og forklarer en række undersøgelser og begreber, som er relevante i forhold til de forskellige analyser.

### **2.1. Sprog som sociokulturel konstruktion**

Det vi gør, når vi indgår i interaktion med andre, beskriver Jørgensen (2008b: 80) som sproging. Vi bruger blandt andet sprog til at konstruere identiteter og forhandle sociale relationer. Sprog i ubestemt form er et menneskeligt fænomen, mens sprog som afgrænsede, tællelige størrelser er sociokulturelle konstruktioner. Når vi sproger, bruger vi således ikke sprog som afgrænsede og tællelige størrelser, men derimod sproglige træk. Disse sproglige træk kan tilskrives sæt af træk, som for eksempel bliver kaldt sprog eller dialekter. Grænserne mellem såkaldte sprog og dialekter er baseret på sociokulturelle forhold snarere end sproglige strukturer (Madsen 2008: 36). Dansk og svensk kaldes således sprog, mens alle varieteter af kurdisk kaldes dialekter, fordi kurderne ikke har nogen nationalstat (Jørgensen 2002: 9). Nyere sociolingvistik, især med fokus på poly-sproget praksis, er begyndt at stille sig kritisk over for de sociokulturelle konstruktioner. For eksempel argumenterer

Heller (2007: 1) mod opfattelsen af sprog som afgrænselige, hele størrelser:

If we understand, organize, and draw on those resources as belonging to whole, bounded systems we call 'languages', it is because that notion makes sense in the context of the ways languages has been bound up in ideologies of nation and state since the nineteenth century...

Forestillingen om sprog som afgrænsede størrelser, der kan tælles, hænger sammen med den 200 år gamle nationalromantiske ideologi, hvor tanken om en sammenhæng mellem ét sprog, ét folk og én nation blev udviklet. Sammenhængen er så stærk hos folk (se også afsnit 5.3.), at den kan resultere i forestillinger om etnolingvistiske identiteter (Blommaert 2005: 214), som ”jeg taler dansk, ergo er jeg dansker”.

Opfattelsen af sprog som hele, afgrænselige og tællelige størrelser er tydelig, hvis vi kigger på regler og normer for sproglig opførsel. Jørgensen (2008a: 87) opstiller følgende oversigt:

*the monolingualism norm*

persons with access to more than one language should be sure to master one of them before getting into contact with the other

*the double monolingualism norm*

persons who command two languages will at any given time use one and only one language, and they use each of their languages in a way that does not in principle differ from the way monolinguals use the same language

*the integrated bilingualism norm*

persons who command two languages will employ their full linguistic competence in two different languages at any given time adjusted to the needs

and the possibilities of the conversation, including the linguistic skills of the interlocutors

*the poly-lingualism norm*

language users employ whatever linguistic features are at their disposal to achieve their communicative aims as best they can, regardless of how well they know the involved languages; this entails that the language users may know - and use - the fact that some of the features are perceived by some speakers as not belonging together

I kapitel 4 beskriver jeg disse normer nærmere, idet jeg belyser, hvilke normer for sproglig opførsel de tre piger møder i samfundet, i skolen og i hjemmet. Både etsprogethedsnormen og dobbelt-etsprogethedsnormen indeholder et puristisk ideal om, at ”forskellige sprog” skal holdes ”rene”. Et sådan ideal giver kun mening, hvis sprog opfattes som hele, afgrænselige systemer. Dobbelt-etsprogethedsnormen dominerer i den offentlige debat og i skoleundervisningen. Samtidig viser mit studie på linje med en lang række andre studier, at denne norm langt fra repræsenterer den sproglige virkelighed, vi møder hos senmoderne, urbane unge (se for eksempel Stæhr 2010, Møller 2009, Jørgensen 2008a, Madsen 2008, Rampton 2006). I den integrerede tosprogethedsnorm er der ikke et puristisk ideal, og det accepteres, at sprogbrugere anvender træk fra forskellige sprog i samme samtale. Men der er stadig en forståelse af sprog som hele, afgrænselige sæt af træk. Derfor, og på baggrund af den iagttagede sproglige adfærd hos de unge i det såkaldte Køge-projekt, argumenterer Jørgensen (2008a) for at forstå de unges sproglige adfærd som poly-sprogning.

Bag den poly-linguale sprognorm og begrebet sprogning ligger et sprogsyn, der gør op med den traditionelle sprogforståelse. Sprogere bruger ikke sprog som hele, afgrænselige størrelser, men derimod sproglige træk. Sprogere bruger de træk, de har til rådighed, til at opnå deres kommunikative mål. Det sker, selvom de forskellige træk af andre sprogbrugere anses for at tilhøre

forskellige sprog. Sprogere kan også vælge udelukkende at anvende træk, der anses for at høre til ét sprog. Hvis de gør det, er det, fordi de antager, at deres mål lettere opnås på den måde. Det er ikke et udtryk for, at det modsatte er imod menneskets natur (Møller & Jørgensen 2009a: 47) (se også afsnit 4.4.3.). Den integrerede tosprogethedsnorm tager det for givet, at sprogbrugere behersker de involverede sæt af træk tilskrevet bestemte ”sprog” til en vis grad. Det gør den poly-linguale sprognorm ikke. Sprogere kan bruge ethvert givet træk, de har til rådighed, også selvom de kun kender få træk tilskrevet det bestemte sæt af træk. Når jeg i denne afhandling bruger navne for sprog som for eksempel urdu, arabisk og dansk, mener jeg de sociokulturelt konstruerede sæt af træk, som generelt refereres til som urdu, arabisk og dansk.

Mennesker er altså sprogere, og vi benytter sproglige træk. Disse træk er forsynet med sociokulturelt betingede tilskrivninger. Én gruppering af bestemte træk kaldes således for dansk. Men det er kun som sociokulturelle normforestillinger, at et sæt af træk kan forstås som enkeltprog. Der er ikke noget i sprogets natur, der betinger, at nogle træk hører sammen i enkeltprog. Alligevel bliver det ofte opfattet sådan. Det samme er tilfældet med forståelsen af kultur. Selvom det essentialistiske kulturbegreb er forkastet af antropologer som analyseapparat, betyder det ikke, at det kan ignoreres: ”Yet the essentialist view of culture cannot be written off as mere rubbish; precisely because so many people espouse it...” (G. Baumann 1999: 86). På samme måde kan vi ikke ignorere, at sæt af sproglige træk bliver opfattet som hele størrelser. De bliver opfattet og brugt sådan i undervisning, i politik og i medier. Og det bliver de ligeledes hos de unge på Amager Fælled Skole. De unge opfatter sprog som afgrænselige og tællelige størrelser. Det ser vi, når de for eksempel remser op, hvilke sprog de kan, eller giver klare beskrivelser af, hvilke sprog de taler til hvem. Men i deres sproglige praksis ser vi, at de ikke behandler disse sæt af træk som separate størrelser. I samme ytring kan de således anvende træk tilskrevet for eksempel dansk og urdu. Det er netop de sociokulturelt betingede tilskrivninger, der gør, at det giver

mening at skelne mellem forskellige sæt af træk og derved studere sådanne kodeskift.

Auer (1995: 116) definerer kodealternation, altså kodeskift, således:

*Code-alternation (...) is defined as a relationship of contiguous juxtaposition of semiotic systems, such that the appropriate recipients of the resulting complex sign are in a position to interpret this juxtaposition as such* (kursivering i originaltekst).

Det vigtigste ved Auers definition er, at han anlægger et interaktivt perspektiv. Et skift er kun et skift, hvis deltagerne selv ser og bruger det som et skift. Dermed anlægger han et fortolkende frem for et strukturelt syn på poly-sprogning. Betydningen af et kodeskift afhænger således af dets sekventielle kontekst. Den forudgående ytring giver den kontekstuelle ramme for den aktuelle ytring, mens den efterfølgende ytring fra den næste taler afspejler dennes fortolkning af den aktuelle ytring (Auer 1995: 116). Deltagernes opfattelser af skiftene spiller også en vigtig rolle i Auers (1999) senere skelnen mellem kodeskift (CS) og sprogmiks (LM). Det er nemlig deltagerens opfattelser, der afgør, om skiftene skal forstås som kodeskift eller sprogmiks. Auer (1999: 310) definerer de to kategorier således:

CS will be reserved for those cases in which the juxtaposition of two codes (languages) is perceived and interpreted as a locally meaningful event by participants. The term LM, on the other hand, will be used for those cases of the juxtaposition of two languages in which the use of two languages is meaningful (to participants) not in a local but only in a more global sense, that is, when seen as a recurrent pattern.



Ved sprogmiks er de enkelte skift ikke vigtige. Det skaber ikke nødvendigvis en speciel betydning i den lokale kontekst, hver gang en taler skifter fra en kode til anden. Det gør codeskift derimod. Mens codeskift overvejende er diskursrelateret og en måde, hvorpå talere kan skabe og forhandle mening i samtalen, er sprogmiks overvejende identitetsrelateret (Auer 1999: 310,318). Sprogmiks kan ende med at få status som en kode i sig selv, fordi skiftene ikke bliver behandlet i interaktionen. De to begreber befinder sig på et kontinuum, hvor sprogmiks består af en højere grad af integration mellem sprog end codeskift. Hvis sprogudviklingen går mod en højere grad af integration mellem to sprog, vil den ende i det, Auer (1999: 309) kalder ”a fused lect”. Selvom jeg finder Auers skelnen mellem sprogmiks og codeskift anvendelig, er hans begreber problematiske, idet de indbefatter en forståelse af koder og sprog som separate sproglige kategorier. Men hvis jeg på samme vis som Møller & Jørgensen udskifter Auers (1995: 116) ”semiotic systems” fra ovenstående definition med ”...features considered to be representatives of two different sets of features, so-called languages...” (Møller & Jørgensen 2009b: 64), kan jeg anvende distinktionen til at belyse forskelligheder i mine deltageres sprog (se afsnit 4.4.). Jeg anvender dog kun begreberne som analytiske redskaber. Som overordnet begreb for pigernes sproglige adfærd foretrækker jeg termen poly-sprogning.

## **2.2. Sprog og identitet**

Til sprogtilskrivningerne er der også knyttet værditilskrivninger (Jørgensen 2008b: 81). Det medfører, at nogle sæt af træk opfattes og vurderes som bedre end andre (se afsnit 6.2.). Ligeledes bliver sæt af træk associeret med social mening, hvilket sprogbrugere kan inddrage i deres konstruktioner, forhandlinger og tilskrivninger af identiteter. Agha (2007: 145) finder, at

...registers are cultural models of action that link diverse behavioral signs to enactable effects,

including images of persona, interpersonal relationship, and type of conduct.

Aghas brug af registre er tilsvarende det, jeg kalder sæt af træk. Sæt af træk, eller registre, er aldrig neutrale, men er forbundet med sociale værditilskrivninger. Dermed er der sket en registergørelse af registrene (Agha 2007: 80). Det kan vi se, når sprogbrugere taler om for eksempel 'overklassesprog', 'uformal tale' og 'videnskabelige termer':

Metalinguistic labels of this kind link speech repertoires to enactable pragmatic effects, including images of the person speaking (woman, upper-class person), the relationship of speaker to interlocutor (formality, politeness), the conduct of social practices (religious, literary, or scientific activity) (Agha 2007: 145).

Registergørelserne er ikke statiske, men afhænger af kontekst, af samtaledeltagere og af individets registeromfang, altså mængden af registre en person har kendskab til. Fordi registergørelser ikke er statiske, kan de associerede sociale værdier konstrueres, genforhandles og reproduceres. Sidstnævnte ser vi, når pigerne omtaler bestemte sæt af træk som 'perkersprog' (se kapitel 6). De unge kender til værditilskrivninger og de associerede meninger og kan således anvende dem i deres identitetsarbejde.

For at det giver mening at tale om konstruktion, tilskrivning og forhandling af identiteter, må den identitetsforståelse, der ligger til grund, nødvendigvis opfatte identiteter som dynamiske og ikke statiske størrelser. Inden for sociolingvistikken er der efterhånden bred enighed om den identitetsopfattelse. I den senmoderne identitetsforståelse forstås identiteter ikke som essentielle og uforanderlige, men derimod som dynamiske, foranderlige og påvirkede af sociale kontekster. Folk har således ikke en identitet, derimod producerer og performer de identiteter (Blommaert 2005: 205). Blommaert (2005: 232) argumenterer for, at store kategorier som 'mand' over for 'kvinde', 'sort' over

for 'hvid' og 'overklasse' over for 'underklasse' kun fortæller en del af historien, og fortsætter:

What occurs in discursive work are delicately organised packages of identity features indexed in talk, with rather intensive shifting between such packages, which are infinitely small in the eyes of the analyst but may be very important to the participants in the interaction. The performance of identity is not a matter of articulating *one* identity, but of the mobilisation of a whole *repertoire* of identity features converted into complex and subtle moment-to-moment speaking positions.

Vi er altså i besiddelse af et repertoire af identitetstræk, som vi kan bringe i spil i situerede interaktionspraksisser, så vi dermed konstruerer identiteter. Forståelsen af identiteter er parallel med forståelsen af sprog i den poly-linguale sprognorm. For det første kan hverken sprog eller identiteter forstås som hele og afgrænsede størrelser. For det andet har vi en række træk til rådighed, som vi kan artikulere i forskellige sammenhænge, og som associeres med social mening og værdier afhængig af kontekst. For det tredje gælder det, at vi ikke har lige adgang til forskellige identitetsressourcer og sproglige ressourcer. Sprogtilskrivningerne og værditilskrivningerne medfører forestillinger om tilhørsforhold og adgang. Der er således en opfattelse af, at nogle træk "tilhører" nogle mennesker, mens andre mennesker ikke har "adgang" til disse træk (Rampton 1995).

Den senmoderne identitetsopfattelse er også karakteriseret ved at have fokus på den dialogiske praksis i identitetsarbejdet. Blommaert fremhæver to forhold. Det første forhold drejer sig om det, han kalder "othering" (Blommaert 2005: 205). Det omhandler det faktum, at sprogbrugere ikke kun konstruerer identiteter, de kan også tilskrive andre samtaledeeltagere identiteter og selv blive tilskrevet identiteter af andre, uanset om de ønsker det eller ej. Der kan således være forskel på konstrueret

identitet, tilskrevet identitet og opnået identitet. Det andet forhold er, at for at en identitet kan etableres, skal den genkendes af andre (Blommaert 2005: 205). Ved at have fokus på genkendelsen i identitetsarbejdet anlægger Blommaert et perspektiv på identitet, der ligner konversationsanalysens. For konversationsanalytikere gælder det, at identiteter kun skal analyseres, når de gøres relevante og har en synlig effekt på samtalens udformning, altså når deltagerne i en samtale orienterer sig mod dem (se for eksempel Antaki & Widdicombe 1998: 3). Men selvom Blommaert fremhæver vigtigheden af, at identiteter skal genkendes i interaktionen, er det ikke et krav, at deltagerne eksplicit skal orientere sig mod dem, før de kan analyseres:

Such processes [tilskrivning og konstruktion af identiteter] are semiotic, of course, but they need not to be interpersonal, and this invalidates the claim of Conversation Analysis that identities are not relevant until interactionally oriented towards by immediate participants in conversations. Identities can be there long before the interaction starts and thus condition what can happen in such interaction (Blommaert 2005: 206).

Et oplagt eksempel på, at identiteter kan eksistere uden for samtalen, har vi, når en elev og en lærer interagerer. Selvom hverken eleven eller læreren orienterer sig mod de to identiteter i en samtale, er begge parter med stor sandsynlighed bevidste om hinandens identiteter som henholdsvis lærer og elev, hvilket vil have en effekt på samtalens udformning. Derfor ikke bare må, men skal vi som analytikere inddrage det, Madsen (2008: 67) betegner som sociale og globale kontekster, fordi der er "... invisible, hegemonic, structural, and normalised power sedimented *in* language and not only *through* language" (Blommaert 2005: 67). Selvfølgelig skal vi i analyser af identiteter fokusere på den sekventielle kontekst og på det lokale interaktionelle identitetsarbejde. Men som Madsen (2008: 46) skriver, kan vi medtænke forskellige grader af kontekster uden

at inddrage særlige identiteter på forhånd, og vi kan netop ved at udføre feltarbejde redegøre for mere transportable aspekter af identiteter. Det leder mig over i Zimmermans (1998) teori om identitet.

Zimmerman (1998) beskriver, hvordan deltagere konstruerer og forhandler identiteter i interaktioner. Han opererer med tre identitetsformer, nemlig diskursive, situerede og transportable identiteter. Diskursive identiteter drejer som om interaktionelle roller, som deltagere løbende indtager for eksempel som talere, lyttere, spørgere, svarere, historiefortællere og historiemodtagere. De diskursive identiteter er de mest dynamiske af de tre identitetsformer, og i hverdagsinteraktioner indtager og skifter deltagerne diskursive identiteter yderst frekvent (Zimmerman 1998: 90). Situerede identiteter er kontekstrelevante identiteter, der bliver bragt i spil, når deltagerne indgår i særlige interaktionelle situationer og udviser orientering mod bestemte identiteter (Zimmerman 1998: 90). Der er også visse identitets-træk, som folk hele tiden bærer med sig. Zimmerman (1998: 90-91) kalder sådanne identiteter transportable identiteter og definerer dem således:

... transportable identities travel with individuals across situations and are potentially relevant in and for any situation and in and for any spate of interaction. They are latent identities that 'tag along' with individuals as they move through their daily routines in the following sense: they are identities that are usually visible, that is, assignable or claimable on the basis of physical or culturally based insignia which furnish the intersubjective basis for categorization.

For Zimmerman bliver de transportable identiteter dog først og kun relevante, når de enten gøres til situerede identiteter, eller når de bliver orienteret mod i interaktionen (Zimmerman 1998: 91). Zimmerman tilskriver sig hermed det konversations-analytiske dogme om, at identiteter skal orienteres mod i

interaktionen, for at de kan inddrages i analyserne. Med reference til Blommaert (2005: 206) og Madsen (2008: 46) har jeg netop argumenteret for at inddrage sociale og globale kontekster og transportable identitetsaspekter i interaktionsanalyser. Med udgangspunkt i den viden, jeg har genereret under mit feltarbejde, som varede elleve måneder og omfattede fire iagttagere, er det muligt for mig at inddrage relevante transportable identitetsaspekter i analyserne, selvom deltagerne ikke nødvendigvis orienterer sig mod dem i interaktionen. Jeg finder således alle tre identitetsformer relevante. De er desuden ikke kun relevante som analyseredskab til de unges interaktioner, men også til teoretiseringer om konstruktioner, forhandlinger og tilskrivninger af feltroller (se kapitel 3).

### **2.3. Opsummering**

Jeg har her givet en kort gennemgang af den overordnede teoretiske ramme for denne afhandling. Jeg anser sprog, forstået som afgrænselige og tællelige størrelser, som sociokulturelle konstruktioner og sproglig adfærd som sprogning, hvor sprogere bruger de træk, de har til rådighed, til at opnå deres kommunikative mål. Forskellige sæt af træk er tilskrevet værdier og associeres med social mening, hvilket sprogere kan inddrage i deres identitetsarbejde. Jeg tilslutter mig den senmoderne identitetsopfattelse, hvor identiteter er noget, der konstrueres socialt, og hvor vi har et helt repertoire af træk, vi kan bringe i spil, når vi konstruerer, tilskriver og forhandler identiteter. Desuden anser jeg det elleve måneder lange feltarbejde som validitet for at inddrage aspekter af sociale og globale kontekster, selvom deltagerne ikke orienterer sig mod dem. I følgende kapitel beskriver jeg dette feltarbejde.

### KAPITEL 3 - FELTARBEJDET

Dette empirisk baserede studie bygger på et elleve måneder langt feltarbejde på Amager Fælled Skole. Amager Fælled Skole er en tresporet skole med klasser fra børnehaveklasse til 10. klasse. På den årgang, de tre deltagere går i, er de oprindelige tre klasser slået sammen til to. I de to klasser er andelen af mindretalselever henholdsvis 82 og 75 procent. Vi er et forskerhold på seks, der i næsten et år er kommet på denne skole. Fire af os har jævnligt befundet os sammen med eleverne fra de to klasser, som var syvendeklasser, da vi begyndte at komme på skolen, og som blev til ottendeklasser efter sommerferien. En femte kollega har til tider været der, og en sjette kollega har foretaget etnografiske observationer i skolens to børnehaveklasser. I dette kapitel skitserer jeg indledningsvist argumenter for at gennemføre etnografisk feltarbejde. Jeg beskriver herefter det feltarbejde, jeg sammen med mine kollegaer har gennemført fra januar til december 2009. Her inddrager jeg uddrag fra vores feltdagbøger, som vi skrev efter hvert ophold på skolen. Feltdagbøger spiller en vigtig rolle i et feltarbejde, og når feltarbejdet gennemføres i hold, fungerer feltdagbøgerne ikke alene som datamateriale, men også som vidensudveksling feltarbejderne imellem og som led i opbygning af holdet (se afsnit 3.4.). Vi mødtes derfor ugentligt og læste hinandens dagbøger og diskuterede vores observationer. Et andet vigtigt element i et feltarbejde er feltroller. I afsnit 3.3. gennemgår jeg teorier om feltroller og diskuterer med inddragelse af egne erfaringer, hvorvidt det er muligt at påtage sig bestemte roller. Jeg belyser dernæst den nyere form for feltarbejde, vi har anvendt, nemlig holdetnografi, og argumenterer for fordelene ved denne tilgang. Herefter beskriver jeg kort de tre deltagere i mit studie og det store og varierede datamateriale for til sidst at knytte en kommentar til transskriptionen af optagelser og interview.

### 3.1. Etnografisk feltarbejde

I begyndelsen af 1900-tallet argumenterede antropologen Malinowski for nødvendigheden af at deltage i hverdagen hos de mennesker, der blev studeret (Malinowski [1922] 1984: 6-8). Lige siden har deltagerobservation været en særdeles anvendt metode ikke kun inden for antropologien, men også inden for en lang række humanistiske discipliner. Man genererer nemlig en bestemt viden ved at deltage i de studeredes liv, og som Hastrup (2004: 11) skriver, er det "... netop i den historiske sprække mellem at være helt fremmed og helt kendt, at den antropologiske viden opstår og trænger sig på som en ny forståelse". Den historiske sprække opnås i særdeleshed gennem deltagerobservation.

Siden Malinowski ([1922] 1984) plæderede for brugen af deltagerobservation, er der sket videreudviklinger af metoden. Jeg kommer her ind på to udviklinger, som har relevans for mit eget feltarbejde. Det første omhandler feltarbejdere. Tidligere anså idealet for et feltarbejde at være en enlig feltarbejder, der drog af sted til et eksotisk og ukendt folkefærd og levede blandt befolkningen. I dag ser aspekterne anderledes ud. For det første behøver feltet hverken at være eksotisk eller ukendt, og for det andet er idealet ikke den enlige feltarbejder. Fordelene ved at foretage feltarbejde i hold er derimod ved at blive klare (se afsnit 3.4.) Den anden udvikling drejer sig om teoretiseringer over feltarbejderens positionering i feltet. Medmindre etiske forbehold ignoreres, kan feltarbejdere aldrig blot være fluer på væggen. Uanset hvor diskret en feltarbejder opfører sig, er der mulighed for, at den blotte tilstedeværelse indvirker på feltet og de studerede personer. Det er et grundvilkår, ikke kun for feltarbejdere, men for mennesker generelt, for som Duranti skriver: "Being a social actor, a participant in *any* situation and in *any* role, means to be part of the situation and hence affect it..." (Duranti 1997:118). Feltarbejderen må derfor til stadighed forholde sig til sin egen tilstedeværelse i feltet og gøre sig sin egen positionering bevidst for dermed at kunne forholde sig til den (Clifford 1986: 13-26).



I antropologiske studier består den primære datagenerering af længerevarende ophold hos de mennesker, der studeres. For lingvistiske etnografer som mig består det primære data-materiale af optagelser af sprog. Og fordi sprog og den sociale verden ses som gensidigt skabende, vil nære analyser af sprog give indblik i hverdagens sociale og kulturelle produktion (Rampton et al. 2004: 2). Men af to grunde er længerevarende ophold i feltet også afgørende for lingvistiske etnografer. For det første er det nødvendigt for at få adgang til deltagerne og dermed mulighed for at få optagelser af sprog. Som vi skal se senere, var det ikke uproblematisk at få de unge til at foretage optagelser for os. For det andet er det nødvendigt at opholde sig længere tid i feltet for at få viden om deltagerne og for at kunne belyse og forstå optagelserne (se kapitel 2). Kombinationen af længerevarende ophold i feltet og optagelser tillader desuden en anden form for adgang til etnografers oplevelser (Duranti 1997: 121). Den giver mulighed for efterprøvning af og argumentation mod analyserne, og dermed fremkommer en øget grad af verificeringsmuligheder. Kombinationen af etnografi og lingvistik er således fordelagtig for begge discipliner, idet den så at sige åbner lingvistikken op og binder etnografien fast (Rampton et al. 2004: 4).

### **3.2. Feltarbejdets forskellige faser**

Tid er en afgørende faktor for ethvert feltarbejde. Det tager tid for feltarbejdere at lære deltagere at kende, det tager tid for deltagere at lære feltarbejdere at kende, og det tager tid at opbygge tillid mellem deltagere og feltarbejdere. Da jeg tirsdag d. 27. januar 2009 med en blok i hånden gik ind på Amager Fælled Skole, var jeg næsten helt ubekendt med de elever, jeg skulle hen til, og de med mig. Jeg havde et par uger forinden, sammen med tre af de fire øvrige feltarbejdere, været i de to klasser for at fortælle om vores projekt og for at præsentere os, men ud over denne korte præsentation kendte vi ikke hinanden. Det felt, som eleverne udgjorde, var på en gang kendt og ukendt for mig. Det var kendt i den forstand, at det var en dansk folkeskole, og at det lå ved siden af universitetet, hvor jeg har

min daglige gang. Samtidig var det tilstrækkelig ukendt til, at jeg følte, jeg kom ind i en anden verden, når jeg trådte ind ad døren på skolen, og at jeg tilsvarende følte mig hjemme igen, når jeg forlod skolen og krydsede gaden over til universitetet. Men som tiden gik, blev jeg mere og mere bekendt med de unge, og de med mig, og jeg begyndte så småt at føle mig hjemme på skolen.

Et feltarbejde, der spænder over elleve måneder, rummer utallige interessante og forskelligartede aspekter, og en beskrivelse af det må nødvendigvis være selektiv. Jeg fokuserer min beskrivelse af feltarbejdet på relationen mellem mig selv og de unge og udviklingen i de unges tillid til mig. Med inspiration fra Haglund (2005) deler jeg beskrivelsen af feltarbejdet ind i tre faser.

### **3.2.1. Fase et**

I begyndelsen af feltarbejdet prøvede vi at være så meget til stede som muligt, så de unge kunne blive vant til vores tilstedeværelse. Forud for hver uge fordelte vi dagene mellem os, så én af os var til stede på skolen hver dag. Vi besluttede, at der kun skulle være én person ad gangen i timerne, da vi frygtede, at det ville være for forstyrrende og iøjnefaldende, hvis vi var flere til stede på en gang. I starten var jeg således på skolen en til to dage om ugen, og bortset fra nogle enkelte tilfælde var jeg der, fra eleverne mødte om morgenen kl. 8, til de havde fri om eftermiddagen kl. 13.25. Det tidsrum bestod af seks lektioner, et formiddagsfrikvarter på et kvarter og et spise-frikvarter på 40 minutter. Nogle gange var jeg i den samme klasse hele dagen, andre gange bevægede jeg mig mellem de to klasser. Hvis klasserne måtte arbejde frit i computerlokalet, gik jeg med og sad ved en computer, og hvis klasserne skulle på tur, tog jeg med.

Begyndelsen var på en gang svær og let. Det var svært, fordi alt var nyt, og alle var ukendte. Jeg havde ingen erfaring at trække på i forhold til, hvordan jeg skulle gebærde mig. Men denne

tilstand af uvidenhed var også fordelagtig, for som en anden novice kunne jeg åbenhjertigt bede eleverne om at vise mig, hvor kantinen og gymnastiksalene lå, hvor de skulle have fransk, hvor de måtte gå rundt i frikvartererne og så videre. Jeg kunne også spørge dem om, hvem de gik sammen med, hvad der var in og yt, hvilke fag de bedst kunne lide, hvad de lavede efter skole og så videre. De første mange frikvarterer fik jeg til at gå på denne måde. Jeg oplevede aldrig nogen, der signalerede, at de ikke ville have, at jeg var der. Det virkede, som om de ret hurtigt accepterede, at jeg sad nede bagerst i klasselokalet i timerne og småsnakkede med dem i frikvartererne. Men det betød ikke, at der ikke var nogen af dem, der var lidt mistroiske over for mig. I timerne sad jeg altid med en blok fremme og noterede alt, hvad jeg iagttog. Det tiltrak opmærksomhed. De elever, der sad i nærheden, skævede nogle gange over på min blok for at se, hvad jeg skrev, og de, der sad længere væk, kom nogle gange over i slutningen af timen og spurgte, hvad jeg skrev, og om jeg havde skrevet noget om dem. Det skete især, hvis de gjorde noget, de ikke måtte, mens lærerne var borte. Hver gang forsikrede jeg dem om, at jeg ikke ville sige noget videre til lærerne. Der var stor forskel på, hvorvidt eleverne troede på det eller ej, og nogle var mere mistroiske end andre, som følgende uddrag fra en af mine feltdagbøger viser:

For di nogle af dem har sat sig på andre pladser, skriver jeg det ned. Philip vender sig på et tidspunkt om og ser aftegningen af bordene med deres navne ved. Han siger til Mahmoud: "*Flyt dig, flyt dig mand*" og højere "*Hjælp, hun skriver, hvor vi sidder og giver det til [læreren]*". Selma siger: "*Ej hun siger det jo ikke til nogen.*" Det bekræfter jeg selvfølgelig. Desuden går jeg hen til Philip senere og siger til ham, at vi ikke sladrer om noget som helst til lærerne.

(Feltdagbog, 20.02.09 – 4. lektion, historie, vikar)

Nogle gange oplevede jeg også, at eleverne på grund af en begivenhed i timen vendte sig om mod mig og opfordrende sagde "skriv det ned", "skriv hvad han lige sagde" eller

lignende. Der var altså i starten stor opmærksomhed omkring denne aktivitet. Men heldigvis var det ikke altid til det negative. Som følgende uddrag viser, fik jeg faktisk en god kontakt med en af eleverne netop på grund af mine nedskrivninger:

Da timen slutter, kommer Musad hen og spørger, hvad jeg skriver ned. Mange af de andre kommer også. Flere af dem spørger i munden på hinanden. Bashaar spørger, om jeg har skrevet noget, han har sagt. Jeg svarer, at jeg har skrevet, at han har en 2pac-t-shirt på. Han siger til de andre: ”*Yeah, hun skriver det*”. Det medfører en snak om 2pac, mens vi går ude på gangen. Et par kalder på Bashaar, som siger: ”*Vent, vi skal vente på Astrid, så jeg kan fortælle hende mere om 2pac*”.

(Feltdagbog, 16.02.09 – 6. lektion, matematik)

Ud over at lære eleverne at kende gik første del af feltarbejdet med at få dem til at stole på mig og få dem til at tro på, at jeg var på deres side og ikke på lærernes. Nogle gange kunne jeg gøre det blot ved at fortælle, at jeg ikke sladrede:

Fadwa og andre vil lave telefonfis, men bliver bange for, at jeg sladrer til lærerne, da de opdager, at jeg kan høre dem. Jeg understreger, at jeg ikke sladrer til lærerne. Så er det fint nok, siger hun og fortæller, at hun vil gøre det igen senere.

(Feltdagbog, 03.02.09 – spisefrikvarteret)

Andre gange tog jeg anderledes metoder i brug for at få dem til at stole på mig, som vi skal se i afsnit 3.3.1. Efterhånden som tiden gik, blev jeg og de unge bedre bekendt med hinanden, og de fleste vænnede sig til min tilstedeværelse og mine nedskrivninger. De begyndte også at tro på, at jeg ikke sladrede til lærerne, men derimod var på deres side, som vi skal se i beskrivelsen af fase to.

### **3.2.2. Fase to**

I midten af feltarbejdet var jeg stadig meget på skolen, men ikke altid fra morgen til eftermiddag, da jeg allerede havde været til

stede i talrige undervisningstimer. I stedet prioriterede jeg at være til stede i frikvartererne, hvor der selvsagt var mere interaktion eleverne imellem, og hvor jeg også selv havde mulighed for at interagere med dem. I denne periode begyndte vi også at være sammen med de unge i andre sammenhænge end i skolen. Mine kollegaer Andreas og Lian begyndte henholdsvis at komme i en ungdomsklub i lokalområdet og at følges med nogle af de unge til sportsaktiviteter, og jeg blev af forskellige vist rundt i lokalmiljøet, så hvor nogle af deltagerne boede og var med dem i lektiecafé. Desværre var de ikke så interesserede i, at jeg skulle besøge dem i deres hjem, og som vi skal se senere, endte jeg med at tage kontakt direkte med deres forældre i stedet. Det var også i denne periode, at vi begyndte at foretage gruppeinterview med dem, hvilket selvfølgelig også medvirkede til, at vi lærte dem bedre at kende.

På dette tidspunkt følte jeg det helt rart og selvfølgelig at være på skolen. Følgende uddrag fra mine feltdagbøger viser, hvordan jeg reflekterede over det:

Da jeg skal til at åbne døren ind til skolen, bliver den åbnet for mig af Salima, som glad hilser på mig. Massima og Jehan kommer efter hende og siger: ”Hej Astrid”. (...) Da jeg går videre op, møder jeg Rasmus, som kommer løbende ned af trappen, han siger også: ”Hej Astrid”. Det samme gør Michael. Jeg tænker over, hvor rart det er, at de efterhånden kender os så godt, og jeg føler mig meget velkommen.  
(Feltdagbog, 30.04.09 – på vej ind på skolen)

De fleste elever stolede nu også på mig. Der var dog stadig nogle, der ikke gjorde. En af dem, der stadig viste usikkerhed om min troværdighed, var Philip, men som vi kan se, begyndte også han at indse, at jeg ikke sladrede til lærerne:

Philip hvisker til de andre, at han vil pjække fra historie og tage ud at købe bukser i stedet. Han kommenterer igen, at jeg sikkert skriver det ned, og jeg understreger igen, at jeg ikke siger det til lærerne, hvis han gør det. Så

siger han til Isaam: ”Årh seriøst det er fedt, jeg kan pjække, og hun siger det ikke”. Jeg håber, at det denne gang trænger ind.

(Feltdagbog, 17.03.09 – 5. lektion, matematik)

### 3.2.3. Fase tre

I sidste fase af feltarbejdet kom jeg ikke regelmæssigt på skolen. Nogle gange deltog jeg i et par timer, og andre gange var jeg bare et smut ovre i frikvartererne for at hilse på og for at lave interviewaftaler. Det var i denne sidste fase, at jeg endelig fik kontakt til forældrene. Jeg havde ihærdigt prøvet at få adgang til forældrene gennem de unge selv. Jeg kunne tidligere i forløbet have bedt skoleadministrationen om forældrenes telefonnumre og selv ringet til forældrene, men jeg ville ikke risikere at sætte min vundne fortrolighed over styr. Men efter otte måneder var det stadig ikke lykkedes mig at få adgang til elevernes hjem, så da de to klasselærere i begyndelsen af det nye skoleår indkaldte til forældremøde, besluttede jeg at tage med og forsøge at etablere kontakt til forældrene der. Jeg gik over på skolen i et frikvarter den dag, forældremødet skulle være, og spurgte de elever, hvis forældre jeg gerne ville snakke med, om de havde noget imod det. Det havde de heldigvis ikke. Og det viste sig at være en god beslutning at tage til forældremødet, for efter en time i selskab med forældrene havde jeg tre interviewaftaler på plads.

I sidste fase af feltarbejdet lykkedes det mig endelig også at få overbevist den mistroiske Philip om, at jeg ikke sladrede til lærerne. Og det endda i så udpræget grad, at han begyndte at gøre ting, han ikke måtte, lige foran øjnene på mig:

Philips mobil ringer to gange. Begge gange tager han den og snakker med vedkommende. Han vender sig mod mig, som sidder bag ved ham, så [vikaren] ikke kan se det. Efter han har lagt på, hvisker jeg til ham og spørger, hvem det er. Det er nogle venner, han skal i Frederiksberg svømmehal med efter skole.

(Feltdagbog, 17.04.09 – 5.-6. lektion, matematik, vikar)

I det hele taget stolede eleverne så meget på mig, at de inddrog mig i forskellige, forbudte aktiviteter. Der var nogle, der viste mig, hvordan de ville snyde til næste diktat ved at klistre en ordliste med de ord, der ville være i diktaten, ind i deres retskrivningsordbog. Der var andre, der fortalte mig, at de havde kopieret hinandens lektier. Der var også flere, der begyndte at fortælle mig om de forskellige konflikter, der var i klasserne, og bagtale andre elever til mig. De havde heller ingen problemer med at tale grimt om lærere og vikarer til mig, som vi skal se i følgende uddrag:

Michael siger til de andre, at de skal have [navn] som vikar. De fortæller, at han er mærkelig. Marie, Mathilde og Mahmoud siger, at han har mærkelige øjne, og at han virker som om, han er på narko, og siger til mig, at jeg bare skal vente og se (...)

[Timen går i gang og vikaren] har ikke været i gang længe, før Mahmoud drejer sig mod mig, vender øjne og sætter fingeren til tindingen for at indikere, at han er sindssyg.

(Feltdagbog, 17.04.09 – spisebrikvarteret og 5.-6. lektion, matematik, vikar)

Jeg har nu beskrevet, hvordan mit feltarbejde udviklede sig, både med hensyn til mine ophold på skolen og med hensyn til relationen og tilliden mellem de unge og mig. I takt med denne udvikling indsnævrede jeg mit fokus og dermed også mine observationer. Adler & Adler (1994: 381) beskriver, hvordan forskellige stadier af observationer ”form a funnel, progressively narrowing and directing researchers’ attention deeper into the elements of the setting that have emerged as theoretically and/or empirically essential”. Mine begyndende observationer var spredte og ufokuserede og dækkede alle elever i begge klasser. Adler & Adler (1994: 381) betegner sådanne observationer som deskriptive. Nogle måneder inde i feltarbejdet besluttede jeg primært at observere eleverne i den ene klasse. Endvidere var jeg nu blevet fortrolig med hverdagsrutinerne, og jeg var derfor i stand til at observere ændringer og udviklinger i elevernes

handlinger. Mine observationer var nu fokuserede (Adler & Adler 1994: 381). Med den efterfølgende udvælgelse af de tre piger som keredeltagere var mit fokus indsnævret, og jeg kunne nu foretage mere udvalgte observationer (Adler & Adler 1994: 381). For alle tre observationsstadier gjaldt det, at jeg også var en deltager i feltet. Jeg præsenterer og diskuterer nu forskellige former for feltroller, der var relevante i mit feltarbejde.

### **3.3. Feltroller**

Feltarbejderes handlinger i begyndelsen af et feltarbejde kan på mange måder minde om måden, vi som sociale aktører opfører os på, når vi indgår i nye sociale sammenhænge: ”Man iagttager, spørger og lytter for derigennem at tilegne sig situationens, organisationens eller institutionens normer, værdier, rolletyper og lignende” (Kristiansen & Krogstrup 1999: 147). Jeg har beskrevet, hvordan min opførsel i den første fase af feltarbejdet var på tilsvarende vis. Men mens den sociale aktør og feltarbejderen begge agerer ud fra erfaringer, agerer feltarbejderen derudover på baggrund af metodologiske overvejelser over feltroller. I følgende afsnit præsenterer og diskuterer jeg teorier om feltroller og sammenholder dem med egen erfaring.

Adler & Adler (1994: 379-380) angiver forskellige roller, en feltarbejder kan påtage sig. Rollerne varierer på et kontinuum fra i den ene ende den komplette deltager over deltageren-som-observatør og observatøren-som-deltager til i den anden ende den komplette observatør. Rollen som komplet observatør beskriver feltarbejdere, som hverken bliver set eller lagt mærke til af de observerede, mens rollen som observatør-som-deltager beskriver feltarbejdere, der kort observerer deres informanter, når de interviewer dem (Adler & Adler 1994: 379). I det øjeblik jeg gik ind til de to syvendeklasser for at deltage i deres undervisning og være sammen med dem i frikvartererne, var de to roller ikke aktuelle for mig. Det er de generelt set ikke for nutidens kvalitative forskere (Adler & Adler 1994: 380). Der er større interesser for involverede feltarbejdere, hvorfor Adler &



Adler plæderer for at beskrive feltroller som medlemskabsroller. De opererer med tre medlemskabsroller, perifer medlemskabsrolle, aktiv medlemskabsrolle og komplet medlemskabsrolle (Adler & Adler 1994: 379). I Durantis (1997: 99) terminologi til beskrivelser af feltroller er vægten tilsvarende på den involverede etnograf:

There are different modes of participant-observation, from *passive participation*, in which the ethnographer tries to be as unintrusive as possible to *complete participation*, in which researchers intensively interact with other participants and might even get to participate in and perform the very activity they are studying...

I stedet for at operere med et kontinuum, der bevæger sig fra observation til deltagelse, opererer Adler & Adler (1994) og Duranti (1997) således med kontinua fra perifert til komplet medlemskab og fra passiv til komplet deltagelse. Nedtoningen af observation betyder ikke, at feltarbejdere ikke skal observere i deres feltarbejde. Derimod indikerer det, at ren observation ikke er tilstrækkelig som metode. Samtidig skal feltarbejdere dog også være påpasselige med at blive komplette deltagere, fordi det indebærer 'the danger of going native' (Bryman 2001). Derved er der risiko for, at feltarbejderen mister evnen til refleksivitet og mister den nødvendige analytiske distance. En vis distance er nemlig afgørende for fortolkningerne og analyserne af de observerede praksisser. Det er derfor almindeligt, at feltarbejdere i deres metodologiske overvejelser vælger en rolle mellem den passive og den komplette deltager. Duranti (1997: 101) kalder denne rolle for professionel medhører.

Rollen som professionel medhører indbefatter somme tider, at man finder et blindt område i feltet, det vil sige det mindst påtrængende sted at sidde eller stå (Duranti 1997: 101). I timerne var det let at finde en sådan blink vinkel. Jeg satte mig altid bagerst i klasserne. Nogle gange sad jeg alene ved et

topersonersbord eller på en stol op ad bagvæggen. Andre gange satte jeg mig ved siden af en elev ved et topersonersbord. I sidstnævnte tilfælde befandt jeg mig ikke i en blink vinkel i forhold til eleven, som sad ved siden af mig, men til gengæld for de fleste elever. Ud over den blinde vinkel må etnografer også finde "the right demeanor for a given place" (Duranti 1997: 101). Det betyder nogle gange, at man skal være immobil for ikke at tiltrække opmærksomhed, og andre gange, at man må være i bevægelse (Duranti 1997: 101). I timerne var det let at finde den rigtige opførsel. Der sad jeg netop stille for ikke at tiltrække opmærksomhed og var på den måde mere en observatør end en deltager. Men jeg var ikke en komplet observatør, for som vi har set i ovenstående uddrag fra mine dagbogsnotater, orienterede flere af eleverne sig mod mig. Det skete også, at lærerne henvendte sig til mig med kommentarer eller spørgsmål, hvilket jeg kommer ind på senere.

Mens timerne var simple at agere i, var mine handlinger i frikvartererne mere dynamiske og varierende både med hensyn til at finde en blind vinkel og den rigtige opførsel. Nogle gange sad jeg stille ved et bord og observerede, andre gange gik jeg med eleverne ned i kantinen og skolegården. Nogle gange lyttede jeg til deres samtaler, andre gange deltog jeg i dem. Nogle gange brugte jeg hele frikvarteret på at lave interview-aftaler, andre gange fulgte jeg bare strømmen og gjorde det, de gjorde. Jeg befandt mig på den måde et sted i mellem komplet og passiv deltagelse. Det tætteste, jeg kom på at være komplet deltager, var, når jeg blev inddraget i samtaler, som de unge førte. Det tætteste, jeg kom på at være komplet observatør, var, da jeg et par gange gik ind i tysklokalet, som lå ved siden af de to klasser, for at kigge på eleverne i skolegården. Men begge gange enten kom eller var der elever i rummet, så mens jeg indtog en rolle som komplet observatør i forhold til eleverne i skolegården, befandt jeg mig i en anden mere deltagende rolle over for eleverne i tysklokalet.

Som feltarbejder gjorde jeg mig således adskillige overvejelser i forhold til min placering og opførsel i feltet og i forhold til

balancen mellem deltagelse og observation. Men mine overvejelser over, hvordan jeg ville opfattes af de unge, stemte ikke nødvendigvis overens med den måde, jeg blev opfattet på. Gulløv & Højlund (2003) efterlyser refleksioner over, hvordan forskere kan vide, at de bliver opfattet som besiddende en bestemt rolle. Ofte fastlås det blot, at informanterne opfattede feltarbejderen på bestemte måder (Gulløv & Højlund 2003: 110). Duranti (1997: 87) efterlyser en mere dialogisk antropologi af følgende årsag:

...dialogical anthropology promotes native talk to the position of prominence so as to give readers more direct access to how members represent their own actions as well as how they deal with fieldworkers and comply with their demands.

Jeg finder også, at feltpositioneringer i mange etnografier beskrives for simpelt. Gulløv & Højlund (2003: 91) skriver, at roller ikke er entydige, og at de aldrig er direkte defineret af alder, men snarere er til forhandling og påvirkes af sociale parametre og individuelle interesser. Klassiske sociolingvistiske faktorer som køn, alder, klasse og etnicitet hævdes ofte at have afgørende betydning for, hvordan en feltarbejder opfattes. Disse faktorer kan da også have betydning, som jeg diskuterer nedenfor, men det er ikke på forhånd til at vide, om de vil have betydning, og i givet fald hvilke faktorer der vil være de afgørende (Gulløv & Højlund 2003: 93). Ved at påtage sig deltagende roller kommer feltarbejdet til at indeholde interaktioner, og det er disse interaktioner og ikke nødvendigvis klassiske sociolingvistiske faktorer, der placerer os i feltet. Jeg finder det derfor relevant at inddrage begreber fra interaktionsanalysen. Feltroller konstrueres, forhandles og tilskrives som andre identiteter, og det er derfor relevant at inddrage Zimmermans (1998) tre identitetsformer. Jeg er klar over, at de er udviklet til andre sammenhænge, men ikke desto mindre finder jeg dem velegnet til at beskrive feltpositioneringer.

Zimmerman (1998) opererer med tre identitetsformer, nemlig diskursive, situerede og transportable identiteter (se kapitel 2). Diskursive identiteter drejer som om interaktionelle roller, som deltagere løbende indtager (Zimmerman 1998: 90). I løbet af en dag på skolen varierede det, som skrevet, hvor deltagende jeg var. Jeg varierede følgelig mellem forskellige diskursive identiteter, nogle gange var jeg taler, spørger, svarer, historiemodtager og endda historiefortæller, andre gange var jeg, som professionel medhører, blot en lytter. Situerede identiteter er kontekstrelevante identiteter, der bliver bragt i spil, når deltagerne indgår i særlige interaktionelle situationer og udviser orientering mod bestemte identiteter (Zimmerman 1998: 90). I en skole er identiteterne 'lærer' og 'elev' relevante. Jeg var hverken lærer eller elev, og når jeg indgik i særlige interaktionelle situationer, var mine feltroller og identiteter varierende og til forhandling, hvilket jeg uddyber nedenfor. Ikke desto mindre er der visse identitetstræk, som jeg hele tiden bærer med mig. Det er sådanne identiteter, Zimmerman (1998) kalder transportable identiteter. Når jeg og de øvrige feltarbejdere går over på skolen, medbringer vi således visse fysiske tegn på alder og køn og for eksempel titler som studerende eller professor. Disse transportable identiteter kan indvirke på elevernes opfattelse af os og dermed deres tilskrivning af roller til os. Det er en af grundene til, at holdetnografi er vigtig, hvilket jeg uddyber senere. Men pointen er, at vi ikke på forhånd kan vide, hvilke træk der tillægges betydning, og derfor er interaktionerne og handlingerne i feltet af afgørende betydning. Som jeg viser i de to følgende afsnit, er det nemlig gennem interaktioner og handlinger, at jeg konstruerer og forhandler, men også tilskrives forskellige feltroller.

### **3.3.1. Konstruktion af feltroller**

Igennem feltarbejdet forsøgte jeg konsekvent at konstruere mig på bestemte måder for ikke at blive forbundet med lærerne og den dertil hørende autoritet og for at vinde de unges tillid. Nogle af de første handlinger, jeg besluttede at udføre af den grund, var at hænge mit overtøj, hvor eleverne hængte deres, selvom jeg

blev tilbudt at hænge det på lærerværelset. I frikvartererne blev jeg også tilbudt at gå med lærerne ned på lærerværelset og få en kop kaffe, hvilket jeg takkede nej til. Jeg ville ikke forbindes med lærerne, og desuden ville jeg være sammen med de unge i frikvartererne. Det skete, at nogle af lærerne henvendte sig til mig i timerne for at få bekræftet noget, de sagde, eller for at spørge til noget, de var usikre om. Hver gang det skete, valgte jeg bevidst at svare lidt vagt og usikkert for at forsøge at undgå at blive sat i forbindelse med en lærerrolle. Anderledes forholdt det sig, når eleverne spurgte om hjælp. Dem hjalp jeg gerne. Følgende uddrag fra min feltdagbog viser, hvordan jeg hjalp en af eleverne i en matematiktime, uden matematiklæreren så det:

Isaam kommer ned og sætter sig ved siden af mig, fordi han ikke kan koncentrere sig, hvor han sidder [...] Han arbejder stille og roligt og kigger ikke én eneste gang på min blok. Han spørger, om jeg kan hjælpe ham med et regnestykke, og jeg kigger i hans bog. Imens kommer [læreren] forbi, og han spørger ham i stedet. [Læreren] spørger Isaam om noget, han ikke kan svare på. Han kigger opfordrende på mig, og jeg markerer med fingrene, at svaret er to, uden at [læreren] ser det. Isaam siger straks to, og [læreren] svarer, at det er rigtigt. Da [læreren] er gået, hvisker Isaam tak.  
(Feltdagbog, 17.03.09 – 5. lektion, matematik)

Jeg valgte med vilje at give Isaam svaret, uden at læreren så det, så det var Isaam, der ville blive anerkendt for svaret. Min intention var dels at vinde hans sympati og dels forsøge at konstruere en rolle, hvor jeg ikke blev forbundet med skoleautoritet. Men disse tilstræbte konstruktioner af bestemte feltroller er ikke altid mulige, som vi skal se i næste afsnit.

### **3.3.2. Tilskrivning og forhandling af feltroller**

Feltroller er dynamisk konstrueret, men ligesom det er gældende for alle slags identitetskonstruktioner, definerede jeg ikke udelukkende selv mine feltroller. Nogle gange oplevede jeg at blive tilskrevet bestemte roller, og i nogle tilfælde blev jeg

tilskrevet roller, som var i direkte konflikt med måden, hvorpå jeg ville fremstå. Det kunne være, når lærerne stillede mig spørgsmål i timerne, og på den måde tilskrev mig en rolle, der mindede om en lærerrolle. Men som skrevet forsøgte jeg at forhandle mig frem til en anden rolle ved at undgå at besvare spørgsmålene fyldestgørende. Et andet eksempel har vi i en af lærerne, som flere gange henvendte sig til mig i frikvartererne. Det var problematisk for mig, dels fordi jeg ville bruge frikvartererne sammen med eleverne, og dels fordi der var en risiko for, at jeg mistede elevernes tillid. Flere gange undskyldte jeg mig over for læreren og gik hen til eleverne, men jeg måtte også sørge for at holde mig på god fod med læreren, da jeg jo var afhængig af dennes accept for at deltage i timerne. Efterhånden fandt jeg frem til en løsning, hvor jeg inddrog nogle af de omkringværende elever i samtalen. På den måde undgik jeg, at eleverne troede, jeg sladrede om dem til læreren. Et sidste eksempel på tilskrivning og forhandling af feltroller er følgende, hvor en af lærerne ville have, at jeg handlede på en bestemt måde foran eleverne:

[Læreren] kommer hen [i det store frikvarter] og fortæller mig, at der kommer en ny vikar i næste time, og spørger mig, om jeg kan være i a-klassen i næste time, evt. kun i starten af timen, så eleverne opfører sig ordentligt, og så de sætter sig på deres nye pladser og ikke snyder vikaren (sikke en positionering af mig!). Jeg siger til [læreren], at jeg godt kan være i a, men tænker samtidig, at jeg ikke vil opføre mig anderledes, end jeg plejer [...] [Timen begynder og] [f]lere af eleverne sætter sig (selvfølgelig) ikke på deres nye pladser, men jeg siger (selvfølgelig) ikke noget om det til [vikaren].

(Felt dagbog, 11.05.09 – spisefrikvarteret)

Læreren forespørgsel gik imod den måde, jeg gerne ville ses på af de unge. Jeg forsøgte netop at konstruere en rolle, hvor jeg ikke blev forbundet med skoleautoriteter, og jeg ville derfor undgå at udvise autoritet over for dem. Hvis jeg havde gjort det,

kunne jeg risikere at sætte den relation, som jeg havde brugt flere måneder på at opbygge mellem eleverne og mig, over styr.

### 3.3.3. Atypisk voksen

I løbet af feltarbejdet mødte jeg elever, som ikke vidste, hvem var jeg var, og som spurgte, om jeg var lærer, praktikant, lektiehjælper eller endda ergoterapeut. Nogle gange forklarede jeg selv, hvorfor jeg var der, andre gange forklarede mine deltagere det for mig: ”Nej, hun er altså forsker” eller ”Nej, hun er bare sammen med os”. Til trods for en sådan inkluderende bemærkning oplevede jeg aldrig at blive behandlet som en komplet deltager, selvom jeg forsøgte at blive mere og mere deltagende. Heri spiller mine transportable identiteter nok en rolle. Omvendt endte de unge dog med at udvise en så udpræget grad af fortrolighed over for mig, at jeg i hvert fald havde held til ikke at fremstå som en voksen autoritet. For at beskrive den position vil jeg inddrage Gulløv & Højlunds (2003) betegnelse en atypisk voksen. De beskriver, hvordan feltarbejdere opnår en sådan position ved for eksempel at undgå at drikke kaffe med personalet, undgå at følges med lærerne hen ad gangen og bevidst at afholde sig fra at udvise autoritet (Gulløv & Højlund 2003: 105). De skriver også følgende:

Ved gennem handling at vise både børn og voksne, at man ikke følger stedets normer for, hvor og hvordan en voksen bevæger sig i rummet, kan man signalere, at man er atypisk, og derved får man mulighed for at få adgang til en del af børnenes viden, som en typisk voksen ikke har adgang til (Gulløv & Højlund 2003: 105).

Som jeg har beskrevet, handlede jeg på denne måde. Disse handlinger sammenlagt med mine interaktioner med de unge gjorde, at jeg formentlig blev opfattet som en atypisk voksen. Jeg oplevede for eksempel adskillige gange, at de unge brugte mig til at få svar på spørgsmål, som de måske ikke turde stille lærerne. Det kunne være, da Isaam spurgte mig, om man bliver blind af at ryge græs, og hvordan absint smager. Jeg oplevede

også at flere, især nogle af pigerne, stillede mig spørgsmål om forskellige uddannelser og spurgte ind til, hvilke valg jeg havde truffet med hensyn til mit uddannelsesforløb. Jeg vil slutte af med et feltdagbogsuddrag, som ligeledes illustrerer min rolle som atypisk voksen:

Vi går videre hen til deres lektiecafé, hvor der har været hærværk [...] Vi står lidt og hænger udenfor. Selma foreslår, at vi skal ringe på dørtelefoner og løbe. Jamila siger, at det er dumt af Selma at sige det, når der går en gammel dame forbi samtidig. Israh er ikke helt afvisende over for tanken, ”for de beskylder ikke os, når vi går sammen med Astrid”, som hun siger.  
(Feltdagbog, 30.03.09 – rundt i nærmiljøet)

Her kan vi se min rolle som atypisk voksen. Formentlig på grund af mine gentagne konstruktioner som ikke-autoritær voksen var min tilstedeværelse ikke en hindring for dem i at ville lave ballade. Og formentlig på grund af min transportable identitet som voksen så Israh fordelen i at lave ballade, mens jeg var der. For med min tilstedeværelse ville folk ikke tro, det var dem, der lavede ballade, da en typisk voksen ikke ville tillade en sådan handling. Min tilstræbte rolle som atypisk voksen var altså ikke alene gavnlig for mig, den blev også udnyttet strategisk af de unge.

Jeg har nu beskrevet teorier om feltroller og diskuteret og vist, hvordan jeg konstruerede og forhandlede og blev tilskrevet forskellige roller igennem mit feltarbejde. Men jeg var ikke alene om at foretage feltarbejde, og jeg vil nu argumentere for fordelene ved holdetnografi.

### **3.4. Holdetnografi**

Holdetnografi er et relativt nyt fænomen, som er ved at vinde frem inden for humanistiske og samfundsvidenskabelige discipliner. Det er begrænset, hvad der er skrevet om det, men jeg præsenterer og diskuterer her to former for holdetnografi og relaterer dem til vores feltarbejde.



Balancegangen mellem at være for deltagende og for observerende er, som beskrevet, noget feltarbejdere ofte forsøger at håndtere ved at påtage sig en rolle, der ligger imellem de to yderpunkter. Hong & Duff (2002) finder det dog problematisk, fordi feltarbejdere har svært ved at opretholde denne balance og oftest ender med at påtage sig den ene rolle mere end den anden. De mener, at løsningen på dette er at arbejde i hold:

...we have developed an alternative strategy for dealing with the dilemma of distance by working as a team with one of us assuming the role of participant-as-observer and the other assuming the role of observer-as-participant (Hong & Duff 2002: 191).

Denne strategi udføres ved, at den ene feltarbejder forsøger at komme helt tæt ind på nogle få deltagere og følge dem i alle aktiviteter, mens den anden feltarbejder forsøger at holde en vis distance og observere et større antal deltagere med fokus på bredere strukturer i feltet. De to roller skal helst ikke blive for fikserede, og hvis det ikke er forstyrrende for etablerede forhold, anbefaler de, at man periodisk skifter roller (Hong & Duff 2002: 191). Jeg har tidligere kritiseret beskrivelser af feltroller for at fremstå for simple. Den samme kritik kan rettes mod Hong & Duff (2002). Vi kunne i vores feltarbejde have besluttet at være to til stede på samme dag, hvor den ene interagerede med nogle af vores deltagere, mens den anden placerede sig i baggrunden og observerede. Men det er langt fra sikkert, at vores deltagere ville genkende og overholde vores rollefordeling. Feltroller kan ikke bare vælges og uddelegeres på forhånd, dertil spiller deltagerne i feltet en alt for stor rolle.

Creese et al. (2008) har ligeledes eksperimenteret med at være flere feltarbejdere til stede på samme tid og sted og fokuserer på, hvilken rolle feltnoter spiller for holdetnografi. De beskriver, hvordan deres hold på fire feltarbejdere jævnlige mødtes og læste og diskuterede hinandens feltnoter, og hvordan de optog disse samtaler og lod dem indgå som en del af holdets

datamateriale. Creese et al. (2008: 201) viser, hvordan interaktionerne om deres feltnoter var med til at opbygge holdet og afføde kreative og fremadrettede forskningsideer og -agendaer. Det var også gennem interaktionerne om feltnoterne, at de blev opmærksomme på, at feltarbejdernes forskellige baggrunde, altså deres transportable identiteter, og interesser gjorde, at de rettede opmærksomheden mod forskellige aspekter af den samme kontekst. Overordnet set gælder det, at feltnoter hverken vil eller kan være objektive beskrivelser, der vil altid være et fortolkende lag. På den måde påvirker feltnoter vidensproduktionen. Emerson et al. (1995: 16) skriver, at feltnoter er den første form for tekstualisering, men at det ofte er et 'usynligt arbejde', der mangler refleksion over. Ifølge Creese et al. (2008: 204) er holdetnografi netop en måde at imødekomme dette problem på:

Emerson et al's point that fieldnotes are the invisible work that shapes the final published text is important because we will argue that team work makes this process of 'thought-to-findings' more explicit as team ethnographers write their own and read and discuss their colleagues' 'primordial' writings. Our experience of team ethnography is that the space between writing fieldnotes and reflecting on them is concurrent in the sense that we are engaging with the ideas expressed by colleagues in the period between site visits and during visits as we check our understandings of one another's weekly noticings.

Vi mødtes ligeledes jævnligt og læste hinandens feltdagbøger og diskuterede hinandens iagttagelser og fortolkninger. Vi videregav således den viden, vi hver især havde fået ved at være sammen med de unge. På den måde udviklede vi løbende vores egne forståelser og skabte samtidig en fælles forståelse af, hvad vi så på skolen. Vi udviklede desuden vores strategier og ideer for feltarbejdet under disse møder. Vi kunne for eksempel til et møde beslutte at fokusere på bestemte elever eller anbefale hinanden at holde øje med bestemte konflikter, der var på spil på

bestemte tidspunkter. Vi kunne også beslutte, at vi i den kommende uge systematisk ville registrere elevernes officielle og uofficielle interaktion i klasseværelserne. Møderne medførte således en "...pooling of the hypotheses before, during and after the fieldwork" (Delamont 2002: 93), hvilket i følge Delamont (2002) er den største forskel mellem holdetnografi og individuelle etnografier. Det er ikke alene en forskel, men også en fordel ved holdetnografi. Inspireret af Creese et al. (2008) ser jeg det som en oplagt mulighed i et fremtidigt projekt at eksperimentere yderligere med at være flere til stede ved samme begivenhed og dernæst sammenholde og diskutere feltnoter. I vores feltarbejde var vi imidlertid overvejende én feltarbejder til stede i klassen ad gangen. Det var et valg, vi havde truffet, da vi havde betænkeligheder ved at fylde for meget i klasserne. Selvom vi således ikke diskuterede på baggrund af præcis de samme begivenheder, var det givende at diskutere vores iagttagelser og begyndende fortolkninger med hinanden.

At vi var flere feltarbejdere, betød også, at vi kunne udnytte vores forskellige deltagerpotentialer. Som feltarbejdere konstruerede og forhandlede vi feltroller og blev også tilskrevet feltroller. Men det skete på forskellig vis for os alle. Jeg skrev tidligere, at det er interaktionerne og ikke nødvendigvis faktorer som køn, alder, klasse og etnicitet, der placerer os i feltet. Men de transportable identiteter som køn og alder har muligvis spillet en rolle for vores forskellige konstruktioner i interaktionerne med de unge og især for vores forskellige tilskrivninger af roller. Jeg illustrerer det med tre eksempler.

Vores yngste mandlige feltarbejder Andreas var den af os fire feltarbejdere, der kom tættest på en rolle som komplet deltager. Han spillede fodbold med drengene i gymnastiktimerne og frikvartererne og deltog i fysikforsøg. En dag, hvor eleverne skrev diktat og talte om, hvad de havde fået i karakter, blev han endda spurgt, hvad han havde fået. Her blev han altså positioneret af eleverne som en komplet deltager. Følgende eksempel illustrerer, hvordan Andreas har været aktiv i at konstruere denne position:

Da jeg står uden for kontoret og snakker med Yasmin og Lamis om Philip-Negasi-episoden står jeg lidt i vejen for Isaam, da han skal ud af døren, hvorefter han skubber til mig for sjov. Jeg skubber igen så han ryger blødt ind i vægen og spørger hvad fanden han har gang i. Et øjeblik hænger den i luften og det ser ud som om at det ikke var den reaktion han ventede. Han tager den dog hurtigt op og foreslår at vi tager den ”mano-a-mano”. Han står og skyggebokser lidt før han går til angreb, jeg afværger og kampen går lidt i sig selv uden en klar vinder.  
(Feltdagbog, Andreas, 22.04.09 – foran kontoret)

Jeg kunne ikke finde på at agere på samme måde, og jeg kan ikke forestille mig, hvordan de ville reagere, hvis jeg gjorde. Her spiller vores transportable kønsidentiteter muligvis en rolle. Men Andreas’ tætte forhold til flere af drengene havde konsekvenser for hans forhold til nogle af pigerne, som vi kan se i følgende uddrag fra hans feltdagbog:

Da jeg kommer, står alle pigerne på trappen uden for syvendeklassgangen. En af pigerne (...) siger til mig ”*Hej Andreas, drengene står i mellemgangen*”.  
(Feltdagbog, Andreas, 22.04.09 – foran klasserne)

Andreas havde et tættere forhold til flere af drengene, end jeg havde. Om det så har været vores transportable kønsidentitetsaspekter eller vores interaktioner og handlinger, der har mest betydning, er ikke til at vide. Ikke desto mindre illustrerer disse forhold på simpel vis, hvorfor det er fordelagtigt at udføre holdetnografi. Før mens jeg vidste, at Andreas ville kunne belyse flere sider af drengenes interaktioner, kunne jeg koncentrere mig om mine relationer til pigerne.

Jeg viste ovenfor, hvordan jeg forsøgte at konstruere mig og formodentlig også blev opfattet som en atypisk voksen. Det samme gjorde Lian, som vi skal se i følgende eksempel, hvor hun var med eleverne til orienteringsløb og blev inddraget i en konflikt mellem Isaam og en lærer, vi ikke kendte:

Jeg synes dog min deltagelsessituation bliver lidt svær i denne her konfliktsituation, fordi læreren kigger appellerende på mig når de diskuterer. (...) Jeg vælger ikke at blande mig mens de er uenige og at blive sammen med Isaam og Jehan, selvom jeg godt kan mærke at læreren synes det er mærkeligt. (...) Isaam brokker sig meget over hende læreren hele vejen hen til posten og da vi når det sted hvor han mener, vi skal være, spørger han mig om jeg ikke kan forklare det til hende, '*du er en voksen*' som han siger. Hun er nemlig et andet sted lidt længere oppe ad stranden med over halvdelen af de yngre elever. Jeg siger at jeg jo ikke er '*sådan en rigtig voksen*' og det ender med at Jehan går hen og henter de andre. Læreren er ret sur da hun kommer hen til os og demonstrerer hvor på kortet det er. (...) Læreren kigger på mig flere gange og jeg synes det er lidt ubehageligt. (Feltdagbog, Lian, 23.04.09 – Orienteringsløb)

Eksemplet viser, hvordan både Isaam og læreren, formentlig på grund af Lians transportable identitet som voksen, søgte støtte fra Lian. Selvom læreren fandt det mærkeligt, valgte Lian at blive med Isaam og Jehan i et forsøg på at konstruere sig, så hun ikke blev forbundet med skoleautoritet. Eksemplet viser også, hvordan Lian forsøgte at komme uden om Isaams tilskrivning af hende som voksen. Hun forhandlede sin tilskrevne rolle som voksen ved at sige, at hun ikke var "sådan en rigtig voksen", og derved forsøgte hun at konstruere sig selv som anderledes end læreren og andre voksne generelt.

Eckert (1989: 29) diskuterer betydningen af feltarbejders alder og skriver, at det vil være en fejl at formode, at især meget unge feltarbejdere er en fordel i studier med unge informanter. Eckert ser derimod den lille aldersforskel mellem informanter og feltarbejdere som en ulempe, fordi unge feltarbejdere: "...can be expected to judge adolescents rather harshly by the new standards of the next life stage" (Eckert 1989: 29). Heller (1999: 19) mener derimod, at det er en stor fordel at bruge unge feltarbejdere, fordi de ikke i så høj grad bliver forbundet med skoleautoritet. Jeg mener, at begge argumenter er for simplifi-

cerede. Som skrevet er det muligt, at transportable identiteter spiller en rolle i konstruktioner og forhandlinger af feltroller, men det er ikke på forhånd til at vide hvilke, eller hvordan de vil spille ind. Vores ældste feltarbejder Normann oplevede flere gange at blive tilskrevet roller, han ikke ønskede. Men det er ikke til at sige, om det var foranlediget af hans transportable identitet som den ældste feltarbejder. Hans arbejdstitel som professor, hans rolle som leder af projektet eller helt andre faktorer kan også have haft betydning. Under alle omstændigheder oplevede han, hvordan lærernes tilskrivning af ham påvirkede hans forhold til de unge:

[Læreren] spørger også mig om ord...[Læreren fra a] kommer ind i b-klassen og går direkte hen til mig. Hun afleverer nogle papirer, bl.a. adresselister, til mig. Hun siger: "*Det er vist dig, der skal have dem her*". Jeg kan mærke en (negativ) reaktion hos de unge - jeg synes, jeg kommer til at fremstå som officiel, som en, der hører til med skolen, lærerne og administrationen.  
(Feltnoter, Normann)

Disse tilskrivninger havde altså negative konsekvenser for måden, Normann blev opfattet på af eleverne. Lærers spørgsmål og interaktionen mellem læreren og Normann syntes begge at placere ham som en, der var mere allieret med lærerne end med eleverne. Som en konsekvens af disse forhold besluttede vi midt i feltarbejdet, at Normann skulle stå for al den officielle kommunikation med lærerne, så vi andre undgik at blive set tale længerevarende med lærerne. Da der i april måned var forældremøde, havde vi oprindeligt planlagt, at vi alle fire skulle med. Men af bekymring for at det ville få konsekvenser for deres forhold til de unge, besluttede vi, at Lian og Andreas ikke skulle med. Af samme grund som ovenfor var det oplagt, at Normann tog med, og på grund af mit projekts karakter skulle jeg også med. Heldigvis oplevede jeg ikke, at det påvirkede mit forhold til de unge.

Fordelene ved holdetnografi er mange, men der kan dog også være en mulig ulempe ved denne praksis. Når vi er fire og enkelte gange fem forskellige personer, der skiftevis er til stede i de unges hverdag, er det en hel gruppe af personer, de skal lære at kende, og ikke bare en enkelt person. Dermed er der risiko for, at vi får et mindre tæt forhold til de unge. Men det kan også blot betyde, som jeg har vist, at vi hver især får tætte forhold til forskellige deltagere. Dermed får vi adgang til forskellig information, som sammenstykket kan skabe et overordnet billede af vores deltagere. Så længe vi gør os bevidste om, at vores forskelligheder muligvis genererer forskellig viden, kan vi udnytte den diversitet, der er inden for vores forskerhold. Og ved at være flere feltarbejdere, der arbejder tæt sammen, kan vi forøge validiteten af vores observationer, for som Adler & Adler (1994: 381) skriver: "...multiple observers or teams, especially if they are diverse in age and gender, can enhance the validity of observations, as researchers can cross-check each others' findings and eliminate inaccurate interpretations...".

### **3.5. Deltagere**

Da denne afhandling er baseret på kvalitative metoder og mikroanalyser, er det kun nødvendigt for mig at have fokus på få deltagere. De få deltagere bliver til gengæld belyst af et forskelligartet datamateriale. Afhandlingen fokuserer på tre piger her kaldet Israh, Massima og Yasmin. De tre piger bor med deres familier på Amager i umiddelbar nærhed af skolen. De er alle født og opvokset i Danmark. Yasmins og Massimas forældre har pakistansk baggrund, og Israhs forældre har jordansk og libanesisk. I de følgende kapitler inddrager jeg løbende flere informationer om pigerne.

### **3.6. Data**

Dataindsamlingen til mit studie er forløbet over næsten et år. Det betyder, at jeg har et stort og varieret datamateriale. Blandt det er feltdagbøgerne, der beskriver de etnografiske observationer, jeg har foretaget i timerne, frikvartererne, på ture, i

nærmiljøet og i hjemmene. Jeg har allerede redegjort for feltdagbøgernes relevans i forhold til holdetnografi. Derudover er de yderst centrale i fortolkningsprocessen, idet de dels tilføjer en dybde af viden om begivenheder og personer (Duranti 1997: 115) og dels belyser de sproglige data. Omvendt kan behandlingen af de sproglige data også ses som en del af feltarbejdet, som Rampton (2006: 32) skriver: "This extensive listening can itself be regarded as a process of 'mediated', repeated and repeatable, ethnographic observation...". De sproglige data i min undersøgelse består af optagelser initieret af de unge selv eller af os i varierende sammenhænge. Ud over disse optagelser inddrager jeg gruppeinterview med de unge og enkeltinterview med de unge, med forældrene, med de to klasselærere og med skolelederen.

Teknologiske udviklinger inden for optagerudstyr har haft betydning for indsamlingen af sproglige data. I dag kan vi udstyre vores deltagere med små mp3-optagere, som de kan have hængende rundt om halsen, og som optager de hverdagsinteraktioner, de indgår i. Selv om optagelserne nogle gange kan være en udfordring at arbejde med, hvis de for eksempel foregår i et støjfyldt klasselokale eller en vindblæst skolegård, er de uden tvivl værdifuldt datamateriale. En fordel ved denne indsamlingsmetode er, at optagelserne indfanger al den interaktion, deltagerne indgår i med forskellige personer, på skiftende steder og på forskellige tidspunkter. En anden fordel ved selvoptagelser er, at vi ikke behøver at være til stede, når optagelsen finder sted, og at vi netop derfor kan få optaget situationer, vi ellers ikke ville have adgang til. Udgangspunktet for og perspektivet i optagelserne bliver dermed deltagerens egne. På den måde undgås de potentielle problemer i en af sociolingvistikens store udfordringer, nemlig iagttagers paradoks (Labov 1972). Men dermed ikke sagt, at en mp3-optager fungerer som en flue på væggen. Som Schøning & Møller (2009) viser ud fra analyser af sådanne optagelser, orienterer deres informanter sig ofte mod optageren og inkorporerer den i deres sociale aktiviteter. I mine data forekommer lignende aktiviteter (se uddrag 5.7. i kapitel 5).



Til trods for at vores mp3-optagere var forholdsvis diskrete, var det ikke altid lige let at få vores deltagere til at optage sig selv. Især havde jeg svært ved at få dem til at optage sig selv i hjemmene. I timerne var det lettere, og der var endda nogle, der var meget ivrige, men der var også nogle, der slet ikke ville. Der var også flere, som sagde, de gerne ville, men som glemte at gøre det, eller slettede optagelserne igen, fordi de havde sagt noget, de ikke ville have, vi skulle høre. En måde at overvinde dette problem på, og udfordringerne med de til tider besværlige optageforhold, var at arbejde med trådløse mikrofoner og radiosendere. Vi gav vores deltagere små trådløse mikrofoner på, som var forbundet til en radiosender, som sendte optagelserne til en harddisc-optager. Det er særdeles velegnet til at optage undervisningstimer, fordi kvaliteten er så god, men der er også ulemper. For det første kræver det, at vi er til stede og sætter udstyret op, og det medfører muligvis ekstra opmærksomhed på optagesituationen. For det andet kan radiosignalet kun sende over en vis distance, så hvis deltagerne for eksempel går over i en kiosk i frikvartererne, bliver deres interaktion ikke indfanget. Der er således fordele og ulemper ved de to optageformer, men de supplerer hinanden.

Gruppeinterviewene foretog vi på vores kontorer på Københavns Universitet. Det var praktisk, og samtidig gav det os en mulighed for at vise de unge lidt af vores verden, når de nu havde givet os et stort indblik i deres. Når de havde fri, hentede vi dem fra skolen, viste dem rundt på universitetet og købte sodavand til dem i kantinen. Derefter satte vi dem rundt om et bord på vores kontorer, gav dem headset-mikrofoner på og indledte interviewet med lidt småsnak, for eksempel om hvordan deres dag var gået. Israh måtte ikke blive interviewet på universitetet for sine forældre. Jeg interviewede derfor hende, sammen med Fadwa og Jamila, i deres klasselokale, da de havde fået fri fra skole. De unge kunne selv bestemme, hvem de ville interviewes med. Mine tre keredeltagere er ikke så meget sammen i skolen, og derfor optræder de i tre forskellige gruppeinterview. Jeg kunne have bedt dem om at lade sig interviewe sammen, men da interviewene blandt andet omhand-

lede sociale relationer i klassen, prioriterede jeg, at det var elever, der var sammen på skolen, der også blev interviewet sammen.

Inden vi begyndte at foretage interview, havde vi i fællesskab i forskergruppen udviklet en semistruktureret interviewguide med områder, vi gerne ville have vores deltagere til at komme ind på. Vi ville gerne have deltagerne til at beskrive, hvorledes de sociale relationer og grupper i klassen var struktureret, hvilke typer og stilarter der var i klassen, hvordan deres fritid så ud, hvilket forhold de havde til skolen, og hvor ambitiøse de var i skolen, og endelig skulle de forsøge at beskrive deres sproglige hverdag. Vi brugte den samme interviewguide, da vi i december interviewede deltagerne enkeltvis. Det gjorde vi for at kunne undersøge forskelle og ligheder i deres besvarelser, når de var sammen med deres venner, og når de var alene. Vi valgte at foretage interviewene i slutningen af feltarbejdet, så vi havde mulighed for at stille spørgsmål til begivenheder og omstændigheder, som vi måtte have undret os over i løbet af feltarbejdet. Interviewguiden til forældreinterviewene var ligeledes semistruktureret. Jeg stillede spørgsmål til den interviewede forælder om dennes og ægtefællens baggrund, familie og uddannelse, tilknytning til dennes fødselsland og til sprogbrugen i familien. Desuden spurgte jeg om den interviewede forælders holdning til barnets sprogbrug og til politiske udsagn og udspil. Sidstnævnte har jeg præsenteret i indledningen. Interviewene afdækker på den måde forældrenes bevidste sprogholdninger, som de kommer til udtryk over for en majoritetsdansker fra Københavns Universitet.

Ud over etnografiske observationer, optagelser og interview består mit datamateriale af skriftlige hjemmeopgaver fra eleverne selv. I slutningen af feltarbejdet gennemførte to af mine kollegaer et undervisningsforløb om sprog hos de to ottendeklasser. De unge blev i den forbindelse bedt om at skrive en hjemmeopgave, som skulle tage udgangspunkt i følgende spørgsmål: Hvad betyder sprog for mig i min hverdag? Hvem

taler jeg hvordan til hvornår? Hvordan taler andre til mig?  
Hvilke andre typer sprog støder jeg på?

Mit datamateriale består således af:

- Feltdagbøger
- Optagelser initieret af deltagerne selv eller os
- Gruppeinterview og enkeltinterview med deltagerne
- Interview med lærerne, skolelederen og mødrene
- Skriftlig hjemmeopgave fra deltagerne

### 3.7. Transskription

Jeg anvender to forskellige sæt transskriptionssymboler til henholdsvis optagelserne og interviewene, fordi de kræver forskellig grad af detaljerighed. Principperne bag transskriptionen af optagelserne er dem, Steensig (2005) kalder minimale CA-konventioner.

Anvendte transskriptionssymboler til optagelser:

[overlap]	overlappende tale
<u>tryk</u>	markeret tryk
:	lydforlængelse
xxx	uforståelig tale
↑	opadgående lokal intonation
↓	nedadgående lokal intonation
(1.0)	pause i talen, tallet angiver pausens længde i sekunder
[/]	ord eller stavelse afsnupes
hh	hørbar ind- eller udånding
°lavt°	ytres med lav volumen
HØJT	ytres med høj volumen
((kommentar))	mine kommentarer
?usikkert?	tale jeg er usikker på
=	en efterfølgende tur direkte påhængt den forudgående
<i>kursiv</i>	sproglige træk tilskrevet arabisk eller urdu
% dan:	dansk oversættelse

Anvendte transskriptionssymboler til interview:

<ja> [>] overlappende tale

<nej> [<] overlappende tale

# pause

// markerer ny sætning

## **KAPITEL 4 – DEN SPROGLIGE HVERDAG I SKOLEN OG HJEMMET**

I dette kapitel beskæftiger jeg mig med de tre deltageres sproglige hverdag i skolen og i hjemmet. Jeg beskriver først, hvilke sproglige normer de tre piger møder fra tre forskellige sider, nemlig samfundet, skolen og hjemmet. Beskrivelserne af de sprognormer, de unge møder i skolen og hjemmet, er baseret på interview med skolelederen, klasselæreren og mine deltageres mødre. Ud over at belyse de sproglige normer i hjemmet beskæftiger jeg mig med mødrenes rapporteringer over deres døtres sprogbrug samt mødrenes motivation for, at deres børn skal lære dansk og arabisk eller urdu. Jeg viser også, hvorledes mine tre deltagere selv betegner deres egen sprogbrug i de to kontekster. Herefter analyserer jeg mine tre deltageres sprogbrug og diskuterer deres sprogbrug som poly-lingual sprogning.

### **4.1. Sproglige normer fra samfund og skole**

I kapitel 2 præsenterede jeg mit sprogsyn og beskrev dermed sproglige normer forbundet med poly-lingualisme. Men der er andre og mere udbredte normer for poly-sproget opførsel. I det danske samfund er det dominerende syn på sproglig opførsel etsprogethedsnormen eller dobbelt-etsprogethedsnormen. Etsprogethedsnormen har vi allerede set et eksempel på i kapitel 1 i form af lovforslaget om, at minoritetsforældre i stedet for at tale deres modersmål med deres børn skal tale dansk med dem. Ved dobbelt-etsprogethedsnormen anerkendes det, at kompetencer i flere sprog kan være nødvendig, men sprogbrugen skal svare til den hos etsprogede. Sprogsynet er ligeledes puristisk, det indbefatter altså en forventning om, at hvert enkelt sprog skal være ”rent” uden indblanding fra andre sprog. Dermed forudsættes det, at sprog er tællelige størrelser, der kan afgrænses, og ifølge dette sprogsyn må sprogbrugere ikke overskride disse grænser. I den offentlige debat og i skoleundervisning, især sprogundervisning, er det ofte denne norm, der er gældende (Jørgensen 2008a: 82). En sådan sprog-

norm findes i adskillige andre lande end Danmark. For eksempel beskriver Heller (2007: 1) i en canadisk kontekst, hvordan sådanne kodeskift hverken er velset på politisk eller undervisningsmæssigt niveau.

Foruden etsprogethedsnormen og dobbelt-etsprogethedsnormen hersker der i Danmark en høj grad af sproglig intolerance. Den sproglige intolerance stammer dels fra den nivelleringsproces, der har fundet sted og finder sted på kulturelt, socioøkonomisk, uddannelsesmæssigt og sprogligt niveau (Kristiansen & Jørgensen 2003) og dels fra den dominerende standardideologi, der hersker i Danmark. Den sproglige intolerance gør sig gældende med hensyn til dialekter og regionalsprog, men i høj grad også med hensyn til minoritetssprog:

The linguistic intolerance becomes even more obvious when the discussion concerns minority languages. The far most dominating political discourse regarding the relationship between heritage languages (other than Danish) and Danish, is an assimilationist 'Danish only'-view... (Madsen 2008: 128).

En tydelig konsekvens af den politiske diskurs var den siddende regerings fjernelse af den kommunale forpligtelse til at tilbyde modersmålsundervisning. Ressourcerne fra modersmålsundervisningen skulle i stedet bruges til flere dansktimer og mere danskundervisning. Daværende undervisningsminister Ulla Tørnæs mente, "... at børnene skal have mere danskundervisning og helst før skolestart. Det er nødvendigt for, at de kan klare sig videre i livet" (fra DR Nyheder 3. december 2001). Fra det danske samfund møder de unge sprogbrugere altså en etsprogethedsnorm eller en dobbelt etsprogethedsnorm og en sproglig intolerance i særdeleshed over for minoritetssprog. Jeg beskriver nu, hvilke sproglige normer mine deltagere møder på Amager Fælled Skole.

Skolelederen på Amager Fælled Skole fortæller i et interview, at der ikke er udformet nogen pædagogisk politik med hensyn til sproganvendelse af den simple grund, at der ikke er nogen aktuelle problemer i det. På spørgsmålet om, hvad sprog der kan bruges i skolen og i undervisningen, og hvad sprog eleverne må bruge med hinanden, svarer han følgende:

Skoleleder: altså undervisningssproget er jo dansk (...) hvis nu man for eksempel # som to elever med samme sprog i et fag sidder og måske kan hjælpe hinanden med noget så er det fint nok at bruge sproget hvis et andet eller tredje sprog eller modersmål eller xxx kan hjælpe med at gøre forklaringen indlæringen nemmere så så herregud øh xxx men hvis man bruger sit modersmål eller nationalsprog til udelukke andre til mobbe eller sådan ekskludere da da er jeg sådan meget meget streng det må man simpelthen ikke (...) men ellers har jeg ikke altså jeg går ikke ind for forbud eller noget

(Interview, skoleleder, 25.09.09)

Skolelederen mener, at hvis elevernes indlæring kan fremmes ved, at de anvender deres modersmål med hinanden, så er det i orden. Her ser vi til en vis grad en integreret tosprogethedsnorm, fordi eleverne kan bruge de forskellige sprog "...adjusted to the needs and the possibilities of the conversation..." (Jørgensen 2008a: 87). Men udsagnet viser ikke noget om synet på at blande sprogene, så derfor er det lidt misvisende at sige, at det indebærer en integreret tosprogethedsnorm. Ikke desto mindre opfattes kendskab til flere sprog af skolelederen som en ressource, eleverne kan trække på. Men det er kun så længe, det er et fagligt indhold, der formidles. Bruges de forskellige sprog derimod ekskluderende, er det ikke tilladt.

Den samme holdning kommer til udtryk hos de to klasselærere. De accepterer heller ikke brug af andre sprog end dansk, hvis de bruges for at udelukke andre, men ellers anses de ikke for problematiske. Klasselæreren for den klasse, hvor mine tre

deltagere går, beskriver endda, hvordan hun har haft eleverne siddende arrangeret efter modersmål. Hun beskriver også Massimas brug af urdu:

Lærer: Jehan og Massima har virkelig brugt det rigtig rigtig meget i undervisningen og det er helt okay <helt> [>1] okay, så længe det ikke er for at lukke andre <ude> [<2] ikke så længe det ikke er for at snakke negativt

Normann: <ja> [<1]

Normann: <ja> [<2]

(Interview, klasselærer, 08.06.09)

På interviewerens spørgsmål om, hvad de kalder den måde, de unge taler sammen på, svarer klasselæreren, at de har talt om gruppesprog, og tilføjer, at det er fint, de taler de forskellige gruppesprog. Senere uddyber hun:

Lærer: men der er de jo også begyndt at kunne lære hinanden altså de skaber jo deres eget sprog øh arabisk urdu eller et eller andet altså de laver jo et helt nyt sprog ikke

(Interview, klasselærer, 08.06.09)

Klasselærerens positive syn på, at de unge skaber deres eget sprog ved at blande sprog, indikerer en integreret tosprogethedsnorm. I kapitel 6 beskæftiger jeg mig med den sprogbrug, klasselæreren refererer til.

#### **4.2. Sproglige normer, motivation og rapporteret sprogbrug fra hjemmet**

For de tre interview, jeg har foretaget med deltagernes forældre, gælder det, at det er mødrene og ikke fædrene, jeg interviewer. Der ligger ikke nogen beslutning bag dette, det skyldes udelukkende, at det var mødrene, jeg fik kontakt med. Jeg er bevidst om, at udsagnene muligvis ville være anderledes, hvis jeg interviewede fædrene, men det har ikke været muligt.



Det sprogsyn, jeg skriver mig ind i, afviser tanken om for eksempel dansk, arabisk og urdu som afgrænselige, tællelige og virkelige størrelser. Ikke desto mindre opleves sådanne såkaldte enkeltprog som reelle størrelser af sprogbrugere (Jørgensen 2008b: 85). I spørgsmålene til mødre forsøger jeg at undgå selv at introducere den traditionelle forståelse af sprog. Det gør jeg ved at stille spørgsmål som for eksempel: ”hvordan taler du med dine børn?” i stedet for at spørge ”hvilke sprog taler du med dine børn?”. Andre gange har det dog været umuligt at udforme spørgsmålene, så de ikke lægger op til besvarelser, hvor sprog anses for adskillelige og afgrænsede størrelser. Diskursen i alle tre interview ender da også med at være den traditionelle sprogforståelse, hvorfor jeg i følgende gennemgang af interviewene anvender mødrenes forståelser. Det samme gør sig gældende i analysen af de tre deltageres rapporterede sprogbrug.

#### **4.2.1. Israhs mor**

Israhs mor beskriver, hvordan hun og hendes mand taler arabisk sammen, mens Israh og Israhs storebror taler dansk sammen. Israhs mor har overvejende talt arabisk med Israh og sin ældste søn, da de var små, mens hun til sin yngste søn på tre år både taler dansk og arabisk. Det gør hun, fordi hun er bekymret for, om hans danske sprog ellers bliver svækket. Hun fortæller, at hvis hun kunne gøre det om, så ville hun også have talt mere dansk med Israh og sin ældste søn for at hjælpe dem med at klare sig bedre med det danske. Hun mener, det er sværere for dem, når de ikke kan fordybe sig i ét sprog. Men derfor vil Israhs mor ikke stoppe med at tale arabisk hjemme, fordi hun vil vedligeholde børnenes modersmål, så de ikke glemmer det arabiske, og hun vil gerne have, at de kan kommunikere med deres familie, når de rejser på ferier til Israhs fars hjemland. Samtidig vil hun hjælpe med at styrke børnenes dansk-kundskaber, fordi det er vigtigt, når det er i Danmark, de får deres uddannelse og går i skole:

Mor: jeg snakker arabisk hjemme med min mand og mine børn men de snakker søskende snakker dansk sammen, og jeg vil meget gerne have at de får det danske helt hundrede procent udenfor og også hjemme på den måde at når de så låner nogle bøger

Astrid: ja ja

Mor: eller ser danske kanaler eller og jeg siger også til dem at de må me:get gerne have nogle danske kammerater med hjem altså

#

Astrid: ja

#

Mor: så det er jo fordi jeg ved det er modersmål her så vil jeg meget gerne have de også får det andet fordi det andet er også meget vigtigt

(Interview, Israhs mor, 25.10.09)

Hun mener ikke, at et lovforslag, der skal tvinge børn i vuggestue, hvis der ikke tales dansk med dem i hjemmet, hænger sammen med frihed og demokrati. Det er forældrenes eget ansvar, men det er meget vigtigt, at børnene kan det danske sprog. På det hypotetiske spørgsmål om, hvorvidt hun ville foretrække, at børnene enten lærte mere dansk eller mere arabisk i skolen, svarer hun, at det uden tvivl skulle være dansk, fordi børnene går i skole her, læser her og bor her. Den form for motivation, Israhs mor beskriver her, kan begrebsliggøres med Gardner & Lamberts (1972) motivationsbegreber om henholdsvis instrumentel og integrativ motivation. Begreberne er blevet kritiseret for at være for fikserede og statiske (se for eksempel Mitchell & Myles 2004 og Norton 2000). I sprogtilgængelsesøjemed savner jeg ligeledes et mere komplekst syn på motivation, men i forbindelse med mødrenes beskrivelser af deres døtres behov for at lære henholdsvis dansk og arabisk eller urdu finder jeg inddelingen anvendelig. Med integrativ motivation bygger mødrenes argumenter for, at børnene skal lære et sprog, på ønsket om, at børnene skal kunne identificere sig med målsprogets brugere og potentielt på ønsket om at

integrere sig med dem. Med en instrumentel motivation bygger motivationen på ønsket om for eksempel at kunne få et job eller en uddannelse (Gardner & Lambert 1972: 3). Israhs mors motivation for, at børnene skal anvende dansk i hverdagen, er tydeligvis instrumentel. Det er vigtigt at være dygtig til dansk, fordi det er i Danmark, børnene går i skole og skal have deres uddannelser. Motivationen med hensyn til arabisk er af mere integrativ karakter. Børnene skal kunne arabisk for at kunne tale med familien i farens hjemland, og fordi det er "deres sprog", som Israhs mor siger. Dette udtryk vender jeg tilbage til i beskrivelsen af Massimas mors sprogmotivationer.

Israh møder tilsyneladende ikke nogen negative holdninger med henblik på at blande sprog. Israhs mor beskriver i hvert fald, hvordan hun selv blander sprogene, og at det ikke er noget, hun planlægger. Hun fortæller, at hun kommer til at bruge danske ord, når hun snakker arabisk med familie og venner på ferier, fordi hun er så vant til det og glemmer, at de ikke kan de danske ord. Vi ser altså en integreret tosprogethedsnorm fra Israhs mor. Israhs mor har ikke noget puristisk ideal om, at sprogene skal holdes "rene" og ikke må blandes. Tværtimod sker det automatisk, fortæller hun.

#### **4.2.2. Yasmins mor**

Yasmins mors beskrivelse af Yasmins sproglige hverdag i hjemmet viser, at den er anderledes end Israhs. Bortset fra enkelte små sætninger en gang imellem foregår samtalerne på dansk. Det samme gør sig gældende for samtaler med børnenes far, som ikke bor i lejligheden, og med deres mormor og morfar. Yasmins mor beskriver ellers, hvordan hendes egen mor sjældent taler dansk, men at hun gør det med sine børnebørn, fordi hun gerne vil være en mormor, som børnene kan kommunikere med, og måske fordi hun er bange for at skræmme dem væk, hvis de ved, de skal tale urdu. Yasmin og hendes søskende er nemlig ikke så glade for at tale urdu, fortæller Yasmins mor:

Mor: Yasmin for det meste er bare så genert for at hun kommer til at skulle tale urdu og det gider hun ikke  
(...)  
det [er] bare blevet til et andet sprog for dem som de sådan lidt er generte af at bruge  
(...)  
de prøver at holde sig så langt væk som muligt ((ler)) kun hvis det er absolut nødvendigt at de går ind og tager noget på urdu så gør de det

(Interview, Yasmins mor, 07.09.09)

Yasmins mor synes, det er synd, at det er sådan, og på spørgsmålet om, hvordan hun taler med sine børn, svarer hun ”jeg taler dansk desværre”. Hun og hendes forældre og søskende kom til Danmark, da hun var et år, tog tilbage til Pakistan, fra hun var 14 til 21, og flyttede derefter til Danmark igen. Som barn har hun talt mest dansk, men også meget urdu, og hun betragter det, at hun kan urdu, som noget, hun kan bruge, og noget, hun er stolt over. Derfor er hun ærgerlig over, at hun ikke har fået talt mere urdu til børnene. Hun bebrejder også sin mand for ikke at have gjort det mere. Ifølge Yasmins mor fortryder han det også nu, og han er derfor begyndt at tale mere urdu til deres yngste barn. Mens Israhs mor udtrykte bekymring for, om hun havde talt for lidt dansk med sine børn, er Yasmins mor ærgerlig over, at hendes børn ikke har lært mere urdu. Hun er selv glad for, at hun kan tale det ”ordentligt”, og at hun ikke lyder som ”en eller anden udlænding” i Pakistan, for det vil hendes børn gøre, når de kommer derned, ”så lyder det helt sjovt og folk vil grine af dem”, blandt andet fordi deres grammatik er helt ødelagt, siger hun. De har ikke været i Pakistan i otte år, men skal af sted i år, og Yasmins mor håber, at det vil kunne få dem til at blive mindre generte i forhold til at tale urdu. Yasmins mor ville ønske, at Yasmin ville tale mere urdu, så hun havde mere lyst til og lettere ved at tale med familien i Pakistan, og så hun ikke vil skille sig ud i Pakistan. Motivationen for at lære mere urdu er altså overvejende integrativ.

Yasmins sproglige hverdag i hjemmet er altså ifølge hendes mor næsten udelukkende dansk. Derfor forekommer det ikke, at de blander de to sprog. Men Yasmins mor fortæller, hvordan hun med sine søskende blander dansk og urdu, og hvordan de som børn, hvor de også talte meget engelsk, for sjov sørgede for, at der i hver sætning indgik alle tre sprog. Morens norm for polysproget opførsel, i hvert fald som den kommer til udtryk med hensyn til hendes egen og søstrenes sprogbrug, er en integreret tosprogethedsnorm. Om den ville være anderledes, hvis Yasmin begyndte at blande sprogene, siger hun ikke noget om. Noget, hun derimod siger noget om og har udtalte holdninger til, er den såkaldte senmoderne urbane ungdomsstil. Det uddyber jeg i kapitel 6.

#### **4.2.3. Massimas mor**

Massimas sproglige hverdag er noget anderledes end de to andre pigers, fordi Massimas forældre ikke behersker dansk på så højt niveau, som Israhs og Yasmins mødre gør. Massimas far kan ifølge Massimas mor kun lidt dansk. Massimas mor kan mere, men ikke nok til at kunne udtrykke sig på lige fod med de to andre mødre. Forud for interviewet med Massimas mor besluttede jeg derfor at have projektets urdudtalende medarbejder Maria med til interviewet for ikke at risikere, at det sproglige satte grænser for indholdet. Den sproglige hverdag er også anderledes for Massima, fordi hun møder tre sprog i hjemmet. Ud over at familien taler urdu og dansk, taler Massimas mor og far punjabi sammen. Ifølge moren kan børnene forstå punjabi, men taler det ikke. Massimas mor fortæller, at de har talt urdu til deres børn, fordi det er et ordentligt sprog. Der ligger respekt og god opførsel i sproget, mens punjabi ikke virker som et pænt sprog for børn. Urdu er sammen med engelsk Pakistans officielle sprog og har højere status end punjabi (Thiesen 1988: 96-97). I morens udsagn ser vi, hvordan hun i opdragelsen af sine børn i Danmark holder fast i værditilskrivninger, der er tilknyttet hendes diasporaidentitet.

På spørgsmålet om, hvordan Massimas mor taler med sine børn, svarer hun, at det afhænger af, hvilket sprog børnene henvender sig på til hende. Hvis børnene stiller et spørgsmål på dansk, så svarer hun på dansk, og hvis de gør det på urdu, så svarer hun på urdu. Børnene taler overvejende dansk sammen. Hun synes, de skal tale urdu indbyrdes. Det er ikke af principielle grunde, men fordi hun ikke altid kan følge med i samtalen. Når de taler meget dansk og gør det hurtigt, spørger hun dem, om de ikke enten kan forklare hende det sideløbende eller slå over i urdu, så hun kan være med i samtalen. Hun forklarer, at de også med pakistanske venner taler dansk. Hvis hun beder dem om at tale urdu, gør de det i starten, men slår så automatisk over i dansk igen. Det er forståeligt, siger hun, for når børnene bor i Danmark, taler de også dansk. Massimas mor har ingen udtalt holdning til at blande sprogene. Hjemme blander de sprogene, hvis der er forståelsesvanskeligheder. Den slags sprogblending, eller kodeskift, Massimas mor henviser til her, kan formentlig karakteriseres som kommunikationsopklarende skift. Sådanne skift ses ofte i andetsprogstilegnelse og er af anden karakter end de skift, der indgår i de unges sprogbrug, som vi skal se senere.

Massimas mor betragter sine børns kendskab til både dansk og urdu som en ressource, ”det gør jo kun en klogere”, som hun siger. Og det er vigtigt for dem, at de kan begge sprog. Motivationen for, at børnene skal tale dansk, er instrumentel. Det er i Danmark, børnene bor og går i skole, og derfor er sproget vigtigt. Derimod er motivationen for at lære urdu mere integrativ, som vi kan se i følgende uddrag, hvor Massimas mor svarer på, hvorvidt familier skal tvinges til at tale dansk i hjemmet:

Mor:           nej det er okay at tale dansk at børnene  
                  taler dansk med hinanden indbyrdes //  
                  hvis jeg mener moren og faren ikke kan så  
                  bør man tale sit eget sprog er det ikke  
                  bedre  
Maria:        ja det er rigtigt  
Mor:           børn taler det de taler det i forvejen de  
                  taler rigtig meget dansk så jeg mener at

de derhjemme bør tale sine forældres  
sprog så de også lærer noget om den  
kultur og også om det sprog  
(...)  
hvis faren og moren ikke kan dansk så bør  
de tale på deres eget sprog

(Interview, Massimas mor, 04.11.09, dansk oversættelse)

Ligesom Israhs mor mener Massimas mor ikke, at man skal tvinge forældre til at tale dansk med deres børn i hjemmet. Tværtimod synes hun, at det netop er i hjemmet, de skal lære mere urdu. Men modsat Israhs mor, udtrykker Massimas mor ikke bekymring over, at hun og hendes mand ikke taler så meget dansk med børnene, fordi børnene taler dansk med hinanden og i de fleste situationer uden for hjemmet. I hjemmet skal de derfor lære urdu, da det er vigtigt at kunne, når de kommer til Pakistan, og det er vigtigt for at kunne lære ”om den kultur”. Udtrykket ”de bør tale deres eget sprog” minder om Israhs mors udtryk ”deres sprog” og indikerer et mere integrativt forhold til henholdsvis arabisk og urdu. Ordet ”deres” bliver ikke anvendt, når Israhs mor omtaler Israhs brug af dansk. Bortset fra en sekvens, hvor Massimas mor taler om børnenes brug af dansk i en instrumentel sammenhæng, omtaler Massimas mor heller ikke børnenes forhold til dansk således. Harris (2006) finder samme fænomen i sin undersøgelse af 30 unges selvrapporterede sprogbrug. De unge bor i London og har overvejende sydasiatisk baggrund. Harris (2006: 101) undersøger de unges præsentationer af deres forhold til de minoritetssprog, der tales i deres hjem og af deres familier. Til trods for, at de unge beretter om manglende kundskaber i disse sprog, refererer de symbolsk til dem som ”mit sprog”. Harris (2006: 146) pointerer, at de ikke på samme eksplicite måde refererer til ”my Britishness”. Harris giver en mulig forklaring:

It may be that what is being observed here is a Britishness which is being lived in a relatively new kind of social formation which has not fully matured into a structure which can be lucidly named (Harris 2006: 146).

Jeg mener ikke, at denne forklaring kan bruges som forklaring på mødrenes udsagn. At mødrene til mine deltagere ikke refererer til dansk med ”deres eget sprog”, mener jeg ikke skyldes, at det er en social formation, som ikke kan italesættes klart. Forklaringen skal snarere findes i de tilknytninger, mødrene har til sprogene. Jeg har allerede vist, hvordan argumenterne for at tale dansk overvejende er instrumentelle, mens argumenterne for at tale urdu og arabisk overvejende er integrative. Gumperz (1982: 66) beskriver en tilsvarende forskel i status mellem majoritetssprog og minoritetssprog i sin undersøgelse af kodeskift. Der er en tendens til, at majoritetssprog bliver betragtet som en *de-kode* og minoritetssprog som en *vi-kode*. Når mødrene siger ”deres sprog” og ”deres eget sprog” kan arabisk og urdu altså anses for en vi-kode. Tilsvarende giver den instrumentelle dimension af børnenes brug af dansk en indikation på, at der her er tale om en de-kode. Hvorvidt børnene italesætter samme forhold til deres sprogbrug, gennemgår jeg i nedenstående afsnit.

### **4.3. Rapporteret sprogbrug fra de tre deltagere**

I dette afsnit belyser jeg deltagernes rapporterede sprogbrug, som det kommer til udtryk i gruppeinterview, enkeltinterview og deltagernes skrevne præsentationer, og i næste afsnit sammenholder jeg den rapporterede sprogbrug med den iagttagede sprogbrug.

#### **4.3.1. Israh**

Israh refererer hverken til dansk eller arabisk med udtryk som ”mit sprog”. I enkeltinterviewet fortæller Israh, at hun for tiden hører mest arabisk musik, fordi hun forstår mere og føler sig mere knyttet til det (se også afsnit 5.3.). Hun signalerer dermed en vis tilknytning til det arabiske sprog. I den skriftlige hjemmeopgave beskriver Israh sit forhold til dansk og arabisk således:



lige nu er det vigtigste sprog for mig dansk, for det er det jeg skal bruge i min fremtid. Det er det man bruger i danmark. arabisk er også et vigtigt sprog, for hvis jeg rejser nogle steder kommer jeg også til at bruge det et par gange.

Israhs begrundelse for, at dansk er vigtigt, er af instrumentel karakter. Begrundelsen for, at arabisk er vigtigt, er ligeledes af instrumentel karakter om end ikke ligeså udtalt. Men Israh signalerer også et mere integrativt forhold til det arabiske sprog i udsagnet om tilknytningen til arabisk musik.

I gruppeinterviewet med Israh, Fadwa og Jamila bliver de spurgt om, hvorvidt der er nogen regler for, hvordan de må tale i klassen. Til det svarer Israh:

Israh: øh jo ((læreren)) sagde på et tidspunkt at man ikke skal tale sådan noget sprog her //fordi så de andre kan forstå //tænk hvis de nu bagtaler eller sådan noget // folk synes ikke rigtig om det men vi gør det alligevel

Fadwa: ((fniser)) vi kan meget // vi kan godt lide at drille

(Gruppeninterview, Israh, Jamila og Fadwa, 04.09.09)

Genfortalt af Israh ser vi klasselærerens holdning om, at det er i orden at tale forskellige sprog, så længe det ikke gøres ekskluderende eller for at tale nedsættende om andre. Israh fortæller, at de gør det alligevel, og til det tilføjer Fadwa, at de godt kan lide at drille. Herefter drejes snakken væk fra den sproglige dimension, og de fortæller, hvordan de dagen forinden havde lavet ballade ved at kaste papir rundt i hele klassen, og hvordan de ofte ”går amok” og laver ballade. Sammenhængen mellem Israhs kommentar, og det, at de godt kan lide at lave ballade, indikerer, at de ved, det ikke er en velset handling, men at det lige netop er derfor, de gør det. På spørgsmålet om, hvordan de taler, når det bare er de tre, der er sammen, svarer Israh ”vi taler arabisk dansk vi blander rigtig meget”, og at de

taler mere dansk end arabisk. Derefter bliver de spurgt, hvordan de blander sprogene. Jamila og Israh beskriver det på samme måde, som Israhs mor gjorde det, nemlig at det ikke er noget, de planlægger, men at det sker automatisk. Beskrivelsen viser, at Jamila og Israh kender til de sociokulturelt baserede grænser mellem sprogene, men at de ikke overholder dem. I enkeltinterviewet fortæller Israh ligeledes, hvordan hun blander sprogene, når hun taler sammen med andre, der kan arabisk. Hun fortæller også, hvordan de finder på nye ord, der ligner lidt arabisk, som de så laver lidt om, så det lyder sjovt, hvorefter alle kommer til at sige det. Den sproglige adfærd, Israh beskriver her, følger således den poly-linguale norm.

I gruppeinterviewet fortæller Fadwa, at hun altid taler dansk med sine søskende, og at hun ikke ville kunne tale arabisk med dem. Som interviewer påpeger jeg det forhold, at hun ikke vil tale arabisk med sine søskende, men gerne med Israh og Jamila. Israh griner og siger ”vi bander på arabisk mest”, og Fadwa tilføjer ”ja det er fordi vi kan godt lide at bande på arabisk”. Ud fra deres beskrivelse lader det til, at en sådan sproglig praksis ikke er noget, de har med deres søskende, men derimod noget, de kan gøre med hinanden. Israh fortæller dog i enkeltinterviewet, hvordan hun også bander med sin bror, og at det netop sker, når deres mor ikke er til stede.

#### **4.3.2. Yasmin**

Yasmins mor beskrev Yasmins manglende lyst til at tale urdu. Yasmin indikerer det samme i enkeltinterviewet, hvor hun taler om, at hun skal på ferie i Pakistan:

Yasmin: uha der bliver jeg jo nødt til at tale urdu ((ler)) det er vi ikke så gode til ((ler kort)) fordi min mor hun er jo # god til dansk og alt det der hun er bare vant til at tale dansk med os

(Enkeltinterview, Yasmin, 08.12.09)

I enkeltinterviewet fortæller Yasmin, at hun forstår alt på urdu, men når hun selv skal snakke, kan hun ikke huske ordene og rækkefølgen, fordi dansk og urdu er to helt forskellige sprog. Når hun nogle gange taler urdu med sin far, blander hun det lidt, så når hun ikke kan finde et ord på urdu, siger hun det på dansk. I præsentationen skriver hun, at hendes far er meget opsat på, at hun og hendes søstre skal lære urdu, så han presser dem til at tale urdu. Men ellers taler hun det kun med folk, som ikke kan dansk. I gruppeinterviewet fortæller Yasmin, at hun mest taler dansk derhjemme. På interviewerens spørgsmål om, hvilke sprog de kender til, svarer Yasmin dansk, urdu, engelsk og tysk. Selma, som er med i gruppeinterviewet, remser ligeledes op, hvilke sprog hun kender til. Da hun siger pakistansk, siger Yasmin til hende ”du kender sgu da ikke til pakistansk”. Ved Selmas selvfremstilling som en, der kender til mange sprog, underkender Yasmin hende således i forhold til hendes kendskab til pakistansk. Rampton (1995: 280) beskriver, hvordan forskellige sprog opfattes som tilhørende forskellige sprogbrugere, og hvordan nogle sprogbrugere har adgang til bestemte sprog, mens andre ikke har det. Yasmins udsagn indikerer muligvis en sådan opfattelse. Pakistansk tilhører hende selv, mens Selma ikke har adgang til det. Hun fremstår dermed som om, hun har et vist forhold til urdu. Det samme er tilfældet i hjemmeopgaven, hvor hun skriver, at urdu er hendes modersmål. Derudover skriver hun ikke noget om urdu. Forholdet til dansk italesætter hun på følgende måde: ”Sproget som jeg interresere mig mest er selvfølgelig også dansk fordi det er det sprog jeg bruger mest,...” og tilføjer ”... men det bedste sprog for mig er nok Engelsk/Amerikansk. Det syntes jeg er det bedste sprog fordi jeg syntes, at det lyder rigtig sejt når man taler det”.

#### **4.3.3. Massima**

Massima deltager i to gruppeinterview, det ene sammen med sin bedste veninde Jehan, det andet med sin storesøster Salima og Zinah fra Salimas klasse. Følgende uddrag er fra interviewet med Jehan, hvor interviewereren Lian, efter de har talt om, hvilke

sprog de kender til, spørger, om de synes, det er vigtigt at kunne mange sprog:

Massima: øh nej  
Jehan: nogle gange er det lidt forvirret ikke  
altså man <kommer til at blande> [>]  
mange det er meget af de andre.  
Massima: <ja hvis man nu blander> [<]  
Massima: jo altså engelsk det er vigtigt det  
taler man over hele verdenen ikke  
(...)  
Massima: og dansk fordi det hører til i skolen og  
så her i Danmark // og så er det  
((urdu)) vores housesprog også fordi  
derhjemme  
Lian: så de tre sprog synes I er vigtige  
Massima: ja  
Jehan: ja  
Lian: men er det så også sådan I bruger dem  
bruger I kun  
Massima: nej vi bruger dem nogle gange jo altså  
urdu bruger vi mest  
Jehan: urdu bruger vi altså mest ikke  
Massima: ja urdu og dansk bruger vi også rigtig  
meget af <engelsk> [>] det bruger vi  
også sådan nogle gange når vi taler over  
i skolen  
Jehan: <ja> [<]

(Gruppeinterview, Massima og Jehan, 04.06.09)

Jehan siger, at det nogle gange er lidt forvirret, men derefter giver Massima en klar beskrivelse af, hvilke sprog de taler hvor. Det er en tydelig inddeling, hvor dansk hører til i skolen, og urdu hører til derhjemme. Uddraget viser, at de to piger kender til de sociokulturelt etablerede grænser mellem sprog og til dobbelt-etsprogethedsnormen, men som vi skal se, tager pigerne hverken disse grænser eller sprognormen særlig alvorligt i deres sproglige praksis. I gruppeinterviewet med søsteren Salima og Zinah er inddelingen ikke så fuldstændig. Her beretter Massima, at hun og Jehan ofte taler urdu sammen i skolen. Massima siger også i interviewet med Salima og Zinah, at de ikke taler så meget dansk derhjemme, men her retter storesøsteren hende og

siger, at de fire søskende taler dansk sammen. Alligevel betegner Massima urdu, som "vores housesprog". I enkeltinterviewet bliver Massima spurgt om, hvilken musik hun hører, og hun svarer "indisk mit eget sprog og så engelsk". Hun beskriver altså indisk som sit eget sprog og fortæller bagefter, at indisk og urdu er det samme. Da hun kort efter fortæller, at hun ser tv-serier, og bliver spurgt om, hvilken slags det er, svarer hun "sådan nogle på mit eget sprog". I den skriftlige hjemmeopgave skriver hun: "Urdu er mit sprog, som jeg altid bruger i min hverdag, og jeg er stolt over mit sprog". Massima beskriver ikke forholdet til dansk med tilsvarende termer. Det er samme fænomen, som jeg fandt hos hendes mor og Israhs mor, og jeg argumenterede i deres tilfælde for, at distinktionen mellem instrumentel og integrativ motivation kunne bruges som forklaring. Den samme forklaring kan muligvis bruges om Massimas udsagn, men da hun ikke italesætter sit forhold til dansk, kan det ikke fastslås. En anden forklaring kan findes i de to sprogs roller i det danske samfund. I Staunæs' (2004) studie af køn og etnicitet i to syvendeklasser i Storkøbenhavn finder hun, at elever med minoritetsbaggrund oftere italesætter deres etnicitet end elever med majoritetsbaggrund. Hun skriver, at for

...bærere af hvide kropstegn (...) er refleksionen over de hvide kropstegn fraværende. Det er ikke noget, der almindeligvis tænkes i. Man taler om de "sorthårede", om "negre" og "udlændinge" og om at se netop "anderledes" ud. Men eleverne uddyber sjældent, hvad det anderledes er anderledes i forhold til. Det er blot det normale, det almindelige (Staunæs 2004: 142).

Hvis vi overfører denne iagttagelse til sprogbrug, vil det sige, at dansk, som det såkaldte nationalsprog, blot er "det normale, det almindelige", mens urdu er en afvigende kategori fra det normale. Dette kan formentlig forklare, hvorfor Massima italesætter sit forhold til urdu, men ikke til dansk.

#### 4.4. Iagttaget sprogbrug hos de tre deltagere

Efter at have beskrevet, hvilke normer for poly-sproglig adfærd de tre deltagere møder fra forskellige sider, hvordan de tre deltageres mødre beskriver deres sprogbrug, og hvordan de selv gør det, analyserer jeg deres poly-sproglige adfærd, som den fremkommer i mit materiale. Jeg baserer mine analyser på optagelser foretaget i skolen, både i timerne og frikvartererne, og i deres hjem. Jeg gennemfører ikke en kvantitativ analyse af mængden af forskellige træk tilskrevet bestemte sprog. Derimod analyserer jeg om, og i så fald hvorledes, de tre deltagere bruger de forskellige træk tilskrevet forskellige sprog, de har til rådighed.

##### 4.4.1. Massima

Tidligt i feltarbejdet bemærkede jeg, at Massima anvender træk tilskrevet urdu i skolen. Det samme viser sig ved gennemlytning af optagelserne fra skolen, hvor jeg finder flere sekvenser med træk fra urdu. Der er en tydelig systematik i det. Hun anvender kun urdu, når hun interagerer med Jehan. Hun gør det aldrig ud i klassen eller til andre elever, der har kendskab til urdu. Men at betegne urdu som en vi-kode for hende og Jehan vil være misvisende. Størstedelen af deres ytringer er nemlig på dansk. Ikke desto mindre indgår urdu ofte i deres samtaler, og som nedenstående uddrag viser, indgår det ofte sidestillet med dansk. Uddraget er fra begyndelsen af en time. Det har lige været frikvarter, og på vej ind i klassen har Massima fået en trådløs optager på. Massima og Jehan taler om en slåskamp, de har været indblandet i (i kapitel 5 uddrag 5.6 analyserer jeg begyndelsen af uddraget).

##### Uddrag 4.1. *klog banta hai*

- 1 Jehan: *nahi aye ga* Selma xxx  
%dan: han kommer ikke
- 2 Massima: ((ler kort)) *mein ne us ko churaya*
- 3 *tha*  
%dan: jeg løsrev ham
- 4 Jehan: han hoppede op
- 5 Massima: han slog også mig

6 Jehan: ja men du så ikke der da han hoppede  
7 op [xxx ((ler))]  
8 Massima: [((ler))]  
9 Lærer: Massima o:g øh Jehan ti stille følg  
10 med herovre fordi det vi sluttede med  
11 sidst ((snakker videre))  
12 Massima: ((ler)) syg frikvarter  
(2.0)  
13 Massima: xxx *idhar ata hai xxx phir kehta hai*  
14 eh paki  
%dan: xxx kommer her xxx, så siger han  
(0.6)  
15 Massima: skrid lige med dig *phir jaata hai*  
%dan: så går han  
16 Jehan: ja  
17 Massima: så sagde jeg også skrid med ham  
(6.3)  
18 Massima: klog *banta hai*  
%dan: han spiller  
(1.8)  
19 Jehan: hvad er det for noget  
20 Massima: ((ler)) xxx *mujhe darr lag raha hai*  
%dan: jeg er bange  
21 Jehan: ej lad nu være hvis de skulle xxx  
22 Massima: *mein ne do ko mara tha* hold din kæft  
23 xxx  
%dan jeg slog på to  
(4.9)  
24 Massima: øh *ek ne* hvad hedder det øh Selma *ko*  
25 *marā doosre ne kis ko mara tha* han  
26 slog os hele tiden Fadwa *ko*  
((Fadwa ko er et spørgsmål))  
%dan 2.+3. ord: den ene  
%dan 9.-16. ord: slog Selma, hvem slog den  
anden?  
%dan 23. ord: på Fawda?  
((Der er ingen reaktion på Massimas  
spørgsmål, og samtalen stopper))

(Klasseoptagelse med trådløse mikrofoner, 29.10.09)

En stor del af litteraturen om kodeskift beskæftiger sig med at klassificere kodeskiftenes funktioner i interaktion. For eksempel opstiller Gumperz (1982: 75-81) en liste, som illustrerer nogle af de mest almindelige funktioner ved kodeskift. Det drejer sig om

citater, modtagerspecifikation, interjektion, gentagelse, betydningskvalifikation, personalisering og objektivering. Ved at analysere uddraget på en sådan måde kunne man for eksempel fastslå, at i linje 13 til 15 fungerer urdu som regibemærkninger, der opbygger narrativen, mens dansk bruges til direkte tale. Men i linje 17 er det ikke urdu, men derimod dansk, der fungerer som regibemærkning. Og i linje 2 til 3 og 5 er den ene af Massimas ytringer, som beskriver slåskampen, på urdu, mens den anden er på dansk. Derudover vil det være svært at klassificere funktionerne af urdu og dansk i ytringen ”klog *banta hai*” (linje 18) for ikke at tale om ytringen i linje 24 til 26. Det ser altså ikke ud til, at der er nogen systematik i skiftene. Under alle omstændigheder vil det blot være analytikeren, der klassificerer kodeskiftene som kodeskift. For med Auers (1995: 116) interaktive definition af kodeskift in mente (se kapitel 2) bør ovenstående udveksling måske slet ikke klassificeres som kodeskift. Hverken Massima eller Jehan ser nemlig ud til at tolke skiftene som skift. Kodeskiftene er desuden, bortset fra i linje 24, uflagede. Skiftene foregår helt flydende, og de er altså hverken flagede med pauser, tøven, gentagelser eller metasproglige kommentarer (Poplack 2004: 593). Det giver ingen mening at definere funktionerne af de forskellige kodeskift som værende anderledes end andre elementer af interaktionen. I Auers (1999: 310) beskrivelse af sprogmiks er kodeskiftene ikke betydningsfulde i en lokal kontekst, men derimod i en mere global kontekst, og jeg mener, at det netop er sådan, interaktionen mellem Massima og Jehan skal forstås. Kodeskiftene er nemlig ikke diskursrelaterede, men derimod identitetsrelaterede.

Distinktionen mellem urdu og arabisk som en vi-kode og dansk som en de-kode var relevant i forbindelse med mødrenes beskrivelser af børnenes sprogbrug. Men når vi ser på Massima og Jehans sproglige praksis, bliver distinktionen for rigid. Det giver ikke mening at kategorisere dansk som en de-kode og urdu som en vi-kode eller omvendt. Hvad der derimod giver mening, er at kategorisere deres poly-linguale sprogning som en vi-kode. De to veninders sproglige praksis er nemlig med til at etablere



og bekræfte deres sociale relationer. De to piger har været veninder siden børnehaveklassen, og det er derfor sandsynligt, at de har udviklet en fælles sproglig historie. Sprogvalg er ofte individuelle interaktionshistorier, hvor sprogvalgsmønstre har udviklet sig (Auer 1995: 127). Ligesom det er tilfældet med informanterne i Køge-projektet (Møller & Jørgensen 2009b: 77), har Massima og Jehans sprogvalgsmønstre formentlig udviklet sig mod en højere grad af poly-lingual sprogning. Normen bag poly-lingual sprogning står i skærende kontrast til etsprogethedsnormen og dobbelt-etsprogethedsnormen, som Massima og Jehan i den grad overtræder. De to pigers interaktion viser tydeligt, at tanken om et ”rent” sprog udelukkende er et ideal, som på ingen måder kan bruges til at beskrive den sprogbrug, vi møder hos senmoderne storbyunge.

Indholdet af optagelserne fra hjemmet er på linje med analyserne af Massimas rapporterede sprogbrug. I langt de fleste tilfælde taler Massima urdu med sine forældre og dansk med sine søskende. I optagelser, hvor Massima er sammen med sin mor og sine søskende, kan urdu og dansk derfor godt blive anvendt i samme samtale. Sprogene er dog ikke integreret på samme måde, som vi så det hos Massima og Jehan. Derimod afhænger kodevalget i udpræget grad af samtalepartnerne. Der er dog også tilfælde, hvor det er mere varierende. I en optagelse, hvor moren, Massima og hendes søskende ser en indisk tv-serie, taler Massima og hendes søskende urdu sammen enkelte gange. I andre optagelser anvender Massima også enkelte danske ord i ytringer på urdu til sin mor. Derudover er der i en af optagelserne en ytring, hvor der er en høj grad af integration mellem dansk og urdu. Massimas mor passer et lille barn, som græder. Moren forsøger at trøste den lille dreng, hvorefter Massima siger til sin mor ”kildi kar”, hvilket kan oversættes til ’kild ham’. Ordet ’kar’ er fra urdu og betyder ’gør’. ’Kildi’ er fra det danske ord ’kild’, men med en endelse fra urdu tilføjet. På urdu kan man sætte et ’i’ efter et verbum for på den måde at gøre udtrykket blidere og sødere. Massima blander altså to grammatiske systemer i denne ytring. Hermed er sprogene fuldstændig integrerede, og med Auers (1999: 309) begreber kan

det beskrives som en fusioneret lekt. Ytringen illustrerer, hvorledes sprogafgrænsning ikke altid er mulig. Den er således et godt eksempel på, hvorfor jeg ikke definerer pigernes sproglige adfærd som tosproget eller flersproget. De termer indikerer nemlig, at sprog er afgrænsede, tællelige størrelser. Men i Massimas ytring er sprogene så integrerede, at det ikke er til at afgøre, om ytringen er på dansk eller på urdu. Det er derfor mere rammende at kategorisere de unges sproglige adfærd som poly-lingual sprogning.

#### 4.4.2. Israh

I gruppeinterviewet fortæller Israh og Fadwa, at de godt kan lide at bande på arabisk, og at de mest bander på arabisk. Det bekræfter indholdet i optagelserne. De to følgende uddrag er fra samme optagelse. Lamis har fået en trådløs mikrofon på, og timen skal til at gå i gang. Israh sidder ved siden af Lamis og siger pludselig ind i mikrofonen:

##### Uddrag 4.2. *yin'al abūhum*

- 1 Israh: *yin'al abūhum* ((ler))  
%dan: forbandet må være deres far
- 2 Lamis: ((ler))
- 3 Lamis: hørte du hende sige ned i *yin'al abūk*
- 4 ((ler))  
%dan: forbandet må være din far
- 5 Jamila: ((ler))

(Klasseoptagelse med trådløse mikrofoner, 21.10.09)

Det er ikke tydeligt ud fra den forudgående sekventielle kontekst, hvorfor Israh pludselig bander ind i mikrofonen. Men i hvert fald reagerer de øvrige samtaledeltagere på det. Lamis reagerer med det samme ved både at grine og genfortælle situationen til Jamila, som ligeledes ler. Der bliver altså reageret på Israhs banden på arabisk, og kodeskiftet fremstår således diskursrelateret. Samtidig kan brugen af arabisk ses som en inkluderende handling for de arabiskkyndige piger, og som en ekskluderende handling for de ikke-arabiskkyndige sprog-

forskere. I næste uddrag ser vi ligeledes, hvordan arabisk bruges ekskluderende over for os:

#### Uddrag 4.3. *det er derfor jeg taler arabisk*

- 1 Jamila: sluk for den der xxx  
2 Israh: men *biddī azittu fī* xxx  
%dan: jeg vil smide den ud i xxx  
3 Abed: de forstår ikke arabisk  
4 Israh: *mniḥ* det er derfor jeg taler arabisk  
%dan: fint  
(2.0)  
5 Israh: nå men de kan bare tage en ordbog  
6 arabisk ordbog  
7 Anas: xxx  
(Læreren begynder at tale i baggrunden)  
8 Israh: xxx *ḥaywānāt inta akbar ḥaywān*  
%dan: du er det største dyr  
%com: udtrykket svarer til at sige 'du er den største idiot'

(Klasseoptagelse med trådløse mikrofoner, 21.10.09)

Israh siger eksplicit, at hun taler arabisk, så vi ikke kan forstå det. Efter en pause på to sekunder kommenterer hun dog selv, at vi bare kan tage en ordbog. Men den indsigt forhindrer hende ikke i at bande videre på arabisk, som vi kan se i linje 8, hvor hun taler nedsættende til Anas. Det samme gør hun i følgende uddrag, hvor hun, inden uddraget begynder, har hentydet, at en fra klassen har grimt hår:

#### Uddrag 4.4. *ved du hvad xxx sha'rak inta fākir ḥālak ḥilū*

- 1 Anas: skulle det komme fra dig  
2 Israh: ej okay JA: jeg er en pige okay I er  
3 sådan nogle mongoler ved du hvad xxx  
4 *sha'rak inta fākir ḥālak [ḥilū ḥik*  
5 *ba'dīn rāḥ aḥillū sha'rak kullu]*  
%dan: xxx dit hår du tror at du er flot og  
sådan noget jeg vil rode i hele dit  
hår og så  
6 Abed: [skal du have  
7 længere end ham der Anas Anas skal du  
8 have længere end ham der]

(Klasseoptagelse med trådløse mikrofoner, 21.10.09)

Israh taler grimt til drengene, som dog ikke reagerer på det. Abed overlapper endda Israhs ytring og fortsætter med at tale til Anas, hvorefter Israh stopper midt i en sætning. Vi ser i de tre uddrag, hvordan Israhs ytringer med træk fra arabisk overvejende er af nedsættende karakter. Det fremstår som om, hun anvender træk fra arabisk for at underholde, forstærke indholdet og ekskludere os som lyttere. Skiftene er diskursrelaterede og foregår ikke ligeså integreret som hos Massima, hvorfor jeg med Auers (1999: 310) begreber kategoriserer Israhs skift som kodeskift og ikke som sprogmiks. Fælles for Israhs skift i disse uddrag og i andre klasserumsoptagelser er, at de forekommer inden en time begynder eller ved uofficiel interaktion. Det sker således ikke, at hun ignorerer eller overskrider de sociokulturelt etablerede grænser, når hun henvender sig til lærere eller i forbindelse med øvrig officiel klasserumsinteraktion. Hun belyser det selv på følgende vis:

Astrid: hvordan taler du når der er timer inde i klassen  
Israh: (...) jeg kan godt hviske lidt og tale lidt arabisk og dansk og så når jeg tager hånden op så taler jeg normalt dansk

(Enkeltinterview, Israh, 08.12.09)

Jeg har belyst Israhs sprogbrug i skolen og belyser nu, hvordan det er i hjemmet. Analyserne er baserede på den enkelte optagelse, jeg har fra hjemmet. Det er en optagelse, hvor familien spiser aftensmad sammen. Israhs mor, far og lillebror på tre år er til stede. Israhs storebror på 16 år kommer ind i stuen, da faren kalder på ham, men ellers optræder han ikke på optagelsen. I denne optagelse iagttages en anden sprogbrug hos Israh, end den vi så i skolen. Det arabiske er det dominerende, og forældrene anvender kun enkeltstående ord tilskrevet dansk, for eksempel da de taler med den tre-årige søn om, hvad fisk hedder på dansk. Ud over disse enkeltstående ord på dansk fra forældrene er det Israh, der bringer dansk ind i samtalen. Israhs

skift mellem træk tilskrevet henholdsvis dansk og arabisk er deltagerrelateret (Auer 1995: 126). Skiftene forekommer aldrig i direkte interaktion med forældrene, men udelukkende når hun henvender sig til sin lillebror. Forudgående for følgende uddrag har Israh talt arabisk til sine forældre, og mens hun henvender sig til sin lillebror, taler forældrene stadig arabisk sammen i baggrunden:

Uddrag 4.5. *vil du ikke have spaghetti*

- |   |        |  |
|---|--------|--|
| 1 | Israh: | <i>halla' a'illak tākul akil</i>             |
|   | %dan:  | nu vil jeg sige dig at du skal spise din mad |
| 2 | Bror:  | <i>lā:</i> ((holder vokalen længe))          |
|   | %dan:  | nej  |
| 3 | Israh: | jo   |
| 4 | Bror:  | xxx ((nægtende lyd))<br>(2.0)                |
| 5 | Bror:  | ne:j ((holder vokalen længe))                |
| 6 | Israh: | vil du ikke have spaghetti                   |
| 7 | Bror:  | ne:j ((holder vokalen længe))                |
| 8 | Israh: | <i>balāsh</i>                                |
|   | %dan:  | så lad være                                  |

(Optagelse initieret af Israh, 05.11.09)

Israh beder sin lillebror om at spise sin mad. Hun siger det med arabiske træk, og han svarer nej, ligeledes med arabisk. Derefter kodeskifter hun til dansk, og hans efterfølgende reaktion er først en nægtende lyd, og så et ”nej” på dansk. Israh spørger med en blid stemme på dansk, om han vil have mere spaghetti, hvortil han igen siger nej på dansk. Herefter siger Israh med mere kraft i stemmen på arabisk, at han så kan lade være. Der kommer ingen reaktion på dette. I dette uddrag ser det ud til, at Israhs kodevalg er afgørende for lillebrorens. Når hun skifter, skifter han også. I det næste uddrag gør samme mønster sig ikke gældende. Her fortæller faren, moren og Israh lillebroren, at han ikke må få mere af det, han spiser:

Uddrag 4.6. *du har fået nok*

- |   |        |                                   |
|---|--------|-----------------------------------|
| 1 | Bror:  | [xxx] ((arabisk))                 |
| 2 | Israh: | [biyikfi:] ((holder slutvokalen)) |

længe))  
 %dan: det er nok  
 3 Mor: *bukrah bidda bitū'al*  
 %dan: du skal også have noget i morgen  
 4 Bror: *lā mā bukraḥ*  
 %dan: nej ikke i morgen  
 5 Israh: du har fået nok  
 6 Bror: *lā:* ((holde vokalen længe))  
 %dan: nej  
 7 Israh: *jo:* ((holder vokalen længe))  
 8 Bror: *lā:* ((holde vokalen længe))  
 %dan: nej  
 9 Israh: jeg [sagde]  
 10 Far: [*ni'tik bukraḥ*] *kamān khala*  
 %dan du får også i morgen slut

(Optagelse initieret af Israh, 05.11.09)

I denne sekvens siger Israh det samme to gange først på arabisk og derefter på dansk. Lillebroren reagerer ikke på det første, Israh siger, men da hun siger det anden gang, denne gang på dansk, svarer han tilbage med et langtrukket ”nej” på arabisk. Israh svarer tilbage med et ligeså langtrukket ”jo” på dansk, og lillebroren siger igen med en lang vokal ”nej” på arabisk. Her accepterer lillebroren tilsyneladende ikke Israhs kodevalg, som han gjorde det i uddrag 4.5. De to søskendes sprogvalg spiller muligvis en rolle i deres forhandling om, hvorvidt lillebroren må spise mere eller ej. Ved at trække på to forskellige koder fremstår det som om, de signalerer deres uenighed på anden vis end blot gennem det semantiske indhold. Forhandlingen fortsætter derefter med indvendinger fra faren og moren. Faren og moren anvender arabisk til deres søn, mens Israh anvender dansk. Da Israh lidt efter spørger sin mor om noget, er det på arabisk. Den iagttagede sprogbrug i denne samtale er altså på linje med den rapporterede sprogbrug fra Israh og hendes mor om, at Israh taler mere dansk med sine søskende og overvejende arabisk med sine forældre.

#### 4.4.3. Yasmin

I de etnografiske observationer er det ikke på noget tidspunkt blevet iagttaget, at Yasmin anvender træk fra urdu. Det samme

viser sig ved gennemlytning af optagelserne fra skolen, både i timerne og i frikvartererne. I de tre optagelser, hun har foretaget i sit hjem, hvor hun taler med sine to søstre, sin mor og dennes veninde, anvender hun heller ikke urdu. Jeg vil derfor ikke foretage nogen kvalitative analyser af hendes sprogbrug, da fokuset for dette kapitel er integreringen af træk tilskrevet forskellige sprog. Men jeg vil knytte en kommentar til Yasmins sprogbrug. Når Yasmin ikke anvender træk tilskrevet urdu i skolen, kunne en forklaring være, at det skyldes, at den sproglige hverdag i hendes hjem er dansk. Men selvom det ikke kan afvises, at der er en sammenhæng mellem familiens sprogbrug derhjemme og Yasmins sprogbrug i skolen, så anser jeg ikke denne sammenhæng for den afgørende forklaring på, at Yasmin ikke kodeskifter mellem urdu og dansk. Kodeskift er ligesom al øvrig sprogning redskaber "... til at opbygge, vedligeholde, administrere, forhandle og afslutte vores sociale relationer" (Jørgensen 2002: 11). Som jeg viser i kapitel 5, bruger pigerne store dele af frikvartererne på at skabe sociale relationer på forskellig vis. Når Yasmin ikke anvender træk tilskrevet urdu, er den mest oplagte forklaring, at de piger, hun har tætte sociale relationer til, ikke har kendskab til urdu. Om der bliver talt urdu derhjemme eller ej, mener jeg ikke er af afgørende betydning for Yasmins sprogbrug i skolen. At hun ikke bruger bare enkelte træk tilskrevet urdu, skyldes snarere, at hun ikke vil få noget ud af det, hvilket netop er grundtanken bag sprogning:

They [sprogbrugerne] may even choose *not* to employ features from different languages or varieties in the same linguistic production. But if so, it is because they do not expect to achieve their aims through such linguistic behavior... (Møller & Jørgensen 2009a: 47).

#### 4.5. Opsummering

I dette kapitel har jeg beskæftiget mig med de tre pigers sproglige hverdag i skolen og i hjemmet. Jeg har vist, hvilke sprognormer de unge møder fra samfundet, fra skolen og fra

hjemmet. Selvom de tre pigers sproglige hverdag ser forskellig ud, udtrykker pigernes mødre alle et ønske om, at børnene kan arabisk og urdu. Mødrene er imod lovforslaget om, at børn skal tvinges til at tale dansk i hjemmet. Det er op til forældrene selv at afgøre. Men de understreger alle vigtigheden af, at børnene taler dansk. Det gør de af instrumentelle grunde, mens begrundelserne for, at børnene skal lære henholdsvis arabisk og urdu, er mere integrative. Jeg har vist, at de tre piger også alle understreger vigtigheden af at tale dansk, og hvordan de italesætter deres forhold til de øvrige sprog forskelligt.

De tre pigers rapporterede sprogbrug viser, at de kender til de sociokulturelt etablerede grænser mellem sprog. Men det behøver ikke at betyde, at de tager dem alvorligt. Jeg har vist, hvordan Massima og Israh ignorerer eller overskrider grænserne, og at deres sprogbrug i stedet for at karakteriseres som tosproget eller flersproget skal karakteriseres som polysproget. Men det betyder ikke, at de anvender træk fra forskellige sprog vilkårligt i forskellige kontekster. De anvender kun urdu eller arabisk til andre, der kender til disse sprog. Både skolelederen og klasselærerne accepterer, at de unge taler forskellige sprog, så længe de ikke gør det nedsættende og ekskluderende. I mit datamateriale har jeg fundet flere eksempler, hvor Israh anvender arabisk i nedsættende tale til andre elever. Men det sker udelukkende til elever, der også kan arabisk, og det er således ikke en ekskluderende handling. I den offentlige debat i Danmark diskuteres det af og til, om det skal være forbudt at tale andre sprog end dansk i skolen. I 2009 forbød en skole på Fyn for en periode brug af andre sprog end dansk, efter at nogle elever havde chikaneret andre elever og lærere på arabisk. Forbuddet rummer mange problemer, som jeg ikke berører her. Jeg nøjes med at belyse et paradoksalt aspekt ved sådan et forbud. I gruppeinterviewet med Israh, Fadwa og Jamila fortæller de tre piger, at de taler nedsættende og bander på arabisk. De indikerer, at de netop gør det, fordi de ved, det er forbudt. Således vil et forbud mod brug af andre sprog end dansk muligvis kun gøre det endnu mere interessant at bruge dem.



Jeg har argumenteret for, at Yasmin ikke anvender træk fra urdu i skolen, fordi hun ikke vil opnå noget ved det. Omvendt forholder det sig med Massima, hvis poly-sprogning er med til at etablere og bekræfte hendes sociale relationer med Jehan. Kodeskiftene i uddragene fra Massima og Jehans sprogbrug er identitetsrelaterede, mens de i uddragene fra Israh er diskursrelaterede. For begge gælder det, at kodeskiftene i optagelserne fra hjemmet overvejende er intersententielle, mens de i optagelsen fra skolen også er intrasententielle. Der er således en højere grad af integreret poly-sprogning, når pigerne interagerer med veninder og venner i skolen, end når de interagerer med familien i hjemmet. Det vil være interessant at undersøge pigernes sprogbrug, når de bliver ældre. Dermed kan det undersøges, om en høj grad af integreret poly-sprogning udelukkende er et ungdomsfænomen. En sådan undersøgelse er blevet foretaget af Møller og Jørgensen (2009b: 77-78). De finder et forøget antal blandede sætninger hos deres informanter, fra de var folkeskoleelever, til de var i midttyverne, og kan således konkludere, at en høj grad af integreret poly-sprogning ikke udelukkende er et ungdomsfænomen.

## KAPITEL 5 – SOCIALE RELATIONER OG IDENTITETSKONSTRUKTIONER

I dette kapitel beskæftiger jeg mig med, hvorledes de tre piger forhandler sociale relationer og identitetskonstruktioner i interaktioner med hinanden og med andre, især piger, fra klassen. En stereotyp beskrivelse af pigers adfærd er, at de bruger meget tid på at bagtale hinanden, snakke om, hvem der har sagt hvad om hvem, hvem der synes hvad om hvem og så videre (se for eksempel Eggins & Slade 1997: 284). Goodwin (2006: 248) beskriver ligeledes, hvordan de piger, hun har studeret: "...were intensely concerned with defining who was included and excluded in the social group of the moment." Mine tre deltagere er ikke nogen undtagelse. Det opdagede jeg tidligt i feltarbejdet, og det bekræftes af indholdet i optagelserne. Selvfølgelig er der adskillige andre emner, pigerne beskæftiger sig med i deres interaktioner, som musikpræferencer, tøj og udseende, tv-udsendelser og skolerelaterede emner. Men forhandling af sociale relationer gennem sladder, bagtalelser og konflikter fylder meget, og i afsnit 5.1. viser jeg, hvorledes dette foregår. Som kontrast til denne stereotype feminine adfærd finder jeg, at pigerne ydermere konstruerer identiteter, der nærmere kan kategoriseres som stereotype maskuline identiteter. Det beskæftiger jeg mig med i afsnit 5.2 og igen i kapitel 6. Herefter belyser jeg et helt andet element af deltagernes identitetsarbejde, nemlig hvordan de på forskellig vis bruger etnicitetsaspekter som identitetsmarkører.

### 5.1. Sociale relationer gennem sladder, bagtalelser og konflikter

I mit datamateriale finder jeg flere tilfælde, hvor de tre piger og andre piger fra klassen sladrer og bagtaler. Eggins & Slade (1997: 276-277) betegner sladder som en yderst interaktiv genre, hvor deltagerne ofte medkonstruerer sladderens indhold. Sladder er potentielt ansigtstruende (Goffman 1972), og for at sladderens indhold kan fortsætte, er det nødvendigt, at deltagerne udviser enighed om handlingen. Det indikeres ved, at alle deltagere bidrager til

sladderer blandt andet ved at stille spørgsmål eller levere vurderinger. Eggins & Slade (1997: 276) skriver følgende om sladder:

Gossiping (...) involves sharing opinions and judgements about a person's behaviour or physical attributes, and by doing so implicitly asserting appropriate behaviour or defining a physical norm. In this way gossip reinforces and maintains the values of the social group.

Sladder er dermed med til at etablere og bekræfte sociale relationer, som jeg viser i afsnit 5.1.1., men kan også være kilde til konflikter, som vi skal se i afsnit 5.1.2.

### **5.1.1. Sladder og bagtalelser**

Uddrag 5.1., 5.2., 5.3 og 5.5. i dette kapitel er fra en optagelse, foretaget af Yasmin. Hun har en mp3-optager hængende om sin hals, mens hun navigerer rundt i forskellige kontekster og interagerer med forskellige samtalepartnere. Indfanget på den tre timer lange optagelse er en hændelse, som jeg selv hørte om, da jeg udførte etnografiske observationer på skolen, dagen efter optagelsen blev foretaget. Jeg befandt mig i klassen en morgen, da en lærer kom ind og bad en gruppe piger og en dreng om at komme med ind i et andet lokale, fordi hun gerne ville tale med dem. Jeg forblev i klassen med de øvrige elever og hørte dermed ikke, hvad det drejede sig om. Senere på dagen, da jeg var på tur med klassen, fortalte læreren mig uopfordret, hvad konflikten gik ud på. Det drejede sig om, at Ayşe havde betroet Fadwa, at hun ville have rødt undertøj på, hvis hun skulle være sammen med Philip. Det havde Fadwa fortalt videre til nogle i klassen, hvilket medførte, at de blot kunne sige 'rød' for at gøre Ayşe ked af det.

I første uddrag er Yasmin sammen med klassen i skolens computerrum, hvor de skal lave pointtavler til et orienteringsløb, de er ansvarlige for senere på ugen. Der er lærere til stede, men

alligevel er der en stor mængde uofficiel interaktion eleverne imellem. Imens Ayşe taler med Yasmin, begynder en af drengene at sige 'rød' til Ayşe en masse gange. Yasmin ved tilsyneladende ikke, hvad det drejer sig om og spørger Ayşe, hvad der foregår. Ayşe beder hende komme med, og de går lidt væk fra de andre og taler:

Uddrag 5.1. *JEG VED DET IKKE EN GANG fortæl mig det*

1 Ayşe: xxx skal lige sige noget xxx  
(1.5)

2 Ayşe: at øh det der rygte-noget er det er  
3 det ikke Fadwa der har lavet rygterne  
4 Yasmin: det er ikke noget med rygte:r  
5 Ayşe: jeg ved det godt xxx [fordi de har  
6 fået det at vide]

7 Yasmin: [så fortæl mig]  
8 hvad det er  
9 Ayşe: det var ?Israh og Selma? der har sagt  
10 det xxx  
(0.5)

11 Ayşe: så der jeg ved godt hvorfor du siger  
12 det der rød så jeg siger xxx ((der er  
seks sekunders uforståelig passage  
fra Ayşe, hvor en anden elev taler  
samtidig))

13 Yasmin: det er ikke noget med dig  
14 Ayşe: jo det er jeg [xxx] jeg ved det godt  
15 hvad de siger  
16 Yasmin: [hvad er det så]

17 Yasmin: JEG VED DET IKKE EN GANG [fortæl mig  
18 det]

19 Ayşe: [jeg ved  
20 det] godt xxx hun ved det sikkert  
21 godt  
22 Yasmin: hvem ved det  
(0.6)

23 Ayşe: xxx ved det da godt  
(4.6)

24 Lamis: xxx rød xxx når hun øh hvordan skal  
25 jeg sige det når hun øh gør det xxx  
26 man gør xxx ikke du ved ikke  
27 Yasmin: mm  
28 Lamis: ja når hun nu gør det med ha:m altså  
29 Philip ikke så skal hun have rødt tøj

(0.9)

30 Lamis: forstår du og så nu vi alle sammen vi  
 31 driller hende med rød[xxx]  
 32 Yasmin: [Lamis Lamis  
 33 Lamis] Lami:s mm  
 34 Natasja: rødt undertøj ((spørgende  
 35 intonation))  
 36 Lamis: [ja det er det]  
 37 Yasmin: [hvor er hun]  
 38 Natasja: ej okay hvad er det for noget hun  
 39 ↑siger  
 40 ???: ja [og]  
 41 Yasmin: [shh] tsk tsk

(Optagelse initieret af Yasmin, 21.04.09)

I første del af dette uddrag henvender Ayşe sig til Yasmin for at finde ud af, om det er Fadwa, der har startet rygterne. Yasmin afviser først, at der er nogle rygter, men Ayşe siger, at hun ved det. Efter hun har sagt det, overlapper Yasmin Ayşes tale og forsøger at få Ayşe til at inddrage hende i rygterne. I linje 12 fortæller Ayşe noget, men da der er en anden, der taler højt i baggrunden, er det ikke muligt at afgøre, hvad hun siger. I linje 13 til 18 gentager samme mønster sig som i linje 4 til 8. Yasmin fortæller Ayşe, at det ikke har noget med hende at gøre, Ayşe fortæller, at det har det, og derefter forsøger Yasmin at få indblik i det. I en overlappende ytring spørger hun først Ayşe, hvad det drejer sig om, men der er ingen respons fra Ayşe. Herefter hæver hun stemmen og beklager sig over, at hun ikke ved det, for til sidst igen at anmode Ayşe om at fortælle hende det, denne gang mere kortfattet og direkte. Denne gang responderer Ayşe. Svaret er dog ikke adækvat, idet hun blot nævner, at der er en anden pige, der ved det. Muligvis peger Ayşe på Lamis, for efter godt fire sekunders pause høres Lamis' stemme på optagelsen, og i linje 24 til 31 forklarer hun, hvad det drejer sig om. I linje 32 til 33 overlapper Yasmin Lamis' tale. Hun siger hendes navn hurtigt fire gange, og fjerde gang har hun vokalforlængelse på den sidste vokal. Jeg tolker det, som om hun forsøger at få Lamis til at stoppe sin beretning. I linje 37 spørger hun, hvor Ayşe er, men der er ingen respons fra de andre piger. I linje 38 til 39 ytrer Natasja uforståenhed over for

Ayşes handling, hvilket hun straks bliver bakket op af af en pige, hvis stemme jeg ikke kan identificere. Denne pige påbegynder en ytring, men stopper igen, muligvis fordi Yasmin tysser på pigerne. Herefter er der en lærer, der spørger om noget, og pigerne begynder at tale negativt om ham. Vi ser her, hvordan Yasmin først flere gange anmoder om at blive inkluderet i begivenhederne af Ayşe og derefter forsøger at dæmpe de andre piger i deres bagtalelse af Ayşe. Der er ikke noget i den sekventielle kontekst som forklarer, hvorfor Yasmin tysser på pigerne. En grund kan være, at hun gør det, fordi Ayşe eller måske en lærer er i nærheden. En anden grund kan være, at hun synes, pigerne handler forkert. Men hvis vi ser på følgende uddrag, fremstår sidstnævnte grund ikke så sandsynlig. Efter at have talt om andre emner i små fire minutter er det nemlig Yasmin, der vender tilbage til snakken om Ayşe:

*Uddrag 5.2. hun vil gerne op at slås med Fadwa*

1 Yasmin: hun vil gerne op at slås med Fadwa nu  
2 fordi det er Fadwa der har fortalt os  
3 det  
4 Lamis: hvem Ayşe  
5 Yasmin: Ayşe  
6 Lamis: uh jeg vil xxx  
(1.8)  
7 Natasja: °ad hun er bare ulækker°  
8 Lamis: °ja ikke° xxx der sidder der ikke xxx  
9 jeg hørte [xxx]  
10 Philip: [xxx hende der]  
11 Yasmin: hun vil gerne op at slås med Fadwa  
((siges lidt højere))  
12 Philip: hvorfor  
13 Yasmin: fordi det er hende der har fortalt os  
14 det  
(1.2)  
15 Yasmin: [((ler))]  
16 Philip: [ej men altså]  
17 Natasja: hvis hun gerne vil op at slås hvorfor  
18 gør hun det så bare ikke  
19 Lamis: ja  
20 ????: ((vrænger stemmen))  
21 Lamis: °ved I hvad hun gjorde før i tiden  
22 bare for at få Philips opmærksomhed°

23 # hun kommer gående sådan dum dum  
 ((imiterer en der går med tunge  
 24 skridt)) du ved sådan den måde hun  
 25 går på totalt øh bum bum ((træder i  
 26 gulvet))(((ler))) og så laver hun xxx  
 27 ((lyd som en der slår)) ind i ham  
 28 bare sådan for sjov  
 29 Yasmin: [(((ler)))]  
 30 Yasmin: rigtig hårdt  
 31 Lamis: rigtig hårdt ind i ham xxx bare går  
 32 ind i ham  
 33 Natasja: jamen det er klart hun er så fed  
 34 ((ler))  
 35 Yasmin: tota:lt

(Optagelse initieret af Yasmin, 21.04.09)

Yasmin bringer samtalen ind på Ayşe igen, da hun introducerer et nyt element til begivenhederne, nemlig at Ayşe vil op at slås med den mulige rygtespreder Fadwa. Hun får hurtigt en reaktion fra Lamis og Natasja, som ikke er sene til at fortsætte med den negative omtale af Ayşe. Philip, som på sin vis er fortællingens omdrejningspunkt, idet det er ham, Ayşe har udtalt sig om, siger noget i linje 10. Det er ikke muligt at forstå hele ytringen, men Yasmin gentager herefter sin ytring med højere volumen. Her forsøger hun altså ikke at nedtysse noget, men vil tilsyneladende gerne inddrage Philip i samtalen. Efter en pause ler hun kort, mens Philip med en opgivende stemme siger ”ej men altså”. Herefter er Philip ikke at høre i samtalen, og Natasja og Lamis begynder at tale igen. I linje 21 til 28 bagtaler Lamis Ayşe, og Yasmin udviser enighed med Lamis’ fortælling. Hun griner, da Lamis griner, og i linje 30 bliver hun medfortæller på historien og fremhæver det negative i Ayşes handling, idet hun tilføjer, at Ayşe gik rigtig hårdt ind i Philip. Da Natasja i linje 33 leverer en yderst negativ beskrivelse af Ayşe, udviser hun ligeledes enighed. Vi ser her, hvordan de tre piger er sammen om at konstruere sladder.

I uddrag 5.1 så vi først, hvor ihærdig Yasmin var for at få del i sladder, og hvordan hun derefter nedtyssede de andre piger. Med uddrag 5.2 in mente argumenterer jeg for, at Yasmins

nedtysning ikke skyldes, at hun synes, venindernes bagtalelser er forkert. Det er nemlig hende, der begynder at tale om Ayşe igen, og det med et udsagn som skal vise sig at have betydning for sagens videre udvikling (se uddrag 5.5). I linje 21 til 22 indikerer Lamis tydeligt, at det, hun siger, er for en lukket kreds, idet hun sænker stemmen. Ved at hviske ekskluderer hun andre fra samtalen og tilskriver dermed Yasmin og Natasja diskursive identiteter som eksklusive lyttere. Deres bagtalelse af Ayşe er en inkluderende handling, og som Eggins & Slade (1997: 283) pointerer, trækker sladderens grænser mellem et 'vi' og et 'dem', idet den skaber bånd, som binder gruppen sammen. Ved at sladre bekræfter pigerne deres sociale relationer med hinanden. Pigerne vurderer af Ayşe og hendes handlinger er enslydende, og ved at udvise fælles værdier bekræfter de således hinandens sociale relationer. Madsen (2008: 232-233) beskriver tilsvarende adfærd hos pigerne i sin undersøgelse, og hun sammenfatter, at konstruktionerne af feminine identiteter involverer signaleringer af inklusion, og at denne inklusion sker gennem bekræftelser af fælles oplevelser og værdier. Madsen (2008: 236) finder derudover, at konstruktionerne af feminine identiteter sker ved, at pigerne i hendes undersøgelse udviser og bekræfter afstandstagen fra promiskuøs adfærd. Det samme kan vi se hos Natasja, som i uddrag 5.1. i linje 38 til 39 udviser afstand fra Ayşes handling ved at sige "ej okay hvad er det for noget hun ↑siger" med et forarget tonefald. Det bliver straks bekræftet af en anden pige ligeledes med et forarget tonefald. Den samme afstandstagen udvises ligeledes af Israh, som også medvirker på optagelsen på et senere tidspunkt. Det sker, da pigerne igen begynder at tale om Ayşe:

### Uddrag 5.3. *ih så klam*

1 Natasja: xxx når man skal bolle med nogle så  
 2 skal man have rødt undertøj på  
 3 ((ler))  
 4 Israh: nej nej men man skal ikke enten hvid  
 5 eller rød en af de der to så kl:am  
 6 Natasja: sagde hun det  
 7 Israh: ne:j men det er fordi hun sagde og  
 8 hvad skal man have på et eller andet



9 ((imiterer Ayşe)) uh så kɪ:am  
(Optagelse initieret af Yasmin, 21.04.09)

Israh udviser tydeligvis afstandstagen fra Ayşes udsagn, idet hun betegner Ayşes udsagn som ”så kɪ:am”. Hun understreger afstanden fonetisk ved at udtale ’klam’ med ustemt og forlænget ’l’ og med ekstra tryk på ordet. En sådan udtalelse af klam har jeg iagttaget flere gange under mine etnografiske observationer. Jeg har overvejende iagttaget det hos piger, og ligesom det er tilfældet med Israh, bliver det brugt til at forstærke udtrykket.

Vi har set, hvordan både Yasmin og Israh indgår i interaktioner, der er opbygget af sladder og bagtalelser. Jeg analyserer nu et uddrag med Massima og Jehan, hvor bagtalelsen ikke omhandler en persons adfærd, som vi lige har set det, men derimod fysiske kendetegn (Eggins & Slade 1997: 276), nemlig en klassekammerats påklædning. I gruppeinterviewet med Massima, Salima og Zinah taler vi om, hvilke forskellige typer der er i deres klasser. Vi taler om en oversigt, der findes på Facebook, med titlen ’Alle klasser har...’. På oversigten er der aftegnet og benævnt forskellige typer, som for eksempel lektienørden, den voldelige og partyfyrene, og eleverne har så skrevet hinanden på de forskellige typer. Én af de typer, der findes, er gossiptøserne. Her ser vi en eksplicit forbindelse mellem sladder og feminine identiteter, og det er heller ikke overraskende, at det er to piger, der er blevet skrevet på denne type, nemlig Massima og Jehan. De to piger bliver altså af andre elever i klassen kategoriseret som nogle, der sladrer. Følgende uddrag er et eksempel på det. Uddraget er fra en fysiktime, hvor Massima og Jehan taler sammen. Tidligere på optagelsen har Massima kritiseret Fadwas påklædning og prøvet at få Jehan til at se de støvler, Fadwa har på under sin nederdel. Nogle minutter senere retter Massima igen Jehans opmærksomhed mod Fadwa. Det sker lige efter, at hun har besvaret et spørgsmål stillet af læreren:

#### Uddrag 5.4. *til g.rin*

- 1 Læreren: toeren og hvorfor er det det
- 2 Massima: fordi den hold [/] indeholder en

3 ledetråd  
(3.1)

4 Massima: Fadwa xxx under nederdelen til g.rin  
5 *dekh na us ke joote*  
%dan: se nu hendes sko/støvler

6 Jehan: *mujhe nahin nazar aa rahe*  
%dan: jeg kan ikke se dem

7 Massima: xxx

8 Jehan: nå:h xxx (ler kort))  
(1.7)

9 Jehan: nederdel kan man sætte ballerinaer  
10 til og sådan

11 Massima: ja

12 Jehan: og sådan noget

(Optagelse initieret af Massima, 29.04.09)

Tre sekunder efter Massima har deltaget i den officielle interaktion i klassen, fortsætter hun den mere uofficielle interaktion med Jehan. Massima kritiserer Fadwas påklædning og prøver at få Jehan til at se Fadwas støvler. Jehan kan først ikke se dem, men i linje 8 udbryder hun ”nå:h” og ler kort. Det tyder på, at hun nu kan se støvlerne. I linje 9 til 10 fortæller Jehan, hvilken slags fodtøj man kan have på til nederdele, og det er ikke den slags, Fadwa har på. Der er således overensstemmelse i de to veninders holdninger til påklædning. Ligesom vi så det i uddrag 5.2., bliver pigernes sociale relationer bekræftet ved, at de bagtaler en anden pige og derigennem udviser fælles holdninger og værdier. I kapitel 4 argumenterede jeg for, at Massima og Jehans poly-sprogning kan ses som en vicode mellem de to veninder. Det samme er tilfældet her, hvor de to piger i deres bagtalelse af Fadwa anvender træk, som normalt opfattes som hørende til urdu og dansk. Den inkluderende handling, der ligger i at bagtale, bliver således understreget af deres sprogbrug. I kapitel 4 så vi desuden, hvordan skolelederen og klasselæreren accepterede brugen af forskellige sprog blandt eleverne, så længe det ikke blev brugt ekskluderende eller for at tale negativt om andre. I ovenstående uddrag anvender Massima og Jehan urdu i deres negative omtale af Fadwa, men de gør det tilsyneladende ikke, for at andre ikke skal kunne forstå, at de bagtaler. I hvert fald vil elever, der ikke forstår urdu, godt kunne

udlede, at de taler negativt om Fadwa og hendes nederdel, idet Massimas negative evaluering ”til g<sub>o</sub>rin” (varianten ustemt r [r] belyses i kapitel 6) og Jehans holdning til, hvad man i stedet bør have på til nederdele, siges på dansk. I stedet for at opfatte deres sprogbrug som bevidst ekskluderende, mener jeg snarere, at det er endnu et eksempel på, at de to veninder skaber og bekræfter deres sociale relationer gennem deres sprogbrug.

Jeg har nu vist, hvordan pigerne skaber og bekræfter sociale relationer ved at bagtale og sladre om andre. I næste afsnit analyserer jeg en konflikt mellem Yasmin og Israh og belyser dermed et andet aspekt af pigernes forhandlinger af sociale relationer.

### 5.1.2. Konflikter

Uddrag 5.5. er fra samme optagelse som uddrag 5.1., 5.2. og 5.3. Den forekommer et par minutter efter uddrag 5.2.. Det er blevet frikvarter, og Yasmin går op i klassen igen. Her er der flere andre, der taler i baggrunden, og på et tidspunkt er der en, der spørger, hvor Fadwa er. Derefter udspilles der en konflikt mellem Israh og Yasmin. Konflikten opstår på baggrund af det, Yasmin fortalte om i uddrag 5.2., nemlig at Ayşe vil op at slås med Fadwa. Jeg har delt uddraget op i to dele og analyserer en del af ad gangen.

#### Uddrag 5.5.a *NEJ NEJ NEJ lad være med at sige noget*

1 ????: hvor er Fadwa  
2 Yasmin: NEJ NEJ NEJ lad være med at si:ge  
3 noget fordi så vil Fadwa mere  
4 Israh: okay hvor er Fadwa  
(1.2)  
5 Israh: det er ↑lø:gn  
6 Yasmin: nej  
7 Israh: lad være med at lyve hvorfor [lyver  
8 du]  
9 Yasmin: [lad  
10 nu være] jeg ved du går til Fadwa  
11 Fadwa mi mi mi ((imiterer Israh))  
(0.7)

12 Israh: hvorfor må jeg ikke vi:de det mand  
(1.0)

13 Yasmin: fordi jeg ved du altid vil gå over og  
14 stikke til Fadwa hun vil op at slås  
15 med dig ((imiterer Israh)) og [og så  
16 bliver Fadwa sur]

17 Israh: [hvornår  
18 vil hun det]

19 Yasmin: nu på grund af alle sammen går rundt  
20 og siger rød og rød og rød og så  
21 hende der Ayşe ved selvfølgelig godt  
22 hvorfor de siger det  
(1.0)

23 Israh: ↑ja

24 Yasmin: ↑mm: [og du] skal ikke sige noget til  
25 fa [//]

26 Israh: [og xxx]

27 Israh: men er det bare det

28 Yasmin: ja jeg ved du vil hh du s [//] du er  
29 altid sådan en lille rotte der går  
30 Fadwa bla bla ((imiterer Israh)) og  
31 så bliver Fadwa su:r du skal bare

32 Israh: okay fuck a:f  
(0.7)

33 Yasmin: åh lad være med at blive fornærmet  
(Optagelse initieret af Yasmin, 21.04.09)

I første linje er der en, der spørger, hvor Fadwa er. Det fremstår som om, Yasmin ved, hvorfor personen spørger. I stedet for at svare reagerer hun nemlig først ved at udbryde nej tre gange med høj volumen og derefter ved tilsyneladende uopfordret at sige, at personen ikke skal sige noget til Fadwa. Herefter spørger Israh om det samme, men der er ingen verbal reaktion fra Yasmin. Israhs efterfølgende reaktion i linje 5 kunne dog tyde på, at Yasmin har svaret non-verbalt. Israh beskylder nemlig Yasmin for at lyve og spørger, hvorfor hun lyver. Yasmin svarer tilbage, at hun ved, Israh vil sladre til Fadwa. Indholdet i Yasmins ytring forstærkes ved, at hun lægger ekstra tryk på 'ved', og ved at imitere, hvordan Israh vil være, når hun går til Fadwa. Israh reagerer ikke på Yasmins imitation af hende, men spørger, hvorfor hun ikke må vide det. Ligesom vi så det med Yasmin i uddrag 5.1., fremstår det som om, Israh er utilfreds

med, at hun ikke ved, hvad sagen drejer sig. Det lader til, at det er vigtigt at have indsigt i begivenhederne. I linje 13 til 16 gengiver Yasmin det samme argument med de samme virkemidler. I hendes imitation af Israh tilføjer hun dog et ekstra element, nemlig at Fadwa vil op at slås med Ayşe. Israh spørger overlappende i Yasmins tale, hvornår Ayşe vil det. Det er bemærkelsesværdigt, at det er det, og ikke Yasmins direkte kritik af Israhs handlinger, Israh reagerer på. I Israhs spørgsmål og Yasmins efterfølgende svar er de to pigers anklage mod hinanden stoppet, og i stedet er fokus rettet mod Ayşes handling. Det kan muligvis tolkes som om, at sladder om Ayşe for et øjeblik er vigtigere end de to pigers egen diskussion.

Efter Yasmins forklaring svarer Israh ”ja” med et stigende tonefald, hvilket måske indikerer, at hun synes, Yasmins forklaring er utilstrækkelig. Yasmin svarer ”mm” ligeledes med et stigende tonefald og begynder en ytring, men foretager selvfølgelig. I linje 27 spørger Israh ”men er det bare det”, hvilket jeg belyser i analysen af næste uddrag. Herefter gentager Yasmin sig selv for tredje gang og imiterer igen Israh. Denne gang anklager Yasmin ikke blot Israh for hendes handlinger, men karakteriserer hende samtidig som en rotte. Yasmins karakteristik af Israh som en rotte sammenholdt med de øvrige anklager indikerer, at det at rende med sladder bliver vurderet negativt af Yasmin. Om det er det, at Yasmin kalder Israh for en rotte, der er udslagsgivende, er ikke til at vide, men denne gang reagerer Israh og svarer igen i linje 32 ved at sige ”okay fuck a:f”. Det lader ikke til, at Yasmin synes, Israhs ytring er berettiget, i hvert fald svarer hun, at Israh skal lade være med at blive fornærmet.

Vi så ovenfor, hvorledes Yasmin fremstod som ivrig efter at få Ayşe til at fortælle, hvad der foregik, og hvorledes sladder var med til at skabe og bekræfte sociale relationer. I dette uddrag har sladder en anden funktion, idet der udvikler sig en konflikt mellem Israh og Yasmin på baggrund af den. Yasmin er i besiddelse af en viden, som Israh tilsyneladende gerne vil kende til, men Yasmin anklager Israh for at ville fortælle det videre til

Fadwa. En sådan handling vurderes negativt af Yasmin. I stedet for at have en inkluderende funktion skaber sladdereren splid mellem de to piger. Men ved at belyse, hvordan interaktionen videre udvikler sig, kan vi se, at det ændrer sig:

Uddrag 5.5.b *NEJ NEJ NEJ lad være med at sige noget*

(5.8) ((knas på optagelsen))  
34 Israh: lad væ:re mand du er så irriterende  
(0.7)  
35 Israh: xxx tror du jeg ligner en rotte eller  
36 [hvad]  
37 Yasmin: [NEJ det] var ikke det jeg mente  
(1.4)  
38 Israh: ej  
(1.5)  
39 Israh: lad være  
(1.5)  
40 Yasmin: lad være ↑okay  
41 Yasmin: ((nynner))  
(3.1)  
42 Yasmin: hold nu op Israh  
43 Israh: hvad skal jeg [sige:]  
44 Yasmin: [jeg mener] jeg bliver  
45 sur  
(0.5)  
46 Yasmin: bare lad være med at sige noget til  
47 hende nu okay har jeg fortalt dig det  
48 Israh: åh spændende ((jeg tolker det som  
49 ironisk))  
50 Yasmin: ja  
51 Israh: tror du ikke jeg er ligeglad om hun  
52 kommer over til os hun siger bare  
53 næste dag eller lige om lidt ej så  
54 Fadwa hvorfor har du sagt sådan om  
55 mig ((imiterer Ayşe)) og så efter så  
56 begynder de bare at snakke som om de  
57 vil slå:s tror du det er xxx  
58 Yasmin: jamen lad være med at sige noget til  
59 hende alligevel  
(1.3)  
60 Israh: kom vi går ud så  
(Optagelse initieret af Yasmin, 21.04.09)

Efter Yasmin har sagt, at Israh ikke skal blive fornærmet, er der en pause på 5.8 sekunder. I de sekunder er der knas på optagelsen, hvilket måske skyldes, at Yasmin bevæger sig og dermed rammer mikrofonen. Det lader i hvert fald til, at Yasmin har gjort noget, for i linje 34 siger Israh, at hun skal lade være, og at hun er irriterende. Herefter orienterer Israh sig mod Yasmins karakteristik af hende som en rotte. Yasmin kaldte formentlig Israh en rotte med henvisning til Israhs handlinger, men da Israh orienterer sig mod udtrykket, beskylder hun Yasmin for at sige, at Israh ligner en rotte. Yasmin udbryder straks, at det ikke var det, hun mente. De næste ytringer er korte og omkranset af pauser, begge piger beder hinanden om at lade være, og derefter nynner Yasmin. Det kunne være et tegn på, at diskussionen er ved at blive afsluttet. Men efter en pause på godt tre sekunder fortsætter de i linje 42 til 45. Herefter leverer Yasmin i linje 46 til 47 en ytring, som er et muligt oplæg til forhandling. Hun fremhæver, at hun har inddraget Israh i sladder, og at Israh derfor skal lade være med at sige noget. Israh virker dog ikke imponeret, og med en ironisk bemærkning om, at det er spændende, et udsagn om, at hun er ligeglad, og med ytringen fra linje 27, hvor hun spørger, om det bare var det, in mente, fremstår det som om, hun undergraver værdien af Yasmins sladder. En mulighed er selvfølgelig, at hun rent faktisk er ligeglad. Men en anden mulighed er, at hun ved at fremstille sig som ligeglad med Yasmins sladder forsøger at afværge Yasmins beskyldning og karakteristik af hende som en, der sladrer videre til andre. I linje 58 til 59 siger Yasmin igen, at Israh ikke skal sige det videre. Efter godt et sekunds pause siger Israh ”kom vi går ud så”. Det efterfølgende ’så’ i ytringen indikerer, at der er en forbindelse mellem det tidligere sagte og den foreslåede handling. Ytringen er interessant i forhold til den relationelle udvikling mellem de to piger. Efter at have diskuteret i halvandet minut foreslår Israh altså, at de skal gå ud. Den øvrige optagelse viser, at de i resten af frikvarteret sammen er uden for skolens område. Under de etnografiske observationer har jeg iagttaget, at Israh og Yasmin ikke går meget sammen, så det er bemærkelsesværdigt, at Israh efter diskussionen foreslår det.

Vi så i de ovenstående uddrag, hvordan sladder og bagtalelser fungerer som en etablering og bekræftelse af fælles værdier i gruppen og af sociale relationer. I uddrag 5.5. så vi, hvordan sladder også kan bruges ekskluderende, ved at deltagerne nægter nogle adgang til de nyeste begivenheder, som Israh bliver det i begyndelsen af uddraget. Yasmin er tilsyneladende meget optaget af, at Fadwa ikke må få at vide, hvad Yasmin ved, og hun insinuerer, at Israh ikke er til at stole på. De to piger diskuterer i halvandet minut og bemærkelsesværdigt ser det ud til, at konflikten ender med at have samme funktion som sladder og bagtalelsen i de ovenstående uddrag, nemlig som etablering af sociale relationer.

## **5.2. Konstruktion af sejhed og gadesmarthed hos piger**

Ligesom der findes stereotype forestillinger om sladrende feminine piger, findes der stereotype forestillinger om seje, gadesmarte drenge. Sådanne seje, gadesmarte, maskuline identiteter ser vi for eksempel konstrueret fra et komisk perspektiv i danske komedier som julekalenderen 'Yallarup Færgeby', der blev vist på DR2 i 2007, og i computerspil som 'Mujaffa-spillet'. Karakterernes sproglige praksis involverer træk fra senmoderne urban ungdomsstil, og der trækkes på generelle stereotyper om oppositionelle, kriminelle, gangsterorienterede maskuline unge med minoritetsbaggrund (Madsen 2008: 153) (se også kapitel 6). Madsen (2008: 232) finder i den sportsklub, hun undersøger, at drengene netop konstruerer sådanne identiteter, der involverer sejhed og gadesmarthed. Om pigerne derimod skriver hun:

Although some of the girls reported in the interview with me that they belonged in the category 'seje piger' (\*tough girls\*), this was not evident in their linguistic behaviour. The female participants' linguistic and interactional identity constructions did not involve aspects of streetwise toughness, but were instead characterised by emphasis on display and



confirmation of female friendship in-group relations  
and distancing to promiscuity (Madsen 2008: 236).

I forrige afsnit har jeg vist, hvordan pigernes konstruktioner af sociale relationer involverer præcis de elementer, Madsen fremhæver. Der er altså overensstemmelse mellem, hvorledes feminine identiteter konstrueres i de to datamaterialer. Men mens Madsen ikke finder konstruktioner af gadesmarthed og sejhed hos pigerne, men udelukkende hos drengene, ser det anderledes ud hos mine deltagere. Som vi skal se i de to følgende uddrag og igen i kapitel 6, konstruerer mine deltagere interaktionelt og sprogligt identiteter, der involverer aspekter af sejhed og gadesmarthed. I kapitel 6 viser jeg, hvilken rolle den såkaldte senmoderne urbane ungdomsstil spiller i disse konstruktioner. Først belyser jeg her to eksempler, hvor to af mine deltagere konstruerer identiteter, der involverer aspekter af stereotyp maskulin adfærd.

Det første uddrag er fra den optagelse, jeg beskæftigede mig med i kapitel 4, hvor fokus for samtalen er en slåskamp, som Massima, Jehan og Selma lige har været indblandet i:

Uddrag 5.6. *jeg sparkede den fede ned ad trappen han græder*

- 1 Massima: Jehan tumhe patta hai na hende der  
2 lær [/] ve [/] Selma så du da han rev  
3 hans hår  
%dan du ved godt ikke  
(2.0)
- 4 Massima: SELMA SELMA gjorde det ondt da han  
5 rev dit hår  
(3.5)
- 6 Massima: xxx jeg sparkede en ned ad trappen  
7 Selma: sparkede du ham ned ad trappen  
8 Massima: jeg sparkede den fede ned ad trappen  
9 han græder  
10 Selma: xxx  
11 Massima: nej den[anden]  
12 Jehan: [du er] [voldelig]  
13 Philip: [å:h] mand du er sej  
(ironisk)
- 14 Massima: hold din kæft jeg får ballade mand

15 Jehan: du er voldelig ((grinende))  
16 Selma: Massima Massima  
17 Massima: det er en fra de der fjerde klasser  
18 en fed en  
19 Lærer: så øh  
20 Michael: ew ti lige stille

(Klasseoptagelse med trådløse mikrofoner, 29.10.09)

I de første linjer ser vi igen et eksempel på Massimas og Jehans poly-sproglige praksis, da Massima tilsyneladende skal til at sige noget til Jehan om en lærer. Men Massima foretager en selvfølgelig og spørger i stedet, om Jehan så Selma. Der er ingen verbal reaktion fra Jehan, og efter to sekunders pause kalder Massima på Selma, som sidder ved et andet bord, og spørger hende, om det gjorde ondt. Der forekommer en pause på tre et halvt sekunder, hvor der ikke er nogen verbal reaktion på Massimas spørgsmål. Massima fortæller derefter selv, hvorledes hun agerede i frikvarteret. Det reagerer Selma på. Hun spørger ind til det og giver dermed Massima signal til, at hun skal fortsætte sin fortælling. Massima uddyber i linje 8 til 9 med en negativ karakteristik af ham, hun sparkede ned af trappen, nemlig ”den fede”, og med en konsekvens af hendes handlinger, nemlig at ”han g,ræder”.

Vi ser i linje 1 til 6, hvordan Massima bringer frikvarterets slåskamp ind i samtalen. I linje 8 til 9 beretter hun om sin voldelige handling. Derved konstruerer hun identitetsaspekter, som har med sejhed og gadesmarthed at gøre. I linje 12 og 13 reagerer Jehan og Philip samtidig på Massimas ytringer, men på to vidt forskellige måder. Der er tilsyneladende overensstemmelse mellem Massimas selvfremsstilling og Jehans genkendelse af den. I hvert fald tilskriver Jehan Massima en identitet som voldelig. Philips ytring i linje 13 fremstår derimod som om, han sætter konstruktionen til forhandling, idet han med et ironisk tonefald siger, at hun er sej. Dermed undergraver han tilsyneladende Massimas handlinger som seje. Det reagerer Massima på, idet hun inddrager alvorligheden i situationen ved at sige, hun får ballade. I linje 15 tilskriver Jehan igen Massima en identitet som voldelig, denne gang grinende. At hun griner,

kan muligvis forstås som om, hun modificerer sin identitets-tilskrivning af Massima. Men det kan også forstås modsat, nemlig som om hun forstærker sit udsagn ved at anerkende det skøre i Massimas handlinger. Det er ikke til at afgøre, da ingen reagerer på det. Selma kalder herefter på Massima, som forklarer, hvem hun sparkede til. Læreren begynder at tale, og Michael fra klassen råber, at de skal tie stille. Massima og Jehan siger ikke noget i tyve sekunder, men fortsætter herefter med at tale om slåskampen, som vi så det i kapitel 4 uddrag 4.1. Her evaluerer Massima frikvarterets begivenheder positivt ved grinende at sige ”syg frikvarter”.

Det næste uddrag er fra den optagelse, som uddrag 5.1., 5.2., 5.3. og 5.5. er fra. Som vi så, endte Yasmin og Israhs konflikt med, at Israh foreslog, at de gik sammen uden for skolen i frikvarteret. I dette uddrag går de uden for skolen sammen med Natasja, som er ny pige i klassen. Forud for følgende uddrag har de talt med en mandlig lærer, der koordinerer den daglige skolepatrulje:

#### Uddrag 5.7. *jeg sparker ham lige op i maven*

1 Natasja: hvem er ham der  
2 Yasmin: det va:r bare en lærer på skolen  
3 Israh: ja han er så g,r:rim  
4 Yasmin: og han er meget stor  
5 Israh: ja og han xxx en pige ikke os sådan  
6 her sådan her og så siger han skat og  
7 siger han skulle vi ikke øh mødes i  
8 aften og alt muligt så klam han er  
9 bøsse han holdt mig engang ((Natasja  
10 ler i Israh ytring)) det var fordi øh  
11 mig ikke også jeg står og slår ham  
12 ikke han står hele tiden og siger  
13 skat ikke xxx så mig jeg sparker ham  
14 lige op i maven ham der så kigger han  
15 på mig ja så skrider jeg så siger jeg  
16 fuck dig ((ler)) xxx ?han er? så klam  
((Yasmin fortæller herefter Natasja,  
at læreren er ansvarlig for  
skolepatruljen, og de taler lidt om  
det, hvorefter Natasja spørger:))

17 Natasja: er det ikke irriterende  
 18 Yasmin: det er okay  
 19 Israh: det er kla:m xxx hh ((trækker vejret  
 ind som om hun bliver overrasket))  
 20 SLUK DEN MIG JEG har lige glemt den  
 21 xxx hun optager  
 22 Natasja: ((ler hånende))  
 23 Yasmin: det skal jeg  
 24 Israh: nej du skal [ikke du må selv  
 25 bestemme] mand de kan bare fucke af  
 26 sluk den  
 27 Yasmin: [det er de der forskere  
 28 der xxx]  
 29 Yasmin: ((ler)) åh Israh de hører dig [mand]  
 30 Israh: [hvad  
 31 hh undskyld] jeg mener I er bare  
 32 rigtig coole og forskerne øh jeg er  
 33 helt fantastisk glad ((stiliseret  
 sød-pige))  
 ((Yasmin griner i Israhs ytring))  
 34 Israh: xxx  
 35 ((Natasja og Yasmin ler))  
 (Optagelse initieret af Yasmin, 21.04.09)

Foranlediget af Natasjas spørgsmål leverer Israh en monologisk beretning om den lærer, de lige har mødt. Hun skildrer hans handlinger og evaluerer dem yderst negativt, mens Natasja griner i baggrunden. Derefter indtager hun en diskursiv identitet som historiefortæller og fortæller, hvordan hun engang slog denne lærer og sparkede ham i maven. Hun fremhæver sin voldelige handling og konstruerer således en sej og gadesmart pigeidentitet. Hverken Natasja eller Yasmin reagerer imidlertid på Israhs narrativ. De to piger taler kort om skolepatruljen, inden Natasja spørger, om det ikke er irriterende. Yasmin svarer, at det er okay, mens Israh siger, at det er klamt. I linje 19 til 21 husker Israh, at Yasmin går rundt med en af vores optagere om halsen. Hun hæver stemmen og siger til Yasmin, muligvis på grund af hendes negative beskrivelse af skolepatruljen, at hun skal slukke den. Inden dette uddrag har optagelsen ligeledes været til forhandling, idet Israh ville have, Yasmin skulle slukke optageren. Det gjorde Yasmin ikke, og hun argumenterede for at have den tændt, fordi det var sjovt, at forskerne skulle høre det. I

dette uddrag argumenterer hun for at optage ved at sige, at hun skal det. I linje 24 til 26 afviser Israh denne begrundelse, idet hun siger, at Yasmin selv må bestemme det, og at vi bare kan ”fucke af”. Israhs ytring fremkalder straks en reaktion fra Yasmin, som påpeger, at vi hører optagelsen. Israh reagerer ligeledes med det samme. Hun undskylder og siger, at vi er ”coole”, og at hun er helt fantastisk glad. Hun udtaler ’fantastisk’ med addentale s’er. Mægaard (2007: 156) betegner denne variant som en ’pigevariant’, da den i hendes undersøgelse benyttes signifikant mere af piger end af drenge. Israh har ikke denne variant andre steder i uddraget. Det fremstår som om, hun med denne stilerede ytring trækker på stereotype billeder af søde og glade piger, som ikke laver ballade. Yasmin og Natasja reagerer på Israhs situerede identitetskonstruktion ved at grine. Denne stereotype sød-pige-identitet står i opposition til den mere gadesmarte og seje identitet, hun konstruerede ved dels at sige, at Yasmin selv må bestemme, om hun vil optage, og at vi kan ”fucke af”, og ved dels at berette om sin voldelige adfærd over for læreren. Vi kan således se, hvordan Israh navigerer mellem og trækker på forskellige stereotyper i sit identitetsarbejde.

I de to uddrag ser vi, hvordan pigerne i deres identitetsarbejde inddrager aspekter af gadesmarthed og sejhed. Disse handlinger og værdierne, der knytter sig dertil, beskrives stereotypt som maskuline, men de synes altså også at høre til konstruktionen af en sej, gadesmart pigeidentitet. I opsummeringen sammenholder jeg analyserne fra dette afsnit med analyserne fra afsnit 5.1.

### **5.3. Etnicitetsaspekter som identitetstræk**

I kapitel 2 beskrev jeg, hvordan den nationalromantiske ideologi om én nation, ét folk og ét sprog indbefatter en opfattelse af sprog som afgrænsede størrelser, der kan tælles. I en sådan forståelse af nationalitet er nationen defineret ud fra en diskurs, hvor nationen er et fællesskab om historie, kultur og sprog (Jørgensen & Phillips 1999: 172). Nationen er altså et forestillet fællesskab (Anderson 1991), men ikke desto mindre er den

kulturel-nationale diskurs efterhånden så indlejret i folks bevidsthed, at der sker en naturalisering af det nationale:

Denne [den naturaliserede nationale orden] indebærer en forståelse af, at der er et naturligt sammenfald mellem det nationale sted og rum, eller med andre ord at folk, kulturer og steder er naturligt forbundne. ”Den naturaliserede nationale orden” bygger på en forestilling om kulturer som relativt statiske og arvelige enheder, der er knyttet til steder, og den understøttes af en metaforik, som forbinder menneskers forhold til steder med træers forhold til jorden (Fadel 1999: 257).

Den naturaliserede nationale orden medfører således en opfattelse af, at folk *kommer fra* forskellige steder, og at der altså er en naturlig binding. Det betyder, at det giver mening for folk at tale om, at personer kommer fra et land, til trods for at personerne er født og opvokset i et andet land og endda muligvis aldrig har været i det land, de hævder at komme fra. Folks diasporaforbindinger kan øjensynligt veje stærkere, end hvor de er født. Langt de fleste af eleverne i de to klasser, vi fulgte, er født og opvokset i Danmark. Alligevel definerer de nogle gange sig selv og andre som nogle, der kommer fra de lande, deres forældre er født i. I følgende observation fra en af mine feltdagbøger illustrerer min gengivelse af Tahirs ytring den naturaliserede nationale orden, mens min gengivelse af Isaams ytring viser, hvorledes den kan blive udfordret:

Mahmoud siger, at han holder med Mohammed i x-factor. Tahir siger, at det er klart, fordi de begge er marokkanere. Mahmoud siger, at det ikke er derfor, og at Mohammed fra x-factor er fra Iran. De diskuterer det frem og tilbage og vil vædde om det, og til sidst overdøver Isaam dem og siger *Han er dansker mand! Han er født i Danmark.* (Feltdagbog, 26.04.09 – husgerning)

Den naturaliserede nationale orden indikerer altså, at folk er naturligt knyttet til ét sted. En sådan forståelse indbefatter en essentialistisk opfattelse af etnicitet. Men i dette afsnit viser jeg, hvordan etnicitet ikke bare er noget, deltagerne i min undersøgelse har i kraft af deres forældres fødselsland, men at det derimod er noget, de konstruerer, forhandler og tilskrives ligesom alle andre identitetsaspekter.

Harris (2006) beskæftiger sig med sprogbrug og etnicitet hos unge i London med sydasiatisk baggrund (se også kapitel 4). Med udgangspunkt i analyser af de unges selvrepræsentationer argumenterer Harris (2006: 112) for, at en binær tilgang til etnicitet, hvor der opereres med kontrasterende kategorier som traditionel over for moderne og ny over for gammel, er utilstrækkelig. Han viser, hvordan de unges etniciteter i stedet er konstitueret af mindst tre forskellige strenge, nemlig den lokale, den globalt traditionelle og den globalt moderne:

In this tripartite configuration, the London component [den lokale streng] represents the ever present, the unerasable. The Global-traditional indexes currents of linguistic and cultural practice which echo back to retentions from past ways of life in South Asian contexts where they are still strong and deeply rooted. The Global-contemporary, in turn, reflects synchronic practices which co-occur amongst people all over the world... (Harris 2006: 112).

I de unges hverdag er disse elementer konstant tilgængelige for dem, og afhængigt af situationen, anledningen og konteksten kan de være mere eller mindre markerede (Harris 2006: 2). Dette er en parallel til det sprogsyn, jeg har fremlagt i kapitel 2. Ligesom vi taler om poly-sprogning og poly-kultur (se Hewitt 1992), mener jeg, man kan tale om poly-etnicitet. Etniciteter er ikke afgrænsede, tællelige størrelser, som vi har, men derimod ressourcer, som vi har forskellig adgang til, og som vi kan vælge at fremhæve mere eller mindre i blandt andet konstruktioner og

forhandlinger af gruppetilhørsforhold, sociale relationer og identiteter. Således kan mine deltagere altså vælge at fremhæve det lokale, det globalt traditionelle og det globalt moderne mere eller mindre afhængigt af formål. Jeg fokuserer i det følgende især på de unges fremhævelse af det globalt traditionelle, som altså forbinder de unge med en diaspora knyttet til deres forældres og bedsteforældres fødselslande. Harris (2006: 11) beskriver, hvordan det globalt traditionelle blandt andet kan ses i de unges brug af træk fra minoritetssprog. De unge kan ligeledes udvise globalt traditionelle identitetsaspekter gennem musikpræference (Harris 2006: 159) og tøjvalg.

I enkeltinterviewene bliver de tre piger spurgt om, hvilken musik de hører. Israh fortæller, at hun tidligere hørte dansk og engelsk musik, men at hun nu hører mest arabisk musik, fordi hun forstår det mere og føler sig mere knyttet til det. Yasmin fortæller, at hun hører meget musik af den amerikanske popstjerne Michael Jackson. På spørgsmålet om, hvorvidt hun hører pakistansk musik, svarer hun, at det kan hun godt finde på, og at der er meget af det, der er godt. Massima svarer, som vi så i kapitel 4, at hun hører indisk og engelsk musik. Indisk musik er populært i Pakistan, og som Massima siger, synger de på ”mit eget sprog”. De tre piger hører altså alle musik, som kan kategoriseres som værende globalt traditionelt og globalt moderne. Men der er forskel på, hvad de fremhæver i skolen. Mens jeg ikke iagttog Israh afspille musik, observerede jeg flere gange, at Yasmin hørte Michael Jackson, og at Massima sammen med Jehan hørte indisk musik. Det bekræftes også af indholdet i optagelserne, hvor Yasmin synger med på sange af Michael Jackson, mens Massima afspiller indisk musik. Gennem den musik, de vælger at afspille i skolen, udviser Yasmin således overvejende globalt moderne identitetsaspekter, mens Massima overvejende udviser globalt traditionelle identitetsaspekter.

Der er forskel på de tre pigers tøjvalg. I Massimas tøjstil er globalt traditionelle elementer blandet med lokalt og globalt moderne elementer. Det globalt traditionelle ses i, at Massima



altid bærer hovedtørklæde, og at hun nogle gange går med tunikaer, mens det globalt og lokalt moderne ses i hendes brug af jeans og hættetrøjer. Yasmin bærer ikke hovedtørklæde og har en såkaldt streetwear-præget påklædning, som for eksempel joggingbukser og hættetrøjer. Israh har i en periode båret hovedtørklæde og har ligeledes en streetwear-præget påklædning. I Massimas og periodevis i Israhs tøjstil er det globalt traditionelle således blandet med det globalt og lokalt moderne, mens det lokale og globalt moderne er fremhævet hos Yasmin. Yasmin beskriver sin egen og Massimas tøjstil på følgende måde:

Yasmin           Massima og Jehan går jo i deres # det de  
                          gør nede i hjemlandet # det gør jeg så  
                          ikke i skolen # der går jeg med  
                          almindelig dansk tøj

(Enkeltinterview, Yasmin, 08.12.09)

Yasmin går med pakistansk tøj ved specielle begivenheder, men altså ikke i skolen. Hendes forældre synes ikke, hun skal gå med det i skolen, siger hun, fordi hun skal være som alle andre. Men hun synes, det er fint, at Massima og Jehan gør det. Det må de selv om, tilføjer hun. Med hensyn til at bære hovedtørklæde synes hun, at det er noget, man først skal tage stilling til, når man er ældre og mere moden. Israh har som beskrevet båret hovedtørklæde i en periode, men taget det af igen. Hun forklarer i enkeltinterviewet, at moren syntes, hun var for lille til at have det på, mens faren syntes, hun skulle have det på, men at de sagde, at hun selv måtte bestemme. Derfor tog hun det af igen, men vil nok tage det på, når hun bliver lidt ældre. Massima bærer altid hovedtørklæde ligesom hendes veninde Jehan. Massimas storesøster går i parallelklassen, men hun bærer ikke hovedtørklæde. Flere af de unge har forklaret, hvorfor Massima går med tørklæde, mens hendes storesøster ikke gør det, nemlig at Massima gør det, fordi Jehan gør det. I enkeltinterviewet siger Massima, at hun og Jehan besluttede at gøre det samtidigt, fordi de så nogle ældre piger bære det. Dette er bemærkelsesværdigt i forhold til den debat, der huserer ikke kun i det danske samfund,

men i hele den vestlige verden, om, hvorvidt hovedtørklæder er kvindeundertrykkende og sker under tvang. Massima går ikke med tørklæde, fordi hendes forældre tvinger hende til det. Grunden er derimod ganske typisk for teenagere, nemlig at hun gør det, fordi hendes bedste veninde gør det. Følgende dagbogs-iagttagelse viser, hvordan Mahmoud fra klassen opfatter Massimas brug af tørklæde:

Pludselig siger Mahmoud til Massima ”*prøv at se grim ud*”. Massima når ikke at reagere, før han siger ”*tak bare stop*”. Massima bliver lidt sur og siger ”*du er nok ensom uden Philip*”. Mahmoud benægter og tilføjer ”*uden Jehan ville du være totalt lonely, så ville du skulle tage tørklædet af*”. Mens han siger det sidste, vifter han et imaginært tørklæde over hovedet, hvorefter han råber ”*freedom*”.  
(Feltdagbog, Andreas, 06.05.09 – frikvarter)

Som det fremstår i Andreas’ iagttagelse, trækker Mahmoud på den føromtalte debat om hovedtørklæde og undertrykkelse ved at råbe ’freedom’. Samtidig illustrerer iagttagelsen, hvordan Mahmoud netop opfatter Massimas brug af tørklædet, som noget hun går med, fordi Jehan går med det.

Harris (2006: 112) skriver, at den lokale streng er ”...the ever present, the unerasable.”, og at de unge er ”...fundamentally shaped by an everyday low-key Britishness...” (Harris 2006: 1). Det samme, mener jeg, er tilfældet for mine deltagere. De har først og fremmest en lokal forankring, her forstået som Amager, København eller Danmark. I den lokale forankring kan der så være indlejrede aspekter af det globalt traditionelle. Med udgangspunkt i enkeltinterviews og etnografiske observationer har jeg vist, hvordan Massima fremhæver flest globalt traditionelle aspekter i sine identitetskonstruktioner, mens Yasmin gør det mindst, og Israh kan siges at være i midten. Disse identitetskonstruktioner ser ud til at blive genkendt af andre. I kapitel 4 uddrag 4.1. fortæller Massima, at en dreng har kaldt hende ’paki’. I en feltdagbog beskriver Andreas, hvordan

Philip har sagt til Massima ”hvad griner du af din pakistaner” (Feltdagbog, Andreas, 21.10.09 – engelsk). Noget tilsvarende ser vi beskrevet i et andet feltdagbogsudrag:

Der opstår en konflikt mellem Tahir og Massima, hvor Tahir siger til hende ”*hold din kæft*” sagt med inderaccent, hvorefter Massima kalder Tahir for ”*talebaner*”.

(Feltdagbog, Andreas, 10.03.09, tysk)

Som Andreas fremstiller det, ser vi, hvordan Tahir i en konflikt med Massima med en stiliseret indisk accent orienterer sig mod Massimas globalt traditionelle identitetskonstruktioner. Vi ser også, hvordan Massima genkender denne handling, idet hun svarer igen ved at kalde Tahir, som er født i Afghanistan, for talebaner. Jeg har ikke iagttaget andre elever henvende sig til Yasmin på tilsvarende vis. Men der er dog ét eksempel på det i en af vores feltdagbøger:

Yasmin sidder og siger til Musad ”*du er sort*” [ved ikke om hun mener han er blevet mørkere på grund af solen?] og Musad svarer ”*og du får en rød prik i panden når du bliver gift*”

(Feltdagbog, Lian, 27.04.09 – tysk)

Men modsat de tre eksempler med Massima er det, som Lian beskriver det, Yasmins udsagn, der får Musad til at orientere sig mod globalt traditionelle aspekter. De globalt traditionelle aspekter er knyttet op om deres forældres baggrund. I de følgende tre uddrag ser vi, hvordan pigerne inddrager deres forældres fødselsland i deres interaktioner. Det første uddrag er fra en time, hvor læreren beder Jehan tage sin jakke af og hænge den ud på gangen. Jehan mener også, at Massima skal tage sin af jakke af:

#### Uddrag 5.8. *vi ses i Pakistan*

1 Jehan: Massima TAG DIN JAKKE AF

2 Massima: det er en trøje [*mu band kar mu band*]

3                      *kar]*  
%dan:              luk munden luk munden  
4 Jehan:    [Massima har sin  
5                      jakke på] ((til læreren))  
6 Lærer:              ja  
7 Massima:           det er en trøje:  
8 Jehan:              Massima tag din ja [xxx]  
9 Massima:    [det er] en trøje:  
10 Læreren:           ja ud med dig  
11 Jehan:              ((ler))  
12 Massima:           *khuda hafiz khuda hafiz*  
%dan:              farvel farvel  
13 Jehan:              xxx hun skal have sin top af  
14 ????:              slap [af Massima xxx]  
15 Massima:    [vi ses i Pakistan] vi mødes i  
16                      december måned

(Klasseoptagelse med trådløse mikrofoner, 29.10.09)

Jehan reagerer ikke på Massimas ytring i linje 15 til 16, så det er svært at se, hvilken funktion ytringen har. Der er ikke heller ikke noget i den forudgående sekventielle kontekst, der giver nogen indikation på, hvorfor hun siger det. På tidspunktet for optagelsen var der snak om, at Massima skulle til Pakistan med sin familie i december. Måske driller hun Jehan med, at Jehan er blevet sendt ud af klassen, mens hun selv har fået lov til at blive siddende, ved at kommentere, at de først ses igen til december i Pakistan. Jehans forældre er også født i Pakistan og måske indikerer hun med ytringen, at Jehan også har tilknytning til Pakistan, og signalerer dermed, at de har et fællesskab omkring det.

Det næste uddrag er fra en optagelse, Yasmin har foretaget i sit hjem. Hun, hendes to søstre og deres mor er ved at pakke, fordi de skal til Pakistan nogle dage efter. Moren har en veninde på besøg, og veninden kommenterer, at moren har pakket alt for meget tøj ned. Til det svarer moren:

Uddrag 5.9. *der kan hun gå rundt som en pakistaner*

1 Mor:                      har du set hvordan det er i Pakistan  
2                      det er ikke det samme der er  
3                      femogtyve tusind familiemedlemmer man

4 skal ud og møde så man skal kunne: se  
 5 godt ud hver dag ((ler)) hver dag i  
 6 tredive dage ((ler))  
 7 Søster: men i Danmark er det lige meget der  
 8 kan hu:n øh  
 9 Mor: der er jeg ligeglad ((ler))  
 10 Yasmin: der kan hun gå rundt som en  
 (1.3)  
 11 Yasmin: pakistaner ((ler))  
 (Optagelse initieret af Yasmin, 10.12.09)

Moren forklarer grinende, at hun skal have så meget tøj med for at kunne se godt ud til alle familiebesøgene. Yasmins lillesøster udleder noget andet af morens udsagn, nemlig at det er lige meget i Danmark. Moren udviser enighed med denne tolkning og ler. Derefter siger Yasmin i linje 10, at ”der kan hun gå rundt som en” og tilføjer efter 1.3 sekunders pause ”pakistaner” og ler. Vi ser her, hvordan Yasmin inddrager morens pakistanske baggrund som en del af joken, og hvordan morens globale diasporatilknytning således bliver indlejret i den lokale forankring.

Det sidste uddrag er af en anden karakter, idet det fremstår mere alvorligt end de to andre uddrag. Klassen har fået fritime, og Israh sidder sammen med nogle fra klassen, blandt andet Isaam og Tahir. Forud for uddraget taler Isaam og Tahir om Afghanistan og hash og kokain, men det er svært at afgøre, da der er meget støj på optagelsen. Herefter siger Israh, at hun hader Libanon:

#### Uddrag 5.10. *jeg hader Libanon*

1 Israh: jeg hader Libanon  
 2 Isaam: hold din ?kæft?  
 3 Israh: det er kun på en ting det er kun  
 4 [fordi: de der sto:re]  
 5 ????: [xxx]  
 6 Isaam: ti stille [xxx libaneser]  
 7 Israh: [xxx]  
 8 Israh: det er sådan nogle store de der xxx  
 9 ordentlig big jeg mener jeg ordentlig  
 10 b,rækker mig af dem jeg rejser til

11 Libanon  
(1.7)

12 Israh: jeg er bange for de der store: xxx

13 Isaam: nå ja

14 Israh: ja det er derfor jeg er ba [/] jeg

15 hader Libanon  
(1.4)

16 Israh: jeg er lidt libaneser  
(optagelse initieret af Israh, 30.04.09)

I linje 2 reagerer Isaam på Israhs ytring om hendes forhold til Libanon. I linje 3 og 4 begrunder Israh, hvorfor hun hader Libanon, men der er en, der taler i munden på hende, og hun stopper. Derefter siger Isaam, at hun skal tie stille. Isaams reaktion skal muligvis ses i lyset af, at han flere gange har udvist positiv orientering mod Libanon, hvor hans forældre er født. Han fremstår her, som om han er imod hendes negative holdning til Libanon. I linje 8 til 11 forklarer Israh, hvorfor hun hader Libanon. Jeg kan ikke afgøre, hvad hun siger, men baseret på den sekventielle kontekst formoder jeg, at hun refererer til insekter eller dyr. Da hun forklarer grunden, fremstår Isaam forstående over for det. Israh bekræfter i linje 14 til 15, at det er derfor, hun hader Libanon, og efter 1.4 sekunders pause tilføjer hun ”jeg er lidt libaneser” med tryk på ’er’. Israhs mor er født i Libanon, og Israh har været der en enkelt gang på et kort besøg, har Israhs mor fortalt. At hun vælger at italesætte sin tilknytning til Libanon efter, at hun har sagt, hun hader landet, kan ses som en måde, hvorpå hun forsøger at konstruere et fællesskab med Isaam. Det kan også være en måde, hvorpå hun legitimerer sine udsagn om Libanon. I hvert fald ser vi, hvordan hun eksplicit fremhæver et globalt traditionelt identitetsaspekt i interaktionen med Isaam.

#### 5.4. Opsummering

I dette kapitel har jeg beskæftiget mig med de tre pigers forhandling af sociale relationer og identitetskonstruktioner. Ligesom Goodwin (2006) og Madsen (2008) finder jeg, at pigerne lægger stor vægt på indbyrdes relationer, og at de

konstruerer sociale alliancer gennem inklusions- og eksklusionsprocesser. Sladder og bagtalelser er på en gang inkluderende og ekskluderende processer, idet de er inkluderende for dem, der er aktive i handlingen, mens de er ekskluderende for dem, der holdes udenfor. Ved at sladre og bagtale etablerer og bekræfter pigerne fælles værdier og dermed sociale relationer. Det samme gør sig gældende, når de udviser afstandstagen til promiskuøs adfærd. Ligesom Madsen (2008) finder jeg således, at konstruktioner af feminine identiteter involverer inklusionsprocesser og afstandstagen fra promiskuøs adfærd. Pigerne konstruerer ikke alene feminine identiteter. Ved at fremhæve voldelige handlinger konstruerer pigerne seje og gadesmarte identiteter, som stereotypt bliver beskrevet som maskuline. Pigernes identitetskonstruktioner involverer altså både aspekter af femininitet og maskulinitet. De trækker på en bredere vifte af ressourcer, end hvad stereotype beskrivelser af piger normalt indikerer, og pigerne bryder, udnytter og navigerer således mellem forskellige stereotype konstruktioner i deres identitetsarbejde.

I dette kapitel har jeg også belyst et andet aspekt af pigernes identitetskonstruktioner, nemlig etnicitetsaspekter. Jeg forstår etniciteter som konstitueret af mindst tre strenge, nemlig den lokale, den globalt traditionelle og den globalt moderne (Harris 2006). Jeg viser, hvordan de tre piger kan vælge at fremhæve de forskellige strenge mere eller mindre i deres musikpræference, tøjvalg og interaktioner, og hvordan disse forskellige identitetskonstruktioner bliver genkendt. Ligesom med andre identitetsaspekter er etnicitet ikke bare noget, mine deltagere har, men derimod noget, de konstruerer, forhandler og tilskrives.

## KAPITEL 6 – SENMODERNE URBAN UNGDOMSSTIL

I dette kapitel beskæftiger jeg mig med de unges anvendelse af træk tilskrevet senmoderne urban ungdomsstil (Madsen 2008: 146). Senmoderne urban ungdomsstil er karakteriseret ved at indeholde leksikalske træk tilskrevet især tyrkisk og arabisk samt fonetiske og morfo-syntaktiske træk, som afviger fra sæt af træk tilskrevet standardversionen af majoritetssproget (Madsen 2008, Quist 2000). Denne sproglige praksis er identificeret og beskrevet i en lang række europæiske byer blandt andet København (Madsen 2008, Mægaard 2007 og Quist 2000), Køge (Møller 2009), Århus (Christensen 2004), Trondheim (Hårstad u.udg.), Oslo (Svendsen & Røyneland 2008), Stockholm (Jonsson 2007), Antwerpen (Jaspers 2008), Hamburg (Auer 2003) og London (Torgersen et al. 2006). Træk tilskrevet senmoderne urban ungdomsstil er overvejende blevet identificeret hos drenge (se for eksempel Madsen 2008, Jonsson 2007 og Quist 2000), men i dette kapitel viser jeg, at de ligeledes bruges af piger. I afsnit 6.1 præsenterer og diskuterer jeg andre termer for senmoderne urban ungdomsstil. I afsnit 6.2 fokuserer jeg på holdninger til stilen. Derefter inddrager jeg i afsnit 6.3 og 6.4 de tre pigers beskrivelser og brug af træk tilskrevet senmoderne urban ungdomsstil og relaterer denne sproglige praksis til deres interaktionelle identitetskonstruktioner. Desuden belyser jeg, hvilke værditilskrivninger senmoderne urban ungdomsstil har og sammenholder den med en anden form for sprogbrug, nemlig den de unge kalder 'integreret'.

### 6.1. Terminologi

I de to klasser på Amager Fælled Skole er der mange, der anvender træk, der kan karakteriseres som senmoderne urban ungdomsstil. De unge refererer ikke til den således. De refererer til stilen som 'gadesprog', 'slangsprog', 'perkersprog' og nogle gange som 'perkeraccent' og 'perkerdansk'. I de tre sidste termer markeres der en forbindelse mellem sprog og etniske minoritetsgrupper i Danmark. Det samme gør termen etnolekt, som i flere sociolingvistiske studier er blevet brugt til at



beskrive stilen. Etnolekt betegner sæt af træk, der tilhører etnisk afgrænsede undergrupper (Jørgensen 2008b: 86). Denne term er blevet kritiseret af blandt andre Jaspers (2008), Jørgensen (2008b) og Madsen (2008). Jaspers (2008: 87) fokuserer på tre problemer:

... ethnolect studies tend to homogenize speakers as well as the ethnolectal variety (...), they appear to look at varieties and ethnicity as empirical facts (...), and corroborate the theoretical presupposition that linguistic features reflect, or are somehow indexical of, a pre-existing social category, whereas it might be more useful to theorize this relation differently.

Det første problem, Jaspers finder ved etnolekt, er, at det indeholder essentialistiske og unuancerede forståelser af både sprog og identitet. Den senmoderne forståelse af identitet som kompleks, foranderlig og dynamisk kan ikke forenes med et begreb, der forbinder sprog med en essentiel og specifik identitet. Det er desuden problematisk at påstå, at de unge taler etnolekt, hvis '-lekt' forstås som et forsøg på at karakterisere en gruppe af sproglige træk for en bestemt afgrænset gruppe af sprogbrugere. Som vi skal se i analyserne af pigernes sprogbrug, giver det ikke mening at påstå, at de taler en etnolekt, idet de i deres ytringer aldrig anvender mere end enkelte træk tilskrevet senmoderne urban ungdomsstil.

Det andet problematiske aspekt ved etnolekt er prioriteringen af etnicitet frem for andre identitetsaspekter som den primære forklaring på sprogbrugen. Sprogbrugeres etniske identitet fremstår dermed som naturgivne, og samtidig impliceres det, at "...some people are, inescapably or definitively, ethnic such that their language use can be called ethnolectal" (Jaspers 2008: 90). Dette strider mod den etnicitetsforståelse, jeg fremlagde i kapitel 5. Ved at bruge et begreb, som prioriterer etnicitet, er der desuden risiko for, at vi som sociolingvister er med til at konstruere visse sprogbrugere som etnisk anderledes og afvigende (Madsen 2008: 139). Men som jeg har redegjort for i

de sidste kapitler, giver det hverken mening at tale om kultur, etnicitet eller sprog som afgrænselige, hele enkeltstørrelser. Derimod er det netop grundlæggende for det senmoderne bysamfund, at det består af poly-kulturer, poly-etniciteter og poly-sprogere.

Det sidste problem, Jasper opstiller, skal ses i forhold til den ændring i anskuelsen af forholdet mellem sproglig variation og sociale strukturer, jeg beskrev i kapitel 2. Ved at bruge termen etnolekt fastholder man tanken om, at sproglig variation er afspejlinger af sociale strukturer, i stedet for at se sproglig variation som redskaber til at skabe sociale strukturer.

Termen multietnolekt (Quist 2000) ses som et forsøg på at komme kritikken af etnolekt til livs. Ved at tilføje 'multi-' forsøger Quist (2000) at imødekomme problemet med den essentialistiske forståelse af identitet. Men de nævnte problemer ved termen etnolekt gør sig også gældende for multietnolekt. Jeg anvender derfor hverken etnolekt eller multietnolekt til at beskrive de træk, jeg finder hos de unge, men derimod Madsens (2008: 146) term 'senmoderne urban ungdomsstil'. Ved at beskrive den sproglige praksis som en stil og ikke en lekt imødekommes Jaspers tredje problem. Og måske mest vigtigt, så indikerer termen ikke forudindtagede forbindelser mellem sproglig praksis og etnicitet, ligesom både etnolekt og multietnolekt gør det. Det skal dog pointeres, at stilen har en generel værditilskrivning som en sproglig praksis, der findes hos etniske minoriteter. Det er således en registergjort stil (se kapitel 2), hvilket fremgår af navnene 'perkeraccent', 'perkersprog' og 'perkerdansk'. Ikke desto mindre har vi set på skolen og i andre undersøgelser (Hårstad u.udg. og Quist 2005), at stilen også bruges af majoritetsunge, og at stilen snarere end at signalere etnicitet, bruges til at signalere gadesmarthed, hårdhed og maskulinitet. Det uddyber jeg efter en kort beskrivelse af holdninger til stilen.

## 6.2. Holdninger

I det danske samfund hersker der en høj grad af sproglig intolerance. Denne sproglige intolerance gør sig gældende med hensyn til dialekter og regionalsprog, men også i høj grad med hensyn til minoritetssprog (se kapitel 4). Flere undersøgelser har vist, at ikke-standardudtaler bliver nedvurderet til fordel for rigsmålet (Kirilova 2006, Kristiansen 1999, Maegaard 2001, Quist & Jørgensen 2002 og Ritzau 2007). Hyttel-Sørensen (2008: 115) har ydermere vist, at børn helt ned i børnehaveklassealderen opvurderer standardudtale og nedvurderer dansk som andetsprog. En sådan nedvurdering af senmoderne urban ungdomsstil fremstiller Yasmins mor også:

- Mor: jeg synes lidt det er lidt f: det er måske ikke så godt den udvikling # altså lidt når jeg hører de der drenge på Nørrebro tale ikke
- Astrid: mm
- Mor: så er jeg lidt bekymret for at de taler det men kan de ordentligt # skal du til en jobsamtale på et eller andet tidspunkt vil du bruge det sprog eller kan du også tale lidt ordentligt dansk (...)
- Mor: man skal kunne det rigtige sprog så er det lige meget hvad man går rundt og laver for sjov

(Interview, Yasmins mor, 07.09.09)

I morens beskrivelse ser vi en gængs opfattelse af senmoderne urban ungdomsstil, nemlig at de unge taler sådan, fordi de ikke kan "ordentligt dansk". Stilen bliver således opfattet som utilstrækkeligt dansk. Men som mange undersøgelser har vist (se for eksempel Madsen 2008, Quist 2000), og som vi kan se hos de tre piger, skyldes den sproglige praksis ikke manglende sprogfærdigheder hos sprogbrugerne. Stilen er blot endnu en ressource, som de kan vælge at anvende afhængigt af de mål, de ønsker at opnå. Yasmins mor udtrykker desuden bekymring for, om de unge vil bruge "det sprog" til en jobsamtale. Men som vi skal se hos de tre piger, er de udmærket klar over, hvilke

værditilskrivninger der er til forskellige stile, og hvornår de får noget ud af at anvende dem. Sprogs tilhørende værdier er kontekstafhængige (Blommaert 2005: 211), og fordi værditilskrivninger er lokalt forankret, kan de samme træk vurderes forskelligt i forskellige sammenhænge (Hudson 1996: 209). Lokale vurderinger af et sprogligt fænomen stemmer således ikke nødvendigvis overens med et officielt anerkendt sproghierarki (Madsen 2008: 154).

### **6.3. Senmoderne urban ungdomsstil hos de tre piger**

#### **6.3.1. Massima**

I gruppeinterviewet med Massima, Salima og Zinah taler vi om sprogbrug. Forud for uddraget har de fortalt, at deres lærere taler normalt:

Astrid: men hvis nu lærerne taler normalt hvad  
taler I så taler I så ikke normalt  
Massima: jo: der er nogle der der taler sådan  
noget slangsprog i klassen  
Salima: hvad er det  
Massima: Mahmoud  
Salima: Mahmoud nåh  
Massima: ja alle de der drenge de gør sådan ret  
meget ikke så meget pigerne xxx  
Astrid: hvad betyder det altså slangsprog  
Massima: sådan noget på arabisk de taler noget  
andet og så er det de blander dansk og  
det sammen

(Gruppeninterview, Massima, Salima, og Zinah, 06.05.09)

Her bliver jeg præsenteret for et af navnene på stilen, nemlig slangsprog. Massima indikerer ved at sige, at der er nogle, der taler sådan noget slangsprog, at hun ikke selv gør det. Ifølge Massima er det primært drengene, der taler sådan, og ikke pigerne. Da jeg spørger ind til den sproglige praksis, forklarer hun, at det foregår ved at blande dansk og arabisk. Efter at de tre piger har talt om noget andet, beder jeg dem uddybe kønsaspektet i sprogbrugen:

Astrid: jeg kunne godt tænke mig at høre det der med sprog hvorfor du sagde at der ikke var så mange piger der talte det der slang

Massima: <jo Selma gør> [>]

Zinah: <det er drenge mest> [<]

Massima: det er mest drenge  
(...)

Astrid: hvad med når I er derhjemme hvordan taler I så der=

Massima: =pænt

Salima: ((fniser))

Massima: også i skolen pænt

Salima: ((fniser))

(Gruppeinterview, Massima, Salima, og Zinah, 06.05.09)

Igen siger de, at det mest er drenge, men Massima nævner dog, at Selma også gør det. Da jeg spørger, hvordan de så taler derhjemme, svarer Massima med det samme ”pænt”. Det får hendes søster Salima til at fnise. Massima tilføjer, uden at jeg har spurgt om det, at hun også taler pænt i skolen. Salima fniser igen og fremstår dermed, som om hun sår tvivl om søsterens rapporterede sprogbrug. Ikke desto mindre fremstiller Massima sig altså som én, der taler pænt, og konstruerer derved en stereotyp feminin identitet. Det er en selvfremsstilling, jeg har iagttaget hos hende flere steder i gruppeinterviewet og i optagelser fra skolen. Samtidig konstruerer hun sig altså som én, der ikke taler ”sådan noget slangsprog”. Slangsprog eller senmoderne urban ungdomsstil forbindes ofte med drenge, og det er da også en del af Massimas selvfremsstilling, at hun ikke taler det. Men rapporteret sprogbrug og iagttaget sprogbrug er som bekendt ikke altid overensstemmende (Trudgill 1972). I optagelserne finder jeg adskillige eksempler på, at Massima anvender træk karakteriseret som senmoderne urban ungdomsstil. For eksempel ser vi hende anvende ordet ’koran’ i følgende uddrag:

*Uddrag 6.1. koran jeg ikke har optaget*

1 Massima: VI OPTAGER IKKE

2 Mahmoud: slet den

3 Massima: koran jeg ikke har optaget

4 Mahmoud: slet  
5 Massima: jeg lover jeg har ikke xxx optaget  
6 den:

(optagelse initieret af Massima, 19.03.09)

#### Uddrag 6.2. *sig koran*

1 Michael: ew hvem har rodet med min jakke  
2 Massima: øh det ved vi ikke  
3 Michael: ew  
4 Massima: slap af Michael T slap af  
5 Michael: hold din kæft mand  
6 Massima: er det måske mig  
7 Michael: ja  
8 Massima: sig koran  
(1.0)  
9 Michael: wallah  
10 Massima: ((ler)) wallah ((ler))

(optagelse initieret af Massima, 19.03.09)

Inkorporeringen af ord og fraser fra især tyrkisk og arabisk er et af kendetegnene ved den senmoderne urbane ungdomsstil. I de unges sprogbrug fungerer koran på samme måde som wallah (Christensen 2004: 37-40), nemlig som en ed (uddrag 6.1.) og som en slags verificering af sandheden (uddrag 6.2.).

Massima anvender ikke alene leksikalske træk, der kan karakteriseres som senmoderne urban ungdomsstil, men også fonetiske træk. I Maegaards (2007) studie af lingvistisk variation i København identificerer hun nye fonetiske variabler, for eksempel ustemt r [*ɾ*]. Denne variant benyttes klart mere af den gruppe, som hendes informanter kategoriserer som udlændinge, end den gruppe, de kategoriserer som danskere. Den bruges både af drenge og piger og hyppigst i den stilklynge, Maegaard kalder 'udlændingepiger' (Maegaard 2007: 165). Vi så i kapitel 5 i uddrag 5.4. og 5.6 Massima anvende denne variant. Vi ser også i følgende uddrag, hvordan Massima anvender den både i skolen (uddrag 6.3.) og i hjemmet, hvor hun kommenterer en person i en indisk serie (6.4.):

Uddrag 6.3. *ih sk<sub>o</sub>rid med dig du er så g<sub>o</sub>rim jeg hader dig*

1 Massima: xxx har du høretelefonerne med nej  
2 vel  
3 Jehan: jeg kan ikke finde dem  
4 Massima: ih sk<sub>o</sub>rid med dig du er så g<sub>o</sub>rim jeg  
5 hader dig

(optagelse initieret af Massima, 29.04.09)

Uddrag 6.4. *ej hvor er han g<sub>o</sub>rim*

1 Massima: Ej hvor er han g<sub>o</sub>rim, hvorfor gifter  
2 hun sig med sådan en g<sub>o</sub>rim en

(optagelse initieret af Massima, 12.06.09)

En anden ny variabel, som Maegaard (2007) finder, er initialt t udtalt [t̥]. [t̥] er hyppigst forekommende i den stilklynge, Maegaard (2007: 164) kalder 'seje etnisk blandede drenge', mens stilklyngen 'udlændingepiger' slet ikke benytter den. I Madsens (2008: 130) undersøgelse finder hun tilsvarende, at pigerne ikke bruger [t̥]. Det samme gør sig ikke gældende for pigerne på Amager Fælled Skole. Under de etnografiske observationer er denne variant iagttaget hos flere piger. Selv Massima, som siger, hun ikke taler slangprog, anvender den også, som vi skal se i de følgende uddrag. I det første uddrag brokker Massima sig over, at de skal blive på skolen til klokken tre den næste dag. I det andet uddrag forsøger Massima og Jehan i slutningen af en matematiktime at få de andre elever til at tage imod en tom pakke tyggegummi i den tro, at der er noget i:

Uddrag 6.5. *jeg har ikke t̥id*

1 Massima: er du ga:l klokken f: tre jeg har  
2 ikke t̥id

(Optagelse initieret af Massima, 29.04.09)

Uddrag 6.6. *HVEM VIL HAVE EN SIDSTE T̥YGGEGUMMI*

1 Massima: HVEM VIL HAVE EN SIDSTE T̥YGGEGUMMI:  
2 ????: ikke nogen  
3 Massima: det skal være xxx HVEM VIL HAVE EN  
4 SIDSTE T̥YGGEGUMMI:

(Optagelser initieret af Massima, 12.06.09)

Massima bruger altså træk, der kan karakteriseres som ”sådan noget slang”, til trods for hun siger, at det er andre, der gør det. Denne diskrepans kan muligvis forklares ud fra de udprægede negative værditilskrivninger, der er til senmoderne urban ungdomsstil. Samtidig viser Massimas udtalelser, at hun forbinder stilen med drenge, ligesom flere undersøgelser har iagttaget. Men analyser af hendes sprogbrug viser, at hun selv anvender flere træk, der kan karakteriseres som senmoderne urban ungdomsstil. Stilen er således ikke forbeholdt drenge. I ovenstående uddrag, hvor Massima anvender træk karakteriseret som senmoderne urban ungdomsstil, er der en form for skænderi, kritik eller opråb ud i klassen. Det belyser jeg nærmere i afsnit 6.4.

### **6.3.2. Yasmin**

I gruppeinterviewet med Yasmin, Selma, Tinna og Lamis bliver de spurgt, hvordan de taler sammen. Selma svarer gadesprog og Yasmin svarer slang. Selma forklarer, at gadesprog er ”sådan der blandet tyrkisk arabisk dansk”. Sprogbrugen bliver altså karakteriseret ved en blanding af træk tilskrevet forskellige sæt af træk, ligesom vi så det hos Massima. Men modsat Massima fortæller pigerne her, hvordan de selv bruger denne stil, og det fremstår ikke som om, de forbinder den med drenge. Men i Yasmins skriftlige hjemmeopgave er der en forbindelse med drenge:

Når jeg snakker med drenge fra klassen fx kan jeg godt finde på at finde en lidt perker attitude frem. Nogle gange bare for sjov. Ogse fordi de snakker sådan til mig, så har jeg også lyst til at svare igen med samme attitude og i samme tone.

Her fremstiller hun det som en stil, hun anvender, når drengene taler sådan til hende. I enkeltinterviewet fortæller hun også, at hun taler ”normalt” med pigerne, mens hun med drengene har en ”mere rå stemme”. I Yasmins selvfremstilling er der således også en forbindelse mellem drenge og senmoderne urban ungdomsstil. Men det forholder sig ikke udelukkende sådan. Vi



bad de unge om at udfylde en oversigt over, hvordan de taler med hvem. Her har Yasmin beskrevet, at hun selv, Selma og Lamis taler normalt sammen, mens hun med veninden Fatima fra parallelklassen taler normalt og perkersprog. Vi ser også i følgende uddrag, at hun anvender en variant, der kan karakteriseres som senmoderne urban ungdomsstil, til en anden pige:

Uddrag 6.7. *Lamis du er så g.rim*

1 Fadwa: må jeg ikke lige spørge dig om noget  
2 hallo er det rigtigt at hun har sagt  
3 det  
4 Yasmin: hvad  
5 Fadwa: det der med at hun vil slås med mig  
6 Yasmin: HVEM HAR SAGT DET  
7 Lamis: sig  
8 Fadwa: KAN DU SE [hun godt vil]  
9 Yasmin: [jeg vil] Lamis du er så  
10 g.rim  
11 ??? ((ler))

(optagelse initieret af Yasmin, 21.04.09)

I kapitel 5 uddrag 5.5. så vi, hvordan Yasmin gentagne gange bad Israh om ikke at sladre til Fadwa, og hvordan de to piger endte med at tilbringe frikvarteret sammen. Da pigerne i dette uddrag kommer tilbage fra frikvarteret, kommer Fadwa hen til Yasmin. Da Yasmin finder ud af, at nogle har sladret til Fadwa, spørger hun først med højt volumen, hvem det er. Derefter mistænker hun Lamis og siger med en vred stemme ”Lamis du er så g.rim”. Ligesom det var tilfældet med Massima, anvender Yasmin varianten i et skænderi, hvor hun kritiserer en anden.

Der er ikke noget tidspunkt i optagelserne med Yasmin, at hun anvender leksikalske træk tilskrevet senmoderne urban ungdomsstil. Bortset fra en enkelt gang er det heller ikke iagttaget i feltdagbøgerne. Og den enkelte gang, det er iagttaget, fremstår det nærmere som om, hun citerer Phillip og Lamis:

Philip og Lamis snakker om en person. Philip siger:  
”sig koran det ikke er ham”. Lamis siger: ”koran det

ikke er ham”, og Yasmin, som kommer ind, siger:  
”koran det ikke er hvem?  
(Feltdagbog, Astrid, 09.03.09, frikvarter)

I gruppeinterviewet beskriver Yasmin, at hun taler slang med veninderne. I oversigten over sprogbrug beskriver hun, at hun taler perkersprog med en veninde, og i den skriftlige hjemmeopgave, at hun taler med perkerattitude til drengene. Alligevel finder jeg kun få tilfælde af denne sproglige praksis i optagelserne af hende i skolen og ingen i optagelserne fra hjemmet. Måske skyldes det, at jeg har holdt mig til analyser af sprogbrugen i de to kontekster, nemlig hjemmet og skolen. Hvis jeg foretog sproglige analyser af Yasmin, mens hun er i den lokale ungdomsklub, vil det muligvis se anderledes ud. I hvert fald svarer hun følgende, da jeg spørger, hvordan hun taler i klubben:

Yasmin: der er pædagogerne nogle af dem også #  
indvandrere der kan jeg godt sådan spille  
lidt flabet snakke sådan lidt # øh sådan  
# perker-attitude-agtig noget men når det  
er de der øh ældre pædagoger der kommer  
så snakker jeg stille og roligt med dem  
(Enkeltinterview, Yasmin, 08.12.09)

Det fremstår som om, Yasmin taler sådan perker-attitude-agtigt, fordi pædagogerne i klubben har minoritetsbaggrund (se Stæhr 2010 for analyser af senmoderne storbydrenges sproglige og sociale hverdag i klubben). Der er således en eksplicit forbindelse mellem sprogbrugen og personer med minoritetsbaggrund. Det ser vi også, når hun omtaler stilen som perkersprog og perkerattitude. Det uddyber jeg efter at have belyst Israhs italesættelse og anvendelse af træk tilskrevet stilen.

### 6.3.3. Israh

I gruppeinterviewet med Fadwa, Israh og Jamila spørger jeg, hvad slangprog er:

Fadwa:           nå:  
 Israh:           på perker sådan agtigt sådan  
 Fadwa:           perkeraccent ej hvad fanden  
 Astrid:           kalder I det det  
 Israh:           ja <sådan> [>]  
 Fadwa:           <ja> [<]  
 Israh:           øhm # øh hvad sker der et eller andet  
 Fadwa:           hvad sker der # hey Joe  
 (Gruppeinterview, Israh, Jamila og Fadwa, 04.09.09)

Den term synes pigerne at forbinde med det, de kalder perker-  
 agtigt eller perkeraccent. De nævner udtryk som ”hvad sker der”  
 og ”hey Joe” som karakteristisk for perkeraccent. Det er altså  
 udtryk, som ikke umiddelbart bærer associationer til personer  
 med minoritetsbaggrund, til trods for at termen indikerer dette.  
 Israh beskriver sit sprogbrug i den skriftlige hjemmeopgave  
 således:

Når jeg taler med mine venner, taler jeg gadesprog,  
 slang, perkersprog (...)  
 Når jeg er nede på gaden bruger jeg mest perker-  
 sprog, som fx: walek, ya sami, osv. det er arabiske  
 ord.

Her beskriver Israh, hvordan inddragelse af ord fra arabisk er  
 karakteristisk for perkersprog. Disse udtryk bærer i højere grad  
 associationer til personer med minoritetsbaggrund end de  
 ovenstående. Der er to forhold, der adskiller Israhs udsagn fra  
 Yasmins og Massimas. For det første er der i Israhs beskrivelser  
 ingen forbindelse mellem denne stil og drenge. For det andet  
 fortæller Israh, at hun også taler sådan derhjemme, men dog kun  
 med sin storebror. Et forhold, der derimod er parallelt med det,  
 vi så hos Yasmin og Massima, er situationen, hvori Israh  
 anvender stilen:

Uddrag 6.8. *dit g.rimme bøssehoved behårede afghaner*

1 Israh:           jeg går hen og b,rækker mig oven på  
 2                   dig lige om lidt hvor er du klam mand  
 3 Tahir:           xxx  
 4 Israh:           JA

5 Tahir: ha  
 6 Israh: dit grimme bøssehoved behårede  
 7 afghaner  
 ((Tahir kommer nærmere))  
 8 Israh: ((ler)) lad vær fjern dig  
 9 Tahir: wallah xxx  
 10 Israh: fjern dig fjern dig  
 11 Tahir: hvorfor bruger du ikke tørklæde mere  
 12 Israh: ?det rager ikke dig?  
 13 Tahir: xxx tørklæde ((ler))  
 14 Isaam: xxx  
 15 Israh: det er ikke det der er mit r [//]  
 16 vent lige vent lige VE:NT siger du  
 17 jeg har fået lavet krøller det er  
 18 mine krøller  
 19 Isaam: hvad  
 20 Israh: det er mine  
 21 Isaam: det er ikke dit hår  
 22 Israh: jeg sværger det er wallah  
 23 Tahir: wallah  
 24 Israh: jeg er født sådan  
 (Optagelse initieret af Israh, 30.04.09)

Tahir og Israh står i et fælleslokale på skolen og har forud for uddraget været efter hinanden, og Tahir har blandt andet kaldt Israh en bums. I linje 1 til 2 og 6 til 7 svarer Israh tilsyneladende tilbage, idet hun taler yderst nedsættende til ham. Vi ser, hvordan hun anvender træk karakteriseret som senmoderne urban ungdomsstil. Det samme gør hun i linje 22, hvor hun med ordet 'wallah' sværger, at hendes krøller er naturlige, hvilket Isaam og Tahir ikke tror på. Ligesom i uddragene med Yasmin og Massima anvender Israh træk tilskrevet senmoderne urban ungdomsstil under et skænderi, hvor hun kritiserer en anden, og som en ed, der understreger det sagte.

#### 6.4. Diskussion og opsummering

Yasmin og Israh italesætter begge en forbindelse mellem senmoderne urban ungdomsstil og personer med minoritetsbaggrund. Yasmin og Israh er dermed med til at reproducere de sociale værdier, der associeres med denne stil. Det samme er de, når de italesætter en anden sproglig praksis, nemlig den, de

kalder 'integreret'. I gruppeinterviewet med Yasmin, Selma, Tinna og Lamis forklarer de, at integreret sprogbrug blandt andet består af svære ord, som for eksempel 'integration', 'ubehøvet', 'uacceptabelt' og 'ordforråd'. I følgende uddrag har Israh, Jamila og Fadwa lige forklaret, at lærerne taler integreret:

Fadwa: vi prøver at være integreret ligesom dem  
men det kan vi ikke  
Israh: fordi vi ikke er vi er ikke gode til  
alle de der ord de siger  
Fadwa: de der svære ord du <skal forstår> [>]  
sådan hvordan skal jeg forklare dig det  
øh  
Jamila: <ja> [<]  
Israh: ø:h **du skal problematisere dine  
forklaringer på hvad ordet # beskyttelse  
er** sådan nogle der <ting> [>] ikke  
Fadwa: <ja sådan> [<] nogle ting ikke  
(Gruppeinterview, Israh, Jamila og Fadwa, 04.09.09)  
(gengivelse af 'integreret sprogbrug' angivet med fed skrift)

Pigerne hævder, at de ikke er så gode til at tale integreret. Ikke desto mindre optræder Israh med et glimrende eksempel på de svære ord, begge grupper nævner som karakteristisk for den integrerede sprogbrug. I enkeltinterviewet fortæller hun, hvordan hun og Selma deltog i et projekt om politiske partier med elever, de ikke kendte. Hun og Selma forsøgte at tale integreret, hvilket fik de andre til at kigge, "fordi jeg er ikke sådan rigtig dansker hel hel", som hun siger. Israh mener, at elevernes reaktion skyldes hendes minoritetsbaggrund. Da jeg spørger, hvad hun så tror, folk tænker, når hun taler slang, svarer hun "perker perler jeg ved det ikke # de kan også se det på udseendet hurtigt". Hun fremhæver således transportable identitetsaspekter som afgørende for, hvordan hendes sprog bliver opfattet. Vi ser her illustrationer af forestillingen om, at sprog kan tilhøre nogle og ikke andre. I Israhs skriftlige opgave skriver hun, efter hun har skrevet, at hun taler perkersprog på gaden:

Men når jeg taler med danske voksne, bruger jeg integreret ord med i mine danske sætninger, for at vise man er høflig!

Mens hun taler 'perkersprog' til vennerne, taler hun 'integreret' til danske voksne for at vise, hun er høflig. Israh kender altså til de værditilskrivninger, der er til 'perkersprog' og 'integreret sprogbrug'. Hun er formentlig klar over den offentlige diskurs om sproglig assimilation og forventningen om, at de unge skal tale "ordentligt dansk", som Yasmins mor formulerede det. Ved at tale 'integreret' kan hun således vælge at imødekomme disse forhold. De unge kan altså anvende træk karakteriseret som integreret eller perkersprog afhængigt af, hvilke identiteter de ønsker at konstruere. Termen 'perkersprog' over for 'integreret' indikerer, at stilen associeres med personer med minoritetsbaggrund, ligesom termene 'etnolekt' og 'multietnolekt' gør det. Alligevel finder jeg ikke ét sted i de ovenstående uddrag, at pigerne anvender trækkene i forbindelse med at skulle signalere noget "etnisk".

I gruppeinterviewet med Fadwa, Israh og Jamila beder jeg dem fortælle mig noget om dem, som jeg ikke ved. De fortæller straks en række narrativer om, hvordan de laver ballade og deltager i slåskampe, og hvor hårdt de slår andre. Her konstruerer de en meget rå og gadesmart pigeidentitet. I kapitel 5 har jeg vist, hvordan pigerne konstruerer situerede identiteter, der stereotypt bliver forbundet med maskulinitet. Og i alle ovenstående uddrag, hvor pigerne anvender trækkene, er det i forbindelse med en form for skænderi, kritik eller opråb ud i klassen. Møller (2009), Madsen (2008) og Jonsson (2007) finder, at senmoderne urban ungdomsstil forbindes med gadesmarthed og rå værdier. Det er værdier, som stereotypt betragtes kan beskrives som maskuline, men som altså også synes at høre til konstruktionen af en gadesmart pigeidentitet. Det giver således stadig mening at tale om senmoderne urban ungdomsstil som en maskulin ressource (Madsen 2008, Maegaard 2007, Quist 2000). Den er bare ikke forbeholdt drenge, men kan lige

såvel bruges af piger, når de vil signalere egenskaber som hårdhed og gadesmarthed.

I dette kapitel har jeg argumenteret for, at den stil, pigerne refererer til som perkersprog, slangprog eller gadesprog, hverken bør kaldes etnolekt eller multietnolekt, men derimod senmoderne urban ungdomsstil (Madsen 2008: 146). Jeg har vist, at stilen forbindes med personer med minoritetsbaggrund, men at pigerne ikke anvender stilen til at konstruere identiteter med bestemte etnicitetsaspekter, men derimod rå og gadesmarte identiteter, der stereotyp er forbundet med maskulinitet. Senmoderne urban ungdomsstil er således ikke forbeholdt drenge, men bruges ligeledes af piger. De anvender træk tilskrevet senmoderne urban ungdomsstil på samme måde, som de anvender andre sproglige træk, de har til rådighed, nemlig til at konstruere og forhandle gruppetilhørsforhold, relationer til andre individer og ikke mindst identiteter.

## KAPITEL 7 – KONKLUSIONER OG PERSPEKTIVERINGER

I afhandlingens indledning fremsatte jeg følgende spørgsmål:

- Hvilke sproglige ressourcer har tre senmoderne storby piger til rådighed, og hvordan forholder de sig til de sproglige normer, de møder?
- Hvordan bruger og evaluerer de disse sproglige ressourcer til at konstruere og forhandle sociale relationer og identiteter?

I et kvalitativt studie som dette, der kombinerer etnografiske observationer med sekventielt baserede mikroanalyser af sproglig interaktion, er der ikke simple konklusioner at drage. I dette kapitel samler jeg de forskellige delkonklusioner og sætter afhandlingens resultater ind i et bredere samfundsmæssigt perspektiv.

Afhandlingens datamateriale bygger på et feltarbejde, der er forløbet over næsten et år. I kapitel tre beskrev jeg dette feltarbejde og fokuserede beskrivelsen på relationen mellem mig selv og de unge og udviklingen i de unges tillid til mig. Jeg kritiserede etnografier for at indeholde forsimplede beskrivelser af feltpositioneringer. Der findes adskillige beskrivelser af, hvilke roller en feltarbejder kan vælge at påtage sig. Men som jeg viste, var det ikke altid lige simpelt. Ligesom alle andre identiteter konstrueres, forhandles og tilskrives feltroller. Jeg kunne derfor med fordel anvende Zimmermans (1998) tre identitetsformer i analysen af de forskellige feltroller, jeg og mine kollegaer konstruerede og blev tilskrevet. Jeg er langt fra den første til at kombinere undersøgelser af sprogbrug med etnografisk feltarbejde. Hvad der derimod er specielt for mit feltarbejde er, at det er baseret på holdetnografi. I denne afhandling har jeg tydeliggjort fordelene ved en sådan etnografisk tilgang. Ved at være flere feltarbejdere kunne vi udnytte vores forskellige deltagerpotentialer. Vi fik adgang til



information, som sammenstykket kunne give et mere detaljeret billede af vores deltagere. Ved at være flere feltarbejdere, der arbejdede tæt sammen, forøgede vi dermed validiteten af vores observationer. Dette er vigtigt i den interaktionelle sociolingvistik, hvor etnografiske observationer netop inddrages i de nærsproglige analyser. Holdetnografi er et relativt nyt fænomen, og afhandlingen bidrager således til metodologiske diskussioner herom.

Afhandlingen bidrager ligeledes til rækken af studier af sproglig praksis hos senmoderne urbane unge i sprogligt heterogene miljøer. Den sproglige praksis blandt mine deltagere bekræfter nyere tendenser inden for sociolingvistikken, nemlig forståelsen af senmoderne unge som poly-sprogere (Jørgensen 2008a, Møller 2009, Madsen 2008). I kapitel 4 beskæftigede jeg mig med de tre pigers sproglige hverdag i skolen og i hjemmet. I det danske samfund er det dominerende syn på poly-sproget opførsel etsprogethedsnormen eller dobbelt-etsprogethedsnormen (Jørgensen 2008a: 83). Fra skolens og mødrenes side fandt jeg, at sprognormerne, pigerne mødte her, snarere var baseret på den integrerede tosprogethedsnorm. Ingen af disse normer er imidlertid forenelige med det sprogsyn, jeg tilslutter mig, idet de alle indbefatter den traditionelle opfattelse af sprog som hele, afgrænselige størrelser. Jeg viste, at de tre piger ikke brugte sprog som hele, afgrænselige størrelser, men derimod sproglige træk, og at grænserne mellem såkaldte nationalsprog var sociokulturelt baserede. Jeg fandt, at pigerne kendte til disse grænser, men at det ikke behøvede at betyde, at de tog dem alvorligt. For Massima og Israh gjaldt det, at der var en højere grad af integreret poly-sprogning, når de interagerede med veninder og venner i skolen, end når de interagerede med familien i hjemmet. Det kunne være interessant at undersøge pigernes sprogbrug, når de bliver ældre for at undersøge, om en høj grad af integreret poly-sprogning udelukkende er et ungdomsfænomen, eller om den også hos dem bliver ved ind i voksenlivet, som Møller og Jørgensen (2009b) har vist, den gør hos deltagerne i deres undersøgelse.

I kapitel 5 beskæftigede jeg mig med et andet aspekt af pigernes sproglige hverdag, nemlig pigernes interaktionelle konstruktioner af identiteter og forhandlinger af sociale relationer. Analyserne af de tre pigers interaktioner viste, at de lagde stor vægt på indbyrdes relationer, og at de konstruerede sociale alliancer gennem inklusions- og eksklusionsprocesser. Ved at sladre, bagtale og tage afstand fra promiskuøs adfærd etablerede og bekræftede de fælles værdier og dermed sociale relationer. Dette er på linje med Goodwins (2006) og Madsens (2008) undersøgelser af interaktionelle forhandlinger mellem piger. Som kontrast til denne stereotype feminine adfærd, fandt jeg, at pigerne ydermere konstruerede identiteter, der stereotypt kunne kategoriseres som maskuline. Pigerne berettede om slåskampe og fremhævede voldelige elementer i deres fortællinger og konstruerede seje, gadesmarte pigeidentiteter. Pigerne havde således et helt repertoire af identitetstræk til rådighed, som de kunne vælge at bringe i spil i deres interaktionspraksisser. Det samme gjorde sig gældende, når de inddrog etnicitetsaspekter i deres identitetsarbejde. Ligesom sprog, er etniciteter ikke hele, afgrænselige størrelser, og man kan med fordel anvende begrebet 'poly-etniciteter'. Denne anskuelse er overensstemmende med Harris' (2006), som forstår etniciteter som konstitueret af mindst tre strenge, nemlig den lokale, den globalt traditionelle og den globalt moderne. Jeg viste, hvordan pigerne kunne vælge at fremhæve de forskellige strenge mere eller mindre, og hvordan disse forskellige identitetskonstruktioner blev genkendt. Jeg skrev i indledningen, at der i den offentlige debat i Danmark fokuseres på forskelle mellem majoritetsdanskere og minoritetsdanskere. Der konstrueres modsætninger mellem 'danskere' og 'indvandrere', og det forudsættes ofte, at der findes noget, der er en 'dansk identitet'. Men identiteter er ikke uforanderlige størrelser, som vi besidder, de er derimod interaktionelt konstrueret og forhandlet. Analyserne viste, at pigerne, både hvad angår kønsaspekter og etnicitetsaspekter i deres identitetskonstruktioner, trak på en bredere vifte af ressourcer, end hvad stereotype beskrivelser normalt indikerer. Pigerne navigerede således mellem forskellige stereotype konstruktioner i deres identitetsarbejde.

I afhandlingens sidste analysekapitel beskæftigede jeg mig med et aspekt af pigernes sprogbrug og identitetsarbejde, som ligeledes havde med stereotyper at gøre, nemlig senmoderne urban ungdomsstil. Jeg kritiserede begreberne etnolekt og multi-etnolekt blandt andet for at indikere forudindtagede forbindelser mellem sproglig praksis og etnicitet. Godt nok har den sproglige praksis en generel værditilskrivning, der forbinder den med personer med minoritetsbaggrund. Dette fremgik af begrebet 'perkersprog', og det fremgik af Israhs og Yasmins beskrivelser i gruppeinterviewene, enkeltinterviewene og de skriftlige hjemmeopgaver, hvor denne sproglige praksis blev forbundet med personer med minoritetsbaggrund. Dermed var pigerne med til at reproducere de sociale værdier, der associeredes med denne stil. Ikke desto mindre fandt jeg i analyserne, at pigerne ikke anvendte træk tilskrevet senmoderne urban ungdomsstil til at konstruere identiteter med bestemte etnicitetsaspekter, men derimod seje, gadesmarte identiteter. Afhandlingen foreslår således en mere nuanceret tilgang til den sproglige praksis, tidligere undersøgelser har refereret til som 'etnolekt' og 'multi-etnolekt'. Samtidig viser den, at det stadig giver mening at tale om senmoderne urban ungdomsstil som en maskulin ressource. Brugen af træk tilskrevet senmoderne urban ungdomsstil er bare ikke forbeholdt drenge, men anvendes ligeledes af piger i deres konstruktioner af seje, gadesmarte identiteter.

I afhandlingens indledning beskrev jeg, hvordan stereotype billeder af minoritetsdrenge, der laver ballade, og minoritetspiger, der bliver tvunget til at gå med hovedtørklæde, bliver konstrueret i de danske medier, og at det diskuteres, hvordan disse unge skal blive succesfulde medlemmer af det danske samfund. Et af de forhold, der fremhæves i debatten, omhandler normer for, hvilke sprog der bør bruges hvornår. Især fokuseres der på den sproglige praksis i familien, og det diskuteres, hvorvidt minoritetsfamilier bør tale modersmål eller dansk i hjemmet. I disse debatter tales der om integration af de unge. Men der er snarere tale om assimilation. Minoritetsdanskere skal lære majoritetssproget og tilpasse sig majoritetens kulturelle praksisser for at blive anset som velintegrerede. Deltagerne i

denne afhandling kender til disse forhold. Med betegnelsen 'integreret' refererer pigerne til en sproglig praksis, hvor sprogbrugere anvender svære ord, som udelukkende er tilskrevet dansk, mens pigerne refererer til 'perkersprog', når sprogbrugere integrerer træk fra forskellige såkaldte enkeltprog. Sidstnævnte sproglige praksis er ellers et fint eksempel på integration i ordets egentlige betydning. Men i et samfund, hvor der er idealer om, at såkaldte enkeltprog skal holdes "rene", og hvor der er en forventning om, at sprogbrugere skal tale "ordentligt dansk", anerkendes denne sproglige praksis ikke. Succes bliver målt ud fra et kulturelt og især sprogligt assimilationsperspektiv. Men at sidestille "rent dansk" med succes er forkert og mangelfuldt. Med en kombination af etnografiske observationer og sekventielt baserede mikroanalyser har jeg i denne afhandling vist, at de tre senmoderne storbypiger har en bred vifte af sproglige ressourcer til rådighed, som de på avanceret vis udnytter i de forskellige interaktioner, de indgår i.

## LITTERATURLISTE

- Adler, Patricia A. & Peter Adler (1994): *Observational Techniques*. In: Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (eds.): *Handbook of Qualitative Research*. Newbury Park: Sage, 377-392.
- Agha, Asif (2007): *Language and Social Relations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Anderson, Benedict (1991): *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso.
- Antaki, Charles & Sue Widdicombe (eds.) (1998): *Identity as an Achievement and as a Tool*. In: *Identities in Talk*. London: Sage, 1-14.
- 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: Cambridge University Press, 115-135.
- Auer, Peter (1999): *From Codeswitching via Language Mixing to Fused Lects: Toward a Dynamic Typology of Bilingual Speech*. In: *International Journal of Bilingualism* Vol. 3, 309-332.
- Auer, Peter (2003): 'Türkenslang': Ein jugendsprachlicher Ethnolekt des Deutschen und Seine Transformationen. In: Annelies Häcki Buhofer (red.): *Spracherwerb und Lebensalter*. Tübingen: Francke, 255-264.
- Baumann, Gerd (1999): *Culture: Having, Making, or Both? From an Essentialist through a Processual to a Discursive Understanding*. In: *The Multicultural Riddle. Rethinking National, Ethnic, and Religious Identities*. London: Routledge, 81-96.
- Blommaert, Jan (2005): *Discourse. A Critical Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bryman, Alan (ed.) (2001): *Ethnography* Vol. II. London: Sage.
- Christensen, Mette Vedsgaard (2004): *Arabiske ord i dansk hos unge i multietniske områder i Århus*. In: Dabelsteen, Christine B. & Juni Söderberg Arnfast (red.): *Taler De dansk? Aktuel forskning i dansk som andetsprog*. Københavnstudier i tosprogethed, bind 37. Københavns Universitet, 33-52.
- Clifford, James (1986): *Introduction: Partial Truths*. In: James Clifford & George E. Marcus (eds.): *Writing Culture: The Poetics and Politics of Culture*. Berkeley: University of California Press, 1-26.
- Creese, Angela, Arvind Bhatt, Nirmala Bhojani & Peter Martin (2008): *Fieldnotes in Team Ethnography: Researching*

- Complementary Schools. *Qualitative Research* Vol. 8, No 2. London: Sage, 197-215.
- Delamont, Sara (2002): *Fieldwork in Educational Settings: Methods, Pitfalls and Perspectives*. London: Routledge.
- DR Nyheder 03.12.01:  
<http://www.dr.dk/nyheder/htm/baggrund/tema2002/foghs%20foerste%20100%20dage/108.htm#> (set 10.01.10)
- Duranti, Alessandro (1997): *Linguistic Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eckert, Penelope (1989): *Jocks and Burnouts. Social Categories and Identity in the High School*. New York: Teachers College Press.
- Eckert, Penelope (2000): *Linguistic Variation as Social Practice*. Oxford: Blackwell.
- Eggs, Suzanne & Diana Slade (1997): *Analyzing Casual Conversation*. London: Cassell.
- Emerson, Robert M., Rachel I. Fretz & Linda L. Shaw (1995): *Writing Ethnographic Fieldnotes*. Chicago: Chicago University Press.
- Fadel, Ulla Holm (1999): Skik følge eller land fly. Danske forståelser af kulturel forskellighed. In: Peter Hervik (red.): *Den generende forskellighed. Danske svar på den stigende multikulturalisme*. København: Hans Reitzels Forlag, 214-261.
- Gardner, Robert C. & Wallace E. Lambert (1972): *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Goffman, Erving (1972): On Face-Work: An Analysis of Ritual Elements in Social Interaction. In: John Laver & Sandy Hutcheson (eds.): *Communication in Face to Face Interaction*. Harmondsworth: Penguin Books, 319-346.
- Goodwin, Marjorie Harness (2006): *The Hidden Life of Girls: Games of Stance, Status, and Exclusion*. Malden MA: Blackwell.
- Gulløv, Eva & Susanne Højlund (2003): *Feltarbejde blandt børn. Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. København: Nordisk Forlag.
- Gumperz, John (1982): *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Haglund, Charlotte (2005): *Social Interaction and Identification Among Adolescents in Multilingual Suburban Sweden. A Study of Institutional Order and Sociocultural Change*. PhD dissertation. Stockholm: Centre for Research on Bilingualisme, Stockholm University.

- Harris, Roxy (2006): *New Ethnicities and Language Use*. London: Palgrave Macmillan.
- Hastrup, Kirsten (red.) (2004): *Introduktion. Antropologiens vendinger*. In: *Viden om verden. En grundbog i antropologisk analyse*. København: Hans Reitzels Forlag, 9-30.
- Heller, Monica (1999): *Linguistic Minorities and Modernity. A Sociolinguistic Ethnography*. London: Continuum.
- Heller, Monica (ed.) (2007): *Bilingualism: A Social Approach*. Houndmills, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Hewitt, Roger (1992): *Language, Youth and the Destabilisation of Ethnicity*. In: Cecilia Palmgren, Karin Lövgren & Göran Bolin (eds): *Ethnicity in Youth Culture*. Stockholm: Akademitryck, 27-41.
- Hong, Lawrence K. & Robert W. Duff (2002): *Modulated Participant-Observation: Managing the Dilemma of Distance in Field Research*. In: *Field Methods* Vol. 14, No. 2, 190-196.
- Hudson, Richard A. (1996): *Sociolinguistic*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyttel-Sørensen, Liva (2008): *Dem de andre ikke vil lege med. En undersøgelse af børns sprogholdninger med fokus på dansk som andetsprog*. København: Københavnerstudier i tosprogethed, bind 49. Københavns Universitet Humanistisk Fakultet.
- Hårstad, Stian (under udgivelse): *Performing 'Dangerousness' Linguistically: The Case of the 'Bad Norwegian' on the Streets of Trondheim*. Proceedings fra Jugendsprache-konference 2008.
- Jaspers, Jürgen (2008): *Problematizing Ethnolects: Naming Linguistic Practices in an Antwerp Secondary School*. In: *International Journal of Bilingualism*. Vol. 12, No. 1&2, 85-103.
- Jonsson, Rickard (2007): *Blatte betyder kompis. Om maskulinitet och språk i en högstadieskola*. Stockholm: Ordfront.
- Jørgensen, J. Normann (red) (2002): *Studier af flersprogethed hos unge*. In: *De unges sprog. Artikler om sproglig adfærd, sproglige holdninger og flersprogethed hos unge i Danmark*. København: Akademisk Forlag, 9-35.
- Jørgensen, J. Normann, (2008a): *Languaging: Nine Years of Polylingual Development of Young Turkish-Danish Grade School Students*. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.
- Jørgensen, J. Normann (2008b): *Lekter, etnolekter og senmoderne storbyungdom*. In: Atle Næss & Thomas Egan (red.): *Vandring i ordenes landskap*. Vallset: Oplandske Bokforlag, 79-91.

- Jørgensen, Marianne Winther & Louise Phillips (1999): Diskursanalyse som teori og metode. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Karrebæk, Martha Sif (2008): At blive et børnehavebarn: En minoritetsdrengs sprog, interaktion og deltagelse i børnefællesskabet. Københavns Universitet.
- Kirilova, Marta (2006): "Han er en fra Amager, men også lidt fra Afrika" Dansk med accent. En empirisk baseret analyse af indfødte danskeres holdninger til dansk talesprog med forskellige accenter. Københavnerstudier i tosprogethed, bind 40. Københavns Universitet Humanistisk Fakultet.
- Kristiansen, Søren & Hanne Kathrine Krogstrup (1999): Deltagende observation: Introduktion til en samfundsvidenskabelig metode. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kristiansen, Tore (1999): Unge sprogholdninger i Næstved 89 og 98. In: Danske Folkemål nr. 41. København: C.A. Reitzel, 139-162.
- Kristiansen, Tore & J. Normann Jørgensen (2003): The sociolinguistics of Danish. In: International Journal of the Sociology of Language 159, 1-8.
- Labov, William (1972): Sociolinguistic Patterns. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Madsen, Lian Malai (2008): Fighters and Outsiders: Linguistic Practices, Social Identities, and Social Relationships Among Urban Youth in a Martial Arts Club. University of Copenhagen.
- Maegaard, Marie (2001): "Jeg er da stolt af at jeg er sønderjyde – altså sådan forholdsvis!" Om sprogbrug og sprogholdninger hos sønderjyske unge. In: Danske Talesprog 2. København: C.A. Reitzel, 77-166.
- Maegaard, Marie (2007): Udtalevariation og -forandring i københavnsk. En etnografisk undersøgelse af sprogbrug, sociale kategorier og social praksis blandt unge på en københavnsk folkeskole. Københavns Universitet.
- Malinowski, Bronislaw ([1922] 1984): Argonauts of the Western Pacific. Illinois: Waveland Press, Inc.
- Milroy, Leslie (1980): Language and Social Networks. Oxford: Blackwell.
- Mitchell, Rosamond & Florence Myles (2004): Second Language Learning Theories. London: Hodder Arnold.
- Møller, Janus Spindler (2009): Poly-lingual Interaction across Childhood, Youth and Adulthood. University of Copenhagen.



- Møller, Janus Spindler (2009a): Stereotyping Categorisations of Speech Styles among Linguistic Minority Danes in Køge. In: Møller 2009, 95-113.
- Møller, Janus Spindler & J. Normann Jørgensen (2009a): Poly-lingual Linguaging in Peer Group Interaction. In: Møller 2009, 46-59.
- Møller, Janus Spindler & J. Normann Jørgensen (2009b): From Language to Linguaging. In: Møller 2009, 60-79.
- Møller, Janus Spindler & Signe Wedel Schøning (2009): Self-recordings as a Social Activity. In: Møller 2009, 165-186.
- Norton, Bonny (2000): Identity and Language Learning. Gender, Ethnicity and Educational Change. Essex: Pearson Educational Limited.
- Politiken.dk, 30.01.09 <http://politiken.dk/politik/article639864.ece> (set 10.01.10)
- Poplack, Shana (2004): Code-Switching. In: Ulrich Ammon, Norbert Dittmar, Klaus J. Mattheier & Peter Trudgill (eds.): Sociolinguistics. An International Handbook of the Science of Language and Society. Berlin: Walter de Gruyter, 589-596.
- Quist, Pia (2000): Ny københavnsk 'multietnolekt'. Om sprogbrug blandt unge i sprogligt og kulturelt heterogene miljøer. In: Danske Talesprog nr. 1. København: C.A. Reitzel, 143-212.
- Quist, Pia (2005): Stilistiske praksisser i storbyens heterogene skole. En etnografisk og sociolingvistisk undersøgelse af sproglig variation. Københavns Universitet.
- Quist, Pia & J. Normann Jørgensen (2002): Indfødte dansktalendes vurdering af unges andetsprogsdanske talesprog. In: Nydanske studier og almen kommunikationsteori nr. 29. København: Dansklærerforeningen, 9-44.
- Rampton, Ben (1995): Crossing. Language and Ethnicity among Adolescents. London: Longman.
- Rampton, Ben (2006): Language in Late Modernity. Interaction in an Urban School. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rampton, Ben, Karin Tusting, Janet Maybin, Richard Barwell, Angela Creese & Vally Lytra (2004): UK Linguistic Ethnography: A Discussion Paper. Coordinating Committee. UK Linguistic Ethnography Forum. December 2004.
- Ritzau, Ursula (2007): Almindelig fremmed dansk. En masketestundersøgelse hos danske learnere af holdninger til dansk med accent. Københavnerstudier i tosprogethed, bind 41. Københavns Universitet Humanistisk Fakultet.

- Staunæs, Dorthe (2004): *Køn, etnicitet og skoleliv*. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur.
- Steensig, Jakob (2005): Transskription. In: Mie Femø Nielsen & Søren Beck Nielsen: *Samtaleanalyse*. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur, 175-200.
- Stæhr, Andreas (2010): *Rappen reddede os. Et studie af senmoderne storbydrenges identitetsarbejde i fritids- og skolemiljøer*. Københavns Universitet.
- Svendsen, Bente Ailin & Unn Røyneland (2008): Multiethnolectal Facts and Functions in Oslo, Norway. In: *International Journal of Bilingualism*, Vol. 12, No 1-2, 63-83.
- Thiesen, Finn (1988): Urdu-Hindi og Panjabi. In: Jørgen Gimbel (red): *Indvandrere - Indvandrersprog*. København: Akademisk Forlag.
- Torgersen, Eivind, Paul Kerswill & Sue Fox (2006): Ethnicity as a Source of Changes in the London Vowel System. In: Frans Hinskens (ed.): *Language Variation - European Perspectives. Selected papers from the third International Conference on Language Variation in Europe (ICLaVE3), Amsterdam, June 2005*. Amsterdam: John Benjamins, 249-263.
- Trudgill, Peter (1972): Sex, Covert Prestige and Linguistic Change in the Urban British English Norwich. In: *Language in Society*, 1. Cambridge University Press, 179-195.
- Undervisning i dansk af danske børn bosat i udlandet. En vejledning. Undervisningsministeriet 2005: <http://pub.uvm.dk/1998/udlandet/> (set 10.01.10)
- Zimmerman, Don. H. (1998): Identity, Context and Interaction. In: Charles Antaki & Sue Widdicombe (eds.): *Identities in Talk*. London: Sage, 87-106.

## RESUMÉ

Denne afhandling omhandler sprogbrug og identitetsarbejde hos tre senmoderne storbypiger. Afhandlingen fokuserer på, hvordan de tre piger forholder sig til de sprognormer, de møder fra samfundet, skolen og hjemmet, hvorledes de tre piger og deres mødre beskriver og evaluerer pigernes sprogbrug, og hvordan de tre pigers sprogbrug er i to forskellige kontekster, nemlig skolen og hjemmet. Afhandlingen fokuserer også på, hvorledes de tre piger konstruerer og forhandler identiteter og sociale relationer, og hvordan de anvender sproglige og interaktionelle praksisser i disse konstruktioner og forhandlinger. Med afsæt i en etnografisk og interaktionel sociolingvistisk tilgang belyser jeg afhandlingens hovedspørgsmål, som lyder:

- Hvilke sproglige ressourcer har tre senmoderne storbypiger til rådighed, og hvordan forholder de sig til de sproglige normer, de møder?
- Hvordan bruger og evaluerer de disse sproglige ressourcer til at konstruere og forhandle sociale relationer og identiteter?

Mit studie tager udgangspunkt i næsten et års etnografisk feltarbejde, hvor jeg har observeret de tre piger. Feltarbejdet er baseret på holdetnografi, og i afhandlingen tydeliggør jeg fordelene ved denne tilgang. Holdetnografi er et relativt nyt fænomen, og afhandlingen bidrager således til metodologiske diskussioner herom. Mine data består ud over deltagerobservationer af optagelser med de tre piger fra timer, frikvarterer og hjemmene, af gruppeinterview og enkeltinterview og af skriftlige hjemmeopgaver. Derudover har jeg interview med deltagerens klasselærer, skoleleder og mødre. Dette gør mig i stand til at give et grundigt indblik i de tre pigers sproglige hverdag, som den har formet sig i løbet af et år.

Afhandlingen bidrager til rækken af studier af sproglig praksis hos senmoderne urbane unge i sprogligt heterogene miljøer. Den sproglige praksis blandt mine deltagere bekræfter en nyere tendens inden for sociolingvistikken, nemlig forståelsen af senmoderne unges sprogbrug som poly-sprogning. Jeg finder, at deltagerne ikke bruger sprog som hele, afgrænselige størrelser, men derimod sproglige træk, og at grænserne mellem såkaldte nationalsprog er sociokulturelt baserede. Pigerne kender til disse grænser, men det behøver ikke at betyde, at de tager dem alvorligt. Analyser af kodeskift i hjemmene viser, at kode-

skiftene overvejende er intersententielle, mens de i optagelser fra skolen også er intrasententielle. Der er således en højere grad af integreret poly-sprogning, når pigerne interagerer med veninder og venner i skolen, end når de interagerer med familien i hjemmet.

I analyserne af pigernes interaktionelle konstruktioner af identiteter og forhandlinger af sociale relationer, når jeg frem til, at pigerne, både hvad angår kønsaspekter og etnicitetsaspekter i deres identitetskonstruktioner, trækker på en bredere vifte af ressourcer, end hvad stereotype beskrivelser normalt indikerer. Pigerne bryder, udnytter og navigerer således mellem forskellige stereotype konstruktioner i deres identitetsarbejde. Det samme gør de, når de anvender træk tilskrevet senmoderne urban ungdomsstil. Afhandlingen foreslår en mere nuanceret tilgang til den sproglige praksis, tidligere undersøgelser har refereret til som 'etnolekt' og 'multi-etnolekt'. Jeg finder, at pigerne ikke anvender træk tilskrevet senmoderne urban ungdomsstil til at konstruere identiteter med bestemte etnicitetsaspekter, men derimod seje, gadesmarte identiteter. Samtidig viser jeg, at det stadig giver mening at tale om senmoderne urban ungdomsstil som en maskulin ressource, men at brugen af træk tilskrevet senmoderne urban ungdomsstil ikke er forbeholdt drenge. I denne afhandling når jeg således frem til, at de tre senmoderne storbypiger har en bred vifte af sproglige ressourcer til rådighed, som de på avanceret vis udnytter i de forskellige interaktioner, de indgår i.

## SUMMARY

This study deals with the language use and identity-work of three late modern urban girls. The focus of the dissertation is on how the three girls relate to the norms of linguistic behaviour presented to them by society, in school and at home; how the girls and their mothers describe and evaluate their language use; and how the girls' language use is in two different contexts – in school and at home. A second focus in the dissertation is how the three girls construct and negotiate identities and social relations and how they use linguistic and interactional practices in these constructions and negotiations. From an ethnographic and interactional sociolinguistic perspective I address the following questions:

- What linguistic resources are available to three late modern urban girls and how do they relate to the norms of linguistic behaviour presented to them?
- How do they use and evaluate these linguistic resources in the constructions and negotiations of social relations and identities?

The study is based on almost a year of ethnographic fieldwork, observing the three girls. The fieldwork is based on team ethnography. In the dissertation I clarify the advantages of this approach. Team ethnography is a relatively new phenomenon. Thus, the dissertation should also be read as a contribution to the methodological discussions about team ethnography. Besides participant observation, my data on the three girls consists of recordings of the three girls in class, during recess and at home as well as group interview, individual interview and the girls' written homework. The data also includes interview with the class teacher of the three girls, their principal and the girls' mothers. Based on this data I am able to give a thorough insight into the linguistic behaviour of the girls' everyday lives throughout a year.

The study contributes to earlier studies concerning linguistic practice of late modern youths in heterogeneous urban environments. The linguistic practice among my participants confirms a recent trend within the field of sociolinguistic, that is, the language use of late modern urban youths should be understood as poly-languaging. On the basis of my studies I conclude that the participants do not treat

languages as coherent entities. Instead they use linguistic features. The boundaries between so-called national languages are socio-cultural based. The girls know these boundaries but this does not necessarily mean they take them seriously. The analyses of code-switches at home show that these code-switches predominately are intersententielle while the recorded code shifts in school are both inter- and intrasententielle. Thus, compared to the level of poly-languaging at home, a higher degree of integrated poly-languaging is present when the girls are interacting with friends at school.

When it comes to gender aspects as well as ethnical aspects the analyses of the girls' interactional constructions of identity and negotiations of social relations support the conclusion that the girls draw on a wider range of resources in comparison to what the stereotypical depiction generally indicates. Thus, in their identity-work the girls break out of, take advantage of and navigate between different stereotypical constructions. The same applies when they use features ascribed to late modern urban youth style. The dissertation suggests a more nuanced approach to the linguistic practice referenced in earlier studies as ethnolect and multi-ethnolect. I find that the girls do not use features ascribed to late modern urban youth style to construct identities with certain ethnical aspects but rather to construct tough, streetwise identities. At the same time I show that it is still relevant to talk about late modern urban youth style as a masculine resource. However, the use of features ascribed to late modern urban youth style is not only reserved for boys. In this dissertation I thus find that the late modern urban girls have a wide range of linguistic resources at their disposal, and that they are capable of advanced use of these resources in the different interactions they take part in.